

Раздел 3. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 377.8:80

Герніченко І. І.

РЕКУРСИВНИЙ ПРИНЦИП СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті визначено суперечність між збільшенням обсягу інформації з предметних галузей технічних дисциплін і обмеженими можливостями його засвоєння за допомогою існуючих моделей подання змісту та пропонується її вирішення шляхом структурування змісту навчальних дисциплін засобами моделювання логічної структури навчального матеріалу. Виконано аналіз основних підходів до побудови структури навчального матеріалу та обґрунтовано рекурсивний принцип структурування предметної галузі технічних дисциплін. На основі системного підходу та аналізу технічних систем запропоновано рекурсивно-фрактальну модель змісту технічних дисциплін, у якій кожне поняття подається у вигляді субструктури, що складається з ознак призначення, будови, принципу дії та характеристик.

Ключові слова: структурування, логічна структура, структурно-логічна модель, рекурсія, рекурсивно-фрактальна модель.

Герниченко И. И.

РЕКУРСИВНИЙ ПРИНЦИП СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье определено противоречие между увеличением объема информации из предметных областей технических дисциплин и ограниченными возможностями его усвоения с помощью существующих моделей представления содержания. Предлагается решение данного противоречия путем структурирования содержания учебных дисциплин средствами моделирования логической структуры учебного материала. Выполнен анализ основных подходов к построению структуры учебного материала и обоснован рекурсивный принцип структурирования предметной области технических дисциплин. На основе системного подхода и анализа технических систем предложена рекурсивно-фрактальная модель содержания технических дисциплин, в которой каждое понятие представляется в виде субструктуры, состоящей из признаков назначения, строения, принципа действия и характеристик.

Ключевые слова: структурирование, логическая структура, структурно-логическая модель, рекурсия, рекурсивно-фрактальная модель.

Gernichenko I. I.

RECURSIVE PRINCIPLE OF STRUCTURING THE CONTENT OF TECHNICAL DISCIPLINES

Summary. In the article the contradiction between the increasing amount of information on subject areas of engineering disciplines and disabilities assimilate with the existing models of presenting the content. It is proposed to resolve this contradiction through structuring the content of subjects by means of modeling the logical structure of the educational material. The analysis of the main approaches to building the structure of the educational material and reasonably recursive structuring principle of objective technical disciplines is held. Basing on a systematic approach and analysis of technical systems, the recursive-fractal content model of technical disciplines in which each concept serves as a substructure consisting of signs purpose, structure, principle of operation and characteristics is proposed. According to this model, all objects are subject technical disciplines, have the same structure but different content. The main difference between the recursive model compared to the framing model, the semantic network model of the structural and logical presentation of educational material is that engineering disciplines are double structured. Thus, this model allows showing the overall structure and subject area courses, and the internal structure of each object of the subject area.

Key words: structuring, logical structure, structural and logical model, recursion, recursive, fractal model.

Постановка проблеми. Нові вимоги до підготовки фахівців, адаптованих до роботи у динамічному світі розвитку науки, техніки, технологій, зв'язків і відносин, здатних знаходити рішення у будь-яких ситуаціях, зумовлених професійною діяльністю, вимагають постійного оновлення змісту освіти, включення до навчальних планів та програм найновіших досягнень відповідних галузей науки. Це призводить до постійного зростання обсягу навчального матеріалу. Проте можливості студентів у засвоєнні і переробці складної інформації є обмеженими і дуже часто неоднорідними в умовах гетерогенної за здібностями студентської групи. Тому виникає суперечність між збільшенням обсягу інформації з предметних галузей технічних дисциплін та обмеженими можливостями його засвоєння за допомогою існуючих моделей подання змісту. Вирішити цю суперечність можна структурованням змісту навчальних дисциплін засобами моделювання логічної структури навчального матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В галузі інформаційних технологій сьогодні досить активно ведуться пошуки, пов'язані із проблемами придбання, представлення й практичного використання знань. Ця галузь отримала назву «інженерія знань». Створюються різноманітні типи моделей подання знань у стислому, компактному, зручному для використання вигляді (логічні моделі, семантичні мережі, продукційні моделі й ін.).

Поряд із цим ефективні способи стиснення навчальної інформації містяться у відомих психолого-педагогічних теоріях змістовного узагальнення (В. В. Давидов, Д. Б. Эльконін) і укрупнення дидактичних одиниць (П. М. Ерднієв), формування системності знань (Л. Я. Зоріна, А. В. Усова). У цьому випадку використовуються наступні прийоми: моделювання в предметній, графічній і знаковій формі, структурна блок-схема теми, опорні конспекти і т. д. Слід врахувати й той факт, що при стисненні програмного матеріалу міцність засвоєння досягається при подачі навчальної інформації одночасно на чотирьох кодах: графічному, числовому, символічному й словесному.

У проблемі, яка пов'язана із систематизацією й структурованням навчальної інформації, С. Бутаков виділяє кілька аспектів, які проявляються в наступному: складність створення логічно несуперечливої системи інформації як за окремими навчальними предметами, так і за змістом всієї шкільної освіти в цілому; відносна недовговічність існування створеної системи інформації, яка пов'язана з появою нових наукових знань, їх розвитком, що, безсумнівно, повинно привести

до реорганізації побудованої системи, однак на основі заданих нею норм; подолання певної соціальної інертності освіти, пов'язаної із протидією з боку викладачів, яке може бути викликано необхідністю переходу до нових форм систематичного викладу навчального матеріалу [1].

Питання структуровання змісту окремих навчальних дисциплін досліджували такі вчені, як А. Н. Бекренєв, А. Д. Гладун, В. І. Кузнєцов, В. Н. Михалькевич, Г. А. Шефер та ін.

Логічне структуровання навчальних дисциплін дозволяє одержати чітку, добре організовану структуру, виділення якої дозволяє побачити багатство внутрішніх зв'язків і їх гармонійність і обґрунтованість.

Сутність процесу структуровання – виявити систему смислових зв'язків між елементами змісту (знання) великої дидактичної одиниці (навчальної дисципліни, розділу, теми) і розташувати навчальний матеріал в тій послідовності, яка витікає з цієї системи зв'язків.

Традиційним вже стало проводити побудову структурно-смислової моделі навчального матеріалу на основі графоаналітичного методу структуровання.

Алгоритм побудови даної моделі складається з наступних етапів [2]:

- 1) виділення основних смислових одиниць (понять) навчального матеріалу дисципліни;
- 2) побудови графі взаємозв'язків між поняттями;
- 3) побудови матриці взаємозв'язків, використовуючи граф взаємозв'язків;
- 4) побудови структурно-смислової моделі дисципліни.

Проте основним недоліком графоаналітичного методу структуровання є велика кількість варіантів послідовності викладання навчального матеріалу, що не дає змоги суттєво знизити величину його ентропії (невизначеності) і, як наслідок, – зменшення кількості інформації буде незначним. Для зменшення величини ентропії ми пропонуємо використати принцип рекурсії для розробки засобів представлення змісту навчального матеріалу.

Метою статті є обґрунтування рекурсивного принципу структуровання навчального матеріалу технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Рекурсія – метод визначення класу об'єктів чи методів попереднім заданням одного чи декількох (звичайно простих) його базових випадків чи методів, а потім заданням на їхній основі правила побудови класу, який визначається. Іншими словами, рекурсія – часткове визначення об'єкта через себе, визначення об'єкта з використанням раніше визначених [3].

Під рекурсією також розуміють організацію складної системи, при якій

- 1) виділяється деякий набір базових підсистем;
- 2) вона здатна в процесі свого функціонування створювати безмежну кількість копій базових систем, здійснювати взаємодію між ними і при необхідності знищувати їх;
- 3) функціонування складної системи відображається в функціонуванні активних копій базових підсистем;
- 4) при виклику копій допустима їх зміна, яка визначається ситуаційною обстановкою в момент виклику.

Тобто, рекурсивна система за рахунок створення власних копій отримує можливість безмежного росту і ускладнення, але ця складність має організований вигляд, що визначається локальними правилами функціонування.

Безпосереднім наслідком рекурсії є фрактальність (самоподібність) в структурі об'єкта. Насправді, унаслідок рекурсії в об'єкті є частини, структурно подібні самому об'єкту. Самоподібність об'єкта породжує складну ієрархічну структуру, а саме: розвертання рекурсії починається з деякого так званого центруючого об'єкта, який визначається через об'єкти першого порядку. У свою чергу, об'єкти першого порядку визначаються через об'єкти другого порядку і т. д. Таким чином, всякий об'єкт, незалежно від того, чи є він центруючим, чи ні, може містити одні і ті ж структурні елементи.

Отже, завдяки розгортанню рекурсії виникає фрактальна структура об'єкта, що складається з частин, структурно подібних об'єкту. При цьому

- тут мається на увазі саме структурна самоподібність об'єкта, тоді як змістовна сторона об'єктів різних рівнів, природно, виявляється різною;
- структура об'єкта фрактальна в нестрогому значенні: достатньо сказати, що суб'єкти різних рівнів можуть містити різне число об'єктів;
- фрактальна структура об'єкта обривається на так званих крайових оболонках, тобто на таких об'єктах, які не містять ніяких інших об'єктів.

Використаємо системний підхід для розробки рекурсивної моделі змісту навчального матеріалу технічних дисциплін на прикладі дисципліни «Будова автомобіля».

Основні ідеї системного підходу були представлені в працях відомих учених К. Боулінга [4], Ю. Урманцева [5] та ін.

Суть системного підходу при дослідженні процесів розвитку в техніці й проектуванні технічних об'єктів полягає в розгляді будь-якого технічного об'єкта як системи взаємопов'язаних

елементів, що створюють одне ціле, і врахування взаємних зв'язків між окремими елементами і самою системою [5].

Система – множина взаємозв'язаних об'єктів, організованих певним чином в єдине ціле і протиставлена середовищу [6].

Поділ системи на елементи дозволяє розглядати об'єкт як мінімум на трьох рівнях (підсистема, система, надсистема), що є основною характеристикою системного підходу. Поділ дозволяє спростити вивчення і перетворення навіть дуже складних систем, не упускаючи при цьому нічого важливого, але не зводить складне до простого, ціле до частини, наявність властивостей і якостей цілісного об'єкта до властивостей і якостей частин, які можуть бути відсутніми [5].

