

Раздел 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.13-245.2/10-136

Аблітарова А. Р.

ТАКСОНОМІЙНИЙ ПІДХІД ДО ОСОБИСТІСНОГО РОСТУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПЕРІОД ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Анотація. У статті розкриваються основні етапи таксономії особистісного росту майбутніх вихователів в умовах професійної освіти, їх творчої самореалізації. Таксономія цілей навчання та становлення студентів педагогічної галузі визначає різні можливі способи та форми пізнавальної діяльності, таких, як знання, розуміння, аналіз, синтез, інтерес, система цінностей. Виокремлені категорії та їх ієрархія формуються на різних рівнях та пов'язані деталізацією, конкретизацією; оцінюються особистісні результати студентів згідно до програми педагогічної практики. Представлено типи вмінь та рівні розвитку емоційних та когнітивних процесів, стилі роботи та відмінності у традиційного та ефективного типів студентів.

Ключові слова: таксономічний підхід, особистісний зріст, майбутній вихователь, пасивна практика, умови, професійна освіта.

Аблитарова А. Р.

ТАКСОНОМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЛИЧНОСТНОМУ РОСТУ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПЕРИОД ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье раскрываются основные этапы таксономии личностного роста будущих воспитателей в условиях профессионального образования, их творческой самореализации. Таксономия целей обучения и становления студентов педагогической отрасли определяет различные способы и формы познавательной деятельности, таких, как знание, понимание, анализ, синтез, интерес, система ценностей. Выявленные категории и их иерархия формируются на разных уровнях и связаны детализацией, конкретизацией; оцениваются личностные результаты студентов в соответствии с программой педагогической практики. Представлены типы умений и уровни развития эмоциональных и когнитивных процессов, стили работы и отличия в традиционном и эффективном типе студентов.

Ключевые слова: таксономический подход, личностный рост, будущий воспитатель, пассивная практика, условия, профессиональное образование.

Ablitarova A. R.

TAXONOMIC APPROACH TO THE PERSONAL GROWTH OF FUTURE EDUCATORS DURING PEDAGOGICAL PRACTICE

Summary. The article describes the main stages of the taxonomy of personal growth of future educators in the conditions of professional education. Taxonomy of learning objectives and development of students of the pedagogical field determines the different possible ways and forms of cognitive activity, such as knowledge, understanding, analysis, synthesis, interest and system of values. Categories are classified and their hierarchy are formulated at various levels and are associated with concretization. The orientation on stages and categories of a future teacher helps him to find out on what level he is on, what forms of work should be applied to achieve the ultimate goal.

The students – future educators – during this period should get acquainted with the pre-school educational institution, its mode of operation, the functions of the teachers and workers; study the documents in their age group and the specifics of a teacher; participate in the preparation and conducting of holidays; analyze the conditions for the decision of tasks on fine arts and speech development. It is the first practice that forms the professional core of a future specialist, which is building the professional knowledge and skills, motivational block and leadership qualities.

The use of practice-oriented approach in the practice of teaching at the pedagogical school means that during the educational process the content and methodology of the course are aimed at the formation of practical skills of work with students that will enable him to implement his pedagogical activity at the level of the guaranteed limits of the effectiveness of training.

Key words: taxonomy approach, personal growth, future educator, passive practice, conditions, vocational education.

Постановка проблеми. Система вищої освіти, яка відповідає викликам сьогодення, має змінити концепцію навчання у впродовж всього життя. Постає проблема підготовки фахівців не тільки до опанування професійної діяльності, але й уміння постійно підвищувати свій професійний рівень. Саме такий прогностичний розвиток, аналіз, оцінка конкретних реалій мають цінність для педагогічної практики, особливо для цілеспрямованих конкурентоспроможних студентів через їх активну творчу діяльність. Перед сучасною вищою професійною освітою стає нове завдання – формування і розвиток мобільної самореалізованої особистості майбутнього педагога, якій спроможний до навчання протягом всього життя та самовдосконалення як фахівця у своїй галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади таксономічного підходу у навчанні студентів педагогічної галузі через їх творчу активну діяльність, яку треба проявити на першій педагогічній практиці, знаходимо у наукових працях І. М. Дичківської, І. П. Жерносека, А. З. Кіктенко, О. М. Любарської, В. Пінчук, Т. І. Поніманської, О. М. Пехоті, Г. К. Селевко [1–4].

Дослідники В. Байдено, Д. Кеннеді, Ю. Ковильова [5], Н. Райан і Е. Хайленд стверджують про те, що мотивація у період навчання змінюється та зростає через залучення у практичну творчу діяльність та самостійну самореалізацію.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники зазначеної проблеми сходяться у одній точці зору, що педагогічна таксономія є комплексом сучасних засобів навчання та формує професійні знання, вміння та навички.

Мета статті – розкрити основні етапи таксономічного підходу особистісного росту майбутніх вихователів в умовах професійної освіти у період педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. Використання таксономічного підходу у вищій школі дозволяє проектувати та оцінювати міжпредметні особистісні результати освіти, які розуміються як спроможність та можливість студентів-майбутніх вихователів до саморозвитку і особистісному самовизначенню, сформованість мотивації до навчання і цілеспрямованої пізнавальної діяльності, системи соціальних та міжособистісних відношень, ціннісно-значущі та соціальні позиції через ідентичність у соціумі та серед колег.

Сучасні вимоги щодо розвитку навчально-виховного процесу і його переходу у новий якісний стан, складаються з наступних етапів: зародження нової ідеї, концепції (старт); винаходу, створення нововведення, втілення нової ідеї у певний об'єкт, проект-зразок; реалізації новов-

ведення і творчої діяльності у практичному застосуванні, коригуванні та доопрацюванні; розповсюдженні та широкому впровадженні, проникненні у новій галузі в освітніх закладах; насичення в конкретній галузі, практичній діяльності, у всіх сферах педагогічного і управлінського процесів; спад, криза або фініш (вичерпаність можливостей застосування у нових умовах); іррадіація (модернізація процесу освітнього закладу) [1, с. 17].

Орієнтуючись на ці етапи та категорії, майбутній педагог завжди може самостійно з'ясувати, на якому рівні та етапі він зараз знаходиться та які форми роботи треба застосовувати для досягнення вищої мети. За таксономією Б. Блума, сучасна система освіти у вищому навчальному закладі розвиває у майбутніх педагогів-вихователів вміння орієнтуватися у різних формах навчання, формує такі соціальні якості, як самостійність, незалежність, рефлексія, комунікація. Такі якості з часом стають професійними та виступають системоскладним початком професійної компетентності фахівця.

Перша педагогічна (навчально-ознайомча) практика у студентів денної форми навчання спеціальності «Дошкільна освіта» проходить у листопаді протягом 3 тижнів і носить пасивний характер. Майбутні вихователі за цей період знайомляться з дошкільним навчальним закладом, його режимом роботи, функціями педагогів та працівників ДНЗ; вивчають документи своєї вікової групи та специфіку роботи вихователя; приймають участь у підготовці і проведенні свят у ДНЗ; аналізують умови для рішення завдань з методик дошкільного виховання та навчання. Саме перша практика формує професійне ядро майбутнього фахівця, яке має в своїй побудові професійні знання та вміння, мотиваційний блок та лідерські якості.

Студенти, знаходячись на педагогічній практиці, вступають у різні взаємовідношення з дітьми раннього дошкільного віку, з педагогічним колективом дошкільного закладу, з батьками та сокурсниками. В таких умовах педагогічної практики у студентів формуються вміння організовувати взаємини з дітьми дошкільного віку, наповнюються змістом дослідницька діяльність студентів, інтегруються їх знання з циклу психолого-педагогічних дисциплін у широкий спектр педагогічних вмінь та навичок.

Такий вид практики орієнтує студентів на внутрішню мотивацію та розділяє на типи – традиційний і ефективний, які за своїм змістом суттєво відрізняються. Так, студенти *традиційного типу* можуть працювати разом, але не можуть спрогнозувати результат своєї діяльності та не бачать в цьому необхідності. Взаємозалежність в

такій групі невисока, студенти працюють індивідуально, кожний виконує своє завдання.

Студенти *ефективного типу* відрізняються тим, що вони можуть працювати індивідуально, а також і сумісно. Їх робота орієнтована на загальну мету – ефективне навчання всіх членів групи, мотивація таких студентів дуже висока, тому що всі відчувають відповідальність за власний та успіх товаришів, за групу в цілому. Члени такої групи засвоюють вміння, необхідні для успішної сумісної діяльності, для зростання якості загальної роботи.

Працюючи з такими студентами, педагог може визначити їх рівень розвитку когнітивної сфери та стимулювати емоційно-особистісну сферу в процесі педагогічної діяльності за допомогою наступних факторів:

- відповідність віково-психологічним нормативним вимогам;
- відповідність соціально бажаним якісним характеристикам;
- облік індивідуальності особистості;
- відповідність зоні найближчого розвитку;
- позитивний емоційний стан [5, с. 55].

Виявлені відмінності між такими типами студентів можливо представити у табл. 1.

Таблиця 1.

Відмінності традиційного та ефективного типів студентів.

Традиційний тип (57,7% від загальної кількості студентів)	Ефективний тип (42,3% від загальної кількості студентів)
Взаємозалежність відсутня	Позитивна взаємозалежність
Процедура рефлексії відсутня	Систематична процедура рефлексії
Індивідуальний контроль не існує	Індивідуальний контроль
Однорідний склад групи	Різний склад групи
Постійний контроль керівника	Можливість самому виконувати роль керівника
Головною виступає предметне завдання	До предметного завдання додається вміння працювати самостійно
Ігнорування розвитку ЗВН у груповій роботі	Навчання ЗВН у груповій роботі

Не всяка традиційна група може трансформуватися у ефективну, тому що для розвитку традиційної групи студентів необхідна спеціальна робота і створення педагогічних умов. Таксономічний підхід дозволяє спроектувати і оцінити метапредметні результати освіти, сформулювати студентів в різні категорії:

- *перша (сприйняття)* означає готовність і здатність студента сприймати явища як стимули для розвитку, педагогу треба утримувати та направляти увагу студентів – 4,2%;

- *друга (реагування)* вимагає активні прояви студента, який не сприймає потоків інформації, а тільки реагує зовнішній стимул – 8,2%;
- *третья (ціннісні орієнтації)* визначає різні рівні засвоєння ціннісних орієнтацій – 14,4%;
- *четверта (організація)* стимулює осмислення та єдність різних цінностей і орієнтацій, розширення протиріч між системами цінностей на базі значимих та стійких – 23,6%;
- *п'ята (розповсюдження)* визначає рівень розвитку цінностей через поведінку особистості, образ дій і життєвий стиль – 49,6%.

Проведене дослідження серед академічних студентських груп до і після педагогічної практики на базі дошкільного навчального закладу мало на меті проаналізувати рівень особистісного росту майбутніх вихователів та внутрішню мотивацію як фахівця педагогічної галузі. Отримані дані підтверджують факт того, що мотивація до успіху у студентів з'являється після активної діяльності у період педагогічної практики, де вони поглинають у творчу самостійну та індивідуальну роботу з дітьми, колегами та педагогами.

Перевірка мотивації особистісного росту майбутніх вихователів, їх орієнтації на ділове спілкування у групі колег свідчить про те, що педагогічна практика розвиває професійні якості та характеристики кожного студента та спрямовує їх на гармонізацію та соціальну адаптацію в умовах сучасності. Зміна змісту і форм соціальних відношень, широкий діапазон інформаційного та культурного обміну приводить до інтенсивного пошуку нових, суб'єктно орієнтованих технологій міжособистісних взаємодій в освітньому просторі.

Висновки. Отже, таксономічний підхід до цілей особистісного росту майбутніх вихователів у період проходження педагогічної практики вимагає розвиток обов'язкових якостей особистості кожного студента. Використання практико-орієнтованого підходу в практиці навчання у педвузі означає, що під час навчального процесу зміст і методи курсу спрямовані на формування у студентів практичних навичок роботи з учнями, які дозволять йому реалізувати педагогічну діяльність на рівні гарантованої межі ефективності навчання.

Подальшу свою роботу ми вбачаємо у розробці індивідуальних завдань до розроблених навчальних курсів. Сучасна педагогічна освіта визначає різні можливі способи та форми пізнавальної діяльності та виокремлює категорії, за якими формуються основні компоненти, пов'язані деталізацією, конкретизацією особистісних результатів студентів згідно програми першої педагогічної практики (навчально-ознайомчої).

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – [2-ге вид., доповн.]. – К., 2012. – С. 17–56.
2. Пінчук В. Інноваційні процеси – підгрунття проектування нових освітніх технологій / В. Пінчук // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2, № 3. – С. 88–97.
3. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; [за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2006. – Т. 1 – 816 с. ; Т. 2 – 816 с.
5. Ковылёва Ю. Э. Таксономический подход к формированию и оценке личностных результатов образования / Ю. Э. Ковылёва // Грани познания. – 2013. – № 4(24). – С. 53–58.

УДК 378.978

Алієва З. А., Луманова Х. У.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Анотація. На теперішній час процес професійної підготовки вчителів музики представляє великий науково-теоретичний і методико-практичний інтерес для музичної педагогіки. Кропітке вивчення стану даного педагогічного напрямку, його методична й організаційна робота виявило гостру необхідність удосконалення навчально-виховного процесу в галузі викладання спеціальних дисциплін. Визнання найбільш оптимальних умов і ефективних шляхів інтегрування спеціальних дисциплін є важливою умовою професійної підготовки майбутніх вчителів музики.

Ключові слова: вокально-хорова робота, професійна підготовка, вчитель музики, педагогічні завдання, практичні уміння.

Алиева З. А., Луманова Х. У.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация. В настоящее время процесс профессиональной подготовки учителей музыки представляет большой научно-теоретический и методико-практический интерес для музыкальной педагогики. Тщательное изучение состояния данного педагогического направления, его методическая и организационная работа выявила острую необходимость совершенствования учебно-воспитательного процесса в области преподавания специальных дисциплин. Определение наиболее оптимальных условий и эффективных путей интеграции специальных дисциплин является важным условием профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

Ключевые слова: вокально-хоровая работа, профессиональная подготовка, учитель музыки, педагогические задачи, практические умения.

Alieva Z. A., Lumanova H. U.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF VOCAL AND CHORAL WORK WHEN TRAINING A MUSIC TEACHER

Summary. The training of music teachers is based on the study of special subjects which accumulate the necessary knowledge. From the first course the student should feel the need for knowledge, develop such qualities necessary for a music teacher as communication skills, public speaking skills, knowledge of music, teaching improvisation. Choral class is one of the major subjects. Choral class is aimed at developing specific skills and knowledge of singing in the choir, guide him to mastering the methods of work with the team. The problem of the creative activity of students in teaching choral is an important element in the implementation of vocational and educational focus of teaching special subjects. The skills of music and imaginative interpretation of the pedagogical aspect requires the use of efficient methods for the emergence of ideas and feelings of the students in the study of choral works. The process of interaction between music and auditory perceptions and experiences of student, musical and auditory representations arise from the study of his choral works. A teacher directs, develops and enriches the emotional reaction of the student. In training future music teachers an important place belongs to vocal training. To develop love for the choir and respect for the right, good singing is the most important task of a choirmaster. Working with the chorus, it should always be remembered that a song is a psychophysical process. The student quickly overcomes difficulties if he knows their reasons and methods of overcoming. Vocal and choral basis laid in the choir importunity are systemati-

cally interconnected, it is a painstaking work of a supervisor and a student allowing the team to quickly succeed. Each singer acquires skills and abilities of vocal performance which are very necessary for future music teachers in their practice in secondary schools institutions.

Key words: *vocal and choral work, training, music teacher, teaching tasks, practical skills.*

Постановка проблеми. В останній час загострилися питання щодо проблеми професійної підготовки вчителя музики на основі введення в навчально-виховний процес спеціальних дисциплін, які акумулюють всі необхідні музикантові-педагогу знання. Майже всі спеціальні предмети, що вивчаються в процесі музичного навчання, так чи інакше мають величезний вплив на рівень професійної підготовки студентів. Саме взаємозв'язок спеціальних дисциплін дозволяє, на наш погляд, досягнути найкращих результатів.

Аналіз літератури. Реалізацію педагогічних умов в процесі професійної підготовки студентів досліджували М. В. Жукова, Ш. К. Махмудов, Т. Н. Непомняща, Т. В. Петрова, В. В. Попова та ін. Проблема професійної підготовки учителів музики була об'єктом багатьох досліджень. Так, І. Ю. Алієв, В. В. Ємельянов, О. Г. Менабени, Л. Я. Пашкіна розглядали питання вокальної підготовки; Л. О. Безбородова, Ж. М. Дебеляя, Ю. Т. Ержемський, К. П. Матвеева, Т. О. Первушкіна, Н. В. Соколова, М. П. Сорокіна, Є. О. Скрипкіна розкривають різні аспекти диригентської підготовки; І. Ю. Горська, О. В. Козир, Т. О. Колишева, В. Л. Живов, Т. О. Естріна висвітлюють проблеми хорової підготовки студентів.

Мета нашої статті – розглянути педагогічні умови вокально-хорової роботи в процесі професійної підготовки вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. На теперішній час в школі домінуючим видом діяльності на уроках музики є хоровий спів. Тому в професійній підготовці учителя музики важливе місце займають предмети диригентсько-хорового циклу: диригування, хорознавство, хоровий клас, практична робота з хором, вокал і хорове аранжування.

Підготовка вчителя музики – це складний процес, спрямований на навчання студентів, формування в них професійних навичок. Для того щоб студент-музикант дійсно свідомо засвоював професію вчителя музики, треба з першого курсу поставити його в такі умови, при яких він би відчував потребу в загально-педагогічних і спеціальних знаннях. Відомо, що заняття зі спеціальних дисциплін (диригування, хоровий клас, хорознавства, хорова література, читання хороших партитур, вокал, практична робота з хором, хорове аранжування) майже не відрізняються від тих, що проводяться в музичних училищах чи консерваторіях (залежно від професійної підготовки студента). Навички, які отримує студент,

повинні бути співзвучними з фаховим кінцевим результатом. У вихованні диригента головним є не тільки освоєння техніки диригування, а і вміння керувати творчим процесом [1, с. 8]. Тому, кут зору педагога щодо викладання спеціальних дисциплін повинен бути таким, щоб забезпечити виховання професійних навичок, які необхідні шкільному вчителю музики. З цього приводу доцільно було б користуватися методикою Д. Огороднова, яка ґрунтується на основі виховання вокально-мовної та емоційно-рушійної культури людини, що сприяє розвитку творчих здібностей особистості, формуванню в неї психічного й фізичного здоров'я. Головне досягнення даної методики – це вокальний алгоритм, який виражено у візуальній схемі. Алгоритм включає увесь організм учня: голосовий апарат, ручні рухи і зір. Тому це, на наш погляд, допоможе формуванню цілого комплексу співочих і в цілому музичних навичок: звукоутворення, формування тембру, виховання ладового відчуття.

В нашої багаторічної експериментально-педагогічної практиці зустрічались студенти, які слабо володіють голосом, не вміють працювати з хоровими колективом, слабо читають з листа ноти. Ці недоліки можна усунути традиційними методами з постановки голосу, хорового класу, диригування, читання хороших партитур. Тільки тісний взаємозв'язок спеціальних дисциплін буде сприяти формуванню таких необхідних для вчителя музики якостей, як комунікабельність, ораторське мистецтво, знання музики, педагогічна імпровізація. Важливо зазначити, що опорною точкою професії є кінцевий результат як соціальне замовлення суспільства. Від цього мають бути залежні і наші конкретні завдання перед сьогоднішнім вищою школи.

Завдання формування практичних умінь студентів на заняттях хорового класу знаходиться в руслі проблем, які розв'язуються сьогодні педагогічною наукою. Від того, яким буде сьогоднішній учитель-музикант, залежить рівень освіченості, вихованості і духовної культури школяра. Хоровий клас – одна з профілюючих дисциплін, творча лабораторія діяльності студентів. Необхідно підкреслити, що велику роль у розвитку особистості студента, його творчої активності відіграє керівник хору, що вміє об'єднати й надихнути колектив на творчу діяльність. Практика роботи з хором – головний профілюючий предмет диригентсько-хорового циклу, здійснюючий цілеспрямовану професійну

підготовку спеціалістів-хормейстерів. Слід зазначити, що хоровий клас безпосередньо сприяє вихованню хорового диригента в умовах практичної роботи, тому що в процесі хорових занять і вивчення хорових творів студенти набувають методичні та практичні навички роботи з хором, а також ознайомлюються із організаційною стороною роботи хорового колективу [2, с. 4].

Саме розв'язання педагогічних завдань на заняттях хорового класу спрямоване на вироблення специфічних умінь та навичок співу в хорі, керівництво ним на основі оволодіння методами роботи з колективом, дидактичними принципами та знаннями психолого-фізіологічного процесу співацької діяльності. Таким чином, творча особистість майбутнього вчителя музики формується шляхом розвитку творчої активності, яка проявляється в різних аспектах його діяльності: з однієї сторони, студент – учасник хорового колективу, навчається і співає в ньому як співак під керівництвом педагога; з другої сторони, цей колектив є базою для придбання студентом практичних умінь керування хором. Спів у хорі розвиває у студентів емоційне відчуття, художній смак, почуття колективізму, а також музичні здібності, вокальні можливості та навички інтонування в специфічних умовах хорового строю й ансамблю [3, с. 25].

Працюючи з хором як хормейстер, студент набуває навичок диригента-виконавця. У творчому спілкуванні розвиваються організаторські здібності, воля, вміння знаходити психологічний і творчий контакт з кожним з учасників хору та колективом в цілому. В процесі занять у хорі студенти набувають навичок орієнтації в загальній хоровій звучності, вчать слухати й чути всі хорові партії й аналізувати якість звучання хору в цілому. Таким чином у студента формуються практичні вміння, які стануть основною для роботи з шкільним колективом [4, с. 23].

Серед багатограних психолого-педагогічних проблем у вузах особливе місце займає проблема розвитку творчої активності студентів у процесі навчання хорового диригування, яка є важливою ланкою у здійсненні професійно-педагогічної спрямованості викладання спеціальних дисциплін на кафедрі музичного мистецтва факультету мистецтв. У вирішенні їх особливого значення набуває проблема формування навичок музично-образної інтерпретації як одного із засобів поглиблення виконавчої майстерності майбутніх вчителів музики в системі навчання студентів хорового диригування. Вміння оперувати набутими знаннями та навичками, творчо інтерпретувати їх на заняттях, образно мислити – основні якості, необхідні у виконавській діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи [5, с. 17].

Аналіз теорії і практики питання музично-виконавської діяльності показує, що проблема формування навичок музично-образної інтерпретації у студентів на заняттях з диригування в даному аспекті спеціально не досліджувалась. Разом з тим багаточисленні висловлення видатних музичних діячів, передовий педагогічний досвід вчителів-методистів, результати практичної їх діяльності дозволяють зробити висновки про функціональну залежність виконавчої праці диригента від високохудожнього і повноцінно сформованого образу хорового твору. Формування навичок музично-образної інтерпретації розглядається нами в процесі взаємовідносин і руху музично-слухових уявлень. Їх трансформація з одного виду в інший протікає при активній дії емоцій. В середині музичного твору емоції вишиковуються в емоційний образ і стають складом змісту музики, існуючи як визначена емоційна програма.

Слід зазначити, що формування образу хорового твору досить складний і довготривалий процес. Формування навичок музично-образної інтерпретації є складним психологічним процесом, а в педагогічному аспекті ще й потребує застосування ефективних методів для виникнення уявлень, почуттів у студентів при вивченні хорового твору. Заняття в системі навчання диригування повинні бути побудовані таким чином, щоб на матеріалі кожного твору, що вивчається, у студента сформувався його повноцінний образ. На нашу думку, одним з таких методів є якісно новий принцип аналізу – дійовий аналіз, який дозволяє нам звернутися до сфери емоцій студента, його досвіду і впливати на емоційну виразність виконавчої інтерпретації.

Таким чином, в процесі вивчення студентами хорового твору формування ними образу йде від цілісного його усвідомлення до часткових специфічних форм його проявлення. В основі такого логічного розвитку лежить планування наскрізної музично-драматичної дії образу. Детальний розбір хорового твору на основі дійового аналізу, який включає ретельний аналіз авторського запису, дозволяє студенту виробити ціннісно-естетичні відносини за допомогою широкого використання методики проблемного навчання. Такий аналіз полягає на використанні трьох умовних етапів роботи над хоровим твором:

- 1) підготовка диригента до роботи з хором (виконання твору на фортепіано, вокально-інтонаційне засвоєння, диригентсько-технічне освоєння);
- 2) репетиційна робота з хором (ознайомлення колективу з твором, технічне освоєння твору, художня робота над твором);

3) концертне виконання як завершальний етап над твором [3, с. 7].

Кожний з цих етапів потребує такого ціннісного відношення студентів до змісту твору, який ніби «запускає» уявлення і продуктивну афектацію, формуючих почуттєве враження.

В суті такого формування навичок музично-виконавчої інтерпретації лежить процес взаємодії музично-слухових уявлень досвіду студента і музично-слухових уявлень, що виникають внаслідок вивчення ним хорового твору. Він направляє, розвивається, збагачується емоційною реакцією студента, від якості якої залежить повноцінність, художність виконавського образу.

Отже, інтенсифікація художньої діяльності та активізація емоційної сфери сприяє виникненню у студентів музично-образної інтерпретації більш високого рівня при вивченні хорового твору, що якісно збагачує і розширює творчу діяльність майбутнього вчителя музики.

В процесі навчання майбутніх вчителів музики головне місце належить вокальній підготовці. Людський голос – надзвичайно багатий за своїми виражальними можливостями, це тонкий і складний музичний інструмент. Для «настройки» та вдосконалення його необхідна наполеглива праця хормейстера і така ж віддача учасників колективів. Прививати учасникам хору любов і повагу до правильного, гарного співу, переконати їх у необхідності роботи над голосом – найважливіше завдання хормейстера. Працюючи з хором, він завжди повинен пам'ятати, що спів – психофізичний процес. Студент швидше подолає труднощі, якщо він знає причини їх виникнення і методи подолання. З цією метою хормейстер у процесі занять зі студентами повинен пояснити побудову і взаємодію різних частин голосового апарату. Прищеплюючи студентам любов до диригентської праці, виробляючи необхідні навички, виправляючи помилки звукоутворення, хормейстеру доводиться вдаватися до порівнянь, викликаючи асоціації. Заняття по набуванню співацьких навичок повинні вестися комплексно. Але в процесі навчання необхідно зосереджувати головну увагу студентів на основному змісті вокальної роботи яка включає роботу над диханням, поняття всіх частин співочого апарату, формування звуку [1, с. 43].

На всіх етапах роботи з хоровим колективом хормейстер повинен використати поєднання методів показу (ілюстрації) і слова. Одночасне їх застосування дає ефективніші результати. Практика хорового виконавства зібрала багато методів, прийомів і систем вокального розвитку учасників хорових колективів. Найголовнішою навичкою є правильне співацьке дихання. Це най-

важчий для засвоєння і найскладніший для організації етап. Для хормейстера складність полягає в тому, що, працюючи з багатьма студентами, він повинен встигати контролювати кожного зокрема. Спочатку хормейстер повинен навчити студентів правильно користуватись диханням, тобто загострити увагу на вдих повітря і затримання його, а потім на економне витрачання дихання, вимагаючи від студентів активного, швидкого вдиху. Тут велике значення має методичне узагальнення досвіду диригента, практичне оволодіння диригентом основ вокально-хорової роботи, досвід співу в хорі, володіння своїм голосом (необхідність індивідуальних занять з постанови голосу), а також знання загальної методики вокальної роботи у хорі [2, с. 3].

Висновки.

1. Вокально-хорова робота як найбільш важливий компонент професійної діяльності вчителя музики оснований на використанні комплексу загально-педагогічних і спеціальних знань, вмінь та навичок, оскільки хоровий спів водночас є художньо-творчим процесом, засобом педагогічної комунікації.

2. Педагогічна, музично-виконавська, культурно-просвітницька, соціальна і науково-методична сфери діяльності педагогів-музикантів передбачають комплекс комунікаційних і організаційних вмінь і навичок, розвиток яких найбільш успішно здійснюється в рамках дисципліни «Практика роботи з хором» на підставі інтеграції загально-педагогічних і спеціальних знань і вмінь.

3. Технологія реалізації педагогічних умов вокально-хорової роботи в професійній підготовці вчителя музики передбачають інтеграцію елементів вокальної і диригентської виконавської техніки; використання методик, які забезпечують динаміку розвитку голосу; контроль, самоконтроль і корегування практичної роботи з хоровим колективом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медынь Я. Методика преподавания дирижерско-хоровых дисциплин / Я. Медынь. – Л. : Музыка, 1972. – 152 с.
2. Алиева З. Методические указания к курсу «Хороведение и методика работы с хором» / З. Алиева. – Симферополь : КГИПУ, 2005. – 20 с.
3. Данилин Н. Искусство хорового пения / Н. Данилин. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 34 с.
4. Егоров А. Теория и практика работы с хором / А. Егоров. – Л. ; М. : Музгиз, 1981. – 108 с.
5. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э. Б. Абдуллин. – М. : Прометей МАГУ, 1990. – 188 с.

Амеліна С. М., Халілова С. Е.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОЕКТНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА

Анотація. У статті розглянуто критерії, показники та рівні сформованості проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства як основи для здійснення контролю і оцінки їх сформованості. Проаналізовано критерії і показники сформованості проектних умінь фахівців різного профілю, уточнено їх з урахуванням специфіки проектної діяльності майбутніх інженерів садово-паркового господарства. Виокремлено і схарактеризовано мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний критерії. Представлено характеристику рівнів сформованості проектних умінь.

Ключові слова: критерії, показники, рівні, проектні уміння, інженер садово-паркового господарства.

Амелина С. Н., Халилова С. Э.

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ САДОВО-ПАРКОВОГО ХОЗЯЙСТВА

Аннотация. В статье рассмотрены критерии, показатели и уровни сформированности проектных умений будущих инженеров садово-паркового хозяйства как основы для осуществления контроля и оценки их сформированности. Проанализированы критерии и показатели сформированности проектных умений специалистов различного профиля, и уточнены с учетом специфики проектной деятельности будущих инженеров садово-паркового хозяйства. Выделены и охарактеризованы мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный критерии. Представлена характеристика уровней сформированности проектных умений.

Ключевые слова: критерии, показатели, уровни, проектные умения, инженер садово-паркового хозяйства.

Amelina S. N., Halilova S. E.

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF DESIGN ABILITIES OF FUTURE LANDSCAPE GARDENING ENGINEERS

Summary. The article deals with the criteria, indicators and levels of formation of design abilities of future landscape gardening engineers as a basis for monitoring and evaluating their professional qualities. It is noted that the design skills is a system of theoretical and practical actions, methods used to modify and generate concepts and ways of perceiving aimed at developing landscape gardening projects. The need for these criteria stems from the mechanism of formation of skills. The criteria and indicators of formation design of skills of various specialists are analyzed. The motivational, cognitive and operational criteria are determined and characterized. Criteria, indicators and levels of design skills are important for methods of forming skills of this type in the future engineers of landscape gardening, because we can not only get information about the effectiveness of the learning process, but also to trace the dynamics of professional formation of future professionals. The characteristics of the levels of design development skills is made.

Key words: criteria, indicators, levels, design skills, the landscape engineer.

Постановка проблеми. Перед сучасною педагогічною наукою й практикою стоїть складне завдання підготовки фахівців зі спеціальності «Садово-паркове господарство» до ефективної професійної діяльності, де вони зможуть використовувати проектні уміння, сформовані на належному рівні. Говорячи про проектні уміння, необхідно зазначити, що це – система теоретичних та практичних дій, прийомів, які використовуються для зміни і генерації концепцій і способів сприйняття, спрямованих на розробку проекту озеленення. Але для успішного формування цього виду умінь необхідно визначити критерії, показники та рівні їх сформованості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Питання визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості різних умінь уже протягом тривалого часу були об'єктом дослідження зарубіжних і вітчизняних педагогів (В. І. Бондара, Д. Н. Девятловського, О. М. Кириченка, К. А. Панасюка, Т. А. Третьякової, М. М. Фіцули та ін.). Деякі з них виокремили критерії, показники та рівні сформованості проектних умінь (Є. П. Алісієвич, Є. А. Єлізарова, С. О. Гаврицьков, О. Г. Куліков). Але до цього часу питання оцінки і контролю сформованості проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства залишаються невирішеними.

Мета нашої статті – визначити критерії, показники та рівні сформованості проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства.

Виклад основного матеріалу. Визначення критеріїв сформованості проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства має важливе значення для правильної оцінки і контролю відповідних умінь у студентів під час їхньої професійної підготовки. У широкому сенсі слово «критерій» означає «мірило для визначення, оцінювання предметів, явищ; ознака, взята за основу класифікацій» [1, с. 251]. Але для нашого дослідження цікавою є думка М. М. Фіцули, який стверджує, що «оцінюючи знання, вміння і навички учнів, керуються певними критеріями, які відповідають загальним вимогам до якості їхніх знань відповідно до навчальної програми» [2, с. 196].

Аналіз спеціальної літератури виявив схожість деяких критеріїв сформованості проектних умінь. Так, здебільшого дослідники виділяють такі критерії:

- знанневий (когнітивний);
- операційний;
- мотиваційний;
- творчий;
- рефлексивно-оцінний.

У своєму дослідженні спиралися на виокремлені науковцями критерії в якості основи, але уточнили їх з урахуванням специфіки проектної діяльності майбутніх інженерів садово-паркового господарства.

Для успішного здійснення різноманітної діяльності необхідна орієнтація самого суб'єкта на ціннісне, зацікавлене ставлення до цієї діяльності, усвідомлення її особистісної і суспільної значущості. Внаслідок цього одним із критеріїв сформованості проектних умінь вважаємо мотиваційний. При цьому погоджуємося з Є. П. Алісієвич, яка стверджує, що мотиваційний критерій оцінює внутрішньо виборче спонукування особистості, спрямоване на усвідомлене емоційно-вольове ставлення до проектної діяльності [3, с. 100]. Адже саме мотивація орієнтує на ціннісне, зацікавлене ставлення до проектної діяльності, відображає розуміння і позитивну оцінку студентами цілей формування проектних умінь. Обираючи цей критерій, виходили з того, що проектні вміння майбутніх інженерів садово-паркового господарства не можуть сформуватися позамотиваційною сферою, а отже, рівень її розвитку певною мірою буде визначати і рівень сформованості цих умінь.

Необхідність інших критеріїв витікає з механізму формування умінь. Адже для виконання будь-якої діяльності, в тому числі проектної, по-

трібна наявність системи знань про засоби і способи дій, необхідних для її здійснення. Отже, одним із критеріїв сформованості проектних умінь у студентів є когнітивний.

Цікавою є точка зору Є. А. Єлізарової, яка стверджує, що поряд з провідними знаннями досліджуваної науки (фактами, поняттями, законами, концепціями, теоріями і методами науки) учень повинен володіти знаннями про види і способи, технології проектування, організації, здійснення та корекції спільної пізнавальної діяльності [4, с. 72].

М. М. Фіцула виокремив критерії проектних умінь, до яких належить:

- 1) обсяг (повнота) знань, що визначається кількістю всіх елементів знання про об'єкт, передбачених навчальною програмою; глибина знань характеризується усвідомленням учнями істотних зв'язків і відношень у знаннях;
- 2) міцність знань – збереження у пам'яті вивченого матеріалу, що характеризується повнотою і тривалістю, легкістю та безпомилковістю відтворення;
- 3) оперативність знань – вміння учнів використовувати знання у стандартних однотипних умовах;
- 4) гнучкість знань – вміння знаходити варіативні способи їх застосування в змінених умовах;
- 5) конкретність і узагальненість – вміння розкрити конкретні вияви узагальненого знання та підвести конкретні знання під узагальнення;
- 6) систематичність і системність, що характеризують різні аспекти знань: систематичність – засвоєння навчального матеріалу в його логічній послідовності, системність – усвідомлення певного об'єкта пізнання в цілому, з усіма його елементами і взаємозв'язками між ними;
- 7) вміння викласти знання в усній, письмовій і графічній формах, дотримуючись логічної послідовності, граматичної та стилістичної грамотності, виразною, багатомовною;
- 8) якість умінь та навичок [2, с. 196–197].

Ще одним критерієм, необхідним для оцінки наявності системи знань про способи дій і володіння сукупністю необхідних дій, є операційно-діяльнісний. Він теж відображає рівень сформованості проектних умінь. Операційно-діяльнісний критерій включає вміння і навички вирішення проектних завдань, вміння планувати і реалізувати власну професійну діяльність. У цьому сенсі підтримуємо думку Є. П. Алісієвич, яка зазначила, що якість виконання проектних завдань показує не тільки рівень сформованості проектних дій. Цей критерій дозволяє оцінити також рівень розвитку творчого потенціалу особистості [3, с. 98]. Адже високий рівень умінь вирішувати проектні завдання і є творчим.

Таким чином, на підставі аналізу літератури з цього питання і відповідно до специфіки проектної діяльності майбутніх інженерів садово-паркового господарства ми визначили такі критерії сформованості проектних умінь:

- мотиваційний;
- когнітивний;
- операційно-діяльнісний.

На наступному етапі нашого дослідження визначили показники, які характеризують вказані критерії. Згідно з визначенням А. П. Загнітко, показник – це «свідчення, доказ, ознака чогось, наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу» [5, с. 407].

Дслідник С. В. Тигров виокремив такі показники сформованості проектних умінь:

- ступінь самостійності, який визначається кількістю вибору особистих варіантів дій;
- ставлення студентів до роботи, яка виконується;
- кількість поданих пропозицій по нестандартному вирішенню проектних завдань;
- кількість студентів, які виявили бажання виконувати додаткові проектні завдання;
- час виконання проектного завдання [6, с. 58].

Ці показники яскраво відображають сутність проектних умінь, але в нашому дослідженні ми вирішили виокремити показники сформованості проектних умінь по кожному критерію окремо. При цьому покладалися на показники, запропоновані Є. П. Алісієвич, модифікувавши і конкретизувавши їх згідно специфіки професійної діяльності інженерів садово-паркового господарства. Так, основними показниками рівня розвитку мотиваційного критерію вважаємо:

- розуміння цілей професійної діяльності;
- задоволеність професійним вибором;
- зацікавленість в отриманні та використанні знань і практичних навичок;
- здатність до сприйняття конструктивної критики з боку оточуючих;
- ставлення до проектної діяльності (вольові зусилля: прояв наполегливості, відповідальності, прагнення до самостійності, лідерства; емоційна забарвленість);
- прагнення до самовдосконалення.

Когнітивний критерій характеризується такими показниками, як:

- наявність уявлень про роль проектних умінь у професійній діяльності майбутнього інженера садово-паркового господарства;
- володіння основними поняттями і термінами, в яких фіксуються знання про сутність проектної діяльності;
- знання законів проектування об'єктів зеленого будівництва;
- знання засобів і способів здійснення проектів.

У операційно-діяльнісний критерій виражається у таких показниках:

- володіння сукупністю дій, необхідних для здійснення проектної діяльності;
- ступінь усвідомленості проектних дій;
- ступінь самостійності здійснення проектних дій;
- якість виконання проектних завдань.

Якісні зміни в розвитку особистісних здатностей і якостей обумовлюють існування рівнів сформованості умінь. На основі аналізу науково-педагогічної літератури, в якій найчастіше виділяють три (Є. П. Алісієвич, А. Д. Даржанія, Д. Н. Девятловський, В. В. Ігнатова, М. М. Фіцула та ін.) або чотири (О. Р. Медведєва, Т. О. Шастун та ін.) рівні сформованості умінь, визначили такі: низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (творчий). Охарактеризуємо рівні сформованості проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства за кожним критерієм окремо.

Так, рівні сформованості мотиваційного критерію є такими.

Низький – не усвідомлює особистісну і соціальну значимість проектної діяльності, потреби в ній не відчуває, часто зустрічається безособистісне або навіть негативне ставлення. У проектну діяльність включається тільки за вимогою викладача. На початковій стадії проектної діяльності може сам виступати ініціатором, проте тривалої стійкої активності, самостійності не проявляє.

Середній – усвідомлює значущість проектної діяльності у формуванні професійних якостей особистості майбутнього фахівця. Охоче включається в проектну діяльність, відповідально підходить до виконання всіх етапів проектної діяльності. Досить активний і самостійний при вирішенні типових завдань, але пізнавальна активність нерідко вимагає емоцій.

Високий – чітко виражена стійка мотивація до проектної діяльності, що виникає незалежно від зовнішніх вимог, часто сам виступає ініціатором проектної діяльності, охоче включається в процес її виконання, виявляє наполегливість, відповідальність, прагне самостійності, лідерства на всіх етапах проектної діяльності. Активний прояв позитивних емоцій.

Наведемо характеристику рівнів сформованості за когнітивним критерієм.

Низький – поверхнево володіє знаннями, пов'язаними з проектною діяльністю. По пам'яті відтворює базові поняття, часто не розуміючи їх сутності, вміє виділяти їх з ряду інших предметів, явищ. Має деякі уявлення про структуру та способи здійснення проектної діяльності.

Середній – розуміє роль проектних умінь у професійній діяльності. Володіє необхідними знаннями, законами проектування, не тільки відтворює, а й розуміє їх сутність, може пояснити, переказати своїми словами, навести конкретні приклади, однак при обґрунтуванні допускає деякі неточності. Отримані, осмислені і закріплені знання застосовує для вирішення типових завдань.

Високий – досить вільно володіє термінологією проектної діяльності та законами проектування, може дати точне визначення і характеристику кожного поняття, чітко розрізняє етапи проектної діяльності. Наявні знання переносить і застосовує в нових умовах, для вирішення нетипових завдань.

Операційно-діяльнісному критерію відповідає наступна характеристика рівнів.

Низький – частково усвідомлює зміст проектних дій та їх операційно-діяльнісний склад, приступає до їх виконання, може дати звіт про свої дії. Однак без зовнішньої допомоги організувати свої дії і довести їх до кінця не може.

Середній – усвідомлено і самостійно виконує раніше засвоєні проектні дії і їх складові (операції) у типовій ситуації або коли дії регламентовані чіткими правилами. Вміє виявити невідповідність нового завдання і засвоєного способу дій, самостійне знаходження нового способу здійснюється повільно.

Високий – досить вільно виконує проектні дії, усвідомлюючи кожен крок, критично оцінює свої дії на всіх етапах. Самостійно модифікує відомий спосіб дії або будує новий для вирішення нетипової задачі.

Таким чином, виокремлено і охарактеризовано критерії сформованості проектних умінь

майбутніх інженерів садово-паркового господарства, а саме: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний.

Ці критерії, показники і рівні сформованості проектних умінь є значущими для методики формування умінь зазначеного виду у майбутніх інженерів садово-паркового господарства, оскільки дозволяють не тільки отримати відомості про ефективність навчального процесу, але й простежити динаміку формування професіоналізму майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алисиевич Е. П. Формирование проектных умений студентов средних специальных учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Елена Павловна Алисиевич. – Шуя, 2009. – 223 с.
2. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студ. вищих пед. навч. закл. / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
3. Елизарова Е. А. Формирование проектных умений старшеклассников в корпоративном образовательном взаимодействии : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Евгения Анатольевна Елизарова. – Оренбург, 2009. – 205 с.
4. Загнітко А. П. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова : від А до Я / А. П. Загнітко, І. А. Щукіна. – Донецьк : БАО, 2008. – 704 с.
5. Тигров С. В. Личностно ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Сергей Вячеславович Тигров. – Липецк, 2004. – 201 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка. Загальні засади педагогіки. Теорія освіти і навчання (дидактика). Теорія виховання. Школотзнавство. З історії педагогіки : навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 542 с.

УДК 378.14

Бела Л. П.

МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Анотація. В статті подано аналіз останніх психолого-педагогічних досліджень з питань компетенційного підходу в освіті та формування математичної компетентності у студентів інженерних спеціальностей. Ці дослідження показують, що від якості математичної підготовки в значній мірі залежить рівень сформованості професійної математичної підготовки майбутнього інженера. В статті розглядається становлення основних понять компетенційного підходу в освіті, дається означення математичної компетентності, професійної математичної компетентності. Визначається змістовна характеристика математичної компетентності через предметні та галузеві компетенції та її роль в утворенні професійної математичної компетентності майбутніх інженерів.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетентність, математична компетентність, професійна математична компетентність, предметні компетенції, галузеві компетенції.

Белая Л. П.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Аннотация. В статье представлен анализ последних психолого-педагогических исследований по вопросам компетентного подхода в образовании и формирования математической компетентности у студентов инженерных специальностей. Эти исследования показывают, что от качества математической подготовки в значительной степени зависит уровень сформированности профессиональной математической подготовки будущего инженера. В статье рассматривается становление основных понятий компетентного подхода в образовании, дается определение математической компетентности, профессиональной математической компетентности. Определяется содержательная характеристика математической компетентности через предметные и отраслевые компетенции и ее роль в образовании профессиональной математической компетентности будущих инженеров.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, математическая компетентность, профессиональная математическая компетентность, предметные компетенции, общепредметные компетенции.

Belaya L. P.

MATHEMATICAL COMPETENCE AS A BASIS OF FORMATION OF PROFESSIONAL MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS

Summary. This article analyzes psychological and educational literature on the competence-based approach in education and professional formation of mathematical competence. We consider the formation of the basic concepts of competence-based approach, «competence», «competencies». The author notes particular importance of studying mathematics in higher technical education. Mathematical disciplines most effectively contribute to the formation of future engineers, some of their professionally significant qualities. The article defines the mathematical competence and professional mathematical competence. Various approaches of domestic and foreign scholars in determining the structure and content of these concepts are described. The author also discusses the description of the mathematical competence through substantive and sectoral competence and reveals their close relationship. The author shows the special role of mathematical competence in developing mathematical competence of professional engineers, specifies structural characteristics of professional competence through mathematical competence formation in which the student comes to his/her competence through the acquisition of relevant competencies for university studies. The author points out that high level of professional mathematical competence of an engineer depends on the unity of purpose and motivation, theoretical knowledge, practical skills and experience, the ability to implement professional work using mathematical and technical tools to assess readiness, monitor and adjust their performance.

Key words: competence, professional competence, mathematical competence, professional mathematical competence, subject-specific competences, sectoral competence.