Наприклад, для автомобіля як технічної системи (рис. 1) автотранспорт є надсистемою I-го порядку, транспорт – надсистема II-го порядку, а техніка – надсистема III-го порядку. Підсистемами I-го порядку для автомобіля будуть двигун, ходова і несуча частини, трансмісія, електрообладнання тощо. Підсистемами II-го порядку, наприклад, для двигуна автомобіля є газорозподільчий механізм, кривошипно-шатунний механізм, а для кривошипно-шатунного механізму підсистемою III-го порядку будуть колінчатий вал, циліндр, поршень, шатун тощо.

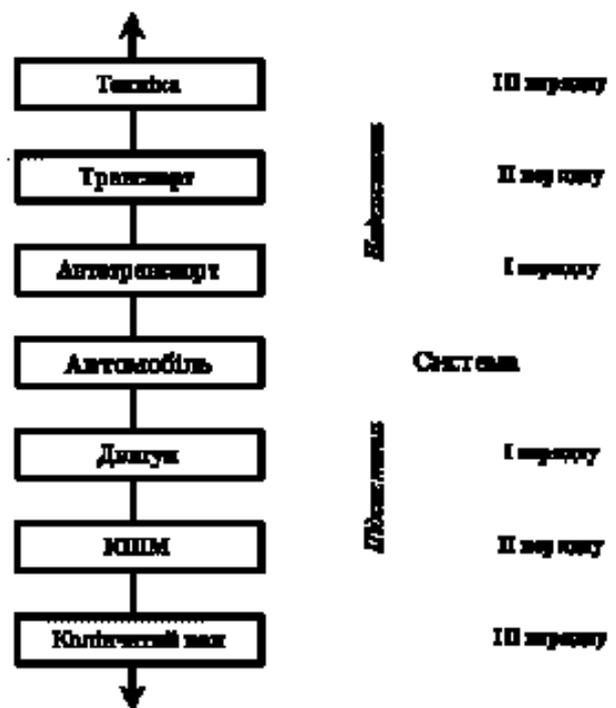


Рис. 1. Ієрархічні рівні у предметній галузі дисципліни «Будова автомобіля».

Технічна система має чотири головні (фундаментальні) ознаки [5]:

- 1) системи створені для певних цілей, тобто виконують корисні функції (ознака функціональності);

- 2) системи складаються з частин, тобто мають структуру (*ознака цілісності*);
- 3) елементи (частини) системи пов'язані один з одним, з'єднані відповідним чином і організовані в просторі й часі (*ознака організації*);
- 4) кожна система в цілому має певну особливу властивість, що не дорівнює простій сумі властивостей її складових елементів, інакше втрачається смисл створення системи (*системна якість*).

Відсутність хоч би однієї ознаки не дозволяє вважати об'єкт технічною системою.

Розглянемо ці ознаки детальніше.

Функція – це здатність технічної системи виявляти свою властивість (якість, користь) для задоволення потреби і цілеспрямованості при відповідних умовах, перетворювати предмет праці (виріб) у потрібну форму або величину [5]. Для визначення функції слід відповісти на запитання, що робить ця технічна система?

Кожна технічна система може виконувати декілька функцій, з яких тільки одна робоча, заради котрої вона й існує, інші – допоміжні, супутні, що полегшують виконання головної [6].

Структура (цілісність) – це незмінна в процесі функціонування сукупність елементів і зв'язків між ними, які визначаються фізичним принципом здійснення корисної дії, що вимагається.

Формування структури є основою синтезу системи. При цьому зберігається примат функції над структурою за наступною схемою (рис. 2):

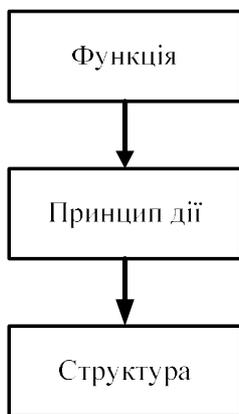


Рис. 2. Співвідношення між функцією, принципом дії та структурою.

Вибір принципу дії однозначно визначає структуру, тому їх необхідно розглядати разом.

Головна вимога до структури – мінімальні втрати енергії і однозначність дії (виключення помилок), тобто наявність хорошої енергетичної провідності, а також надійність причинно-наслідкового ланцюжка.

Елементи повинні бути узгоджені за формою, властивостями, доповнювати один одного, взаємно посилюватися, створювати корисні властивості та взаємно нейтралізувати шкідливі. Це основний механізм виникнення системного ефекту (*якості*).

Форма є зовнішнім проявом структури технічної системи, а структура – внутрішнім змістом форми. Ці два поняття тісно взаємозв'язані. В технічній системі може мати перевагу одне із них і диктувати умови втілення іншому.

Сучасні технічні системи є багаторівневими системами, котрі підпорядковуються ієрархічному принципу організації структури. Кожний рівень виступає як керівний стосовно всіх нижчих і як керований (підпорядкований) стосовно вищих, при цьому він спеціалізується на виконанні певної функції.

Основними властивостями ієрархічних систем є

- 1) подвійна якість елементів у системі – елементи одночасно наділені індивідуальними та системними якостями;
- 2) диктат верхніх рівнів над нижніми – основний порядок ієрархії;
- 3) нечутливість верхніх рівнів до змін на нижніх рівнях і, навпаки, чутливість нижніх рівнів до змін на верхніх;
- 4) відфільтрування (видалення) корисних функцій на рівнях ієрархії, котрі створюються (взаємопосилюються) на наступному рівні, а шкідливі функції пригнічуються на кожному рівні.

Організація виникає тоді, коли між елементами утворюються об'єктивно закономірні, узгоджені, стійкі у часі зв'язки (відносини); при цьому одні властивості (якості) елемента висуваються на перший план (працюють, реалізуються, посилюються), а інші обмежуються, гасяться, маскуються. В процесі роботи корисні властивості трансформуються у функції – дію, поведінку [5].

Головна умова виникнення організації – зв'язки між елементами або їх властивостями повинні перевищувати за потужністю (силою) зв'язки із несистемними елементами. *Організація виникає одночасно із структурою* і є, власне кажучи, алгоритмом спільного функціонування елементів системи у просторі й в часі.

Головний орієнтир в процесі синтезу системи – одержання майбутньої *системної властивості* (ефекту, якості), який визначається «формулою» системи:

$$\boxed{\text{Функція}} + \boxed{\text{Структура}} + \boxed{\text{Організація}} = \boxed{\text{Системна властивість}}$$

Системні властивості – це сукупні (інтегральні) властивості, які не дорівнюють властивостям елементів, що входять в систему, виникають тільки при створенні системи.

Наявність у технічних систем зазначених ознак дало змогу нам при конструюванні рекурсивної моделі представлення змісту предметної галузі технічних дисциплін використати саме структурну самоподібність об'єктів, виділивши в них наступні підсистеми:

- 1) R – призначення та використання;
- 2) S – структура, склад, будова та конструкція;
- 3) D – принципи і механізми дії та функціонування;
- 4) H – властивості, параметри та характеристики.

Так, наприклад, автомобіль як технічна система має ознаки:

- *функціональності* (підсистема R) – призначений для перевезення вантажу і пасажирів;
- *цілісності* або *структури* (підсистема S) – складається з двигуна, трансмісії, ходової частини, механізмів керування і електрообладнання;
- *організації* (підсистема D) – усі підсистеми автомобіля пов'язані одна з одною, з'єднані відповідним чином і взаємодіють між собою, тобто виконують певну роботу;
- *системної якості* (підсистема H) – автомобіль має певні властивості, параметри та характеристики, які не дорівнюють простій сумі властивостей його складових елементів (вид автотранспортного засобу; основний техніч-

ний параметр (маса, потужність або габаритні розміри); тип кузова; призначення; колісна формула; тип двигуна тощо).

В свою чергу, в кожній складовій частині автомобіля (двигун, трансмісія, ходова частина тощо) можна виділити підсистеми R, S, D, H. Складові частини двигуна автомобіля (кривошипно-шатунний механізм, газорозподільний механізм тощо) також можна описати за допомогою ознак призначення, будови, принципу дії в параметрах і т. д. Тобто в результаті декомпозиції об'єктів предметної галузі дисципліни «Будова автомобіля» (а декомпозиція є одним з механізмів розгортання рекурсії) спостерігається фрактальність (самоподібність) у структурі цих об'єктів. Тому ми пропонуємо для їх представлення використовувати фрактальну субструктуру, яка зображена на рис. 3.

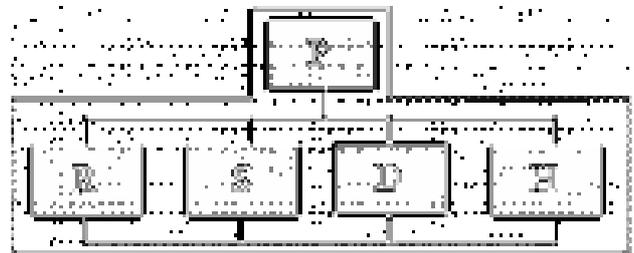


Рис. 3. Фрактальна субструктура представлення об'єктів предметної галузі дисципліни «Будова автомобіля».