Постановка проблеми. Відмінною рисою сучасної освіти є формування особистості, яка є повноправним членом інформаційного суспільства. Особливо актуально це питання стосується системи вищої освіти, оскільки процеси, що відбуваються в суспільстві, висувають нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів. Сучасний кваліфікований спеціаліст повинен мати не лише глибокі знання з професійної діяльності, а й професійно значущі особистісні якості, які допоможуть йому стати конкурентоздатним, спроможним постійно поповняти свої знання, вміння та навички і реалізувати їх в своїй роботі та питаннях, які виходять за рамки професії. Тобто випускник повинен бути компетентним в різних сферах професійної діяльності. Для май-

бутніх інженерів особливої уваги потребує підвищення рівня математичних знань, оскільки на сьогоднішній день математичний апарат і математичні методи все активніше проникають у всі області діяльності людини: дослідницьку, конструкторську, організаторсько-виробничу, психолого-педагогічну та ін.

Перехід до нової моделі випускника вищого навчального технічного закладу можливий при реалізації інноваційної освіти, основою якої є компетентнісний підхід. Становлення поняття «професійна математична компетентність» неможливе без розкриття основних складових компетентнісного підходу, якими є «компетенція», «компетентність», а також визначення поняття «математична компетентність». Аналіз

останніх психолого-педагогічних досліджень з даного питання показує, що від якості математичної підготовки в значній мірі залежить рівень сформованості професійної математичної підготовки майбутнього інженера. Але питання математичної компетентності як основи формування професійної математичної компетентності є мало розкритим, що спонукає нас до подальших досліджень.

Метою статті є розкриття сутності понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність»; визначення поняття «математична компетентність», її змісту та ролі в становленні професійної математичної компетенції майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід в освіті є провідною педагогічною категорією, що передбачає створення відповідних педагогічних умов у навчально-виховному процесі, які забезпечують формування здатності у фахівця успішно вирішувати професійні завдання.

Так, А. Хуторський зазначає, що компетентнісний підхід передбачає не засвоєння учнем відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння ними в комплексі [1], що передбачає пріоритетну орієнтацію на такі цілі, як здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності, спрямовані на реалізацію і максимально повне розкриття різноманітних граней особистості [2, с. 24].

Як бачимо, дослідники визначають компетентнісний підхід як фактор реалізації інноваційної освіти.

Позиція науковців щодо визначення компетентнісного підходу в освіті передбачає концентрацію на *кінцевих* результатах навчання, що перевіряються у виробничих умовах; уміння вирішувати *практичні* завдання; *конкурентоздатність* у професійній сфері.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що основними поняттями, якими оперують, звертаючись до питань компетентнісного підходу в освіті, є «компетенція», «компетентність», «ключові компетентності», «професійна компетентність». Розглянемо становлення цих понять у вітчизняній та зарубіжній практиці.

Звертаючись до тлумачного словника сучасної української мови, знаходимо, що *компетенція* означається як: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації або особи. *Компетентність* – проінформованість, обізнаність, авторитетність [3, с. 560].

В словнику Merriam-Webster зазначається, що перший відомий випадок застосування терміну «компетентність» (competencies) відноситься до 1596 року [4].

В 1959 році на замовлення уряду Р. Уайтом розроблені рекомендації щодо покращення стану освіти. В його роботі «Motivation reconsidered: the concept of competence» вперше категорія компетенції змістовно наповнюється особистісними складовими, включаючи мотивацію [5].

Значний вклад в розробку проблем компетентності та компетенцій внесли такі дослідники: Н. Кузьміна, Л. Петровська, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Алексєєва і Н. Шаблігіна, Г. Сивкова, Н. Хомський, Р. Уайт, Дж. Равен та інші. Зазначимо, що в їхніх роботах поняття «компетентність» трактується по-різному – і як синонім професіоналізму, і як одна з його складових:

- побудована на знаннях, інтелектуально та особистісно-обумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини [6, с. 3];
- системна єдність, яка інтегрує особистісні, предметні і інструментальні особливості і компоненти [7];
- володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [1];
- підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності [8, с. 6];
- не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації [9, с. 96].

Компетентність, як зазначає Е. Зеєр, виступає в якості результату когнітивного навчання [10]. А. Чошанов пропонує «формулу компетентності», яка, в його баченні, має такий вигляд: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення [11, с. 7].

Таким чином, узагальнюючи висловлення дослідників, можемо сказати, що компетентність – це системна єдність теоретичної, практичної, психологічної підготовки особистості до здійснення певної діяльності та наявність особистісних якостей для успішного результату цієї діяльності.

Розглянемо, як вченими означається поняття «компетенція»:

- це процес і результат діяльнісного навчання: компетентність в дії [2, с. 25];
- сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, і необхідних

для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них [12];

- відчужена, заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його ефективної продуктивної діяльності в певній галузі [13, с. 301].

Як бачимо, дослідники дотримуються думки про синтез когнітивних, предметно-практичних, мотиваційних, ціннісних та особистісних складових даного поняття.

Більшість вчених (А. Хуторський, І. Зимня, Е. Зеєр, О. Пометун, Л. Тархан та ін.) пропонують тривірневу ієрархію компетенцій:

- 1) ключові компетенції – відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти;
- 2) загальнопредметні (галузеві) компетенції – відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей (їх набуває студент упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх курсах університету);
- 3) предметні компетенції – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів (їх набуває студент упродовж вивчення того чи іншого предмету в університеті).

Узагальнюючи дослідження понять «компетентність» і «компетенція», можемо зробити висновок, що ними позначаються явища різних видів діяльності: розумові дії, особистісні якості людини, мотиваційні тенденції, ціннісні орієнтації, особливості міжособистісної взаємодії, практичні вміння, навички та ін. Тобто, *компетенція* – заздалегідь задана соціальна норма до освітньої підготовки та досвіду особистості, необхідних для її ефективної діяльності в певній галузі; *компетентність* – це володіння відповідними компетенціями, що включає застосування особистісних якостей і виражається в успішній діяльності людини.

Науковці диференціюють компетентності на *інструментальні* (включають когнітивні, методологічні здібності, технологічні та лінгвістичні уміння); *міжособистісні*, (пов'язані зі здатністю висловлювати почуття, здатність до критики і самокритики; також соціальні навички, такі як вміння працювати в команді тощо); *системні* (уміння і здібності, що стосуються цілих систем); *професійні* (включають ключові, базові, спеціальні компетентності) [12, с. 133].

Перші згадки про поняття «професійна компетентність» з'являються в 90-х роках минулого століття в роботах російських учених А. Маркової, Н. Кузьміної, В. Шадрікова, які в загальному контексті психології праці професійну компетентність розглядають як предмет всебічного розгляду.

А. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності: *спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну* [14, с. 34–35]. В якості однієї з найважливіших складових професійної компетентності називається саме здатність самостійно набувати нові знання і вміння, а також використовувати їх у практичній діяльності.

Науковці трактують зміст поняття «професійна компетентність» так:

- певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально (дійова компетентність), володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції [14, с. 34];
- інтегроване особистісне утворення, сутнісна характеристика фахівця як професіонала, яка відображається: в системі особистісно-професійних цінностей; в індивідуально-своєрідній системі способів, прийомів, дій провадження професійної діяльності; в професійному мисленні і поведінці фахівця [15, с. 24].

Як констатує Е. Зеєр, компетентність людини визначають його знання, вміння і досвід, а здатність мобілізувати ці знання, вміння і досвід в конкретній професійній ситуації характеризує компетенцію професійно успішної особистості [10, с. 28].

Однією з основних складових професійної компетентності інженера ми виділяємо математичну компетентність, формування якої проявляється в успішній професійній діяльності. Дійсно, «математика не існує в безповітряному просторі, ... а навчання математики має відбивати діалектику пізнання дійсності і побудови самих математичних теорій на основі практики» [16, с. 15].

На думку академіка Л. Кудрявцева [17, с. 115], основна мета змісту всіх математичних курсів повинна полягати у придбанні випускниками університетів певної математичної підготовки, формуванні умінь використовувати математичні методи, розвитку математичної інтуїції, вихованні математичної культури. Майбутні фахівці повинні знати основи математичного апарату, необхідного для вирішення теоретичних і практичних завдань, мати досить високий рівень розвитку логічного мислення, уміти переводити практичне завдання з професійної на математичну мову.

Під математичною компетентністю науковці розуміють:

- вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [16, с. 15];

- здатність, що дозволяє використовувати систему засвоєних математичних знань, умінь і навиків в дослідженні математичних моделей професійних задач, включаючи вміння логічно мислити, оцінювати і використовувати інформацію, самостійно приймати рішення [18, с. 134].

Зауважимо, що до предметно-галузевих математичних компетенцій С. Раков відносить такі: процедурна – уміння розв’язувати типові математичні задачі; логічна – володіння дедуктивним методом доведення і спростування тверджень; технологічна – володіння сучасними математичними пакетами; дослідницька – володіння методами дослідження соціально та індивідуально значущих задач математичними методами; методологічна – уміння оцінювати доцільність використання математичних методів для розв’язування індивідуально і суспільно значущих задач [16, с. 17–18].

Певний науковий інтерес викликає дослідження В. Г. Плахової, яка до предметних математичних компетенцій відносить алгебраїчну

(знання основ математичного апарату, необхідного для розв’язування практичних задач, навички складання математичних моделей, розвиток здатностей до логічного і алгоритмічного мислення); геометричну (знання просторових фігур і умінь знаходити основні співвідношення між числовими характеристиками); функціональну (знання основних функціональних залежностей і вміння використовувати їх при дослідженні реальних процесів); ймовірнісну (сукупність ймовірнісних понять і уявлень, необхідних при побудові моделей реальних процесів і явищ, знання основних прийомів обробки експериментальних даних); топологічну (знання геометричних властивостей фігур і просторів, які зберігаються при неперервних деформаціях) [18, с. 134].

В своєму дослідженні ми спираємося на те, що математична компетентність складається з предметних та галузевих математичних компетенцій, які тісно пов’язані та взаємодоповнюють одна одну.

Таку її структуру можна представити у вигляді схеми (рис. 1).

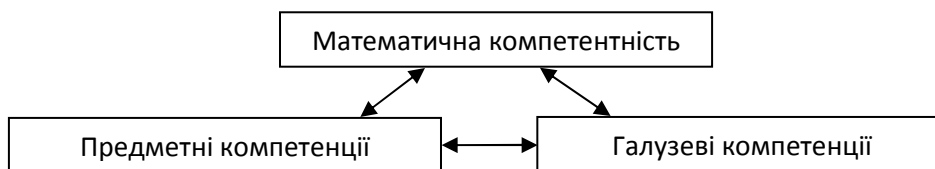


Рис. 1. Структура математичної компетентності.

До предметних компетенцій, що формуються при вивченні математики, можна віднести такі: володіння математичною символікою; здатність оперувати математичними термінами; здатність розв’язувати типові математичні задачі; здатність висувати і доводити гіпотези; здатність формалізувати математичні задачі, будувати моделі; здатність до образного сприйняття та відтворення на папері досліджуваних об’єктів та функціональних залежностей; здатність оцінювати результати діяльності, похибку обчислень.

Галузеві компетенції формуються і розвиваються при вивченні математики й інших предметів, вони необхідні для засвоєння нових знань, умінь та навиків, зокрема для ефективного утворення математичної компетентності:

- розвиненість мислительних процесів (пам’ять, увага та ін.);
- здатність до використання логічних операцій (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, індукція, дедукція та ін.);
- здатність творчо і креативно мислити;
- розвиненість просторово-образного мислення;
- здатність усвідомлювати зв’язок математики з природничими та іншими науками та системоутворюючу функцію математики в цій єдності;

- вміння використовувати інформаційні комп’ютерні технології.

Утворення предметних математичних компетенцій неможливе без наявної сформованості галузевих компетенцій і навпаки. Ця взаємодія пояснюється тим, що між математикою та іншими навчальними предметами існують тісні міжпредметні зв’язки. Математичні знання, вміння та навички використовуються як в складних наукових дослідженнях, так і кожним з нас в повсякденному житті. Існує й інший зв’язок: сформованість математичної компетентності у студентів, зокрема технічних спеціальностей, допомагає формуванню галузевих компетенцій інших предметів та є основою для формування професійної математичної компетентності. Від якості математичної підготовки в значній мірі залежить рівень сформованості професійної математичної компетентності майбутнього інженера.

Розглядаючи проблему професійно-орієнтованої математичної підготовки екологів, О. Авєріна визначає, що професійно-математична компетентність – це системно-особистісне утворення фахівця, що відображає єдність його теоретичної і практичної підготовленості та здатності застосовувати математичний інструментарій для вирішення професійних завдань [15, с. 28].

Інші дослідники зазначають, що професійно-математична компетентність інженера відображає інтегративний результат взаємозв'язку когнітивно-евристичної, експериментально-дослідної та діяльнісно-поведінкової сторін інженерної та еколого-природоохоронної праці, проявляється в результативності вирішення конкретних професійно-прикладних завдань [19, с. 49].

Ми вважаємо, що **професійна математична компетентність інженера** – це системно-

особистісна якість, яка відображає єдність його теоретичної і практичної підготовленості та здатності застосовувати математичний апарат і рефлексивні процеси для вирішення професійних завдань.

Аналіз сучасних тенденцій технічної освіти і математичної діяльності дозволив нам сформувати певну структуру професійної математичної компетентності майбутнього інженера (рис. 2).



Рис. 2. Структура професійної математичної компетентності.

На нашу думку, досягнення високого рівня професійної математичної компетентності інженера залежить від єдності мети і мотивів, теоретичних знань, практичних умінь та навиків, здатності впроваджувати професійну діяльність з використанням математичного та технічного інструментарію, готовності оцінювати, контролювати і корегувати результати своєї діяльності.

Виходячи з цього в якості структурних компонентів професійної математичної компетентності майбутніх інженерів необхідно виділити наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний, рефлексивний.

Висновки. Одні лише знання без конкретних навиків і вмінь їх використання не можуть вирішити проблему освіти і підготовки студентів до їх майбутньої професійної діяльності. Сучасна освіта ставить за мету формування не просто знань та вмінь, а визначених якостей особистості, компетенцій, які повинні підготувати студентів до майбутнього життя в суспільстві.

Узагальнюючи результати теоретичних досліджень, та аналізуючи основні аспекти інженерної діяльності ми встановили, що **математична компетентність** – інтегрована якість особистості, яка складається із знань, умінь, навиків, здібностей з області математики, включає воло-

діння прийомами розумової діяльності (аналіз, синтез, дедукція та ін.) і дозволяє ефективно досліджувати і розв'язувати задачі професійної діяльності. Математична компетентність складається із предметних та галузевих компетенцій і не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона відіграє провідну роль у формуванні професійної математичної компетентності майбутніх інженерів, оскільки створюється в процесі діяльності і заради майбутньої професійної діяльності.

Подальшого вивчення потребує аналіз змістовної характеристики професійної математичної компетентності майбутнього інженера будівничого напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
2. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. на CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
4. Английский словарь онлайн от Merriam-Webster. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.merriam-webster.com/dictionary>.
5. While R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. While // Psychological review. – 1959. – № 66. – Р. 297–333.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
7. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 10 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
8. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». – 2007. – Т. 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3–8.
9. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
10. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
11. Чошанов М. А. Гибкая технология модульного обучения : методическое пособие / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.
12. Гладкая И. Г. Становление понятия «профессиональная компетентность» в теории профессионального образования / И. Г. Гладкая // Человек и образование. – 2011. – № 1(26). – С. 130–134.
13. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / Лілія Леонідівна Сушенцева ; [за ред. Н. Г. Ничкало] ; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 439 с.
14. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международ. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
15. Аверина О. В. Формирование профессионально-математической компетентности экологов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. В. Аверина. – М., 2007. – 175 с.
16. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія / С. А. Раков. – Харків : Факт, 2005. – 360 с.
17. Кудрявцев Л. Д. Мысли о современной математике и методике ее преподавания / Л. Д. Кудрявцев. – М. : Физматлит, 2008. – 434 с.
18. Плахова В. Г. Математическая компетенция как основа формирования у будущих инженеров профессиональной компетентности / В. Г. Плахова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 82-2. – С. 131–136.
19. Илларионова Г. И. Формирование профессионально-математической компетентности будущих инженеров по безопасности технологических процессов и производств : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. И. Илларионова. – М., 2008. – 182 с.

УДК 377.8

Бондаренко В. В.

ФЕНОМЕН КОМУНІКАТИВНОГО ЛІДЕРСТВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Анотація. У статті досліджується такий феномен інженерно-педагогічної діяльності, як комунікативне лідерство. Автор окремо розглядає питання лідерства й питання комунікативної компетенції інженера-педагога та їхній синергетичний ефект не в загальному розумінні, а безпосередньо

в педагогічній діяльності інженера-педагога. Саме така комбінація компетенцій, на думку автора, впливає на професійну компетенцію викладача вищого технічного навчального закладу освіти. Окрім того, автор виокремлює складові мовних професійних навичок інженера-педагога й формулює визначення інженера-педагога як комунікативного лідера.

Ключові слова: інженер-педагог, комунікативна компетенція, комунікативне лідерство, професійна компетенція, педагогічна діяльність.

Бондаренко В. В.

ФЕНОМЕН КОММУНИКАТИВНОГО ЛІДЕРСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье исследуется такой феномен инженерно-педагогической деятельности, как коммуникативное лидерство. Автор отдельно рассматривает вопросы лидерства и вопросы коммуникативной компетенции инженера-педагога, их синергетический эффект не в общем понимании, а непосредственно в педагогической деятельности инженера-педагога. Именно такая комбинация компетенций, по мнению автора, влияет на профессиональную компетенцию преподавателя высшего технического учебного заведения образования. Кроме того, автор выделяет составляющие языковых профессиональных навыков инженера-педагога и дает определение инженера-педагога как коммуникативного лидера.

Ключевые слова: инженер-педагог, коммуникативная компетенция, коммуникативное лидерство, профессиональная компетенция, педагогическая деятельность.

Bondarenko V. V.

THE PHENOMENON OF COMMUNICATIVE LEADERSHIP IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE ENGINEER-TEACHER

Summary. The article investigates the phenomenon of engineering and pedagogical activity as a communicative leadership. The author certainly considers the issues of leadership and communicative competence of the engineer-teacher and their synergetic effect not in the general sense, but directly in pedagogical activity of the engineer-teacher. Such combination of competences, according to the author, influences on the professional competence of the teacher of the higher technical educational institution. Besides, the author allocates the components of professional language skills of the engineer-teacher and gives the definition of the engineer-teacher as the communicative leader. According to the author, the teacher is able not only competently and without mistakes build the speech in compliance to a pragmatical task and language norms, but also is a sociable, tolerant, charismatic personality who is capable to excite the students' motivation directed on mastering the chosen speciality. The teacher is able to formulate educational tasks and to put them before the students in full accordance with a specific educational situation and strict professional perspective.

Key words: engineer-teacher, communicative competence, communicative leadership, professional competence, pedagogical activity.

Постановка проблеми. Час і конкуренція на ринку праці висувають усе більш жорсткі вимоги до системи вищої технічної освіти в Україні, адже промисловість потребує фахівців високої кваліфікації, підготовка яких лежить саме на інженерах-педагогах. Нагальність виконання вимог ринку праці потребує формування інженерно-педагогічного корпусу, здатного поєднувати у своїй професійній діяльності інженерну компетенцію (аналітичну, проектно-конструктивну, технологічну та ін.) з психолого-педагогічною компетенцією (організаційними навичками, комунікативними здібностями та ін.).

Р. С. Гуревич зазначає, що «у своїй професійній діяльності сучасний кваліфікований робітник дедалі частіше стикається з необхідністю здійснювати продуктивні дії в умовах, які постійно змінюються» [1, с. 131], а існуюча тради-

ційна система підготовки інженерів-педагогів у вищих навчальних закладах України усе ще залишається досить консервативною, що відбувається через цілу низку причин. Головною з них, як на нашу думку, є недостатня готовність викладачів спеціальних (інженерних) дисциплін до професійної педагогічної діяльності у вищому технічному навчальному закладі, адже жоден ВНЗ України не готує таких викладачів. Окрім того, вони підвищують свою кваліфікацію через короткострокові стажування (один раз на п'ять років).

Зазвичай таке стажування спрямоване на удосконалення знань з предметної області діяльності (хоча цим викладач ВНЗ повинен займатися постійно упродовж усього періоду педагогічної діяльності), іноді підвищення кваліфікації спрямоване на удосконалення знань в області

інформаційних технологій (такий вид підвищення кваліфікації є найбільш актуальним для викладачів старшого покоління).

А от системи підвищення кваліфікації викладачів інженерних дисциплін стосовно педагогічної майстерності, психолого-педагогічної готовності до викладацької діяльності, комунікативної компетенції, організації навчального процесу та ін. ще й досі не існує.

Як правило, молоді педагоги, які починають свою викладацьку діяльність у вищій школі, мають дуже приблизне уявлення про саму структуру педагогічного процесу, не володіють розвиваючими методами навчання й педагогічними технологіями, а методична грамотність і педагогічна майстерність для них – це те, що приходить лише через *n*-ну кількість років роботи у ВНЗ. Для більшості молодих викладачів навчання – елементарний комунікативний акт, що не потребує спеціальної професійної підготовки і майстерності. Що ж стосується організаційних питань навчального процесу, то вони розуміються як щось, що відбувається автоматично, достатньо викладачеві зайти в аудиторію. А окрім аудиторної лекторської роботи ще існує керівництво практикою, курсовими та дипломними проектами, науково-дослідною, виховною й позааудиторною роботою. Уся педагогічна теорія в таких викладачів зводиться до постулату – викладач завжди й усьому правий, а рештою оволодіємо методом проб і помилок.

Єдина існуюча сьогодні система підготовки викладачів спеціальних дисциплін здійснюється через аспірантуру, але вона не може вважатися ефективною, оскільки спрямована на наукову діяльність викладачів з науковим ступенем кандидата технічних наук. Наукова ж і навчальна діяльність досить сильно різняться між собою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам інженерно-педагогічної підготовки у технічних ВНЗ України сьогодні приділяється значна увага. Над вирішенням окремих питань працювали й працюють такі відомі вітчизняні науковці й педагоги-практики, як С. Ф. Артюх, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, М. І. Лазарєв, О. Е. Коваленко, Н. Г. Ничкало та ін.

Питання педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін у технічних ВНЗ не менш актуальні й досліджувані у зарубіжних країнах. Існує ціла низка країн, де створено спеціальні освітні програми, що орієнтовані саме на цю категорію викладачів вищих технічних навчальних закладів освіти. Так, у Європі існує Міжнародна спілка з інженерної педагогіки (IGIP), засновником якої є професор Клагенфуртського університету Адольф Мелецінек [2]. Ця програма з інженерної педагогіки представляє

собою комплекс мінімізованих навчальних дисциплін (інженерна педагогіка, риторика, дидактика, технології викладання, комунікаційна діяльність інженера-педагога та ін.), розрахований на 204 години.

Питанням педагогічної майстерності викладачів технічних дисциплін значну увагу приділяють й у вищих технічних закладах Росії. Так, близькою за змістом і метою є програма курсів з інженерної педагогіки, розроблена у Московському державному технічному університеті імені М. Е. Баумана, яка розрахована на 1200 навчальних годин. Схожа програма розроблена і впроваджена в початковий процес Національного дослідницького Томського політехнічного університету. А в Московському автомобільно-дорожньому інституті (державний технічний університет), починаючи ще з 1999 року, пройшла апробацію й успішно впроваджена у навчальний процес Європейська програма IGIP, яка отримала високу оцінку фахівців за практичну спрямованість інженерно-педагогічної підготовки викладачів технічних дисциплін.

Мета даної наукової статті – проаналізувати такий феномен в інженерно-педагогічній діяльності, як комунікативне лідерство; розглянути питання лідерства з урахуванням комунікативної компетенції інженера-педагога та їхній синергетичний ефект не в загальному розумінні, а в педагогічній діяльності інженера-педагога, що безпосередньо впливає на професійну компетенцію викладача вищого технічного навчального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психолого-педагогічній літературі існує величезна кількість визначень понять «лідер» і «лідерство». Його досліджували такі видатні психологи, як О. М. Леонтьєв, М. Мамардашвілі, А. Маслоу, Г. Оппорт, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, Д. М. Узнадзета та ін.

До числа найбільш професійно значимих компетенцій інженера-педагога відноситься лідерство, яке ми розглядаємо як сукупність якостей інженера-педагога, що поєднує такі особистісні якості, як організаційна, творча, інтелектуальна, комунікативна, емоційно-вольова активність та здатність до саморозвитку і самовдосконалення. Вищій технічній школі потрібні лідери й організатори навчального процесу, які володіють навичками роботи у системі «викладач – студент» й управління нею, здатні на емпатію, здатні до діалогу на рівних зі студентами на основі особистісно-орієнтованого підходу й готові до партнерського стилю взаємодії з ними.

Професор Т. М. Балихіна зазначає, що лідер у професії – це особа, здатна впливати на інших з метою інтеграції спільної професійної діяльно-

сті. Лідер регулює взаємостосунки в колективі, відстоює цінності професійної групи у міжгруповому спілкуванні, впливає на формування внутрішньо групових цінностей і деяким чином символізує їх [3, с. 174–175]. Ми ж вважаємо, що однією з основних, можна сказати, визначальних лідерських рис інженера-педагога, окрім зазначених вище, є вміння збуджувати мотивацію студентів, спрямовану на оволодіння обраним фахом, вміння формулювати навчальні завдання, ставити їх перед студентами згідно з конкретною навчальною ситуацією й чітко усвідомленою їхньою професійною перспективою.

Що стосується другої складової професійної компетенції інженера-педагога, то це комунікативна діяльність викладача спеціальних дисциплін. Феномену поняття «комунікативна компетенція», так само як і лідерській компетенції, ученими й педагогами-практиками приділено значну увагу.

Термін «комунікативна компетенція» було запропоновано М. М. Вятютневим (від латинського *communico* – роблю загальним, спілкуюсь і *competens* (*competentis*) – здатний), він означає набуту у процесі комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість мовної особистості, що складається з кількох складових, у числі яких можна виділити мовну, предметну, лінгвістичну і прагматичну компетенції.

Ми зупинимося на прагматичній складовій комунікативної компетенції, оскільки саме вона є визначальною для професійної діяльності викладача спеціальних інженерних дисциплін у технічному ВНЗ. Під комунікативною компетенцією ми розуміємо здійснення мовної діяльності, зумовленої комунікативними цілями, у нашому випадку це презентація навчального матеріалу мовою науки і техніки, що відповідає нормам літературної мови і є її функціонально-стильовим різновидом [4; 5].

Професія інженера-педагога, як і будь-якого іншого педагога, відноситься до так званих «професій підвищеної мовної відповідальності». Саме через мову, головним чином, здійснюється професійна діяльність викладача й тут необхідно звернути увагу, особливо молодих викладачів, що акт комунікації викладача є неможливим без володіння елементарною культурою мови. У педагогічній діяльності інженера-педагога мовна професійна культура – це інструмент, що забезпечує процес передачі знань від викладача до студента і відбувається за схемою: джерело інформації – викладач – студент.

Інженер-педагог повинен чітко усвідомлювати, що мовний професійний контакт (продукт, як мінімум, двох комунікантів) завжди спрямований на створення нового знання через посере-

дництво правильно логічно та синтаксично побудованого тексту. М. М. Бахтін вважав, що подія життя тексту, тобто його справжня сутність, завжди розігрується на межі двох свідомостей, двох суб'єктів [6, с. 303]. Таким чином, головними складовими мовних професійних навичок інженера-педагога є:

- володіння нормами стилю науково-технічної літературної мови (знання норм і правил організації наукового тексту, користування кліше і штампами, прийнятими у науково-технічній літературі тощо);
- володіння термінологією (грамотне володіння термінологічною базою дисципліни, що викладається, знання правил термінотворення, термінологічна сполучуваність, неприпустимість синонімії тощо);
- навички професійного спілкування (навички формулювання та побудови усного та письмового науково-технічного тексту);
- навички роботи з інформацією – пошук, аналіз, оцінка, трансформація у навчальний текст;
- мовна майстерність – «Говори не йому, а з ним», як зазначав Сократ (навички створення авторського тексту різних жанрових напрямків у відповідності з навчально-професійними потребами студента);
- вміння «входу» – «налагодження» – «виходу» з комунікативного контакту (вміння ненав'язливо увійти в комунікативний контакт із студентом, зацікавити його й спрямувати хід його думок на вирішення навчальних чи професійних завдань);
- володіння навичками мовного впливу на студентську аудиторію (мовні прийоми та навички привертання й утримування уваги студентів, знання прийомів атракції, психологічних технік переконання, технологій маніпулювання);
- вміння не лише слухати, а й почути один одного (студент викладача, викладач студента).

Висновки. Очевидно, що сучасна система вищої професійної освіти потребує розроблення моделей навчання професіоналів, здатних до продуктивної партнерської взаємодії, а також високим рівнем знань і компетенцій в обраній галузі науки і техніки, культурою, ерудицією, гнучкістю мислення, здатністю до продукування творчих ідей і лідерськими якостями.

Інженер-педагог як комунікативний лідер – це людина, яка вміє не лише грамотно, без помилок будувати свою мову у відповідності з прагматичним завданням і мовними нормами, а й є комунікабельною, толерантною, харизматичною особистістю, яка здатна збуджувати мотивацію студентів, спрямовану на оволодіння обраним

фахом, уміє формулювати навчальні завдання, ставити їх перед студентами згідно з конкретною навчальною ситуацією й чітко усвідомленою ними професійною перспективою.

Абсолютно недостатньо зупинятися лише на вивченні педагогічних праць найкращих взірців педагогів-комунікативних лідерів. Сьогодні час потребує підвищення якості фахівців з університетським дипломом, а фахівця може підготувати лише фахівець.

Саме тому у навчальний процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів необхідно впроваджувати такі дисципліни, як риторика, професійне спілкування, психологія управління. Без знання цих дисциплін неможливо підготувати викладача-комунікативного лідера, здатного зацікавити, пробудити мотивацію, вказати перспективи й соціальну значимість спеціальної інженерної дисципліни, яку від викладає.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р. С. Гуревич. – Вінниця : ТОВ «Пленер», 2009. – 410 с.
2. Мелецинек А. Инженерная педагогика / А. Мелецинек. – М. : МАДИ (ТУ), 1998. – 185 с.
3. Бальхина Т. М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку / Т. М. Бальхина. – М. : Изд-во МГУП, 2000. – 400 с.
4. Вятютнев М. В. Теория учебника русского языка как иностранного / М. В. Вятютнев. – М. : Русский язык, 1984. – 144 с.
5. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирования на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
6. Бахтин М. М. Автор и герой: к философским основам гуманистических наук / М. М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000. – 336 с.

УДК 378.14:63:159.9:37

Букаткіна Ю. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗ

Анотація. У сучасних умовах розвитку суспільства професійна самореалізація майбутнього фахівця-аграрія залежить від рівня його професійної компетентності. На основі теоретичного аналізу наукових досліджень виявлено і обґрунтовано комплекс психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної компетентності студентів аграрних ВНЗ. Визначено доцільність посилення практично-орієнтованої спрямованої навчальної діяльності майбутнього інженера аграрної галузі та шляхи реалізації механізмів функціонування навчального процесу, які створюють психолого-педагогічні умови для забезпечення впровадження компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетенція, компетентність, професійно-предметна компетентність, професійна компетентність, психолого-педагогічні умови.

Букаткина Ю. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В современных условиях развития общества профессиональная самореализация будущего специалиста-агрария зависит от его профессиональной компетентности. На основе теоретического анализа научных исследований выявлен и обоснован комплекс психолого-педагогических условий, которые способствуют формированию профессиональной компетенции аграрных вузов. Определена целесообразность усиления практически-ориентированной направленной учебной деятельности будущего инженера аграрной отрасли и пути реализации механизмов функционирования учебного процесса, которые создадут психолого-педагогические условия для обеспечения внедрения компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессионально-предметная компетентность, профессиональная компетентность, психолого-педагогические условия.

Bukatkina Y. M.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF AGRICULTURAL UNIVERSITY STUDENTS

Summary. In modern conditions of society professional self-identity of the future engineer of the agricultural sector depends on its professional competence. Education requires special attention to professional

competence of professionals of the agricultural sector. The relevance of the problem of learning management in the agricultural universities as well as the feasibility of introduction of new mechanisms into learning management are based on theoretical analysis of psychological and pedagogical approaches. The article determines the feasibility of strengthening practical oriented directed learning activities and ways to implement new mechanisms of learning process. These new methods are expected to create conditions for further implementation of the competency approach into educational activities of the future engineer of the agricultural sector in the agricultural universities.

The author determined the following psychological and pedagogical conditions: creation of educational space in agrarian university vocational-oriented environment based on the principles of humanistic, creative, reflective approaches; organization of appropriate selection of forms, techniques and training methods that have contributed to the subject-subject interaction and activation of all participants in the educational process; formation of students' intrinsic motivation of sustained professional development and the learning process should be gradual and aimed at self-education.

Key words: *competence, competency, professional competence, professional-subject competence, psychological and pedagogical conditions.*

Постановка проблеми. Зростання вимог до компетентності фахівців аграрного профілю обумовлюється якісними змінами суспільних цінностей і потреб, суттєвими перетвореннями в економіці, зростанням комплексних досліджень у науковій сфері, розвитком науковомістких технологій, інтегративним характером виробництва, підвищенням вимог до підготовки фахівців-аграріїв.

Зазначені вимоги враховуються в роботі державних інституцій, що висвітлена у Законах України «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Положенні про державний вищий навчальний заклад «Державна цільова програма розвитку українського села на період до 2015 року».

У сучасних умовах розвитку суспільства професійна самореалізація особистості залежить від її професійної компетентності, рівня професійної спрямованості, уміння адаптуватися, реалізувати свої здібності, нахили, інтереси, бути мобільною в професійному самовизначенні та кар'єрі тощо. Доцільно відмітити зростання інтересу багатьох науковців до дослідження різноманітних аспектів професійної компетентності студентів вищих аграрних закладів, серед яких: теоретико-методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів (В. Лозовецька та ін.); психологічні аспекти навчальної підготовки (І. Драч, Л. Сікорська та ін.); особливості організації навчання студентів інженерно-технічним дисциплінам (Ю. Бендес, В. Климов, І. Хоменко та ін.); застосування методів продуктивного навчання у професійній підготовці інженерів-механіків сільського господарства (І. Буцик, А. Дьомін, Л. Жалдак, П. Лузан, Л. Нічуговська та ін.); розвиток комунікативних умінь у студентів (С. Амеліна, Л. Барановська, К. Богатирьов, Г. Берегова, В. Кручек, Ю. Ніколенко, О. Полозенко, Т. Шепеленко та ін.); розробка та

впровадження у навчально-виховний процес інноваційних педагогічних технологій (В. Петрук, О. Прозор, Л. Романюк, Н. Тверезовська та ін.); розробка методики контролю навчальних досягнень студентів при вивченні спеціальних технічних дисциплін (Т. Іщенко, А. Есаулов, І. Харитонова та ін.) тощо.

Незважаючи на чисельні наукові доробки, що пов'язані з дослідженням різних аспектів професійної компетентності майбутніх фахівців аграрного сектору економіки, слід відмітити недостатню увагу науковців до виявлення шляхів раціонального поєднання психологічних умов, які забезпечують ефективне її формування.

Метою статті є виокремлення та обґрунтування психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності студентів у системі вищої аграрної освіти.

Виклад основного матеріалу. Для здійснення поставленої мети важливим є розуміння сутності поняття професійної компетентності як складової компетентнісного профілю майбутніх фахівців аграрної галузі.

Необхідно підкреслити, що певна компетентність розглядається нами як якість особистості, яка базується на відповідно засвоєній компетенції або на системі засвоєних компетенцій; компетенція – як те, що потрібно засвоїти.

«Професійна компетентність» визначається як оволодіння людиною здатністю й умінями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); наявність спеціальної освіти, глибокої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін, А. Чернишова).

Дослідниця Л. Тархан зазначає, що до уваги необхідно включити як узагальнену модель професійної компетентності, так і конкретні компетенції, тому що на кожному з етапів навчання у студентів формуються не окремі компетенції, а їх система [1].

Отже, професійно-предметна компетентність як складова компетентнісного профілю майбутнього інженера-аграрія (за напрямком підготовки «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва») – компетентність фахівця, яка зумовлена вмінням застосовувати у процесі професійної діяльності здобуті (засвоєні, усвідомлені) професійно-предметні компетенції під час навчання у ВНЗ і на виробничій практиці.

Аналіз галузевих стандартів вищої освіти України для аграрної галузі, зокрема освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) [2] та освітньо-професійної програми (ОПП) [3] підготовки бакалаврів напряму «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва» і наукових досліджень міжнародного проекту «Tuning» [4] дозволив виділити професійно-предметні компетенції, якими повинні володіти майбутні інженери-аграрії у ВНЗ:

- 1) інтелектуально-предметні компетенції як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації тощо на основі реалізації евристики, гнучкості, критичності мислення тощо;
- 2) операційно-предметні компетенції, що визначаються певним набором навичок, необхідних майбутньому фахівцю для здійснення професійної діяльності (прогностичні, проєктивні, предметно-методичні, організаторські, творчої імпровізації, експертних технологій тощо);
- 3) регулятивно-предметні компетенції як уміння студентів управляти власною поведінкою, що включає планування, мобілізацію внутрішніх зусиль, стійку активність, оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності, рефлексію тощо.

Особливої ваги у цьому аспекті набуває усвідомлення того, що значною мірою процес формування професійно-предметних компетенцій базується на засвоєнні дисциплін циклу математичної та природничо-наукової підготовки, до якої належать вища математика, хімія, фізика, нарисна геометрія та комп'ютерна графіка, комп'ютери та комп'ютерні технології (дисципліни нормативної частини); прикладна математика, основи математичного моделювання, комп'ютерна графіка, енергозбереження, біофізика (дисципліни вільного вибору студентів і навчального закладу) тощо.

Водночас, навчально-пізнавальна діяльність студента є необхідною домінантою процесу формування професійної компетентності студентів, а її продуктивність детермінується відповідними психолого-педагогічними умовами. Останнє передбачає спеціально створені обставини, які ви-

явлені в результаті цілеспрямованого відбору, що значною мірою впливають на ефективність оволодіння студентами фаховою компетентністю.

Особливу роль в комплексі психолого-педагогічних умов відіграє створення в освітньому просторі професійно-орієнтованого середовища, у якому встановлюється рівновага між особистісним професійним потенціалом студента та вимогами до рівня професійної компетентності майбутнього інженера-аграрія на сучасному ринку праці. У цьому аспекті зростає роль мотиваційно-стимулювальної функції професійно-орієнтованого середовища, що базується, на думку Л. Сподіна, на забезпеченні «цілісної системи профорієнтаційної роботи з метою ефективного відбору та формування професійно-спрямованої молоді, яка націлена на досягнення високого рівня професіоналізму, професійного зростання і професійної мобільності особистості, швидкої адаптації до умов сучасного виробництва» [5, с. 11].

Доцільно зазначити, що реалізація мотиваційно-стимулювальної функції може бути забезпечена за рахунок створення викладачем позитивного емоційного фону на основі навчальних ситуацій, які сприяють виникненню у майбутніх фахівців стеничних позитивних емоцій (Е. Дібрівна), підвищення мотивації студентів щодо оволодіння ними майбутнім фахом (О. Заболотний), розвитку особистої орієнтації і позитивної мотивації формування на професійних компетенцій (Л. Тархан), необхідності урахування вікових психологічних змін у психіці студентів, особливостей розвитку та перетворення провідної діяльності суб'єкта, специфіки формування фахових потреб у неперервному професійному розвитку (Н. Клокар).

Не менш важливою умовою у формуванні професійної компетентності студентів аграрних ВНЗ є становлення «суб'єкт-суб'єктних» відношень учасників освітньої діяльності, тобто студента та викладача, що забезпечує не лише активізацію пізнавальної діяльності студентів, а й активізацію всього навчально-виховного процесу. І тому особливої нагальності набуває виявлення системи методів, способів, прийомів, організаційних форм і засобів, які б сприяли якісним змінам існуючих практик навчання студентів аграрного спрямування [6]. Мова йде про інформативні методи (тобто пояснювально-ілюстративний та репродуктивний) та методи проблемного типу (тобто метод проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький та ін.).

Слід враховувати, що навчальна діяльність інженера-аграрія починається з природничо-наукової підготовки, яка забезпечує базовий за-

пас відповідних означень, понять, термінів, і передбачає використання переважно першої групи методів та формування професійно-предметних компетентностей як невід'ємних складових компетентнісного профілю студентів. Разом з тим методи проблемного навчання, лекції-дискусії, лекції з елементами тренінгу, проблемні лекції, лекції-візуалізації тощо сприяють кращому засвоєванню професійно-орієнтованих дисциплін, частка яких збільшується в навчальному плані на старших курсах. Раціональне поєднання вищезазначених форм, прийомів і методів навчання забезпечує активізацію та вищезгадану мотивацію навчання, а отже, сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця.

Для ефективного формування професійної компетентності майбутніх аграріїв у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін, зокрема, важливо дотримуватися принципів цілепокладання та готовності до майбутньої професійної діяльності; міждисциплінарності; опори професійного навчання на професійно-предметну компетентність; синтезу загальнонаукових і професійно-орієнтованих знань. Останнє забезпечується такою психолого-педагогічною умовою, як посилення практично-орієнтованої спрямованості навчально-пізнавальної діяльності, щодо формування професійної компетентності майбутнього інженера-аграрія, що здійснюється залученням майбутніх фахівців до розв'язання проблем, які моделюють типові ситуації, завдання з елементами майбутньої професійної діяльності та ті, що потребують в процесі аналізу реалізації аналітико-дослідницької компетентності.

Зокрема, ми погоджуємося з думкою Е. Дібрівної щодо процесу формування математичної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх аграріїв, що передбачає поетапне (базовий, інтеграційний, дослідницький етапи) включення студентів у навчально-професійну діяльність [7] та створення ними в процесі цієї діяльності самостійних освітніх продуктів шляхом використання ІКТ. Отже, дотримання поетапності у навчальному процесі є важливою психолого-педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутнього інженера-аграрія.

Таким чином, на наш погляд, до основних психолого-педагогічних умов, що ефективно сприяють формуванню компетентнісного профілю майбутнього фахівця аграрної галузі, доцільно віднести такі:

- створення в освітньому просторі аграрного ВНЗ професійно-орієнтованого середовища, що базується на засадах гуманістичного, тво-

рчого, діалогічного й рефлексивного підходів;

- організація педагогічно-доцільного відбору системи форм, прийомів і методів навчання, які повинні сприяти суб'єкт-суб'єктній взаємодії та активізації діяльності всіх учасників навчального процесу;
- формування у студентів стійкої внутрішньої мотивації щодо професійного розвитку та дотримання поетапності цього процесу із спрямуванням до самоосвітньої діяльності;

Реалізація у навчально-виховному процесі вищих аграрних навчальних закладів виділених педагогічних умов як системи комплексних дій дає змогу забезпечити високу результативність формування професійної компетентності майбутніх інженерів аграрної галузі.

Подальші перспективи наших досліджень будуть спрямовані на побудову моделі формування професійної компетентності майбутніх інженерів аграрної галузі та перевірку ефективності реалізації визначених педагогічних умов в навчально-виховному процесі аграрних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : [монография] / Л. З. Тархан. – Симферополь : КРП «Издательство «Крымчпедгиз», 2008. – 424 с.
2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки 0919 «Механізація та електрифікація сільського господарства» кваліфікації 3119 «Технік (за професійним спрямуванням)»: видання офіційне / М-во освіти і науки України, Галузевий стандарт вищої освіти України ; розроб. : Д. Г. Войтюк та ін. – К., 2005. – 161 с.
3. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра. Галузь знань 1001 – Техніка та енергетика аграрного виробництва / Міністерство освіти і науки України. – К., 2009.
4. Проект «Tuning» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.sibrc.tsu.ru/module5/docs/db/vuz/_387.doc.
5. Сподін Л. М. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. М. Сподін. – К., 2001. – 23 с.
6. Нічуговська Л. І. Методичні засади навчання сільськогосподарських дисциплін студентами аграрних ВНЗ // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». – К., 2011. – Вип. 159. Ч. 1. – С. 56–64.
7. Дібрівна Е. І. Формування професійної математичної компетентності майбутніх аграріїв у процесі вивчення загально інженерних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної

Бутвина О. Ю.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена специфике использования принципа интегрирования в экологическом воспитании дошкольников. В работе раскрыто значение внедрения и проведения интеграционных процессов в практике работы с дошкольниками, описаны аспекты проблемы интеграции в образовании, освещены особенности при подготовке будущих педагогов-воспитателей дошкольных заведений к интегративному обучению детей. Описано значение и влияние интегрированного подхода в обучении, в частности на расширение социально-познавательного опыта детей, на интенсивное развитие когнитивных процессов, на формирование любознательности, на активное отношение к событиям и явлениям действительности, на содействие становлению личности в общественных отношениях.

Ключевые слова: интеграция, интегрированные занятия, экологическое образование дошкольников, интегрированный подход в обучении, аспекты интеграции, интегрированный курс.

Бутвина О. Ю.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В ЕКОЛОГІЧНОМ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛЕЙ

Анотація. Стаття присвячена специфіці використання принципу інтегрування екологічного виховання дошкільників. У роботі розкрито значення впровадження та проведення інтеграційних процесів у практиці роботи з дошкільниками, описані аспекти проблеми інтеграції в освіті, освітлені особливості при підготовці майбутніх педагогів-вихователів дошкільних закладів до інтеграційного навчання дітей. Розкрито значення і вплив інтегрованого підходу у навчанні, зокрема на розширення соціально-пізнавального досвіду дітей, на інтенсивний розвиток когнітивних процесів, на формування допитливості, на активне відношення до подій і явищ дійсності, на сприяння становленню особи в суспільних стосунках.

Ключові слова: інтеграція, інтегровані заняття, екологічна освіта дошкільників, інтегрований підхід у навчанні, аспекти інтеграції, інтегрований курс.

Butvina O. Y.

REALIZATION OF THE INTEGRATED APPROACH IN THE ECOLOGICAL UPBRINGING OF THE PRESCHOOL AGE CHILDREN AS A PROBLEM IN TRAINING OF THE FUTURE KINDERGARTEN EDUCATORS

Summary. The article is dedicated to the modern approach of the problem of ecological upbringing and education of the preschool age children, the peculiarities in using the principle of integration in the ecological upbringing of the preschool age children. The significance of the nowadays ecology is showed in the article. Nobody can deny the fact, that ecology is the basic formation of the new style of life, which is characterized by the harmony in the relations between human-being and nature. The meaning of the implementation and realization of the integrated processes in the practice of work with the preschool age children are described in the article. Problematical aspects of the integration in the education (cognitive, integration of contents and technological – integration of the methods and forms of teaching) are revealed. The problems and peculiarities in the training of the future teachers and educators in the kindergartens and their readiness for the integrative instruction of the preschool age children are discussed in the article. It is said, that one of the leading tendencies in reforming the modern education is the intensification of the integrated processes, which stimulate interest of the little children for the perception of the essential processes and phenomenon of the world as entire objects. The significance and influence of the integrated approach to the teaching in order to enlarge the social and cognitive experience of children, intensive development of cognitive processes and formation of intellectual curiosity, active relationship to the events and facts of the reality, assistance with the formation of the personality in public relations are emphasized in this work.