Тоді узагальнена рекурсивна (рекурсивно-фрактальна) модель навчального матеріалу буде мати наступний вигляд (рис. 4):

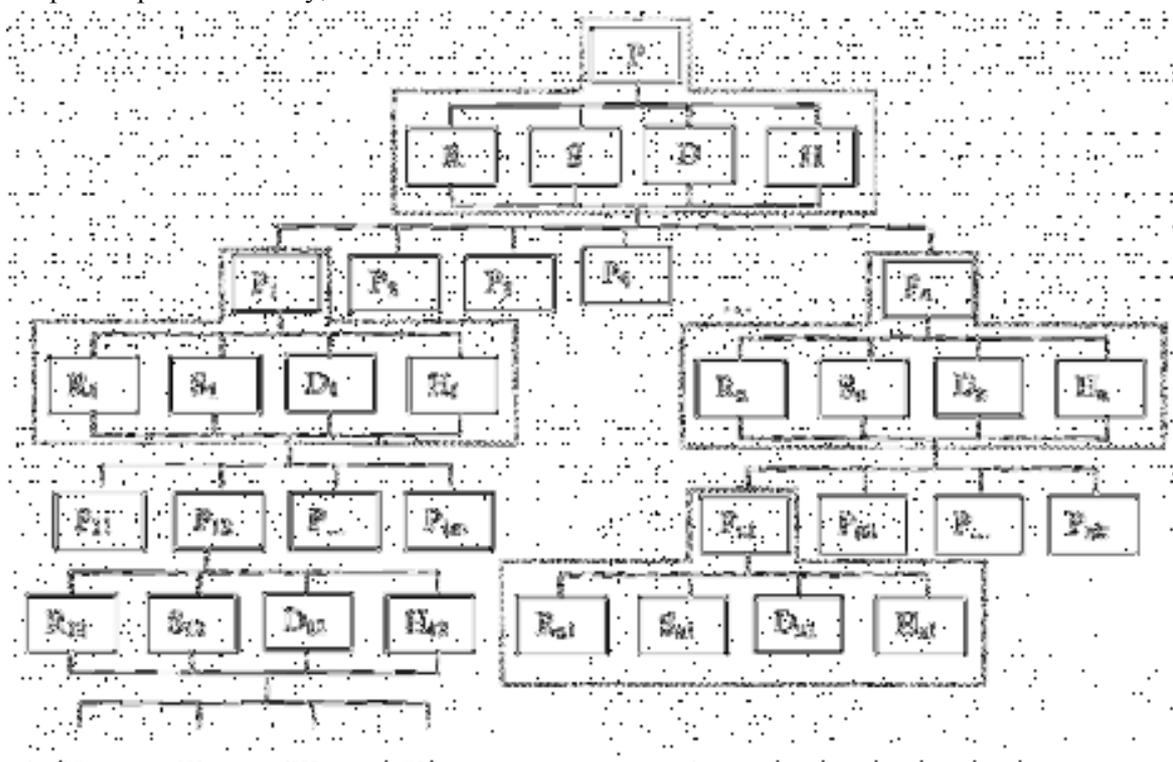


Рис. 4. Узагальнена структура рекурсивно-фрактальної моделі.

Згідно даної моделі, усі об'єкти предметної галузі технічних дисциплін мають однакову структуру, однак різне інформаційне наповнення.

Основною відмінністю і, на нашу думку, перевагою рекурсивної моделі у порівнянні з фреймовою моделлю, семантичною мережею, структурно-логічною моделлю представлення навчального матеріалу дисципліни «Будова автомобіля» є подвійна структурованість. Так, дана модель дає змогу показати і загальну структуру предметної галузі дисципліни, і внутрішню структуру кожного об'єкта цієї предметної галузі.

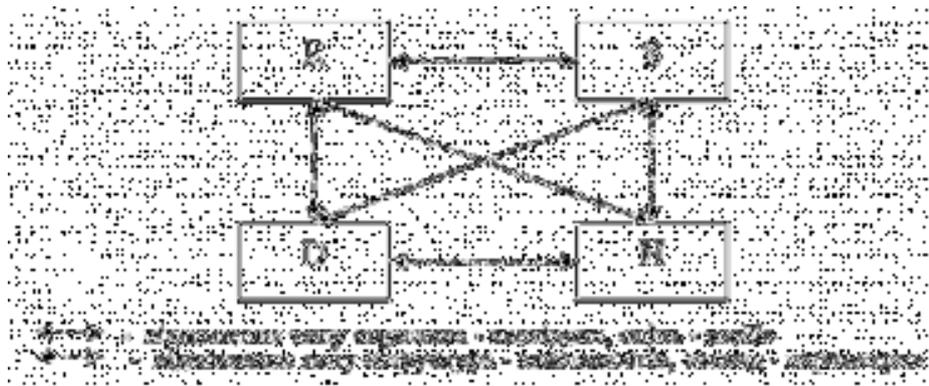


Рис. 5. Логічні відношення між підсистемами R, S, D, H.

Приведені параметри дозволяють характеризувати рекурсивно-фрактальну модель як модель з розширеними базисами ознак і логічних відношень між ними.

Висновки. Структура розробленої рекурсивно-фрактальної моделі представлення предметної галузі дисципліни «Будова автомобіля» дозволяє використовувати її в технології навчання не лише для репрезентації понять, а й для їх формування.

Предметом подальшого дослідження буде розробка та інформаційне наповнення рекурсивно-фрактальних моделей для інших технічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутаков С. А. Структурирование учебного материала в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному : дис ... канд. пед.

логічних відношень між об'єктами сусідніх рівнів ієрархії в рекурсивно-фрактальній моделі представлення змісту навчального матеріалу, як правило, є теоретико-множинними відношеннями типу «множина – підмножина», «множина – елемент», «ціле – частина».

Крім того, в моделі також враховано існування логічних відношень між виділеними в об'єкті підсистемами R, S, D, H (рис. 5). Частіше за все ці відношення являють собою каузальні відношення типу «причина – наслідок», «ціль – засіб», «структура – властивості», «склад – параметри» тощо.

наук : спец. 13.00.01 / С. А. Бутаков. - Магнитогорск, 2001. - 164 с.

2. Структурирование учебного материала инженерных дисциплин / [С. Ф. Артюх, В. М. Приходько, С. А. Капленко и др.]. - М. : МАДИ(ГТУ) ; Харьков : УИПА, 2002. - 30 с.

3. Анисимов А. В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А. В. Анисимов. - К. : Наукова думка, 1988. - 224 с.

4. Боулинг К. Общая теория систем – скелет науки / К. Боулинг // Исследования по общей теории систем. - М. : Прогресс, 1969. - С. 106-124.

5. Урманцев Ю. А. Общая теория систем: состояние, приложения и перспективы развития / Ю. А. Урманцев // Система, Симметрия, Гармония / под ред. В. С. Тюхтина, Ю. А. Урманцева. - М. : Мысль, 1988. - С. 38-124.

6. Волкова В. И. Основы теории систем и системного анализа / В. И. Волкова, А. А. Денисов. - СПб. : ГТУ, 1999. - 510 с.

УДК 37.378.14.014

Корницкая Л. А.

РОЛЬ ДРАПИРОВКИ И МЕТОДИКА ЕЕ ОСВОЕНИЯ В УЧЕБНОМ РИСУНКЕ ДЛЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье поднимается проблема первичной роли рисунка в профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов швейного профиля. Раскрыта роль драпировки в произведениях искусства и в современном дизайне одежды. Сделан краткий обзор истории ткани, выявлены ее пластические свойства в различные исторические периоды. Определена связь ткани в формообразо-

вании костюма. Подана классификация различных видов драпировок, а также характеристика тканей в зависимости от их структуры и фактурных особенностей. Выявлена роль и определена методика в освоении студентами изображения различных видов драпировок, как в учебном рисунке, так и в эскизном изображении моделей одежды.

Ключевые слова: рисунок, драпировка, инженеры-педагоги швейного профиля, костюмная форма, графика рисунка, ткань.

Корницька Л. А.

РОЛЬ ДРАПИРУВАННЯ ТА МЕТОДИКА ЇЇ ЗАСВОЄННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ РИСУНКУ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У статті піднімається проблема первинної ролі рисунка в професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю. Розкрито роль драпірування у творах мистецтва й у сучасному дизайні одягу. Зроблено короткий огляд історії тканини, виявлено її пластичні властивості в різні історичні періоди. Визначено зв'язок тканини у формоутворенні костюма. Подана класифікація різних видів драпірувань, а також характеристика тканин залежно від їх структури й фактурних особливостей. Подана методика засвоєння прийомів малювання драпірувань. Виявлено роль і визначено методу в засвоєнні студентами як графічного рисунка різних видів драпірувань, так і їх передачу в ескізному зображенні моделей одягу.

Ключові слова: рисунок, драпірування, інженери-педагоги швейного профілю, костюмна форма, графіка рисунку, тканина.

Kornyts'ka L. A.

ROLE OF DRAPERIES AND TECHNIQUE OF ITS DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL DRAWING FOR FUTURE ENGINEERS-TEACHERS OF SEWING PROFILE

Summary. The article raises the problem of the role of the primary figure in the training of future engineers-teachers of sewing profile, in particular the ability to depict different kinds of draperies. Draperies role in costume form is important. Transmission of various kinds of draperies in the works of painting, drawing and sculpture, gives us comprehensive information about plastic materials from previous years, about their preference for the trend, the methods of draping fabric on the figure. Specialists of sewing profile constantly deal with different kinds of sewing materials. Each of these materials possesses various degrees of plasticity, density and strength. In the figure, all they are portrayed differently, otherwise there will be proper, adequate reality, image transmission.

The article deals with the role of drapery in art and modern fashion design. The purpose of the article is to identify and define the role of methodology in the development of students' images of various kinds of draperies in academic drawing, and in the thumbnail image of clothes. A brief overview of the history of cloth revealing its plastic properties in different historical periods is also given. A relation in the forming fabric costume is shown. Classification of different types of draperies, as well as characteristic of fabrics depending on their structure and textural features is filed.

The method of development of techniques of drawing draperies is presented.

Key words: drawing, drapery, engineers teachers of sewing profile, suit form, graphic pattern, cloth.

Постановка проблеми. Владение техникой графического рисунка для передачи пластики ткани в костюмной форме моделей одежды является одним из требований в профессиональной деятельности будущих инженеров-педагогов. Изображение (рисунок, эскиз) модели одежды может быть если не художественным, то хотя бы технически грамотно выполненным. Ведь известно, что каждая линия или штрих в рисунке несут вполне определенную информационную и эмоциональную нагрузку, а специалист должен не только их чувствовать и видеть, но и понимать.

Анализ основных исследований и публикаций. Исследуя проблему пластики ткани (различных драпировок), нами было выявлено, что драпировки – предмет научного изучения, большей частью, в области технических наук (С. А. Брезгина, О. В. Иванова, Е. А. Кирсанова, В. П. Скланников, А. В. Смирнов, М. А. Тамаркина, А. М. Шпайер, В. В. Ракитских и другие). Представляют научный интерес характеристики строения полотен (сырьевой состав и вид нитей (пряжи), переплетение, линейная плотность нитей и др.), а также характеристики швейного изделия (вид складок, площадь и форма драпиров-

ки; конструктивное и технологическое решение) [1, с. 6]. В педагогике изучение драпировок представлено в основном методическими разработками по ее изображению (Н. Н. Орехов, А. Г. Плахотников, Н. М. Трофимова и др.).

Цель статьи заключается в выявлении роли и определении методики освоения студентами изображения различных видов драпировок как в учебном рисунке, так и в эскизном изображении моделей одежды.

Изложение основного материала. Значение дефиниции «драпировка» рассматривается в различных аспектах. Так, в словарях данное понятие определяется как

- драпировка – (франц. draperie) 1) расположение одеяний, материи, занавесей и пр. так, чтобы они образовали множество изящных складок; 2) занавеска, драпри; обтяжка стен материей вместо обоев (словарь иностранных слов русского языка);
- драпировка – занавеска, ткань, опускающаяся широкими складками (толковый словарь С. И. Ожегова);
- драпировка – ткань, ниспадающая живописными мягкими складками (современный толковый словарь русского языка Т. Ф. Ефремовой);
- драпировка – укладывание материала в свободно лежащие или падающие мягкие складки с их последующим закреплением (терминологический словарь одежды Л. В. Орленко) и др. [2].

Передача различных видов драпировок в произведениях живописи, графики и скульптуре дает нам исчерпывающую информацию о пластике материалов прошлых лет, о модном их предпочтении, о способах драпировки ткани на фигуре и так далее. Красота драпированной ткани восхищала многих, в особенности художников, которые передавали ее не только в одежде, но и как самостоятельный элемент композиции. Часто драпировки используются в постановках натюрмортов или живой природы.

Драпировки в художественном искусстве существуют с давних времен, способы их применения имели место в разные эпохи у разных народов. Древние египтяне, персы, ассирийцы, а также греки при первых попытках художественного выражения передавали тяжелые грубые ткани на фигурах людей, на которых не было складок, и снаружи они напоминали мешки, из которых выступали только голова, руки и ноги, о чем свидетельствуют статуи и барельефы тех исторических эпох [3]. В последующих попытках египетских и греческих художников драпировки начали дробиться на множество складок, причем довольно резких, которые располагались пра-

вильными рядами, однако их контуры уже намекали о скрытом под ними теле [4].

Во времена Античной Греции и Рима главной задачей художественной пластики была уже правдивая передача костюма. Из прямоугольного полотнища древние греки создавали самые разнообразные формы. Несмотря на то, что такой костюм – это лишь кусок полотна, в искусстве драпировки проявлялась индивидуальность человека и манера его ношения. В дальнейшем развитии костюма одежда Греции станет эталоном гармонии между совершенным телом и одеждой на все времена. Пластика полотна подчеркивала пластику человеческого тела, не мешая его движениям [4, с. 56–67].

Одежда римлян – верхняя одежда, туники и плащи воинов, тоги сенаторов, мантии императоров и прочее – представляла собой благодатную почву для художественной разработки. Вследствие этого римские скульпторы вывели искусство передачи различных драпировок на более высокий уровень совершенства, оставив миру лучшие образцы.

Иногда в эскизах моделей одежды студенты, которые не овладели правилами и знаниями в передаче графического рисунка формы тела и драпировки, допускают ошибки, сродни ранним этапам освоения изобразительного искусства. То есть форма одежды в таких изображениях существует отдельно от тела, к которой приставлены выступающие из-под нее конечности и голова. Такого не должно быть, так как ткань (одежда) всегда приобретает очертания тела и, если даже выполнена из плотной ткани, то следует пропорциям и пластике тела человека. Разница лишь в том, что характер пластики ткани одежды на фигуре человека и образующихся складок, заломов, фалд, сборок и так далее будет разным в зависимости от плотности и пластичности ткани, структуры ее переплетения.

Можно утверждать, что драпировка в художественных произведениях всех времен человеческой цивилизации занимает значительное место. Следует заметить, что известные и значимые для истории искусства художественные произведения, в частности живописные полотна, начиная со времен средневековья, также не лишены присутствия драпировок. Примером могут служить «Троица» Андрея Рублева (1425–1427 гг.), «Сикстинская мадонна» Рафаэля (1512 г.), «Монна Лиза» Леонардо да Винчи (1503–1505 гг.), «Девушка с жемчужной сережкой» Яна Вермеера (1665 г.) и многие другие [5].

Ткань – это феноменальное открытие человечества, которое выдвинуло его на иную ступень существования. Там, где создавались новые ткани и более усовершенствованные технологи-

ческие и технические возможности, возникали культурные очаги европейской политической, экономической, светской жизни.

Пластика ткани, ее декоративное наполнение всегда диктовали форму костюма. Ткань – предтеча костюма. «Народы, которые не имеют костюма, не имеют и истории», – высказывал свое мнение итальянский писатель (XX в.) Альберто Моравия [6, с. 9]. Недаром модными центрами начиная с периода стремительного роста городов в Европе (XII–XIV вв.) считались Флоренция и Венеция – главные производители тканей. Начиная с конца XIV века центром моды в Европе становится Италия, где развилась промышленность по изготовлению роскошной ворсовой ткани – бархата. Некоторое время в европейской моде задавала тон Бургундия, которая перерабатывала английскую шерсть и достигла наивысшего развития суконной промышленности. Роскошнейшим двором в Европе, даже не включая Италию, назвал в свое время Бургундию небезызвестный Иоганн Фридрих фон Шиллер – немецкий поэт, философ, теоретик искусства (XVIII в.) [4, с. 13].

Далее центр моды сместился в Испанию (XVI в.). Многие страны претендовали на эту роль: Италия, Испания, а позже Англия – это этапы модного пути по Европе. В XVII веке центром европейской моды становится Париж, так как Франция наладила производство шелковых тканей (г. Лион), которые отличались легкостью и изяществом. Эти ткани создавали иллюзию легкости общего силуэта костюма, вызывая приятную игру света и тени в складках драпировок и сборок, хотя в основе формы, в частности женского костюма, оставалась все та же традиционная для Европы уже несколько столетий каркасная форма [4, с. 189]. Как видим, центр моды определялся производством новых, более качественных тканей, чем были до того.

Ткань сама по себе – это плоскость, плоская поверхность. Только на форме, в частности на фигуре человека, она может проявляться в виде фалд, сборок, складок, выявляя то лицевую, то изнаночную стороны ткани. Накинув ткань на шар, цилиндр, конус или на любую другую фигуру или предмет, можно проследить закономерности образования драпировки. В ткани, брошенной на поверхность стола или стула, отчетливо проявляются ее пластические свойства [7].

Драпировки – это способность тканей в подвешенном состоянии создавать мягкие, подвижные круглые складки. Ведя разговор о драпировках, нам следует их классифицировать по видам, определить смысл понятия текстуры и фактуры, которые помогут в ходе практических занятий их выявлять, а следовательно, приобрести уме-

ния и навыки в правильном (грамотном) изображении различных видов тканей и их драпировок, сборок, складок, заломов и так далее в передаче костюмной формы.

Фактура – это внешний рисунок поверхности материала или ткани. Можно говорить о фактуре вязаного или тканого полотна, меха, кожи.

Текстура – это внутренний рисунок материала, его переплетение. Своеобразную текстуру имеет полотняное, саржевое или трикотажное строение переплетения. Передать фактуру или текстуру материала на плоскости можно с помощью различных видов линий и штрихов (прямых, извилистых, коротких, дугообразных и так далее).

Фактура и текстура дают важную информацию о поверхности материала, например о том, является ли поверхность гладкой, шершавой, блестящей или неровной. Рассматривая различные фактуры с точки зрения изображения, их можно разделить на следующие типы:

- гладкие – поверхности, текстура которых едва ощущается кончиками пальцев; если провести рукой по гладкой поверхности, то ее переплетение практически не ощущается; гладкие фактуры могут определять такие свойства, как матовость и тусклость (шерстяные ткани), блеск, мягкость и четкость светотеней (шелковые ткани);
- шершавые – поверхности, свойства которых хорошо различают на глаз и на ощупь; при взаимодействии с такими поверхностями ощущается их неровность, шершавость (замша и замшеподобные материалы);
- матовые – тусклые и матовые поверхности, которые обладают такими дополнительными свойствами, как гладкость или шероховатость (велюр, бархат); оттенки матовых фактур меняются от светлого до темного постепенно;
- пушистые, ворсистые – ворс, мех; эти фактуры могут быть мягкими и жесткими, короткими и длинными, прямыми и курчавыми, грубыми и тонкими; если мех длинный, то для воспроизведения изображения нужно использовать длинные линии штриховки; толстые линии штриховки создают иллюзию грубого меха, а тонкие – создают вид мягкого меха.

Специалисты швейного профиля постоянно имеют дело с разными видами швейных материалов. Каждый из этих материалов владеет различной степенью пластики, жесткости, текучести, плотности, драпируемости. В рисунке все они изображаются по-разному, иначе не будет правильной, адекватной действительности, передачи изображения.

Характер пластики драпировок, возможных изломов или складок зависит от мягкости, пластичности или, наоборот, плотности ткани, то есть структуры ее переплетения. Так, складки на домотканом полотне сильно отличаются от складок на бархате или трикотаже, различные складки имеют парча и сукно, а также шелк и ситец. Рисование драпировок помогает изучить свойства пластики тканей.

Для овладения приемами передачи различных видов драпировок проводятся учебные занятия в рамках дисциплины «Спецрисунок» и отводятся определенные часы для их освоения. Прежде чем приступать к рисованию ткани с натуры, необходимо продемонстрировать студентам пластику различных материалов. Для этого нужно взять несколько кусков разной ткани (мягкой, плотной, тяжелой, легкой, матовой, глянцевой и т. д.), положить на плоскость или подвесить для того, чтобы они могли проанализировать формообразования складок и заломов.

При рисовании складок полезно изучать их различные формы и пластические решения. Когда ткань брошена поверх предметов, направление складок зависит от поверхности их форм. Любая ткань, в зависимости от крепления ее на определенных опорных точках, образует складки. Они могут быть разных форм. Например, в драпировках, которые закреплены в одной точке, складки имеют вертикальное направление и принимают конусообразный вид. Ткань, закрепленная в двух точках, имеет несколько другие изломы [8, с. 53]. Вокруг прикрытых вертикальных стержней складки имеют «радиальные» направления.

Динамика образования природы складок разнообразна и зависит от характера, свойств тканей, сил, действующих на ткань, кроя одежды, а также от прилегания ткани к форме. Складки по признаку действующих на ткань сил и других причин их образования можно классифицировать следующим образом:

- прямые (складки, представляющие собой цилиндрические поверхности, образованные натяжением по долевой нити или образованные равномерным провисанием);
- диагональные (складки, образованные силой натяжения ткани по диагонали, и, как правило, параллельные);
- радиальные (складки, идущие от точки опоры до точки натяжения по конической поверхности).

Как рисовать драпировку в постановочном задании? Рисунок драпировок ведут в четыре приема:

- 1) намечается композиция рисунка в виде наброска тонкими линиями;
- 2) определяются основные пропорции всей массы ткани, обозначаются основные (крупные) и второстепенные складки;
- 3) штриховкой легко намечаются все затемненные места;
- 4) заканчивая рисунок, наносят все полутона, подчеркивая тени, выделяя основные складки на ткани.