Key words: integration, integrated lesson (lecture), ecological upbringing and education, preschool age

children, integrated approach in teaching, aspects of integration, integrated course.

Постановка проблемы. В настоящее время происходит модернизация всех отраслей образовательной системы. Экологическое образование и воспитание экологически культурной личности является приоритетным и общепризнанным во всем мире, так как непосредственно связано с проблемами техногенной нагрузки, влияния антропогенного фактора на окружающую среду, поиска эффективных путей в распределении и использовании природных ресурсов и т. д.

Одной из центральных задач дошкольного образования является поиск наиболее продуктивных приемов, методов и средств в образовании и воспитания детей. Стратегические направления развития современного образования, прежде всего его первого звена – дошкольного образования, – предусматривают использование интегративного подхода к построению содержания, формирования у дошкольников целостного системного мировоззрения. Такие ориентиры требуют перехода от традиционных линейных моделей структурирования знаний к сложным, от статических систем к динамическим, от унификации содержания образования к пониманию его множественности и относительности.

Роль педагога-воспитателя в учебно-образовательном процессе является ведущей. Поэтому остро стоит вопрос о подготовке компетентных специалистов, умеющих использовать инновационный опыт, систему разнообразных методов и средств. В этой ситуации особенно важна профессиональная компетентность, в основе которой лежит личностное и профессиональное развитие педагогов-воспитателей, способных быстро адаптироваться в изменяющихся образовательных условиях в соответствии с требованиями современности, опираясь на научные достижения и потребности общества.

Анализ литературных источников показал, что проблемой интегративного подхода в педагогическом процессе занимаются ряд исследователей, которые экспериментально подтверждают эффективность использования комплексных методов и приемов в учебно-образовательном процессе (А. Ю. Агачкин, А. М. Богуш, Н. Д. Епанченцева, М. Г. Иванчук, Е. В. Ключева, Е. Л. Крутий, Т. А. Крыжовская, Л. В. Пантелеева, Т. А. Крыжовская и др.).

Цель статьи – раскрыть смысл и сущность понятия интеграции, показать значение использования принципа интегрирования в экологическом образовании дошкольников и его роль в профессиональной подготовке будущих специалистов в дошкольной отрасли образования.

Изложение основного материала. Актуальность интегративных тенденций в системе

дошкольного образования обусловлена изменениями в сфере науки и производства, в увеличении объема знаний, умений и навыков, необходимых современному ребенку.

Воспитательно-образовательной работой занимается взрослый, поэтому прежде всего от него зависит результат – продвижение детей по пути обретения экологической культуры, становление экологически грамотной личности. В первую очередь это относится к педагогам всех уровней образовательной системы, которые должны обладать высоким профессионализмом, быть компетентными и являться непосредственными носителями самой экологической культуры.

Целенаправленная подготовка воспитателей дошкольных заведений к интегративному обучению детей в высших учебных заведениях почти не проводится, хотя в отдельных университетах введены факультативные курсы соответствующей направленности. Однако интерес к интегрированию содержания, форм и методов образования в целом и в частности к методике интегрированных занятий в практике дошкольных учреждений приобретает особую силу.

По мнению, М. В. Лазаревой, «интегрированное обучение – это воспитательно-образовательный процесс, построенный на усилении взаимосвязей всех его компонентов, прежде всего, содержания разных предметных областей, отражающего в той или иной степени целостную картину мира в его естественных взаимосвязях и взаимозависимостях, и направленный на развитие и воспитание личности ребенка посредством формирования знаний, умений и навыков» [1, с. 6].

Интегрированный подход в обучении оказывает содействие расширению социально-познавательного опыта детей, интенсивному развитию когнитивных процессов, формированию любознательности, активному отношению к событиям и явлениям действительности, оказывает содействие становлению личности в общественных отношениях, в целом обеспечивает дошкольную зрелость.

Говоря об интеграции, необходимо отметить, что это процесс взаимодействия элементов с заданными свойствами, которые сопровождаются установлением, усложнением и укреплением важных связей между элементами на основе достаточного основания, в результате чего формируется целостная система с качественно новыми свойствами исходных элементов [2].

В программе «Экологическое воспитание в детском саду» О. А. Соломенникова предлагает вести учебно-воспитательный процесс на основе интегративного подхода. [3] Автор указывает на эффективность комплексного использования

разнообразных видов деятельности дошкольников (занятия, экскурсии, игры, самостоятельная художественная деятельность и т. д.) в процессе экологического воспитания и образования дошкольников. Особое внимание уделяется работе по взаимодействию дошкольного учреждения с семьей, в частности по вопросам экологического характера (консультации, просветительская работа, разнообразные задания информационного и практического характера).

В последнее время педагоги-новаторы разрабатывают многочисленные вариативные образовательные программы, затрагивающие все сферы развития, воспитания и обучения ребенка. Среди них особое место занимают и программы экологической направленности, с учетом специфики местных природных особенностей, социального и национального факторов («Крымский венок» – региональная программа в АР Крым).

Говоря о принципе интеграции, необходимо отметить, что наиболее широко и активно он применяется в области школьного образования. В дошкольном образовании такой популярности и распространенности не происходит, хотя положительное значение и эффективность использования интегративного процесса в образовании были экспериментально доказаны рядом учёных.

Все это связано с недостаточностью теоретической базы и материалов, отсутствием методических рекомендаций и практических пособий относительно интегративных процессов в экологическом образовании и воспитании. Следовательно, отсутствие полноценно функционирующей образовательной базы затрудняет процесс профессиональной подготовки будущих специалистов к экологическому образованию детей. Недостаточно освещены сам процесс подготовки студентов педагогических вузов в сфере экологического контекста учебно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста, организационные и теоретические вопросы построения образовательного процесса в высшей школе, позволяющие сформировать целостные, обобщенные знания о взаимоотношениях организмов между собой и со средой обитания. Таким образом, необходима реструктуризация содержательной стороны экологической сферы воспитания и образования, которая будет заключаться не только в модернизации отдельных элементов и частей содержания, а создании качественно нового дидактического содержания.

Интегративное обучение позволяет более полно и продуктивно освещать взаимосвязи всех компонентов природы и место человека в ней, формируя целостное представление картины мира во всех ее взаимосвязях и взаимозависимостях, развивает интерес к предметам и явлениям

окружающей действительности, развивает коммуникативные качества личности, позволяет делиться переживаниями и впечатлениями, дает возможность реализовывать свой творческий потенциал в разнообразных видах деятельности. Кроме того, необходимо учитывать и тот факт, что в традиционном обучении дошкольников недостаточно используются огромные возможности в развитии интеллекта ребенка, активизация которых наиболее полно происходит при альтернативном использовании интегративного подхода.

В последнее время интегративные тенденции получили новое развитие в экологическом образовании. Содержательный аспект экологии как науки пронизывает все виды жизнедеятельности человека, что позволяет применять экологические знания во всех сферах и отраслях, в том числе в области воспитания и образования дошкольников. Таким образом, процесс экологического воспитания и обучения дошкольников может проходить на основе внутрипредметной, межпредметной и межсистемной интеграции.

В реальной практике интеграция экологического образования предполагает синтез, поиск новых форм подготовки и отбора содержательного материала, который должен быть кратким и ёмким. Формирование экологических представлений должно основываться на усилении деятельностного и личностного подходов, предусматривающих в своей основе личностно-ориентированную модель образования. В подтверждение этого Б. М. Тажигулова отмечает, что одной из ведущих тенденций реформирования современного образования является усиление интегративных процессов, стимулирующих интерес дошкольников к познанию сущности процессов и явлений мира как целостных объектов [4].

Экология как комплексная наука имеет ряд междисциплинарных связей (с биологией, генетикой, медициной, философией, искусством, практической деятельностью и др.), что позволяет ей обладать высоким уровнем интеграции. В сфере применения в дошкольном образовании это подразумевает экологизацию всей деятельности педагогического коллектива и экологизацию различных видов деятельности ребенка-дошкольника.

Существуют два аспекта проблемы интеграции в образовании: когнитивный (интеграция содержания) и технологический (интеграция методов и форм обучения). На современном этапе интегративные тенденции в образовании начинают реализовываться как законы.

Распространенным является также подход, который предусматривает переход от комплекса разнопредметных представлений к единому ин-

тегрированному взгляду на дидактическую систему.

Интеграция является единым процессом взаимодействия элементов, где вместе с тем обеспечивается системность конечного результата и сохраняются индивидуальные свойства элементов интеграции. Если в системе школьного образования существуют противоречивые взгляды относительно целесообразности внедрения интегрированных курсов, то для системы дошкольного образования характерна единая положительная позиция принятия как жизненной необходимости внедрения и проведения интеграционных процессов в практику работы с дошкольниками. (А. Богущ, А. Беленькая, Н. Гавриш, Н. Губанова, С. Д. Кириенко, Е. Крутий, Н. А. Рыжова, С. Л. Сажина, В. С. Соловьёва и др.).

Успешность управления интеграционными процессами зависит от владения теоретическими основами педагогической интеграции как способа научного познания и инструмента практической деятельности. Совокупность теоретических положений о сущности феномена интеграции в современной педагогике объединены общим понятием «интегративный подход» [5–7].

Интегрированные занятия – это форма учебно-воспитательной работы, которая объединяет блоки из разных областей знаний вокруг одной темы с целью информационного и эмоционального обогащения восприятия, мышления, чувств детей, которое дает возможность познавать определенное явление с разных сторон, достигая целостности знаний. Результатом системного внедрения таких знаний является формулирование системного мышления, возбуждение воображения, положительно-эмоционального отношения к процессу познания, конечным результатом которого может выступать экологически сформированная компетентная личность.

Многие воспитатели стараются самостоятельно разрабатывать конспекты интегрированных занятий и проводить их. Но несовершенная подготовка интегрированных занятий плохо отражается на развитии мышления детей дошкольного возраста и вносит путаницу при формировании у них отдельных понятий и представлений, иногда является даже причиной ошибочного мировоззрения. Необходимо учитывать тот факт, что цели и задачи экологического образования основаны на биоэкоцентризме (человек – часть природы), а содержание и методики, зачастую, базируются на антропоцентрическом подходе (человек – хозяин природы, мир для человека) [8].

Наиболее распространенные стереотипы, присущие антропоцентрической парадигме, от-

ражают потребительское отношение к природе: «человек – царь, хозяин природы»; «вредные и полезные животные, растения»; деление природных объектов на опасные и неопасные, красивые и безобразные и т. д. В результате большинство студентов, прошедших курс по экологическому образованию и воспитанию, а также практикующие педагоги-воспитатели невольно склоняются к антропоцентрическому подходу (человек – хозяин природы), тем самым формируя у дошкольников уже на подсознательном уровне негативное отношение к хищникам, ядовитым растениям, грибам. С позиции биоэкоцентризма организмы не могут быть хорошими и плохими, полезными или вредными.

Также необходимо учитывать, что решать задачи формирования понятий и представлений детей можно только с учетом особенностей, которые обусловлены спецификой возраста и характерными для него видами интересной для дошкольников деятельности, а также правильным их объединением. Воспитатели же, разрабатывая конспект, часто сопровождают его возможно большим количеством методов, приёмов, охватывая много разделов.

Современная дидактика требует целостного технологического подхода к организации педагогического процесса. Специфика интегрированного обучения создает благоприятные условия для проявления творчества воспитателей и детей.

Выводы. При подготовке будущих специалистов дошкольного образования необходимо учитывать, что интегрированный курс должен строиться на основе объединения знаний из отдельных проблем в интегрированные блоки, которые создают предпосылки для разностороннего рассмотрения базовых понятий, явлений, более широкого охвата содержания, формирования у детей системного мышления, положительно-эмоционального отношения к познанию, в том числе предоставляет возможность экономного использования учебного времени.

Однако следует помнить, что подбор учебного материала информативного и привлекательного содержания сам по себе не обеспечивает эффективности его усвоения и развития отдельных сторон личности ребенка. Для этого необходимо стратегическое видение отдаленных и близких целей, тщательный отбор средств, методов и приемов учебно-воспитательной работы в структуре целостной дидактической системы.

Дальнейшие исследования будут направлены на разработку методических рекомендаций при подготовке студентов в сфере экологического образования дошкольников с использованием интегративного подхода, а также на поиск условий эффективной подготовки студентов педаго-

гических вузов по формированию экологической грамотности и компетентности дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарева М. В. Концептуальная модель интегрированного обучения детей в дошкольных образовательных учреждениях : автореф. дис. на соискание уч. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. В. Лазарева. – М., 2010. – 45 с.
2. Иванчук М. Г. Интегроване навчання: сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Иванчук. – Чернівці, 2004. – 240 с.
3. Соломенникова О. А. Экологическое воспитание в детском саду : программа и методические рекомендации / О. А. Соломенникова. – М., 2006. – 56 с.
4. Тажигулова Б. М. Межпредметные дидактические игры как средство формирования познавательного интереса учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Б. М. Тажигулова. – Алматы, 2004. – 30 с.
5. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во ЕИПИ, 1994. – 152 с.
6. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. науч. тр. Вып. 2. – Свердловск : Изд-во СИПИ, 1991. – 183 с.
7. Чапаев Н. К. Интеграционные процессы в дидактике профтехобразования / Н. К. Чапаев // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. науч. тр. Вып. 2. – Свердловск : СИПИ, 1991. – С. 23–33.
8. Рыжова Н. А. Экологическое воспитание дошкольников с позиции новой парадигмы / Н. А. Рыжова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 4. – С. 25–30.

УДК 378.14:678

Сейдаметова З. Н.

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема выявления и научного обоснования критериев и уровней для определения качества и степени сформированности информационной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля. Для объективной оценки выделены три последовательно взаимосвязанных уровня: высокий (творческий), средний (достаточный), низкий (ограниченный). Для описания содержательной характеристики уровней выделены следующие критерии: сформированность мотивационно-ценностного отношения к информационным знаниям и умениям; сформированность системы информационных знаний; сформированность системы информационных умений; наличие способности к самооценке результатов собственной информационной деятельности.

Ключевые слова: инженер-педагог, информационная компетентность, уровни информационной компетентности, критерии, информационная деятельность.

Сейдаметова З. Н.

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У статті розглядається проблема виявлення та наукового обґрунтування критеріїв та рівнів для визначення якості та ступеня сформованості інформаційної компетентності майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю. Для об'єктивної оцінки виділені три послідовно взаємопов'язаних рівня: високий (творчий), середній (достатній), низький (обмежений). Для опису змістовної характеристики рівнів виділено такі критерії: сформованість мотиваційно-ціннісного ставлення до інформаційних знань і вмінь; сформованість системи інформаційних знань; сформованість системи інформаційних умінь; наявність здатності до самооцінки результатів власної інформаційної діяльності.

Ключові слова: інженер-педагог, інформаційна компетентність, рівні інформаційної компетентності, критерії, інформаційна діяльність.

Seidametova Z. N.

CRITERIA AND LEVELS FOR DEFINING THE INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS OF SEWING PROFILE

Summary. The article deals with the problem of identifying and scientific justification of criteria and

levels for defining the quality and degree of the development of information competence of future engineers-teachers of sewing profile.

For an objective assessment of the formation of the engineers-teachers competence three interrelated levels have been identified: high (creative), intermediate (sufficient) and low (limited) levels.

To describe the characteristics of meaningful levels of formation the following criteria have been emphasized: the criterion of formation of motivational and valuable relation to the professionally necessary informational knowledge and skills (motivational valuable). The formation of the necessary information systems knowledge (the component of knowledge) and formation of the necessary information systems skills (operational-active) of the criterion of formation of ability to self-assessment of results of their own information activities (reflexive) are defined. We have developed the criteria presented in the form of descriptive characteristics manifestations information competence of engineers-teachers of sewing profile in each of its structural components: personal, cognitive, operational-activity, reflexive-estimated.

Information competence of engineers and educators is formed by passing a limited (low) level on the creative, and can be diagnosed on the basis of compliance with the spirit and concept of information competence, structure and experience of different types of information activity to a certain level of formation.

Key words: *engineer-teacher, informational competence, the levels of informational competence, criteria, informational activities.*

Постановка проблемы. Проблема диагностирования информационной компетентности связана с проблемой выявления и научным обоснованием критериев и уровней, посредством которых можно определить качество и степень ее сформированности. Критерии должны измеряться определенными показателями, которые подлежат формализации [1]. Это позволит определить уровни информационной компетентности будущих инженеров-педагогов для качественной оценки и анализа результатов педагогического процесса, направленного на ее формирование.

Анализ последних исследований и публикаций. Согласно теории уровневого подхода структура каких-либо педагогических процессов имеет «высшие» и «низшие» уровни, между которыми существуют определенные закономерные связи. Уровневая иерархия педагогических систем позволяет формироваться высшим уровням, опираясь на более низкие уровни, то есть иерархические закономерности системы низких уровней подчиняются закономерностям системы высших уровней и каждый последующий уровень системы происходит от предыдущего.

«Понятие «уровень» отражает диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всем многообразии его свойств, связей и отношений, и употребляется для отображения последовательности традиций, где многие из последующих представляют собой менее крупные ступени повышения организации по сравнению с одной или несколькими предыдущими ступенями» [2].

Проблемой определения уровней качественное состояние педагогических систем занимались многие ученые.

Ю. А. Конаржевский выделяет три ступени перехода с уровня на уровень: «усложнение развития элементов, приводящее к усложнению

структуры; создание более совершенной системы отношений между элементами, т. е. создание более совершенной структуры с последующим доразвитием до уровня развития структуры; одновременное совершенствование элементов структуры» [3, с. 228].

В. А. Сластенин классифицирует уровни таким образом: интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творчески-репродуктивный, творческий [4].

В исследованиях В. П. Беспалько деятельность, усвоенная человеком, может выступать в последующем ее использовании либо в репродуктивном виде (прямое повторение усвоенного без изменений), либо в продуктивном виде (с созданием нового метода, продукта и т. д.). Автор определяет четыре уровня освоения деятельности: 1) узнавание объектов, свойств, процессов данной области деятельности; 2) воспроизведение информации, операций, действий; 3) продуктивная деятельность по ранее усвоенной программе на множестве объектов; 4) продуктивная деятельность на любом множестве объектов путем самостоятельного конструирования программы деятельности [5].

Б. С. Блум в своих работах утверждает, что, сравнивая цели, заложенные в учебных планах, с принципиально возможными результатами, преподаватели могут определить типы заданий и дополнительные цели для включения их в свой учебный план, рассчитанный на различные уровни обучающихся. Такой подход облегчает проектирование учебного процесса и способствует выработке методики и процедур оценки. Она является эффективным инструментом для анализа влияния обучения на развитие у студентов способностей к запоминанию, осмыслению и решению задач. Исследователь выделяет шесть основных разделов освоения информации: зна-

ние, понимание, применение, анализ, синтез и оценка [6].

Изучение и анализ научных изысканий упомянутых авторов позволяют выполнить уровневую диагностику формирования любого педагогического процесса.

В связи с этим **целью статьи** является выявление и научное обоснование критериев и уровней, посредством которых можно определить качество и степень сформированности информационной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля.

Изложение основного материала. Количество уровней для оценки результатов педагогического процесса обычно находится в пределах от трех до пяти. Чаще всего педагоги-исследователи рассматривают трехуровневую систему для объективного проведения экспериментального исследования. Исходя из этого для объективной оценки сформированности информационной компетентности инженеров-педагогов швейного профиля были выделены три последовательно взаимосвязанных уровня: высокий (творческий), средний (достаточный), низкий (ограниченный).

Для описания содержательной характеристики уровней сформированности нами были выделены признаки – критерии, на основании которых «производится оценка, определение или классификация» информационной компетентности [7, с. 207].

Следует отметить, что каждый критерий для объективного сравнения характеризует высокий уровень изучаемого явления и является эталонным образцом, по которому выявляется степень соответствия. Поэтому критерий должен быть содержательно развернутым и включать в себя частные единицы измерения – показатели, позволяющие «измерять» свойства реального объекта в сравнении с идеалом.

Основные требования к критериям могут быть сформулированы следующим образом: «они должны быть объективными; включать самые существенные, основные моменты исследуемого явления; охватывать типичные стороны явления; формулироваться ясно, коротко, точно; измерять именно то, что хочет проверить исследователь» [2].

Сложности при разработке критериев для оценки информационной компетентности инженеров-педагогов швейного профиля в основном связаны с необходимостью отражения в ее структуре инженерной и педагогической составляющих.

Поэтому критерии для оценки сформированности информационной компетентности как образовательного результата мы рассматривали

в рамках учебно-профессиональной деятельности на основе четырех типов опыта осуществления деятельности, предложенных В. В. Краевским [8, с. 4], которые могут быть применены к любому виду деятельности, в том числе и к информационной деятельности с использованием информационно-компьютерных технологий.

1. Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений, связанных с мотивами, потребностями использования информации и профессионально-ориентированных информационных технологий, фиксированный в форме личностных ориентаций.

2. Опыт познавательной деятельности в области универсальных и профессионально-ориентированных информационных технологий в форме ее результатов – знаний.

3. Опыт осуществления необходимых способов информационной деятельности в будущей профессиональной сфере (опыт решения стандартных типовых задач использования профессионально-ориентированных информационных технологий) в форме умений действовать по образцу.

4. Опыт творческой деятельности в сфере профессионально-ориентированных информационных технологий – в форме умений принимать эффективные решения в проблемных нестандартных ситуациях.

Итак, на основе анализа рассмотренной выше научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме степень сформированности информационной компетентности инженеров-педагогов швейного профиля может быть диагностирована исходя из

- *понимания информационной компетентности будущего инженера-педагога швейного профиля* как качественной характеристики субъекта информационной деятельности, которая определяется совокупностью предметно-специальных знаний, специфических способностей и личностных качеств в сфере компьютеризации и информатизации образования и производства, позволяющих принимать эффективные решения в инженерно-педагогической деятельности;
- *структуры информационной компетентности будущего инженера-педагога*, включающей в себя личностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты;
- *опыта различных видов деятельности с использованием информационно-компьютерных технологий.*

Согласно этому разработанные нами критерии представлены в виде описательной характеристики проявления информационной компе-

тентности инженеров-педагогов швейного профиля в каждом из ее структурных компонентов: личностном, когнитивном, операционно-деятельностном, рефлексивно-оценочном.

Раскроем подробно содержание каждого уровня и критериев сформированности информационной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля.

Низкий уровень (ограниченный) указывает на ограниченность владения знаниями в области информационно-компьютерных технологий и отсутствие навыков их применения в профессиональной деятельности, что обнаруживает неготовность к осуществлению информационной деятельности в профессиональной инженерной и педагогической сферах.

Далее рассмотрим критерии, свойственные низкому уровню сформированности информационной компетентности.

Критерий сформированности мотивационно-ценностного отношения к профессионально необходимым информационным знаниям и умениям (мотивационно-ценностный): отсутствие заинтересованности в получении новых знаний и умений, и, как следствие, несформированность информационных потребностей, мотивов и интересов в изучении информационных технологий, неумение постановки целей собственной информационной деятельности.