В передаче объемной формы склад драпировки делается их тональная проработка. Любой предмет имеет определенное положение по отношению к свету, за счет чего он освещается. Поверхность, обращенная к свету, освещена лучше, а поверхность, расположенная в глубине, затемнена. Тон передает светлоту и насыщенность от темного и светлого.

На поверхности округлых тел нет четкой границы между освещенной частью и той, что находится в тени. В этом случае переход от света к тени осуществляется постепенно. У тел, имеющих четкие грани, раздел света и тени резко обозначенный. Это знание переносится и на изображение различных складок и драпировок. Складки в виде конусообразных или цилиндрических форм будут иметь плавный переход от освещенной поверхности к теневой, а заутюженные складки имеют острые грани (рис. 1), то есть на стыке граней имеет место резкий контраст света и тени [9, с. 35].



Рис. 1. Освещение различных по характеру складок.

Также стоит обращать внимание на ткани с рисунком. С его помощью в изображении дра-

пировки можно достичь эффекта объемности без применения светотеней. Узор или рисунок ткани

(клетка, полоска, цветочный орнамент) при рисовании драпировок изображают на рельефе складок. Необходимо лишь внимательно проследить за изменением формы складки и рисунка на поверхности драпируемой ткани.

Схема построения складок различной конфигурации такова:

- намечается прямоугольник, треугольник или любая другая форма, которую образует драпируемый кусок ткани;
- проводятся линии, ограничивающие ширину складок снизу, намечая контуры зигзагообразных изгибов ткани (обращается внимание на соотношение высоты и ширины ткани);
- строятся контуры изгибов драпировки, обращая внимание на параллельность отдельных элементов зигзага и плавность изгибов линий;
- намечаются вертикальные контуры и нижний контур (построение контуров верха должно соответствовать построению контуров низа);
- после прорисовки контуров определяется направление освещения, падающего на складки ткани, и, соответственно этому, намечаются наиболее светлые и наименее темные плоскости на поверхности драпировки;
- с помощью моделирования света и тени (штрихование всех теневых мест) создается иллюзия объема.

Графическая моделировка формы драпировок проводится с учетом пластических и фактурных качеств изображаемой ткани.

В процессе обучения студентов мы сочетаем методическую последовательность в освоении рисунка от простейших геометрических форм до изображения различной пластики тканей, которая проявляется в характере их драпировок. Изучая тему «Рисование драпировок», кроме классической постановки (свисающей драпировки с одной или двух зафиксированных точек), студенты выполняют ряд учебных заданий, которые дают возможность рассмотреть особенности драпировки в различных тканях. Для этого студенты на швейных манекенах методом накладки пробуют моделировать различные типы драпировок, что развивает тактильное чувство формы образования различных заломов и изгибов ткани. Такой метод расширяет осязательное представление того, что потом переносится в рисунок.

Во время практических занятий, в процессе рисования различных по пластике драпировок, происходит их изучение и анализ. Рассмотрение, изучение и анализ природы образования различных видов и типов драпировок даст студенту, на наш взгляд, возможность правильно мыслить в последующем обучении (например, на этапе ху-

дожественного проектирования одежды).

Курс спецрисунка заканчивается изучением фигуры человека, ее пропорционального членения, постановки фигуры в различных поворотах, приемлемых для подачи костюмной формы, и рисованием одежды на фигуре человека. Передавая форму одежды в эскизном рисунке на фигуре человека, студенту необходимо ясно представлять внутреннюю структуру формы и пластический характер линий ниспадающей ткани, из которой изготовлен костюм. Чтобы изображаемая на плоскости костюмная форма выглядела естественно, надо увязывать ее с телом (внутренняя структура формы костюма) и движением ткани, из которой эта форма создается. В процессе овладения изобразительными приемами передачи такой сложной структуры, как костюм студенту необходимо создать ряд эскизных рисунков в разных поворотах фигуры, где способом графической подачи (грифельный карандаш, маркер или кисть) он должен передать положение и пластику ткани в определенной закономерности с положением фигуры. Эта методика способствует умению анализировать форму, будь то форма человеческого тела, форма костюма или форма складок и фалд.

Курс спецрисунка проводится с методическим обеспечением, в котором представлены учебные задания с наглядным иллюстративным материалом по дисциплине с последовательным их усложнением.

В основу обучения спецрисунка положен линейно-контурный метод передачи изображения, который в специфике профессиональной деятельности будущего инженера-педагога швейного профиля наиболее приемлем, так как отличается четкостью и конкретикой. Каждая неточная линия дает искаженное прочтение формы и пластики проектируемого костюма. Методика линейно-контурного рисунка хороша тем, что показывает, как следует пользоваться линией: в глубине формы или в тени дается очень тонкая, легкая линия, внизу формы она утолщается и уплотняется путем нажима карандаша на бумагу. Таким образом подчеркивается тоновая пластика формы, передается ее плановость, выделяется главное и приглушается второстепенное. Такой метод вырабатывает навыки профессионализма.

Изучение характера драпировок различных тканей имеет важное значение для специалистов швейного профиля, так как они должны уметь не только определять по внешнему виду свойства и пластику различных тканей, но и передавать их на плоскости способами графического рисунка.

Драпировки в одежде, к которым относятся различные складки, сборки, воланы, рюши и так

далее, создают модные эффекты, характерные, в первую очередь, для моделей фольклорного и романтического стиля. Следует отметить, что драпировки в моделировании костюма несут еще и формообразующую нагрузку, предоставляя дополнительный объем деталям одежды, таким как рукава, юбки, воротники и т. д. [10].

Драпировка в современной моде – очень хитрый прием. С одной стороны, она сохраняет четкость силуэта, с другой – смягчает его, предоставляя плавность линиям. Под складками можно скрыть определенную часть тела или визуально увеличить ее. Драпировка – один из способов создания сложной формы. Многие опасаются сложных форм, хотя именно драпировка, сглаживая углы, делает образ мягким, романтическим и необычайно женственным.

Драпировки различной сложности в костюмной форме говорят, прежде всего, о мастерстве дизайнера, поскольку собрать невероятное количество ткани в необходимую правильную форму, которая подчеркнет каждый изгиб фигуры, совсем не просто. Сложные драпировки сами по себе уже являются достойным украшением и редко нуждаются во вспомогательных аксессуарах.

Выводы. Изучение внешнего вида и пластических свойств тканей посредством рисунка развивает у будущих инженеров-педагогов швейного профиля наглядно-образное мышление, помогает в воображении зафиксировать характер материала, его свойства. Это дает возможность оперировать приобретенными знаниями и умениями на последующем этапе обучения – художественном проектировании одежды.

Тема изучения пластических свойств драпировки в профессиональном образовании специалистов швейного профиля недостаточно раскрыта, поэтому возникает необходимость дальнейших исследований в данном направлении, в частности: влияние драпировок на формообразование швейных изделий; изучение технологических возможностей драпировок в процессе про-

ектирования швейных изделий; активизация творческого мышления будущих специалистов швейного профиля в процессе профессионального обучения посредством использования различных форм драпировок в изделиях текстильного производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова О. В. Разработка методов оценки и прогнозирования драпируемости тканей : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. тех. наук : спец. 05.19.01 «Материаловедение производств текстильной и легкой промышленности» / О. В. Иванова. – Кострома, 2008. – 16 с.
2. Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/795886>.
3. Современная энциклопедия *Аванта+*. Мода и Стиль / гл. ред. В. А. Володин. – М. : Аванта+, 2002. – 482 с.
4. Кибалова Л. Иллюстрированная энциклопедия моды / Л. Кибалова, О. Гербенова, М. Ламарова. – Прага : Артия, 1988. – 608 с.
5. Велика ілюстрована енциклопедія історії мистецтв / авт. тексту М. Холлінгсворт ; [пер. з англ.]. – К. : Махаон-Україна, 2007. – 512 с.
6. Корницька Л. А. Художнє проектування одягу (історія костюма) : навч. посіб. / Л. А. Корницька. – Львів : Новий світ-2000, 2011. – 434 с.
7. Трофимова Н. М. Основы учебного рисунка драпировки [Электронный ресурс] / Н. М. Трофимова, А. Г. Плахотников. – Режим доступа : <http://www.jurnal.org/articles/2012/iskus4.htm>.
8. Василевская Л. А. Специальное рисование : учеб. пособие для ПТУ / Л. А. Василевская. – М. : Высшая школа, 1989. – 127 с.
9. Радецька І. А. Основи зображення практикум для студентів спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти трудове навчання» (обслуговуюча праця) / І. А. Радецька, В. Є. Ребрік. – Хмельницький : ХНУ, 2008. – 75 с.
10. Эберле Ханнелоре. Эскиз и рисунок. Том 1. Библиотека журнала «Ателье» / Эберле Ханнелоре, Деллель Ханнес, Сало Туула. – М. : ЭДИПРЕСС-КОНЛИГА, 2009. – 144 с.

УДК 378.14+38.037+796

Найдич С. И., Чолаков О. Д.

СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются средства реализации и эффективного внедрения программ профессионально-прикладной физической подготовки студентов в систему высшего профессионального образования. Приведены рекомендации по разработке программ профессионально-прикладной физической подготовки будущего специалиста на основе базовой профессиональной «модели специалиста» и профессиограммы специальности. Показаны направления профессионально-прикладной физической подготовки студентов разных специальностей с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, модель специалиста,

профессиограмма, студент.

Найдич С. И., Чолаков О. Д.

ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. У статті розглядаються засоби реалізації та ефективного впровадження програм професійно-прикладної фізичної підготовки студентів у систему вищої професійної освіти. Наведено рекомендації щодо розробки програм професійно-прикладної фізичної підготовки майбутнього спеціаліста на підставі базової професійної «моделі фахівця» та професіограми спеціальності. Показано напрямки професійно-прикладної фізичної підготовки студентів різних спеціальностей із врахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: професійно-прикладна фізична підготовка, модель фахівця, професіограма, студент.

Naidych S. I., Cholacov O. D.