Критерий сформированности необходимой системы информационных знаний (знаниевый): знания в области универсальных информационных технологий бессистемные и поверхностные; обучающиеся имеют ограниченный объем знаний об известных способах работы с различными источниками информации, который практически не используется в профессиональной деятельности.

Критерий сформированности необходимой системы информационных умений (операционно-деятельностный): минимальный объем умений работы с информацией, в основном, с использованием универсальных программных средств, который практически не применяется в профессиональной деятельности.

Критерий сформированности способности к самооценке результатов собственной информационной деятельности (рефлексивный): заниженная самооценка опыта собственной информационной деятельности.

Средний уровень (достаточный) указывает на ситуативный интерес к познанию особенностей информационной деятельности в профессиональной сфере, нестабильное и неполное владение информацией (знаниями), относящейся к различным аспектам применения информационно-компьютерных технологий и навыкам их

применения в профессиональной деятельности, готовность к реализации информационной деятельности для решения стандартных задач в профессиональной сфере.

Рассмотрим критерии, свойственные среднему уровню сформированности информационной компетентности.

Критерий сформированности мотивационно-ценностного отношения к профессионально необходимым информационным знаниям и умениям (мотивационно-ценностный): осознанная заинтересованность в получении новых знаний и умений, что служит основой для формирования информационных потребностей и интересов, понимание необходимости изучения информационных технологий и компьютерной техники для успешной реализации профессиональной деятельности.

Критерий сформированности необходимой системы информационных знаний (знаниевый): система декларативных и процедурных знаний в области профессионально ориентированных информационных технологий; хорошо ориентируются в различных информационных источниках; необходимый объем тезауруса в области информатизации и компьютеризации образования и производства (швейной отрасли).

Критерий сформированности необходимой системы информационных умений (операционно-деятельностный): владение студентом основными приемами и алгоритмами поиска, анализа, оценки информации; умение решения стандартных задач (по алгоритму) с использованием профессионально-ориентированных информационных технологий (САПР одежды, графические редакторы, программы для разработки мультимедийных образовательных ресурсов и т. д.)

Критерий сформированности способности к самооценке результатов собственной информационной деятельности (рефлексивный): завышенная самооценка опыта собственной информационной деятельности.

Высокий уровень (творческий) указывает на осознание значимости и ценности информации для развития и самообразования; активное использование в учебно-профессиональной деятельности информационно-компьютерных технологий; умение творчески решать нестандартные профессиональные задачи в учебной деятельности, способность ориентироваться в информационном пространстве и использовать его для формирования новых знаний, умений для самообразования.

Далее рассмотрим критерии, свойственные высокому уровню сформированности информационной компетентности.

Критерий сформированности мотивационно-

но-ценностного отношения к профессионально необходимым информационным знаниям и умениям (мотивационно-ценностный): высокая заинтересованность в приобретении новых знаний и умений и, как следствие, развитая система устойчивых и направленных информационных потребностей и интересов, высокая мотивация к информационной деятельности, направленность на будущие профессиональные достижения; стремление и осознание ценности информации для самообразования и развития.

Критерий сформированности необходимой системы информационных знаний (знаниевый): сформированное у студента информационное мировоззрение, система процедурных специальных инженерных и методологических знаний в области информатизации и компьютеризации образования и производства одежды; большой объем тезауруса в области информатизации и компьютеризации образования и производства (швейной отрасли).

Критерий сформированности необходимой системы информационных умений (операционно-деятельностный): владение системой умений известных способов работы с профессионально значимой информацией (синтезировать, интерпретировать, классифицировать и т. д.); владение приемами использования профессионально ориентированных информационных технологий в учебно-профессиональной деятельности; умение принимать решение в нестандартных ситуациях; способность к самостоятельному изучению и освоению нового прикладного программного обеспечения; способность осознанно и творчески использовать приобретенные знания и умения при решении творческих учебно-профессиональных задач с использованием профессионально ориентированных информационных технологий (САПР одежды, графические редакторы, программы для разработки мультимедийных образовательных ресурсов и т. д.)

Критерий сформированности способности к самооценке результатов собственной информационной деятельности (рефлексивный): адекватная самооценка опыта собственной информационной деятельности.

ватная самооценка опыта собственной информационной деятельности.

Выводы. Информационная компетентность инженеров-педагогов швейного профиля формируется, переходя с одного уровня на другой, и может быть диагностирована исходя из соответствия понятия и сущности информационной компетентности, ее структуры и опыта различных видов информационной деятельности определенному уровню сформированности. Выявленные уровни и критерии обуславливают целенаправленную и эффективную организацию и мониторинг процесса ее формирования при проведении педагогического эксперимента и анализа его результатов в педагогическом процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Ионова О. Н. Теоретические аспекты формирования информационной компетентности взрослых [Электронный ресурс] / О. Н. Ионова // Материалы конференции Информационные технологии в образовании-2006. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/1/1/I-1-6146.html>.
3. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой / Ю. А. Конаржевский. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
5. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Ин-т развития проф. образования, 1995. – 336 с.
6. Одаренные дети / [пер. с англ.] ; общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого ; предисл. В. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
7. Современная украинская энциклопедия. Т. 7. – Харьков : Рипол-Классик, 2004. – 416 с.
8. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

УДК 377.35

Сушенцева Л. Л.

ПРОФЕСІЙНА ГРАФІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. Обґрунтовано необхідність орієнтації професійно-технічної освіти на підготовку професійно мобільних кваліфікованих робітничих кадрів в умовах кардинальних змін вимог ринку праці. Розкрито важливість формування професійної графічної компетентності як умови формування професійної мобільності випускників професійно-технічних навчальних закладів машинобудівного профілю.

Ключові слова: компетенція, компетентність, професійна мобільність, професійна графічна компетентність.

Сушенцева Л. Л.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГРАФИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОТНИКОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

Аннотация. Обоснована необходимость ориентации профессионально-технического образования на подготовку профессионально мобильных квалифицированных рабочих кадров в условиях кардинальных изменений требований рынка труда. Раскрыта важность формирования профессиональной графической компетентности как условия формирования профессиональной мобильности выпускников профессионально-технических учебных заведений машиностроительного профиля.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная мобильность, профессиональная графическая компетентность.

Sushentseva L. L.

PROFESSIONAL GRAPHICS COMPETENCE AS A CONDITION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SKILLED WORKERS OF ENGINEERING PROFILE

Summary. The article deals with the need for the orientation of vocational education to prepare professionally mobile skilled workers in conditions of radical changes to the requirements of the labor market. The lack of education, technical literacy and low level of professional culture has a negative impact on the production and low productivity. The importance of formation of professional graphics competence as conditions for the formation of professional mobility of graduates of vocational schools in engineering profile is revealed in the article.

It became apparent that vocational education should work on specialized training of the highest standards of professionalism and competence. It is determined that professional graphics competence is a set of competencies aimed at the assimilation of generalized method of action based on knowledge and skills. The use of standards and regulations for drawings enable to design documentation that allows you to quickly navigate to it and use it in professional activity of the future skilled worker for machine building.

Key words: occupational mobility, competence, professional competence, graphic.

Постановка проблеми. В умовах інтенсивного розвитку науки, техніки, виробничих технологій, збільшення обсягів нової інформації принципово змінюються мета та завдання професійно-технічної освіти. Адже сьогодні у зв'язку з переходом до ринкових форм і методів господарювання зростає частка професій, що потребують висококваліфікованих працівників. Рівень кваліфікації сучасного робітника повинен враховувати розвиток новітніх технологій виробництва, інформатизацію суспільства, а також можливість перекваліфікації та зміни спеціальності.

Система професійно-технічної освіти має враховувати вимоги ринку праці, які пов'язані не стільки зі зміною технологій, скільки зі зміною затребуваних і необхідних людині для роботи і життя якостей. Інакше кажучи, щоб сьогодні бути успішним й затребуваним на ринку праці, кваліфікований робітник мусить володіти певними особистісними якостями – бути рухливим, готовим до будь-яких змін, уміти швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, тобто бути мобільним. Ця проблема постала тому, що недо-

статня освіченість, слабка технічна грамотність, невисокий рівень професійної культури сьогодні мають такий же негативний вплив на виробництво, як і застаріла техніка, відстала технологія, низька продуктивність праці. Стало очевидним, що професійно-технічна освіта повинна орієнтуватися на спеціалізовану підготовку робітників, що володіють високим рівнем професіоналізму і компетентності. Не оминула ця проблема і таку галузь, як машинобудування.

Активізація уваги до понять «компетентність», «компетентнісний підхід», «професійна мобільність» пояснюється рядом причин: необхідністю створення нової концепції професійно-технічної освіти, орієнтації на необхідність формування у випускників професійно-технічних навчальних закладів якостей професійної мобільності, що потребує формування у них не тільки предметних, але й «надпредметних» способів дій. Перехід на нові Державні стандарти професійно-технічної освіти, засновані на компетентнісному підході, та зростання вимог ринку праці до якості підготовки майбутніх кваліфікованих

робітничих кадрів для машинобудівної галузі зумовив необхідність створення відповідних педагогічних умов формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівної галузі, зокрема формування професійної графічної компетентності.

Метою статті є обґрунтування важливості формування графічної компетентності у підготовці майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника машинобудівної галузі.

Виклад основного матеріалу. Підготовка фахівців машинобудівного профілю визначається варіативністю типів навчальних закладів; різномірністю залежно від термінів навчання і професії; професійною мобільністю; інтегративністю загальнотехнічних і спеціальних дисциплін; формуванням системи знань, вмінь і навичок, що відповідають профілю підготовки; готовністю до опанування інтегрованих професій та спеціальностей. Ці особливості проектуються на спеціальні та загальнотехнічні дисципліни, зокрема й технічне креслення.

Водночас, процеси глобалізації й інтеграції, що відбуваються сьогодні у світі, ставлять сучасного кваліфікованого робітника перед необхідністю бути постійно готовим до переміщень у професійному та соціальному просторі, швидко адаптуватися до умов, що змінюються, гнучко взаємодіяти із різноманітними професійними й соціальними системами й суб'єктами. Зростаючі обсяги й складність технічної інформації вимагають від нього вміння оперативно оновлювати не тільки свої фахові знання, а й графічну грамотність. Безперервна змінюваність умов, зростання вимог до якості професійної діяльності змушують кваліфікованого робітника протягом трудового життя підвищувати рівень освіти й кваліфікації, міняти місце роботи, а часом навіть професію.

Проведене нами дослідження показало, що формування професійної мобільності в процесі професійної підготовки буде ефективним, якщо виявлено ключові компетенції, метапрофесійні якості і особливості формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника. Наявність професійної мобільності передбачає готовність кваліфікованого робітника до зміни виконуваних професійних завдань, робочих місць, здатність швидко освоювати нові професії. На думку ряду дослідників (Л. Горюнова, Е. Зеєр, Б. Ігошев), можливість здійснення людиною переміщень, змін у своїй професійній діяльності зумовлюється наявністю компетенцій і компетентностей. Іншим, також важливим чинником забезпечення професійної мобільності, Б. Ігошев вважає наявність у людини певних особистісних якостей і здатностей, таких як соціальна актив-

ність (знаходить вияв у готовності брати участь і безпосередньо брати участь у різних громадських заходах, проектах різної змістової спрямованості); висока адаптивність до різних суспільних ситуацій, функціонально різних видів діяльності; креативність, творче перетворення будь-якої ситуації [1, с. 108–109]. Оскільки однією з найважливіших детермінант соціального розвитку людини є її провідна діяльність, то самореалізація в діяльності, що приносить задоволення, що забезпечує соціальний комфорт, сприяє найбільш повному розвитку людини. Для того щоб успішно реалізуватися у своїй професійній діяльності, людині необхідно володіти професійною гнучкістю, що досягається шляхом розвитку розумових здатностей і підвищується завдяки розвитку моральної свідомості [2, с. 313].

Аналіз наукових робіт дає можливість стверджувати, що необхідно розрізняти часто використовувані як синоніми поняття «компетенція» і «компетентність». Компетенція – це здатність використовувати знання, ноу-хау і уміння в стандартній ситуації чи ситуації, що змінюється [3]. Компетентність передбачає володіння учнем відповідною компетенцією, що включає його особистісне відношення до неї й предмету діяльності.

Серед компетенцій варто вирізняти освітні, суть яких полягає в тому, що вони моделюють діяльність учня для його повноцінного життя в майбутньому. Наприклад, до певного віку громадянин ще не може реалізувати яку-небудь компетенцію, але це не значить, що її не треба в учня формувати. У цьому випадку ми будемо говорити про освітню компетенцію [4].

Найбільш суттєвими серед різних видів компетенцій і компетентностей для професійно-технічної освіти є окрім ключових і професійних компетентностей така важлива складова професійної компетентності, як професійна графічна компетентність. Варто зауважити, що поняття «професійна графічна компетентність» не розглядалося науковцями і не була виокремлена в якості окремої складової професійної компетентності для випускників професійно-технічних навчальних закладів. Хоча абсолютно очевидна необхідність формування професійної графічної компетентності для майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівної галузі, оскільки вони на практиці мають справу з виготовленням і обробкою, складанням різних деталей, механізмів і машин. Загальновідомо, що в умовах виробництва головним носієм конструкторсько-технологічної інформації є креслення, яке забезпечує відображення технічного задуму і передачу технічної інформації про об'єкт праці робітників машинобудівної галузі. «На основі креслень здійс-

нюються планування виробничих процесів, здійснюється контроль за результатами виробничої діяльності» [5, с. 3].

Тож, практика свідчить, що сучасний ринок праці вимагає від конкурентоздатного кваліфікованого робітника не тільки володіння спеціальними професійними знаннями, вміннями та навичками, а й професійною графічною компетентністю. Тому основна увага нашого дослідження зосереджена саме на професійній графічній компетентності, оскільки її сформованість, на нашу думку, сприятиме ефективному формуванню професійно мобільного кваліфікованого робітника. Незаперечним є факт, що кваліфікований робітник, який володіє досвідом логічних знань та навичок, не справиться з конкретним виробничим завданням, якщо в нього відсутні конкретно-предметні знання та вміння з професії, у тому числі й з креслення, які він має одержати в процесі професійної підготовки.

Професійна графічна компетентність майбутнього кваліфікованого робітника передбачає рівень усвідомленого використання графічних знань, умінь та навичок, що спираються на знання функціональних і конструктивних особливостей технічних об'єктів; досвід графічної професійно-орієнтованої діяльності; вільну орієнтацію в середовищі інформаційних графічних технологій; ставлення до успішної професійної діяльності, її значенню і конкретним виробничим завданням [6].

Тож, під *професійною графічною компетентністю* будемо розуміти компетенції, спрямовані на засвоєння узагальнених способів дій, які засновані на знаннях, вміннях та навичках використання стандартів і правил виконання креслень, здатності вільного володіння конструкторською документацією, що дозволяє оперативної орієнтуватися і використовувати в професійній діяльності майбутнього кваліфікованого робітника машинобудівної галузі [7].

Певний інтерес викликає питання про те, якою повинна бути структура професійної графічної компетентності. Адже, якщо, з одного боку, її інтегральний характер передбачає в структурі як когнітивну, так і особистісну компоненту, то можемо стверджувати, що учень, оволодіваючи (на основі знань та умінь) будь-яким способом діяльності, набуває особистісного досвіду діяльності. Таким чином у нього формується власний «ресурсний центр», необхідний для формування тієї або іншої компетенції графічної компетентності. З іншого боку, компетенції цінні ще й тим, що, будучи набором освоєваних способів діяльності, вони є предметом запиту (роботодавців, самих учнів, батьків, професійно-технічних навчальних закладів та ін.), який може

бути актуальним деякий час, а потім має коригуватися відповідно до змін соціально-економічної ситуації. У зв'язку з цим варто звернути увагу на те, що професійна графічна компетентність є важливою педагогічною умовою формування професійної мобільності, оскільки завдяки їй майбутній кваліфікований робітник машинобудівної галузі виступає активним носієм суб'єктивного технічного досвіду. Аналіз наукових досліджень, присвячених структурі професійної графічної компетентності, свідчить, що на сьогодні немає єдиної відпрацьованої її структури.

Виявлено, що професійна графічна компетентність є складною професійною якістю, яку можна представити у вигляді окремих норм діяльності. Ці норми діяльності піддаються формуванню і діагностиці. Науковці називають їх ознаками графічної освіченості [8]. Таких ознак виділено шість: графічний тезаурус; знання Державних галузевих стандартів; знання видів комп'ютерної графіки; володіння креслярською графікою; графічна естетика; володіння комп'ютерною графікою.

Професійна графічна компетентність характеризується виробничою культурою і технічним мисленням і виявляється в компетенціях безпосередньої професійної діяльності: виробничо-технологічної, організаційно-управлінської, науково-дослідної, проектно-конструкторської.

Проектуючи навчальний процес з підготовки майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників машинобудівної галузі з графічних предметів, варто враховувати основи формування професійної графічної компетентності:

- робота з джерелами інформації, у тому числі графічної (знання існуючих джерел інформації; вміння використовувати різні елементи графічної інформації; вміння використовувати прикладні графічні комп'ютерні технології; вміння знайти необхідне джерело необхідної інформації не тільки в навчальних завданнях, а й в реальній професійній діяльності);
- обробка і представлення результатів (уміння виділяти недостовірні і сумнівні результати розв'язування графічних задач; вміння знаходити альтернативну додаткову інформацію; вміння узагальнювати, порівнювати і протиставляти дані графічних задач; вміння створити графічний документ (креслення) і представити результати своєї роботи);
- використання комп'ютерних технологій (уміння читати графічні документи на комп'ютері, працювати з кресленнями в різних графічних програмах або транспортувати їх в іншу графічну програму; вміння вводити і оформлювати конструкторську документа-

цію на комп'ютері; уміння працювати з Інтернетом) [9, с. 98–99].

Традиційне навчання, як зауважує А. Гетманська, орієнтоване на передачу знань педагогом і їх відтворення учнями. Такий підхід обмежує можливість розвитку професійно важливих якостей фахівця і саморозвитку особистості. Для формування графічної компетентності необхідно обирати таку технологію навчання, за якої учні більшу частину часу працювали б самостійно і вчилися планування, організації, самоконтролю і оцінки своїх дій і діяльності загалом [10].

Зауважимо, що під час оцінювання професійної графічної компетентності необхідно розглядати сукупність знань, умінь та навичок просторового мислення, дії та рішення, що приймаються. Проте ключовим компонентом при цьому є уміння та навички, тому що застосовувати за своєне необхідно в реальній професійній діяльності.

Таким чином, найважливішим завданням професійно-технічної освіти є перехід від традиційного масового навчання до високоякісної підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників, які знають не тільки всі проблеми своєї вузькопрофесійної діяльності, а й володіють глибокими загальнотехнічними знаннями. Графічна компетентність дозволяє майбутньому кваліфікованому робітнику машинобудівної галузі бути професійно мобільним, а отже – конкурентоздатним на сучасному ринку праці.

Подальшого дослідження потребують проблеми управління якістю професійної графічної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівної галузі на засадах компетентнісного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных

специалистов в педагогическом университете : [монография] / Б. М. Игошев. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201 с.

2. Песталоцци Й. Г. Педагогическое наследие : переводы / Йоган Генрих Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 412 с.
3. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; [упоряд. Т. М. Десятов ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : АртЕк, 2009. – 192 с.
4. Зеленская Е. В. Компетентностный подход – основа модернизации Российского образования [Электронный ресурс] / Е. В. Зеленская. – Режим доступа : <http://elena-zelenskaj.ucoz.ru/news/2009-07-04-18>.
5. Сидоренко В. К. Технічне креслення / Віктор Костянтинівич Сидоренко. – Львів : Оріяна-Нова, 2000. – 497 с.
6. Арапов В. М. Роль геометро-графической подготовки в формировании компетентностей выпускников технических вузов / В. М. Арапов // Проблемы практической подготовки студентов : материалы VI Всероссийской научно-методической конференции. – Воронеж : ВГТА, 2008. – С. 154–162.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2003. – 34 с.
8. Клочкова Г. М. Экспериментальная проверка эффективности системы обучения курсу «Технологическое конструирование и моделирование» бакалавров технологического образования / Г. М. Клочкова // Педагогическое образование и наука : научно-методический журнал. – 2008. – № 2. – С. 9–12.
9. Федотова Н. В. Основы формирования графической компетентности будущих инженеров / Наталья Викторовна Федотова // Педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 96–102.
10. Гетманская А. А. Формирование ключевых компетенций у учащихся [Электронный ресурс] / Анастасия Александровна Гетманская. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/213541/>.

УДК 378.147.88

Усеїнова Л. Ю.

МОДЕРНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Анотація. У статті обґрунтовується необхідність модернізації методичного забезпечення проведення практик за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями (на прикладі підготовки майбутніх інженерів-педагогів) для підвищення ефективності формування професійної компетентності студентів під час проходження виробничої практики. Пропонуються основні методичні підходи до складання інтегрованої програми виробничої практики.

Інструктивні матеріали для керівників практик пропонується сформувати як окремі документи у формі так званих «пам'яток». Для студентів, що проходять практику, пропонується розробити спеціальні методичні рекомендації у вигляді Гіда студента-практиканта.

Також у дослідженні запропоновані нові підходи до оцінювання результатів проходження практики. Обрані рівні сформованості професійно-практичної компетентності характеризують компе-

ментність на відповідному етапі навчання та проходження відповідного виду практики.

Ключові слова: модернізація, методичний матеріал, запропонована система, оцінка рівній, алгоритм, виробнича практика, професійна компетентність.

Усеїнова Л. Ю.

МОДЕРНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость модернизации методического обеспечения проведения практик по различным образовательно-квалификационным уровням (на примере подготовки будущих инженеров-педагогов) для повышения эффективности формирования профессиональной компетентности студентов во время прохождения производственной практики. Предлагаются основные методические подходы к составлению интегрированной программы производственной практики.

Инструктивные материалы для руководителей практик предлагается сформировать как отдельные документы в форме так называемых «памяток». Для студентов, проходящих практику, предлагается разработать специальные методические рекомендации в виде Guida студента-практиканта.

Также в исследовании предложены новые подходы к оценке результатов прохождения практики с привлечением всех участников. Выбранные уровни сформированности профессионально-практической компетентности характеризуют компетентность на соответствующем этапе обучения и прохождения соответствующего вида практики.

Ключевые слова: модернизация, методический материал, предложенная система, оценка уровней, алгоритм, производственная практика, профессиональная компетентностей.

Useinova L. Y.

THE MODERNIZATION OF METHODOLOGICAL MAINTENANCE PRACTICES OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS

Summary. The article deals with the modernization of methodical maintenance practices of students in various educational and qualification levels. It is proposed to improve the efficiency of formation of professional competence of students during practical training. The main methodical approaches to the working out of integrated program for the practical training are offered. It should identify the methodological requirements for tasks that are submitted for each practice and for the entire period of professional and practical training of students. Integrated program reflects requirements for the formation of professional competence, structured in terms of complexity presented in the form of an algorithm that provides the student during one type of practice certain tasks.

Instructive methodical materials for the head of the training practice must be as separate guidance documents. Special guidelines in the form of Student-Trainee Guide should be designed for students. This improves the efficiency of practice and new approaches to assessing the results of practice. The main features of the proposed system are: assessment of levels of formation of professional competence, engagement of all stakeholders manufacturing practices to the evaluation of its results, taking into account the significance of the various components of the competence and the use of the integral index performance practice. Selected levels of formation of professional and practical competence from low to high level characterize the competence exclusively at the appropriate stage of training and passing the relevant type of practice.

Key words: modernization, methodical materials, proposed system, assessment of levels, algorithm, practical training, professional competence, evaluation.

Постановка проблеми. Проблема підвищення ефективності практичної складової підготовки студентів, зокрема під час проходження виробничої практики, особливо актуальна для майбутніх інженерів-педагогів, які за час навчання повинні оволодіти в повному обсязі не тільки практичними знаннями за обраним професійним профілем, а також і методикою викладання. Практика як важлива форма навчальної

роботи студента має свої особливості щодо методичного забезпечення і супроводу як у вищому навчальному закладі, так і на базовому підприємстві.

Актуалізує зазначену проблему те, що останні роки характеризувалися негативними тенденціями в контексті практичної підготовки студентів у період проходження виробничої практики, що було викликано в першу чергу,

втратою зв'язків між вищими навчальними закладами та підприємствами – базами практики. Програми виробничої практики залишаються не узгодженими з вимогами сучасного виробництва, що не сприяє оволодінню студентами необхідними для майбутньої професійної діяльності компетенціями – практичними знаннями, вміннями, навичками та досвідом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам організації виробничої практики у вищих навчальних закладах останнім часом приділяється особлива увага вітчизняних вчених і практиків. Так, М. Ф. Кіньколик серед них виділяє недосконалість методики розробки програми виробничої практики [1], а також оформлення її результатів [2]. Зазначені проблеми є актуальними і з боку підприємств, керівництво яких зацікавлене в молодих фахівцях з високим рівнем практичної підготовки [3–5].

Треба відзначити, що МОН України, розуміючи серйозність і актуальність практики у світлі сучасних трансформацій в економіці країни, підготовці компетентних фахівців, розробило та виставило для широкого науково-практичного обговорення проект Положення «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [6].

Так, в даному проекті регламентується, що вищим навчальним закладам в першу чергу необхідно розробити наскрізну програму практики з кожної спеціальності. Природною вимогою є забезпечення високої якості її проходження відповідно до програм у тісному контакті з керівниками практики від навчального закладу та від бази практики. Уточнюються і розширюються завдання керівника практики від підприємства: він несе особисту відповідальність за проведення практики; організує практику згідно з програмами практики; створює необхідні умови для засвоєння практикантами нової техніки, передової технології, сучасних методів організації праці. Таким чином, у запропонованому документі нормативно закріплюється особиста відповідальність керівника практики від підприємства за її проведення. При цьому не уточнюється, яким чином в умовах підприємства, на підставі яких нормативно-методичних документів забезпечується ефективна професійно-практична підготовка. На нашу думку, весь комплекс методичного супроводу необхідно створювати у навчальних закладах за узгодженням з базами практики, що слід відобразити в нормативно-методичному документі про практику – наскрізною програмою практики з кожної спеціальності. Тільки таким способом можна досягти найбільшої ефективності виробничої практики у формуванні професійної компетентності студентів [7].

Мета статті – обґрунтування напрямів модернізації складових методичного забезпечення організації виробничої практики студентів для підвищення ефективності її проходження (на прикладі практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів).

Виклад основного матеріалу. Нагадаємо, що практиці як важливому елементу і фактору ефективної підготовки та становлення майбутніх інженерів-педагогів високого рівня кваліфікації відводилася особлива роль і значення ще в дослідженнях 70–80-х років ХХ століття [8]. Можна стверджувати, що саме на практиці проявляється відповідальність, самостійність, самоствердження студентів і процес закріплення в них теоретичних знань.

Студенти, які проходять навчання в умовах практики, не повинні відчувати на себе використання псевдометодів, основним з яких на даний час стає їх відсторонене спостереження за виробничою діяльністю підприємства. Процесом отримання студентами практичних знань мають керувати кваліфіковані фахівці структурних підрозділів підприємств, за необхідністю проводити лекційні та інші види навчальних занять. Такі фахівці повинні володіти набором сучасних педагогічних технологій для проведення відповідних занять зі студентами.

Проте за останні роки на підприємствах різних галузей промисловості система керівництва практикантами та навчання на робочому місці, яка склалася за радянські часи, суттєво зруйнувалася. Кваліфіковані фахівці втрачали педагогічні навички роботи зі студентами-практикантами і, більше того, втрачали професійну компетентність. Це відбувалося через закриття багатьох підприємств або їх простою протягом тривалого часу, в результаті чого найбільш компетентні кадри покидали виробництво, а техніко-технологічні характеристики підприємств значно погіршувалися та застарівали.

Таким чином, необхідний перегляд рівнів відповідальності керівників практик за професійно-практичну підготовку майбутніх інженерів-педагогів з одночасною модернізацією методичного супроводу, що дозволить підвищити ефективність виробничої практики в цілому.

Рішення більшості піднятих науково-прикладних проблем зводяться до наступного: необхідно розробити сучасну методику організації виробничої практики студентів інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів; визначити місце виробничої практики в структурі навчальних планів у кредитно-модульній системі навчання; обґрунтувати методичні підходи до складання наскрізної (інтегрованої) програми виробничої практики, адекватної сучасним ви-

могам до професійної компетентності; в період проходження студентами виробничої практики застосовувати педагогічні технології керівниками практики як від ВНЗ, так і від бази практики. Це дозволить підвищити ефективність практичної підготовки в період виробничої практики, яка, в свою чергу, залежить від узгодження методичного забезпечення практики з іншими формами теоретичного і практичного навчання в рамках підготовки майбутнього фахівця.

На наш погляд, першорядне значення при цьому має складання інтегрованої програми виробничої практики, яка розрахована на весь період навчання студента у вищому навчальному закладі. Смісловий зміст терміну «інтеграція» цілком і повністю відповідає процесу об'єднання програмних положень різних видів практики в один методичний документ, що регламентує їх проведення, який ми пропонуємо називати «Інтегрована програма виробничих практик».

Така програма повинна визначати методичні вимоги до завдань, що виносяться як на кожную практику, так і на весь виробничий період навчання студентів. Основною перевагою цієї програми є те, що вона являє собою єдиний нормативно-методичний документ, який діє у рамках навчального плану і застосовується в якості рекомендацій для розробки викладачем конкретних графіків проходження практики і деталізованих робочих програм. У ній розкриваються цілі, завдання, зміст і методи практичної підготовки студентів, послідовність і значення її конкретних етапів, а також елементи діяльності, що формують професійну компетентність студента.

При визначенні змісту практик ми спираємося на думку Е. А. Пантелеймонова, який вказує, що його слід встановлювати в тісному зв'язку з програмами дисциплін, що вивчаються за навчальним планом [9, с. 25]. Тому вважаємо, що в інтегрованій програмі необхідно забезпечити спадкоємність практик на різних курсах і передбачати рішення зростаючих за складністю теоретико-практичних і виробничих завдань.

Відзначимо, що аналіз програм практики у вищих навчальних закладах України, зокрема в інженерно-педагогічних, виявив, що вони не мають строгої структури, відрізняються за формою та змістом, а найголовніше, перевантажені методичними матеріалами, які не мають нічого спільного з програмними засадами практики, а скоріше регламентують заходи щодо її виконання. Тому, на наше глибоке переконання, інтегровану програму практики необхідно складати, ґрунтуючись на вимогах до складання програм навчальних дисциплін, а методичні основи її виконання студентами і супроводу викладачами, керівниками і в цілому навчальним закладом і

базовим підприємством – виносити в окремі документи.

Інтегрована програма практики, яка об'єднує змістовні положення всіх видів виробничої практики в процесі всього періоду навчання, не повинна представляти собою збірник програм практик для окремих курсів. Спільні положення необхідно об'єднувати в загальні розділи і розташовувати в чіткій логічній послідовності відповідно до структури навчального плану, а також у відповідності з цілями, завданнями та змістом усіх практик. З методичної точки зору, процес створення інтегрованої програми виробничої практики є досить складним і відповідальним, тому як не може бути ідентичним для різних напрямів підготовки або спеціальностей. Однак складання такої програми може спиратися на загальні принципи і схему побудови. При цьому відзначимо, що найбільш загальні вимоги до складання програм виробничої практики викладені в Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України.

Нижче представимо структуру програми практики на компетентнісній основі з урахуванням діючих нормативів до її організації.

У запропонованій інтегрованій програмі розкриваються мета і завдання практики, визначається перелік складових професійної компетентності, встановлюються види і зміст завдань, даються рекомендації з підготовки та проведення практики. Мета інтегрованої програми практики – модернізувати процес організації і управління підготовкою та проведенням практичного навчання студентів в реальних умовах професійної діяльності.

В якості орієнтира для керівництва практикою в інтегрованій програмі практики надаються зв'язки між теоретичним, виробничим навчанням і різними видами виробничої практики. Більше того, у відповідній таблиці надається інформація щодо відповідності окремих тем дисциплін і змістом практики. Це надає уявлення керівникам практики про первинні знання і уміння студентів та дозволяє більш ефективно їх розвинути у студентів на практиці.

Інтегрована програма повинна відображати вимоги щодо формування професійної компетентності, структуровані за рівнем складності та представлені у вигляді алгоритму, який забезпечує студенту в ході одного виду практики виконання деяких завдань наступної, тим самим посилюючи можливість використання особистісного фактора у професійному навчанні.

На відміну від традиційних програм практики, в яких докладно розписуються обов'язки студентів-практикантів, керівників практики від навчального закладу і від підприємства, ми пропо-

нуємо у якості додатків до неї розробити методичні рекомендації для студентів у вигляді «Гід студента-практиканта» і методичний супровід студента керівниками практики у формі «пам'ятки». Відзначимо, що в інформаційному суспільстві на працівників підприємств, викладачів, і тим більше студентів обрушується величезний потік інформації, з якого досить складно виявити найбільш важливу. Тому керівникам практики і студентам у ході організації та проходження практики необхідно мати лаконічний інструктивний матеріал, якийсь «алгоритм» проходження практики (для студентів) та керівництва практикою (для викладачів та представників підприємства). Перший із запропонованих розділів є інструктивним матеріалом для студентів, другий – для викладачів-керівників практик і представників від підприємства. При цьому розділ методичного супроводу для керівників підрозділяється на два пункти: інструкція для викладача кафедри та керівника практики від підприємства, відповідно. Природно, що такі методичні підходи спрямовані на полегшення процесу як керівництва практикою, так і її проходження, а в цілому на підвищення ефективності формування професійної компетентності студентів.

Крім того, виділення в окремі методичні документи зазначених складових «розвантажать» програму практики, яка за аналогією з навчальними програмами дисциплін повинна розкривати мету і завдання, зміст, основні вимоги до знань, умінь і навичок студентів до і після практики. Таким чином, методичний супровід проходження практик повинен оформлюватися у вигляді окремих методичних рекомендацій з практики.

У рамках розробки методичного інструментарію, який забезпечує організацію та проведення практики, пропонується модифікувати систему оцінювання результатів практики. Основними особливостями запропонованої системи є оцінка рівнів сформованості професійно-практичної компетентності на відміну від абстрактної традиційної оцінки; залучення всіх суб'єктів виробничої практики до оцінювання її результатів (керівників практики, студентів і комісії); використання чіткого переліку критеріїв і відповідних їм рівнів сформованості професійно-практичної компетентності для адекватного оцінювання (рейтинг студента); облік значущості різних компонентів професійно-практичної компетентності; використання інтегрального показника (індексу) сформованості професійно-практичної компетентності як підсумкової оцінки з практики. У систему оцінювання результатів практики входить «лист критеріїв» оцінки рівнів сформованості професійно-практичної ком-

петентності майбутнього інженера-педагога після проходження практики. Він може використовуватися всіма суб'єктами оцінювання за кожним компонентом професійно-практичної компетентності та спрощує процедуру оцінювання. Відзначимо, що рівні сформованості професійно-практичної компетентності обрані від низького до високого та характеризують компетентність виключно на відповідному етапі навчання та проходження відповідного виду практики.

При розрахунку оцінок рівнів сформованості професійно-практичної компетентності суб'єктами виробничої практики використовуються формули середньої зваженої величини, де в якості вагомих коефіцієнтів виступають показники значущості компонентів професійно-практичної компетентності, що визначаються експертами. Індекс сформованості професійно-практичної компетентності розраховується як середня оцінка з оцінок, що виставлені усіма суб'єктами оцінювання.

Після кожного виду практики заповнюється карта професійно-практичної компетентності на кожного практиканта, яка надає можливість акумулювати інформацію щодо сформованості професійно-практичної компетентності за результатами проходження кожного виду виробничої практики, а після завершення навчання вивчити її динаміку.

Висновки. Запропоновані вище методичні підходи щодо організації виробничої практики, що побудовані на компетентнісному підході, надають можливість системно і науково обгрунтовано сформулювати загальні цілі і завдання практик на повний період навчання студента, погоджувати їх із змістом дисциплін навчального плану, підвищити ефективність проходження практики студентів, а в підсумку найбільш повно сформулювати професійно-практичну компетентність майбутніх інженерів-педагогів.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є якнайшвидше оновлення нормативного забезпечення організації виробничих практик у вищих навчальних закладах з урахуванням запропонованих рекомендацій, вдосконалення методичного інструментарію їх проведення, складання інтегрованих програм практик для конкретних напрямів підготовки та спеціальностей у різних галузях знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кіньколіх М. Ф. Методика розробки програми практики студентів / М. Ф. Кіньколіх // Нові технології навчання : [наук.-метод. зб.] – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. – Вип. 34. – С. 67–71.
2. Кіньколіх М. Ф. Методика організаційного забез-

- печення проведення виробничої практики та оформлення результатів виконання програмних завдань студентами / М. Ф. Кіньколик // Проблеми освіти : [наук.-метод. зб.]. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 31. – С. 194–200.
3. Сухарніков Ю. В. Людський чинник та навчально-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців для виробництва майбутнього / Ю. В. Сухарніков // Проблеми освіти : [наук.-метод. зб.]. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 33. – С. 3–27.
 4. Шилов Н. М. Профессиональная адаптация молодых рабочих в условиях практики / Н. М. Шилов, Ю. В. Есенков // Профессиональное образование. – 2004. – № 2. – С. 23–24.
 5. Якимович Т. До питання взаємозв'язку теоретичного і виробничого навчання / Т. Якимович // Педагог професійної школи : [зб. наук. праць]. – К. : Науковий світ, 2001. – Випуск I. – С. 142–145.
 6. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua/gr/obd/2007/05_04.doc.
 7. Усеїнова Л. Ю. Теоретические аспекты формирования профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе производственной практики / Л. Ю. Усеїнова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : [зб. наук. праць]. – Харків : УІПА, 2007. – Вип. 17. – С. 387–398.
 8. Пальчевский Б. В. Эти серьезные игры / Б. В. Пальчевский // Профессионально-техническое образование. – 1984. – № 1. – С. 30–31.
 9. Пантелеймонов А. Е. Производственная практика студентов и стажировка молодых специалистов : [учеб.-метод. пособие] / А. Е. Пантелеймонов, В. М. Рыжков. – М. : Высшая школа, 1987. – 144 с.

УДК 378.147.111

Фіногєєва Т. Є.

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Анотація. У статті проведено теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури з питання організації процесу навчання в інженерно-педагогічних навчальних закладах, зокрема проблеми самостійної роботи студентів. Запропоновано власне визначення дефініції «самостійна робота майбутніх інженерів-педагогів». Здійснено аналіз педагогічних досліджень з проблеми виокремлення видів, типів та рівнів самостійної роботи. Запропоновано класифікацію самостійної роботи студентів в умовах інженерно-педагогічного вищого навчального закладу. Розглянуто деякі підходи до організації окремих видів та типів самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: самостійна робота, види самостійної роботи, типи самостійної роботи, рівні самостійної роботи, майбутні інженери-педагоги, класифікація самостійної роботи.

Финогеева Т. Е.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ научно-педагогической литературы по вопросу организации процесса обучения в инженерно-педагогических учебных заведениях, в частности проблемы самостоятельной работы студентов. Предложено авторское определение дефиниции «самостоятельная работа будущих инженеров-педагогов». Осуществлен анализ педагогических исследований по проблеме выделения видов, типов и уровней самостоятельной работы. Предложена классификация самостоятельной работы студентов в условиях инженерно-педагогического высшего учебного заведения. Рассмотрены некоторые подходы к организации отдельных видов и типов самостоятельной работы студентов инженерно-педагогических специальностей.

Ключевые слова: самостоятельная работа, виды самостоятельной работы, типы самостоятельной работы, уровни самостоятельной работы, будущие инженеры-педагоги, классификация самостоятельной работы.

Finogeyeva T. E.

THEORETICAL ANALYSIS OF A PROBLEM OF CLASSIFICATION OF THE INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS AT THE ENGINEERING AND PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Summary. *Scientific and educational literature on the organization of educational process of independent work of students at the engineering and pedagogical institutions is analyzed theoretically in the article. In this paper we prove the relevance of the research problem, independent work, and a proper definition of «independent work of future teacher-engineers». The article analyses educational research on the problem of distinguishing types and levels of independent work, and classification of the individual work of students at the engineering and pedagogical university. Independent work and self-education of students at the engineering and pedagogical universities is very important. The characteristic types of independent work conditions for engineering and pedagogical universities have been considered. It was found that during the process of training future teacher-engineers three levels of independent work can be identified: reproductive, reconstructive and creative. The following classification of independent work was proposed (in terms of organizational bases): independent work of students in classroom lessons, extracurricular self-study, self-study students under the supervision of a teacher (private lessons with a teacher). We consider some approaches to individual kinds and types of independent work of students of engineering and teaching professions.*

Key words: *independent work, types of independent work, view of independent work, the levels of independent work, future teacher-engineers, classification of independent work.*

Постановка проблеми. Модернізація вищої інженерно-педагогічної освіти в Україні здійснюється в умовах інтенсивної інтеграції до єдиного європейського освітнього і наукового простору, відтак зумовлює підвищення якості підготовки фахівця, висококваліфікованого і мобільного професіонала, конкурентоспроможного на ринку праці. Вищі заклади освіти покликані задовольняти соціальне замовлення суспільства на формування ерудованих та активних фахівців, які в умовах сьогодення можуть швидко і якісно вдосконалювати свою кваліфікацію, самостійно розвивати власний творчий потенціал.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Численні питання підготовки інженерно-педагогічних кадрів в Україні та Росії висвітлено в роботах С. Батишева, В. Безрукової, О. Белової, Н. Брюханової, І. Васильєва, Л. Горбатюка, Е. Зеєра, О. Коваленко, М. Лазарева, Е. Нероби, Н. Ничкало, В. Нікіфорова, Л. Тархан, М. Цирельчука, О. Щербак та ін.

Зокрема, проблему сутності самостійної роботи студентів, її значення висвітлювали В. Буряк, М. Гарунов, Л. Деркач, В. Загвязинський, І. Льясов, О. Молибог, Р. Нізамов, М. Солдатенко та ін.; види робіт і методика їх організації розглядали А. Алексюк, В. Бебих, І. Бендера, В. Козаков, Т. Лобода, Н. Ликова, О. Малихін, А. Цюприк, І. Шимко та ін.

Незважаючи на праці вищезазначених авторів, присвячені самостійній роботі студентів, а також професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів, проблема виокремлення видів, типів та рівнів самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних ВНЗ до цього часу ще не була об'єктом спеціального дослідження.

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми класифікації самостійної роботи запропонувати види та рівні самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Важливим етапом дослідження самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів є аналіз дефініцій поняття «самостійна робота», вивчення сутності, місця самостійної роботи студентів у навчальному процесі, виокремлення типів самостійної роботи студентів.

Дефініційний аналіз поняття «самостійна робота» нами було описано у попередніх дослідженнях. Нагадаємо, що для умов інженерно-педагогічного ВНЗ ми обрали наступне визначення: самостійна робота майбутніх інженерів-педагогів – такий спосіб навчальної роботи, де: 1) студентам пропонуються навчальні завдання й керівництво для їх виконання; 2) робота здійснюється без безпосередньої участі педагога, але під його керівництвом; 3) виконання роботи вимагає від студента розумової напруги [1].

У педагогічній літературі існує багато класифікацій типів і видів самостійної роботи студентів. З погляду організаційних основ самостійну роботу можна розділити на самостійну роботу у ВНЗ і самостійну роботу, що виконується за межами ВНЗ, зокрема й удома [2]. Аудиторна робота у ВНЗ може проводитися в рамках заняття, заліку, іспиту, семінару і т. п.

Позааудиторна самостійна робота виконується студентом у домашніх умовах, у бібліотеці й контролюється й систематизується опосередковано, незважаючи на те, що вона є найважливішим показником рівня його самостійності. Самостійна робота за межами аудиторії буде посправжньому результативною, тобто продуктивною, творчою за умови підготовки студентів до повноцінної професійної діяльності і самоосвіти шляхом трансформації її в систему цілей і задач аудиторної самостійної роботи [3].

Основною метою аудиторної самостійної роботи повинно стати формування психологічної установки на необхідність самостійного оволодіння знаннями, крім тих, які надає викладач, і

створення реальних умов для навчання студентів навичкам самостійної навчальної діяльності [4].

Розглянемо дослідження, присвячені класифікації самостійної роботи студентів залежно від різних підходів і принципів.

В. Кудіна пропонує такі основні види самостійної роботи студентів [5, с. 60]:

- робота над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами на лекціях, семінарах і в позанавчальний час;
- робота над конспектами до проведення лекційних занять і після них;
- робота в лабораторіях, на практичних заняттях, над документами тощо;
- виконання вправ, розв'язання завдань, самостійні спостереження, написання творів та переказів;
- підготовка доповідей, наукових повідомлень, переклад спеціальної літератури і завдань;
- виконання індивідуальних завдань (курсіві, дипломні, магістерські роботи, науково-дослідна робота в позанавчальний час).

3. Курлянд вважає, що самостійна робота студентів у вищому навчальному закладі включає такі види діяльності [6, с. 158–159]: пошук та вивчення додаткової літератури; конспектування, складання планів, тез; кодування інформації (складання схем, таблиць, графіків); написання рефератів, доповідей, оглядів, звітів; виступ із повідомленнями на семінарських заняттях; виконання вправ, розв'язання задач; виконання письмових контрольних, лабораторних робіт; виконання завдань за допомогою персонального комп'ютера.

Окремої уваги заслуговує класифікація, здійснена М. Фіцулою [4]:

- 1) залежно від місця й часу проведення, характеру керівництва з боку викладача та способу здійснення контролю за її результатами виділяють самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях, позааудиторну самостійну роботу, самостійну роботу студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем);
- 2) за рівнем обов'язковості (В. Буряк) [7, с. 27]:
 - обов'язкову, передбачену навчальними планами й робочими програмами (виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових та дипломних робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої й переддипломної практики);
 - бажану: наукова й дослідницька робота студентів, яка полягає в самостійному здійсненні досліджень, збиранні наукової інформації й подальшому її аналізі; до цієї

ж категорії віднесено аудиторні потокові й групові заняття, участь у роботі наукового студентського суспільства;

- добровільну: робота в позааудиторний час, участь у внутрішньокафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжуніверситетських, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах, вікторинах;
- 3) за видами діяльності: навчально-пізнавальну, професійну;
 - 4) за рівнем мотивації:
 - самостійну роботу низького рівня (до самостійних дій студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично й постійно контролюючи виконання);
 - самостійну роботу середнього рівня (за умови спонуки до роботи з боку викладача, студент самостійно працює, контролюючи себе сам);
 - високого рівня (виконання завдання організовує й контролює сам студент).