WAYS OF REALIZATION OF THE PROFESSIONALLY-APPLIED PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Summary. The aim of the research is the determination of substantive methodical provisions and recommendations in relation with development and effective introduction of the programs of the professionally-applied physical preparation in the system of higher professional education. In the article, on the basis of analysis of scientifically-methodical literature, it is shown that realization of PAPP in the system of physical education of students is related to the number of problems the basic of which is substantial differences in terms and character of labor of people of different specialties, and from here the necessity of different maintenance of this division of the program from physical education for students. Such approach allows taking into account the features of terms and character of labor of future professional activity. Directions of the professionally-applied physical preparation of students of different specialties which take into account the features of future professional activity are shown. On the basis of analysis of the special literature and documents, regulating the professionally-applied physical preparation in the system of higher education, next conclusions are done: a) the on-line tutorial of physical education of students of higher educational establishments contains general recommendations of the relatively professionally-applied physical preparation of students of different specialties and without taking into account the features of their future professional activity; b) program of the professionally-applied physical preparation of students of higher educational establishments must be developed on the basis of «model of a specialist» and specialty «job description».

Key words: professionally-applied physical preparation, model of specialist, job description, student.

Постановка проблеми. В настоящее время остро проявился вопрос интенсификации производства, улучшения качества подготовки специалистов в мире с широким внедрением новых форм организации выпуска продукции, информационных технологий, компьютерной техники, новейшего электронного и автоматического оборудования, которое обеспечивает высокое качество деятельности человека. Таким образом, актуальным является улучшение уровня психофизической подготовки будущих специалистов потому, что сохраняется проблема вероятных негативных влияний определенных видов профессионального труда на физическое состояние работающих.

Одним из путей решения этой проблемы является внедрение профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) в процесс физического воспитания студентов высших учебных заведений. Преподаватели кафедры физического воспитания вопросу повышения уровня

ППФП студентов вуза уделяют недостаточное внимание или не занимаются этим вопросом совсем, что негативно отражается на физическом состоянии будущих трудовых ресурсов страны. Целеустремленное использование средств физической культуры и спорта для подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности должно осуществляться в вузах любого профиля [1].

Реализация ППФП в системе физического воспитания студентов связана с рядом проблем, основная из которых – это существенные отличия в условиях и характере труда людей разных специальностей, а отсюда – необходимость разного содержания этого раздела программы по физическому воспитанию для студентов. Такой подход позволяет более полно учитывать особенности условий и характера труда будущей профессиональной деятельности [2; 3].

Анализ литературы. На современном этапе к проблемам ППФП студенческой молодежи об-

рашался ряд ученых В. Е. Будный, А. И. Драчук, Э. И. Маляр, И. О. Цар.

В исследовании В. М. Наскалова была обособлена методика повышения психофизической подготовки средствами ППФП [3]. Автором А. И. Драчук показаны пути оптимизации процесса физического воспитания будущих педагогов для улучшения их психофизического состояния [4]. Исследователем И. О. Цар выявлены основные требования студентов педагогических вузов к ППФП [5], С. А. Полиевским обоснована эффективность внедрения рациональной и эффективной системы физической подготовки студентов политехнических вузов [6].

Авторами Э. И. Маляр, В. Е. Будным и другими составлены рекомендации по разработке программ профессионально-прикладной физической подготовки будущего специалиста [7; 8].

Однако в обозначенных работах недостаточно уделялось внимания разработке «модели специалиста» и профиограммы специальности.

Целью настоящей статьи является определение средств реализации профессионально-прикладной физической подготовки студентов в системе высших учебных заведений.

Изложение основного материала. В последнее время значительно активизировалась работа по внедрению ППФП в систему физического воспитания студентов. Накопленный в этой области опыт позволяет определить основные методические положения и рекомендации, которые способствуют правильному выбору средств и форм ППФП студентов в системе высшего образования. Определилась методически направленная система, что позволяет избирательно использовать эти средства в процессе занятий. К таким группам средств можно отнести прикладные физические упражнения и отдельные элементы из разных видов спорта; целостное применение прикладных видов спорта; оздоровительные силы природы и гигиенические факторы; вспомогательные средства, которые обеспечивают рациональный и качественный учебный процесс в разделе ППФП студентов. Основной прикладной характер могут иметь совсем разные, но полностью конкретные профессионально-прикладные знания, умения, навыки, физические и специальные качества, которые формируются в процессе систематических занятий. Оздоровительные силы природы и гигиенические факторы в комплексе выступают обязательными средствами ППФП студентов. К вспомогательным средствам рассматриваемой подготовки студентов относятся рекомендации специальной методической литературы по отдельным вопросам физической культуры и спортивной

тренировки, а также разнообразные технические средства, повышающие ее качество [2].

Научное обоснование ППФП для всего периода учебы студентов заключается в необходимости системного подхода к использованию всех форм, средств и методов, с помощью которых уровень развития профессиональных качеств студентов к моменту окончания вуза будет максимально приближен к необходимым параметрам. Большое значение в этом должна сыграть ППФП, учитывающая условия, в которых протекает профессиональная деятельность конкретного специалиста [4].

В системе высшего образования ППФП является одной из основных задач физического воспитания студентов. Она призвана вооружать их теоретическими знаниями, воспитывать физические и специальные качества, развивать двигательные навыки, которые обеспечивают физическую и психологическую готовность к их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, ППФП студентов позволяет реализовать один из главных принципов обучения – принцип органической связи физического воспитания с практикой профессиональной деятельности.

В работах А. И. Драчук [4], Э. И. Маляр, В. Е. Будного [7] показано, что дальнейшее внедрение ППФП в учебные программы физического воспитания студентов вуза определяется тем, что время, затраченное на освоение современных профессий и достижение профессионального мастерства в них, зависит от уровня функциональных возможностей организма; от степени развития двигательных качеств индивида; разнообразности приобретенных студентом двигательных умений и навыков; уровня его психофизической подготовки.

В программе физического воспитания для студентов вуза III–IV уровней аккредитации [8] отмечается, что одним из главных критериев эффективности физического воспитания выпускников является знание основ ППФП и умение применять их на практике. Включение в программу физического воспитания студентов вуза раздела ППФП само по себе не решает вопроса его реализации. Без надлежащей системной научно обоснованной разработки содержания данного раздела невозможно практическое внедрение программ ППФП студентов в учебно-воспитательный процесс. Поэтому целесообразным является реализация этого раздела программы с первого года обучения, поскольку осведомленность студентов первого курса с условиями, характером, особенностями будущей профессиональной деятельности, с профессионально важными качествами и психофизически-

ми способностями, необходимыми будущему высококвалифицированному специалисту, является одним из критериев эффективности учебной программы физического воспитания для вузов.

Все вышесказанное подводит к пониманию сути актуальных и перспективных задач реализации ППФП студентов вузов, которые заключаются в следующем:

- 1) пополнить и усовершенствовать индивидуальный фонд двигательных умений, навыков и физкультурно-образовательных знаний, которые способствуют освоению избранной профессиональной деятельности;
- 2) интенсифицировать развитие профессионально важных качеств и двигательных способностей, обеспечить стойкость повышенного на этой основе уровня дееспособности;
- 3) повысить степень резистентности организма к неблагоприятным условиям, в которых протекает профессиональная деятельность; способствовать увеличению его адаптационных возможностей; сохранить и укрепить здоровье;
- 4) способствовать воспитанию моральных, духовных, волевых и других качеств, которые характеризуют целеустремленных, высокоактивных членов общества, которые создают его материальные и духовные ценности [2].

Отмеченные выше задачи в каждом отдельном случае нужно конкретизировать в соответствии со спецификой профессии и особенностей контингента, который обучается. Закономерным есть то, что ППФП студентов вуза может быть достаточно эффективной лишь во взаимосвязи с другими составляющими системы физического воспитания. Первостепенную роль в их реализации играет полноценная общая физическая подготовка. На базе создаваемых ею предпосылок и необходимо строить специализированную ППФП студентов [4].

Большое значение имеет ППФП и для студентов, которые отнесены по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. Для них это важно значительно больше, чем для здоровых товарищей, ведь юноши и девушки, которые перенесли серьезные заболевания, не могут рассчитывать на то, что они успешно приспособятся к требованиям определенной трудовой деятельности благодаря естественным данным организма. Кроме этого, необходимо учитывать специфические особенности трудовой деятельности определенной профессии, которые связаны с негативным действием на организм работников климатических, биологических, химических факторов. То или другое заболевание, которое привело к ухудшению физической подготовленности организма, должно заставить студентов

вуза более активно и ответственно использовать средства физической культуры и спорта для развития важнейших двигательных умений и навыков, которые в будущем будут способствовать высокой работоспособности. Овладение отдельными профессионально важными умениями и навыками целесообразно начинать уже с первых оздоровительно-тренировочных занятий. Включение в содержание практических занятий физических упражнений, которые имеют прикладное значение и используются для лечебно-профилактического направления, будет способствовать повышению эффективности занятий. Учитывая эти данные, можно рекомендовать использовать отдельные специальные упражнения, которые развивают профессионально важные качества уже на первых оздоровительно-тренировочных занятиях.

Авторы В. Д. Дехтяр, Л. П. Сущенко (2005 г.) отмечают, что ППФП будущих специалистов является педагогическим процессом обеспечения специализированной физической подготовленности к выбранной профессиональной деятельности; повышает функциональную стойкость организма. В настоящее время в вузах страны определено несколько форм реализации ППФП в системе физического воспитания студентов, которые могут быть сгруппированы следующим способом:

- 1) специально организованные учебные занятия (обязательные и факультативные);
- 2) самостоятельные занятия по физическому воспитанию из отдельных спортивных специализаций;
- 3) физические упражнения в режиме учебного дня; массовые оздоровительные, физкультурно-спортивные мероприятия [1].

Каждая из этих форм имеет один или несколько путей реализации ППФП, которые могут применяться выборочно в вузах, на факультетах разного профиля. Кроме академических занятий, широкое внедрение имеют учебные занятия по ППФП под руководством преподавателей в период учебной практики. ППФП на самостоятельных занятиях студентов во внеурочное время также имеет несколько форм: занятия прикладными видами спорта под руководством преподавателей-тренеров в спортивных секциях, в оздоровительно-спортивном лагере, на учебной практике, а также в свободное время [7].

Прикладная направленность физического воспитания должна определяться программой специальности. ППФП помогает студентам самостоятельно оценить свои профессиональные качества. Точность и адекватность самооценки в значительной степени определяются характером представлений о будущей профес-

сии. Во время учебы в вузе профессиональная готовность студента воспитывается в деятельности, которая по содержанию и условиям своей реализации приближена к деятельности будущего специалиста [5]. Профессиограмма представляет собой стандартизированное описание целей, условий, особенностей конкретной профессиональной деятельности и требований, которые предъявляются к специалисту. Профессиографический анализ этих сведений позволит создать представление о структуре подразделений данной специальности, основных функциях работников этих подразделений, их профессионально важных качествах [3; 8].

Профессиограмма специальности должна включать в себя социально-экономические, производственно-технические, санитарно-гигиенические, физиологические и психологические характеристики профессиональной деятельности человека. Ядром описания является психограмма – требования, которые конкретная профессиональная деятельность предъявляет к психологической сфере личности. Определение особенностей профессиональной деятельности специалиста позволит определить психофизическая нагрузка и требования к отдельным видам моторики специалиста в процессе его профессиональной деятельности. Описание особенностей профессиональной деятельности специалиста дает возможность установить объем и содержание знаний в области физической культуры, выявить необходимые в работе двигательные умения и навыки.

В системе управления процессом физического воспитания все большее распространение получает моделирование разных сторон подготовки. Модельные показатели позволяют точнее определить направленность занятий и тем самым повысить эффективность учебно-воспитательного процесса. Качественные и количественные показатели, необходимые для моделирования, получают путем обследования, тестирования, разных экспериментов, экспертных оценок и др. Само понятие «модель» означает совокупность разных параметров, которые предопределяют достижения определенного уровня подготовленности. Анализ специальной литературы позволяет говорить о «модели специалиста» как о сложном структурном образовании [3; 5]. В конечном результате описание особенностей профессиональной деятельности специалиста позволяет создать «модель специалиста».

При проектировании «модели специалиста» можно выделить три этапа. Начальным этапом будет тщательное изучение профессиональной деятельности специалиста, в частности, структуры профессии (особенности профессиональной

деятельности в разных подразделениях), ее характера, функциональных обязанностей, влияния внешних факторов, уровня социальной престижности среди других профессий. В итоге формируется своего рода элементарная модель профессии. На втором этапе моделирования эта проекция позволит выявить те качества, которые необходимы для функционирования специалиста на более высоком уровне. Это могут быть волевые, моральные, физические, психические свойства личности, черты характера и др. (элементарная модель самого специалиста). Наконец на заключительном этапе необходимо разработать систему средств и методов, которые формируют эти качества в интересах будущей профессии (система подготовки, элементарная ее модель). При моделировании могут применяться такие методы, как системный анализ, обобщение, наблюдение, опрос, тесты, описание, рейтинг, измерение [3].

На основании базовой профессиональной модели специалиста разрабатывается программа ППФП будущего специалиста, которая включает средства и методы обучения, методы оценки физических, психологических и психофизиологических качеств личности, параметры профессиональной надежности, физического здоровья и прогноз профессионального долголетия. Поэтому перед коллективами кафедр физического воспитания вуза появляется неотложная потребность в разработке профессионально ориентированных программ психофизической подготовки студентов.

Таким образом, к средствам реализации профессионально-прикладной физической подготовки студентов в системе высшего профессионального образования относятся прикладные физические упражнения и отдельные элементы из разных видов спорта; целостное применение прикладных видов спорта; оздоровительные силы природы и гигиенические факторы; вспомогательные средства, которые обеспечивают рациональный и качественный учебный процесс в разделе ППФП. Для этого в вузе должны быть организованы учебные занятия (обязательные и факультативные), самостоятельные занятия по физическому воспитанию из отдельных спортивных специализаций, физические упражнения в режиме учебного дня, массовые оздоровительные, физкультурно-спортивные мероприятия. Кроме этого, программа профессионально-прикладной физической подготовки студентов высших учебных заведений должна разрабатываться на основе «модели специалиста» и профессиограммы специальности. Дальнейшие пути решения проблемы направлены на внедрение средств реализации профессионально-приклад-

ной физической подготовки в учебные программы вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дехтяр В. Д. Фізичне виховання вищих навчальних закладів / В. Д. Дехтяр, Л. П. Сущенко. – К. : ПП «ЕКМО», 2005. – 220 с.
2. Ильинич В. И. ППФП студентов вузов. Научно-методические и организационные основы / В. И. Ильинич. – М. : Высшая школа, 1978. – 144 с.
3. Наскалов В. М. Научные основы составления программы ППФП студентов вузов / В. М. Наскалов // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 6. – С. 25–27.
4. Драчук А. І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Андрій Іванович Драчук. – Львів : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2001. – 20 с.
5. Цар І. О. Сучасний стан професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю / І. О. Цар // Вісник Черкаського університету. Випуск 136. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2008. – С. 169–173.
6. Полиевский С. А. Физкультура и профессия / С. А. Полиевский. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 160 с.
7. Маляр Е. І. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів у системі вищої професійної освіти / Е. І. Маляр, В. Є. Будний // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 12. – С. 120–124.
8. Фізичне виховання. Навчальна програма для вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації / [уклад. Р. Т. Раєвський, М. О. Третякова, С. М. Канишевський, В. П. Краснов, П. С. Козубей]. – К., 2003. – 44 с.

УДК 378.046.4

Подліняєва О. О.

РОЗВИТОК ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті порушується проблема формування ІКТ-компетентності вчителів у системі післядипломної освіти, зокрема, розвиток ІКТ-компетентності педагогів суспільно-гуманітарного профілю в міжкурсовий період. Розглядаються питання використання ІКТ у професійній діяльності вчителя для підвищення ефективності навчально-виховного процесу та оптимізації педагогічної праці. Розкриваються особливості використання мережевої взаємодії вчителів для розвитку педагогічної ІКТ-компетентності у міжкурсовий період. Пропонується визначення структури і компонентів мережевої взаємодії педагогів, а також огляд форм і методів їх ефективної діяльності у віртуальних професійних спільнотах.

Ключові слова: ІКТ, Інтернет, віртуальна спільнота, мережева взаємодія, післядипломна освіта, міжкурсовий період.

Подліняєва О. А.

РАЗВИТИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В МЕЖКУРСОВОЙ ПЕРИОД: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье поднимается проблема формирования ИКТ-компетентности учителей в системе последипломного образования, в частности, развитие ИКТ-компетентности педагогов обществено-гуманитарного профиля в межкурсовой период. Рассматриваются вопросы использования ИКТ в профессиональной деятельности учителя для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и оптимизации педагогического труда. Раскрываются особенности использования сетевого взаимодействия учителей для развития педагогической ИКТ-компетентности в межкурсовой период. Предлагается определение структуры и компонентов сетевого взаимодействия педагогов, а также обзор форм и методов их эффективной деятельности в виртуальных профессиональных сообществах.

Ключевые слова: ИКТ, Интернет, виртуальное сообщество, сетевое взаимодействие, последипломное образование.

Podlinyayeva O. A.

DEVELOPMENT OF THE ICT COMPETENCY OF TEACHERS IN INTERCOURSE PERIOD: PRACTICAL ASPECT

Summary. The article raises the problem of the use of ICT in Teacher Training, reveals the features of

the use of teacher networking. The propose of the article is the definition of the structure and components of network interaction of teachers and the forms and methods of their effective activities aimed at the formation of information and communication competence. The article deals with the development of ICT competence of teachers of social sciences and humanities in intercourse period. It concerns the use of ICT in teacher's professional activity to improve the efficiency of the educational process and optimization of pedagogical work. The author gives the description of peculiarities of the use of networking for the development of teachers' pedagogical ICT competence in self-learning period. To form and maintain a certain level of information competence of teachers it is necessary to organize their continuing training which is a part of integral educational process aimed at training professionals able to effectively use the tools of information and communication technologies to solve practical problems of the profession. The definition of the structure and components of network interaction of teachers as well as an overview of the forms and methods of their performance in virtual professional communities is proposed.

Key words: *ICT, Internet, virtual community, networking, postgraduate education.*

Постановка проблеми. В умовах широкого використання засобів сучасної комп'ютерної техніки в навчальному процесі значно зростають вимоги до професійної компетентності вчителя. Окрім базових знань, потрібних для здійснення педагогічної діяльності, учителям необхідно оволодіти основами роботи із сучасним комп'ютером, уміти застосовувати ІКТ і можливості мережі Інтернет для досягнення визначених навчально-виховних цілей, освоїти нові організаційні форми навчальної діяльності.

Особливістю післядипломної освіти педагогів є стирання кордонів між навчанням і спілкуванням. Навчання в цьому випадку перетворюється в єдиний, послідовний процес, що забезпечує формування особистості вчителя та підвищення його кваліфікації. В. Сластьонін, І. Ісаєв і Є. Шиянов відзначають, що ідея безперервності освіти реалізується не тільки в процесі переходу від однієї форми навчання до іншої (ОППО, семінари, курси), а й періодами напруженої інтелектуальної праці в міжкурсовий період. Які б форми методичної роботи не обирав би вчитель, її ефективність в кінцевому підсумку визначається його самоосвітою та мірою самостійної роботи [1, с. 249]. Слід підкреслити, що короткочасність курсової підготовки підвищення кваліфікації не дозволяє в достатній мірі гармонізувати зовнішнє стимулювання професійної активності і прояв продуктивної ініціативи у професійній діяльності педагога. Використання Інтернет-технологій в системі підвищення кваліфікації відкриває нові можливості. Спілкування в мережі Інтернет знімає часові та просторові обмеження взаємодії вчителів один з одним, дозволяє знайти однодумців, обмінюватися досвідом роботи, працювати над спільними проектами. Дистанційна форма навчання з використанням мережі Інтернет формує у педагога досвід безперервної освіти, професійного спілкування та колективної діяльності. У зв'язку з цим актуальним є пошук психолого-педагогічних засобів формування інформаційно-комунікаційної ком-

петентності в умовах післядипломної освіти вчителів, особливо тих, які викладають предмети суспільно-гуманітарного циклу. Однією з найбільш перспективних технологій в цьому напрямку може розглядатися мережева взаємодія педагогів, яка забезпечує розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності, підвищення мотивації вчителів до пізнання та використання дидактичних властивостей ІКТ та підтримує ідею безперервної освіти.

Аналіз основних досліджень. Стан, проблеми і ефективні шляхи використання інформаційних технологій в освіті висвітлили у своїх працях А. Андрєєв, В. Гапон, А. Єршов, В. Ключко, О. Спірін та ін. Проблема вдосконалення навчання вчителів за допомогою використання нових інформаційних технологій привертала увагу багатьох дослідників. Зокрема, питання формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагога розглядають В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, І. Захарова, А. Коломієць, Ю. Машбиць, І. Підласий, Є. Полат, І. Роберт, А. Хуторський та ін.