В. Стрезікозін виокремлює такі види самостійної роботи [8]:

- 1) робота з підручником і навчальною книгою;
- 2) робота з довідковою літературою;
- 3) розв'язання і складання завдань;
- 4) навчальні вправи – звичайні і в зошитах з друкарською основою;
- 5) твори й описи;
- 6) спостереження та лабораторні роботи;
- 7) роботи – завдання, пов'язані з використанням ілюстрацій, карт, схем, графіків і роздавального матеріалу;
- 8) графічні роботи.

На основі аналізу підходів до класифікації самостійної роботи ми зупинимося на такій класифікації (з погляду організаційних основ): самостійна робота студентів на аудиторних заняттях; позааудиторна самостійна робота; самостійна робота студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем).

На наш погляд, виконання варіативної дидактичної системи пізнавальних завдань як одну з дидактичних умов організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін [9]. Причому під час виконання варіативної дидактичної системи студенти здійснюють такі види самостійної роботи: робота з підручником та навчальною літературою, робота з довідковою літературою, самостійні спостереження, графічні роботи малого об'єму.

Тепер розглянемо типи самостійної роботи студентів. О. Шувалова визначає чотири типи: «Перший тип самостійної роботи – це діяльність, у процесі якої студенти спираються на побутові знання... Другий тип самостійної роботи – це пі-

знавально-пошукова діяльність, що зумовлює процес здобуття нового знання... Дуже важливим типом самостійної роботи студентів є пізнавально-практична діяльність, яка в сучасній дидактиці пов'язується із практичним використанням наукового знання, посиленням контактів освіти й реального життя... Ще один тип самостійної діяльності студентів – це творча діяльність, яка характеризує процес творення нового наукового дослідження» [2, с. 226].

П. Сікорський пропонує класифікувати самостійну роботу студента за такими типами: відтворювальна за зразком; реконструктивно-варіативна; евристична; дослідницька [10, с. 52].

Найбільш цікавою є класифікація типів самостійної роботи студентів за дидактичною метою, здійснена М. Рогинським [11].

Перший тип спрямований на формування у студентів умінь виявляти на зовнішньому плані те, що від них вимагається, на основі заданого їм алгоритму діяльності та посилення на цю діяльність, які містять умови завдання. Спільним для самостійних робіт першого типу є те, що у всіх завданнях повинен бути представлений спосіб виконання в умові безпосередньо або у відповідній інструкції.

Другий тип передбачає формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові завдання. До самостійних робіт такого характеру можна віднести певні етапи проведення лабораторних і практичних занять, написання курсових робіт, а також спеціально підготовлені домашні завдання з приписом алгоритмічного характеру. Характерна особливість робіт цього типу полягає в тому, що при визначенні завдання для самостійної роботи необхідно обґрунтувати мету, шляхи їх розв'язання і методи досягнення.

Третій тип спрямований на формування у студентів знань, що є основою для розв'язання нетипових завдань. Виконання завдання цього типу передбачає пошук, формулювання й реалізацію мети та завдань розв'язання визначеної проблеми, що завжди виходять за межі минулого формалізованого досвіду і вимагають від студентів варіювання умов діяльності, розгляду засвоєної раніше навчальної інформації під новим кутом зору, використання її в нетипових ситуа-

ціях.

Четвертий тип передбачає створення передумов для творчої діяльності студентів. Цей тип самостійних робіт реалізується, як правило, під час виконання завдань науково-дослідницького характеру, в тому числі курсових, кваліфікаційних і дипломних робіт.

Ми пропонуємо розробку пізнавальних завдань як складової моделі організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін для перших трьох типів самостійної роботи, оскільки четвертий тип реалізується під час виконання творчих робіт (курсівих й дипломних робіт).

Самостійна робота передбачає відтворювальні і творчі процеси в діяльності студента. З огляду на це В. Кудіна пропонує три її рівні [5, с. 60]: репродуктивний (тренувальні самостійні роботи за зразком); стандартизований; творчий, пошуковий (аналіз проблемних ситуацій, пошук нової інформації, самостійний вибір методів і засобів розв'язання проблеми; підготовка курсових, дипломних і магістерських робіт).

М. Фіцула також виокремлює три рівні самостійної роботи [4]: репродуктивний (тренувальний), реконструктивний, творчий (пошуковий).

Репродуктивна самостійна робота виконується за певним зразком: розв'язування задач, заповнення таблиць і схем тощо. Реконструктивна самостійна робота передбачає перебудову рішень, складання планів, тез, анотацій, написання рефератів тощо. Творча самостійна робота потребує аналізу проблемних ситуацій, отримання нової інформації. Класифікація рівнів самостійної роботи, запропонована М. Фіцулою, є основою для класифікації рівнів пізнавальних завдань: репродуктивного рівня, реконструктивного рівня, творчого рівня.

Наведені вище міркування дозволяють здійснити класифікацію самостійної роботи студентів для конкретного виду самостійної роботи у вищих навчальних закладах.

У табл. 1 подано результати аналізу класифікації самостійної роботи студентів стосовно такого виду самостійної роботи студентів, як виконання варіативної дидактичної системи пізнавальних завдань (у позанавчальний час).

Таблиця 1.

Результати аналізу класифікації самостійної роботи студентів при виконанні варіативної дидактичної системи пізнавальних завдань.

Вид самостійної роботи студентів	Типи самостійної роботи студентів	Рівні самостійної роботи студентів (пізнавальних завдань)
Виконання варіативної дидактичної системи пізнавальних завдань	I	репродуктивний
	II	реконструктивний
	III	творчий

Таким чином, здійснено теоретичний аналіз різних підходів до класифікації самостійної роботи та виокремлено типи, види та рівні самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Подальшого дослідження потребують проблеми оптимізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фіногєєва Т. Є. Дефініція «самостійна робота» в науковому апараті дидактики вищої школи / Т. Є. Фіногєєва, О. Г. Петров // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – Луганськ, 2012. – № 22(257). – С. 218–224.
2. Шувалова О. Активізація самостійної роботи студентів педагогічного вузу шляхом використання глобальних комп'ютерних мереж як додаткового засобу навчання // Вісник Львівського університету : Серія педагогічна. – Львів, 2001. – Вип. 5. – Ч. 2. – С. 226–230.
3. Голос Г. А. Організація самостійної позааудиторної роботи студентів аграрних університетів у процесі навчання професійного іншомовного спілкування [Електронний ресурс] / Г. А. Голос // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – Вип. 37. – Режим доступу : <http://www.knlu.kiev.ua/str/pedagogika37.htm>.
4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
5. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Ленвіт, 2007. – 194 с.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.] – К. : Знання, 2007. – 496 с.
7. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся / В. К. Буряк. – М. : Просвещение, 1984. – 64 с.
8. Стрезикозин В. П. Организация процесса обучения в школе / В. П. Стрезикозин. – М. : Просвещение, 1964. – 280 с.
9. Фіногєєва Т. Є. Організація самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т. Є. Фіногєєва. – Кривий Ріг, 2012. – 217 с.
10. Сікорський П. Психолого-педагогічні проблеми підвищення ефективності самостійної роботи студентів / П. Сікорський, О. Горіна // Вісник Львівського університету : Серія педагогічна. – Львів, 2008. – Вип. 23. – С. 46–54.
11. Рогинский В. М. Азбука педагогического труда (Пособие для начинающего преподавателя технического вуза) / В. М. Рогинский. – М. : Высшая школа, 1990. – 112 с.
12. Костенко И. Аудиторная самостоятельная работа студентов с учебным текстом / И. Костенко // Высшее образование в России. – 1995. – № 1. – С. 101–105.

УДК 378.147

Яковенко Т. В.

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ЯК ОСНОВА КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. В статті розкрито зміст мотивації майбутнього педагога професійного навчання до креативної педагогічної діяльності. Доведено, що професійна діяльність сучасного педагога професійного навчання визначається системою мотивів, які знаходяться в складних взаємовідносинах. Виникнення і розвиток потреб, формування мотивів є основою становлення креативної педагогічної діяльності студента. Доведено, що саме креативно направлена педагогічна діяльність дозволяє забезпечити необхідні умови для позитивної динаміки рівня креативної компетентності майбутнього педагога професійної школи, скорегувати систему креативної педагогічної підготовки відповідно з можливостями і здібностями, сприяти розвитку креативних здібностей.

Ключові слова: Мотивація, мотиваційна сфера, креативна діяльність, майбутній педагог професійного навчання, креативна компетентність.

Яковенко Т. В.

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА КАК ОСНОВА КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрыто содержание мотивации будущего педагога профессионального обучения к креативной педагогической деятельности. Доказано, что креативная педагогическая деятельность определяется системой мотивов. Возникновение и развитие потребностей, формирование мотивов является основой становления креативной педагогической деятельности студента. Доказано, что именно креативно направленная педагогическая деятельность позволяет обеспечить не-

обходимые условия для позитивной динамики уровня креативной компетентности будущего педагога профессиональной школы, скорректировать систему педагогической подготовки, содействовать развитию креативных способностей.

Ключевые слова: мотивация, мотивационная сфера, креативная деятельность, будущий педагог профессионального обучения, креативная компетентность.

Yakovenko T. V.

MOTIVATION SPHERE AS A BASIS OF CREATIVE ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER OF PROFESSIONAL TRAINING

Summary. The article reveals the content of the motivation of the future teacher of professional training to creative teaching. It has been proved that the professional activity of modern teacher of professional training system is defined by the system of motives. Determining motive of this activity attracts students to the creative processes of learning, commitment to fuller deeper knowledge and understanding of their professional application. The emergence and development of requirements, formation of motives is the basis of formation of creative teaching activities of the student. The main conditions of formation of professional and pedagogical activity of the future teachers of professional training have been considered: infensification of creative requirements of students, upbringing of interest in creative teaching activities, pedagogical guidance in the formation of positive motivation learning activity of students.

It has been proved that creatively directed pedagogical activity allows you to start the mechanism of intense creative education and self-education, provide the necessary conditions for the positive dynamics of the professional competence of future teachers of professional schools, create a correct system of teacher training, respectively, according to opportunities and capabilities, to create an atmosphere of necessity in creative activity and development of creative abilities.

Key words: motivation, motivational sphere, creative activity, future teacher of professional training, creative competence.

Постановка проблеми. У нових соціально-економічних умовах постає проблема професійного самовизначення студентів як одна з пріоритетних в освітній політиці держави. Це пов'язане з тим, що ринок праці непередбачуваний, динамічний; вимоги до фахівців підсилюються, змінюються, стають жорсткішими. Усе це певною мірою торкнулося й професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання.

Сьогодні суспільству потрібний фахівець, який володіє не тільки предметними знаннями, але й перш за все професіонал, що може ставити і вирішувати складні завдання, самостійно приймати відповідні рішення, виправляти й корегувати розвиток власної особистості, підходити творчо до своєї роботи. Такі якісно нові вимоги до рівня освіти і культури сучасного фахівця зумовлені тим, що професійно-педагогічна діяльність стає сьогодні все складнішою і більш творчою. При цьому мотиваційна сфера є основою навчально-професійної діяльності сучасного педагога професійного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу літературних джерел з психології та педагогіки свідчать про те, що проблемі формування мотивації педагогічної діяльності особистості педагога, її складових (потреб, інтересу, схильностей, переконань, ідеалів, світогляду, цілей) присвячені дослідження багатьох учених: М. Анцибор, Ю. Бабанського, І. Беха, Л.

Божович, В. Бондара, М. Данілова, І. Зязюна, Н. Кузьміної, М. Кухарева, Є. Науменка, А. Ростунова, В. Сластьоніна, М. Тарасевича, І. Фастовця та ін.

Одні психологи під мотивацією розуміють сукупність стійких мотивів поведінки і діяльності [1]; інші вважають, що мотивація містить в собі всі види потягів: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні установки тощо [2]; треті мотивацію розглядають як властивість, якість особистості, як спрямованість особистості людини, наявність або відсутність у неї суспільної активності, словом, усе, що характеризує цілісний образ людини [3].

І. Зимня відзначає, що мотивація є «пусковим механізмом» будь-якої діяльності: праці, спілкування чи пізнання [4]. Нам імпонує лексикографічне визначення мотивації як «спонукання, що викликають активність організму і визначають її напрям» [5, с. 219].

Проте, попри ґрунтовне дослідження означених проблем, мотиваційна сфера як основа креативної педагогічної діяльності не розглядалася в контексті інженерно-педагогічної освіти.

Мета статті – розкрити зміст мотивації майбутнього педагога професійного навчання до креативної педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. П. Якобсон, характеризуючи мотивацію навчання як результат переробки тих впливів, які студент отримує

із сімейної та соціальної сфер, а також ставлення до впливів, пов'язаних з особливостями життєвих переконань, прагнень та інтересів студента, визначає три типи мотивації:

- а) негативна мотивація;
- б) мотивація, пов'язана з мотивами, що знаходяться поза навчальною діяльністю, але які мають позитивний характер;
- в) мотивація, безпосередньо пов'язана з самим процесом навчальної діяльності [6].

У психологічній літературі «мотив» визначається як «спонукання до діяльності, що складається під впливом умов життя суб'єкта і визначає спрямованість його активності» [7, с. 596].

У сучасній психології (Б. Ананьєв, Л. Божович, М. Данилов, Є. Ільїн, О. Леонт'єв) мотивом називають усвідомлену причину, яка визначає спрямованість дій і вчинків людини. Дж.-Б. Вотсон, З. Фрейд приписують мотиву спонукальну і спрямовувальну функцію. Основою мотивованої діяльності особистості є її різноманітні потреби [8].

Мотивом, як правило, називають причину, що спонукає до діяльності, спрямовану на задоволення певних потреб; матеріальний або ідеальний предмет, який спонукає і спрямовує на себе діяльність або вчинок і заради якого вони здійснюються [8]; спонуки діяльності, життя суб'єкта, які складаються під впливом умов і визначають спрямованість його активності; у сучасній психології термін «мотиви» застосовують для позначення різних явищ і станів, що спричиняють активність суб'єкта; у ролі мотивів можуть бути потреби й інтереси, потяги й емоції, установки й ідеали [9]. Два типи мотивів характеризують переважно навчальну діяльність – мотив досягнення і пізнавальний мотив [4, с. 185]. Останній становить основу навчально-пізнавальної діяльності людини, відповідає самій природі її мисленнєвої діяльності. Ця діяльність виникає в проблемній ситуації і розвивається за правильною взаємодією і стосунках студентів і викладачів. У навчанні мотивація досягнення підкоряється пізнавальній і професійній мотивації.

Креативна діяльність педагога професійного навчання (як і будь-яка діяльність взагалі) визначається системою мотивів творчо-педагогічної діяльності, які знаходяться в складних взаємовідносинах.

Особливість мотиваційних процесів дозволяє зробити висновок про важливість урахування в навчальному процесі специфіки спонукань типу потягів (або потреб) і спонукань типу необхідностей, що знаходяться у синтезі. Ми виходимо з положення про діалектичну єдність цих двох сторін мотивації. Це дає підстави вважати,

що будь-яка мотивація всякого виду діяльності, зокрема навчальної діяльності з розвитку професійного мовлення, містить у собі як процесуальний, так і дискретний момент. Ці два моменти є абсолютно необхідними складовими мотиваційної структури у креативній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. Неперервне і дискретне складають ще одну сторону діалектично суперечливої структури мотивації навчальної діяльності студентів, яку обов'язково треба враховувати в процесі професійно-педагогічної підготовки. Але залежно від конкретних зовнішніх і внутрішніх умов виявлення мотивації один із цих моментів може виступати як актуальний, інший – як потенційний, прихований.

Мотиви, якими керуються майбутні педагоги професійного навчання у своїй діяльності, в кінцевому результаті визначаються об'єктивними потребами суспільства – підвищенням рівня професійної підготовки студентів. Як встановлено в педагогічних дослідженнях, мотивація креативної педагогічної діяльності студентів стає джерелом інтелектуальної активності, мобілізує творчі сили для вирішення пізнавальних завдань, позитивно впливає на якість і систематизацію професійно-педагогічних знань, стає важливою внутрішньою умовою формування креативної компетентності. Виникнення і розвиток креативно-педагогічних потреб, формування відповідних мотивів і визначення перспективних цілей педагогічного самовдосконалення складають основу *мотивації* їх професійно-педагогічної діяльності.

У вирішенні проблеми мотивації в процесі педагогічної підготовки педагогу необхідно враховувати два аспекти: створення мотивів для учіння, тобто створення у студентів потреб, інтересів, стимулів, що забезпечують активність їхньої пізнавальної діяльності, і безпосередній вплив мотивів на деякі механізми породження педагогічної творчості.

Величезну роль у професійно-педагогічній підготовці відіграє виховання інтересу студентів до творчих, креативних технологій, формування творчої особистості.

Інтерес є специфічною пізнавальною спрямованістю особистості на предмети і явища дійсності. Він виражає позитивне ставлення суб'єкта до діяльності. Професійний інтерес – складна і динамічна за своєю структурою активна виборча спрямованість особистості на зміст професійної діяльності як на спосіб реалізації потреби в самовираженні, що містить в собі пізнавальний, емоційний і оцінний компоненти [10].

Неможливо підготувати молоду людину до будь-якої діяльності, якщо у неї немає інтересу до обраної професії. Коли йдеться про педагогі-

чну роботу, про навчання майбутнього педагога професійного навчання, ця теза стає однією з передумов підготовки фахової зацікавленості в практичній діяльності.

Інтерес до обраної професії у майбутніх педагогів виникає і розвивається у процесі їх навчання та виховання. Враховуючи, що інтерес до креативної-педагогічної діяльності значною мірою залежить від рівня креативного розвитку студентів, їхнього попереднього життєвого та творчого досвіду, ми вважаємо доцільним формування цього мотиву у майбутніх педагогів професійного навчання двома шляхами: спираючись на вже існуючі креативно-педагогічні інтереси; через усвідомлення всебічної значущості креативної педагогічної діяльності.

Дослідник О. Морозова схиляється до думки, що «наявність або відсутність педагогічного інтересу суттєво впливає на рівень мотивації педагогічної діяльності викладачів ..., а тому – і на якість їх професійної діяльності» [11].

Спираючись на інтерес, який виявляють студенти до креативних процесів, викладач може успішніше вирішувати поставлені завдання. Саме виховання інтересу до навчальних предметів, в змісті яких розглядаються креативні складові педагогічної діяльності – одне з найважливіших і найнеобхідніших проблем методики, однак стосовно підготовки майбутніх педагогів професійного навчання ця проблема розроблена недостатньо. У психолого-педагогічних дослідженнях виховання стійкого інтересу до предмета розглядається у зв'язку з формуванням зацікавленості у навчанні. Зацікавленість звичайно розуміється як практичний інтерес до чого-небудь. Вона пов'язується з формуванням позитивного ставлення до предмета.

Виходячи з цього зауважимо, що професійний інтерес – це активне пізнавальне й емоційно-дійове ставлення студентів до своєї майбутньої діяльності, що знаходить вираження у такому:

- 1) зосередженості думок особистості на предметі обраної професійної діяльності;
- 2) позитивному емоційному ставленні до неї;
- 3) у вивченні її й у практичному оволодінні.

На думку М. Левітова, щоб виховувати інтерес, для студента треба створити таку ситуацію, за якої він не міг би не пережити стан зацікавленості [12, с. 287]. Однак, щоб стан зацікавленості міг перетворитися у стійкий інтерес, його необхідно постійно підтримувати в процесі навчальної діяльності. Сама діяльність при цьому займає провідне місце.

Отже, наявність інтересу суб'єкта до креативної педагогічної діяльності є вагомим показником сформованості мотивів цієї діяльності.

Професійно-педагогічна діяльність сучасного педагога професійного навчання визначається системою мотивів, які знаходяться в складних взаємовідносинах. Визначальним мотивом цієї діяльності є залучення студентів до креативних процесів в навчанні, прагнення до найбільш повного і глибокого пізнання і розуміння їх професійного призначення. Виникнення і розвиток потреб, формування мотивів є основою становлення креативної педагогічної діяльності студента.

Таким чином, основними умовами формування професійно-педагогічної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання є активізація творчих потреб студентів, виховання інтересу до креативної педагогічної діяльності, педагогічне керівництво при формуванні позитивної мотивації навчальної діяльності студентів.

Ці положення повинні визначати методику навчання майбутніх педагогів професійного навчання, яка спрямована на формування і розвиток креативної компетентності студентів.

Формуванню мотивації креативної педагогічної діяльності студентів у процесі їхньої професійної підготовки, на нашу думку, повинні сприяти:

- різноманітні організаційні форми занять педагога зі студентами;
- постійне їх збагачення креативними педагогічними знаннями, вміннями та навичками;
- розширення творчого кругозору студентів, який оснований на різноманітності застосованих креативних технологій;
- різні форми самостійної роботи студентів, до яких належать дослідницький підхід, вирішення проблемних завдань, використання своїх знань на практиці.

Найважливішим чинником формування мотивів креативної педагогічної діяльності студентів є позитивний приклад викладача ВНЗ, який справляє великий вплив на формування мотиваційної сфери студентів, опосередковано впливає на розвиток прагнення майбутніх педагогів творчо займатись професійно-педагогічною діяльністю.

Свої рекомендації для формування стійкого інтересу до предмета, які можемо використати й в процесі креативної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, дає І. Зимня: важливо організувати навчальну діяльність таким чином, щоб вона викликала зацікавленість студентів, щоб кожний етап навчальної діяльності, а також кожний вид навчальної роботи студентів сприяв більш усвідомленому прагненню до пізнання, формуванню умінь і навичок, досягненню нових успіхів у цій діяльності. Якщо під час занять із викладачем закладаються міцні наукові

основи курсу, студент, як правило, зацікавлюється самостійним продовженням роботи над предметом, шукає можливості поглиблення отриманих знань. У протилежному випадку інтерес студента до навчальної роботи зникає і знання стають формальними [4, с. 77].

Ці умови необхідно враховувати, якщо ми прагнемо виховати професійно зорієнтовану особистість, що однозначно впливає на зміст і мету навчання майбутніх педагогів професійного навчання, а також формування й розвитку в них креативних якостей особистості.

Отже, головне завдання мотивації навчання – така організація освітньої діяльності, яка максимально сприяла б розкриттю внутрішнього мотиваційного творчого потенціалу особистості. Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання необхідно здійснювати мотивацію студентів до креативної педагогічної діяльності. Креативно направлена педагогічна діяльність дозволяє запустити механізм інтенсивної креативної освіти і самоосвіти, забезпечити необхідні умови для позитивної динаміки рівня професійної компетентності майбутнього педагога професійної школи, скорегувати систему креативної педагогічної підготовки відповідно з можливостями і здібностями, створити атмосферу необхідності у творчій діяльності та розвитку креативних здібностей.

Напрямами подальших досліджень є розробка методики визначення рівнів сформованості мотивації до креативної педагогічної діяльності студентів інженерно-педагогічних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 122 с.
3. Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 47–59.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
5. Психология : словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Больш. рос. энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.
8. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
9. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. Ю. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 2003. – 980 с.
10. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
11. Морозова О. О. Интерес як основний показник мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів музики / О. О. Морозова // Музикознавчі студії : наукові збірки Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка. – Дрогобич : Посвіт, 2009. – Вип. 21. – С. 196–203.
12. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.