Метою даної статті є розкриття сутності й технології використання мережевої взаємодії педагогів в системі післядипломної педагогічної освіти для розвитку ІКТ-компетентності вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін у міжкурсовий період.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що організація безперервної освіти вчителів на основі функціонування мережевої взаємодії педагогів, інтегрованої в систему підвищення кваліфікації, що забезпечує розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності, не була предметом спеціального вивчення. Крім того, аналіз наукової педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про відсутність у педагогіці наукових визначень понять «мережева взаємодія» і «мережева взаємодія педагогів». Ці поняття зустрічаються в заголовках дисертаційних досліджень, в педагогічних статтях, але без роз'яснень, як ці терміни

слід розуміти.

У термінології інформаційно-комунікаційних технологій під мережею розуміється два або більше комп'ютера, що з'єднані між собою каналами зв'язку для обміну інформацією та ресурсами [2]. Є. Патаракін [3] пов'язує початок вивчення мережі як самостійного об'єкта дослідження з розвитком Інтернету та створенням необхідних обчислювальних засобів. Крім того, розвиток комп'ютерних мереж, а на їх основі й мереж гіпертекстових документів та соціальних мереж з людськими лігами, надали дослідникам величезний матеріал, який можна було обробляти і вивчати, використовуючи обчислювальні засоби.

Для нашого дослідження найбільш прийнятним є поняття мережі, розкрите в психологічному словнику як «розширена група людей зі схожими інтересами, що взаємодіють один з одним і підтримують неформальний контакт із метою взаємної підтримки і допомоги» [4]. У соціальній психології під взаємодією розуміють процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок. На нашу думку, взаємодія виступає інтегруючим фактором, котрий сприяє утворенню структур. Особливістю взаємодії є її причинна обумовленість. Кожна з взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що зумовлює розвиток об'єктів та їх структур. Якщо в процесі взаємодії виявляється протиріччя, то воно виступає джерелом саморозвитку структур. Взаємодія як матеріальний процес супроводжується передачею матерії, руху та інформації. Вона відносна, здійснюється з кінцевою швидкістю і в певному просторі-часі.

У педагогічному енциклопедичному словнику термін «педагогічна взаємодія» визначений як особистісний контакт вихователя і вихованця(ів), випадковий або навмисний, приватний чи публічний, тривалий або короткочасний, вербальний або невербальний, що має наслідком взаємні зміни їх поведінки, діяльності, установок. Автори відзначають, що педагогічна взаємодія може проявлятися у вигляді співробітництва, коли успіхи одних учасників спільної діяльності стимулюють або гальмують більш продуктивну і цілеспрямовану діяльність інших її учасників [5]. Основними характеристиками педагогічної взаємодії, на думку авторів, є взаєморозуміння, взаємовідносини, взаємонавчання тощо. Дослідники зазначають, що педагогічна взаємодія включає в себе в єдності педагогічний вплив, його активне сприйняття і засвоєння вихованцем і власну активність останнього, яка виявляється в

відповідних безпосередніх або опосередкованих впливах на педагога і на самого себе [1, с. 72].

Отже, під мережевою педагогічною взаємодією слід розуміти навмисний контакт (тривалий або тимчасовий) педагога і вихованців на основі інформаційно-комунікаційних технологій, наслідком якого є взаємні зміни в їх поведінці, діяльності та відносинах.

Мережева взаємодія педагогів виявляється в різних формах мережевої активності вчителів: створення освітніх сайтів в мережі Інтернет, спільна реалізація кількох установами програм підвищення кваліфікації, представлення та розповсюдження інноваційного досвіду в мережі, он-лайн спілкування [3].

Слід зазначити, що мережева взаємодія має бути заснована на принципах людиноцентричного підходу, сформульованих у працях, присвячених питанням застосування інтернет-технологій в освіті [6]. Зовнішня оцінка є досить важливою для людини, для її самопізнання, яке досягається в результаті прямих чи прихованих контактів.

Основною і поки єдиною формою освіти такої взаємодії є мережеві співтовариства, а оскільки взаємодія учасників мережевої спільноти відбувається на основі Інтернет-технологій, часто такі спільноти називають віртуальними [3]. Засобами взаємодії в мережевих педагогічних спільнотах, як правило, є різні канали комунікації, соціальні сервіси зберігання і спільного редагування інформації в мережі Інтернет. Мережеве педагогічне співтовариство можна визначити як мережеве явище, що припускає взаємодію педагогів у процесі вирішення спільних питань професійної діяльності, і як відкриту форму, яка об'єднує постійно поновлюваний комплекс ланок.

Первинне емпіричне вивчення наявних в Інтернеті мережевих педагогічних спільнот показує їх нестабільність, яка простежується в складі учасників, тривалості існування самої спільноти. Як правило, ці спільноти виникають стихійно і мимовільно, їх діяльність не керована. Внаслідок чого спільноти стають неактивними або взагалі припиняють своє існування. Проведений аналіз і порівняння діяльності педагогічних спільнот дозволив нам визначити певні умови успішної мережевої взаємодії педагогічних спільнот: кількість учасників, форми спільної роботи, підтримання мотивації, легкість та доступність використання.

Оптимальна чисельність спільноти – не більше 150 осіб, оскільки людина не в змозі утримати більшу кількість зв'язків. Психологи відзначають: коли людина приходиться у такий багатолюдний ресурс, вона може розгубитися від наявних можливостей спілкування. І коло її зна-

йомств розширюється лавиноподібно до певної межі. Обмеження у спілкуванні визначається тимчасовими характеристиками. Таким чином, складається «своє коло спілкування». Причому, як правило, коло спілкування формується здебільшого з людей, які прийшли одночасно – у «старожилів» він вже сформований, і «новачкові» туди потрапити складно. По суті, формуються «покоління» [7].

В основі організації мережевого співтовариства має лежати мережева взаємодія педагогів в одному інформаційному просторі, що виявляється в різних формах спільної роботи учасників з метою досягнення певного результату: обговорення на тематичних форумах, консультування в режимі чатів, конкурсна діяльність і т. д. У такому випадку сайт є інструментом підтримки мережевої спільноти, а не просто інформаційним ресурсом. Якщо люди просто заходять на сайт в пошуках будь-якої інформації, то ми можемо говорити лише про групу розрізнених користувачів. Про співтовариство ми можемо говорити, якщо люди починають спілкуватися між собою, робити спільний продукт [8]. Формами діяльності учасників спільноти, за допомогою яких можна підтримувати активність, можуть бути конкурс, спільний проект, навчальний семінар, віртуальна конференція, майстер-клас, опитування, обговорення на тематичних форумах, фестиваль проектів. Перераховані форми мережевої активності учасників можна реалізувати за допомогою методів інформаційно-комунікацій-них технологій: форум, чат, відеоконференція, блог, фотогалерея, опитування, тести і т. п.

Наявність технічних детальних інструкцій по роботі з інструментарієм спільноти, опис розділів сайту, можливих видів мережевої взаємодії, а також покрокових рекомендацій з побудови індивідуальної діяльнісної траєкторії сприяє ефективній роботі педагогів в мережі.

Наявність форм діяльності співтовариства, що підвищують мотивацію до використання педагогами-потенційними учасниками даного ресурсу в цілях самовдосконалення, а також вдосконалення навчально-виховного процесу, сприяє збільшенню числа зареєстрованих користувачів, стимулює мережеву діяльність педагогів, і в цілому сприяє розвитку самої спільноти.

Цілі і завдання, визначені співтовариством, повинні відповідати потребам сучасного вчителя, а також відповідати тенденціям сучасної парадигми освіти. Дійсно, вчитель цікавиться тільки тим, що йому необхідно для здійснення своєї професійної діяльності. Це призводить до формування мікрогруп у великих спільнотах.

До компонентів мережевої взаємодії педагогів відносяться суб'єкти та напрямки мережевої

взаємодії, просторово-предметний компонент. Суб'єктами мережевої взаємодії можуть виступати будь-які педагогічні працівники незалежно від територіальної приналежності і професійної спеціалізації. Значущими суб'єктами в мережевому середовищі підвищення кваліфікації є носії інноваційного професійного досвіду (модератори), які є мотиваторами підвищення кваліфікації та ініціаторами спільної діяльності в мережі. Успішна взаємодія всіх суб'єктів у мережевому середовищі підвищення кваліфікації забезпечується адміністратором або групою адміністраторів, в ролі яких виступають методисти ІТТ. Група адміністраторів є ключовим фактором у забезпеченні ефективності професійного спілкування, пусковим механізмом і центральним ядром всіх процесів життєдіяльності мережі. Вчителі, які беруть участь в мережевій взаємодії, є користувачами ресурсів мережевої педагогічної спільноти. У процесі мережевої взаємодії педагогів можуть виникати професійні творчі групи – команди. Формування подібних колективів може стати основою розвитку предметних педагогічних об'єднань і запорукою розвитку середовища мережевої взаємодії в регіональній системі підвищення кваліфікації.

Мережева взаємодія педагогів у системі підвищення кваліфікації може здійснюватися за такими напрямками:

- інформаційно-консультативна робота (отримання консультацій та методичної допомоги з використання освітніх можливостей ІКТ, обмін педагогічним досвідом, доступ до бази методичних розробок із застосування ІКТ у педагогічній практиці та участь у її поповненні);
- експертно-аналітична робота (отримання експертної оцінки навчально-методичних розробок, освітніх послуг, участь у конкурсах і т. д.);
- навчальна і проектна робота (розробка і створення спільних проектів, відкритих уроків і майстер-класів, обговорення на тематичних форумах, участь у дистанційних курсах і навчальних семінарах, майстер-класах і т. п.);
- науково-методична робота (науково-методичні дискусії, участь у створенні дидактичних і методичних матеріалів щодо використання ІКТ у педагогічній практиці вчителя).

Для спільної колективної та індивідуальної діяльності в мережі має існувати рівнодоступний для всіх учасників загальний простір – просторово-предметний компонент. Даний компонент включає матеріальні умови, що забезпечують ефективну мережеву взаємодію в системі підвищення кваліфікації (сайт, точки віддаленого доступу, обладнання, технічні засоби, що використовуються для проведення освітніх подій, навчально-методичні матеріали, засоби наочності,

посібники (друковані та електронні) по роботі в режимі мережевої взаємодії).

До методів здійснення діяльності в мережі ми віднесли електронну пошту, форум, чат, тести, опитування, web-квести, блоги, дистанційні курси, теле- і відеоконференції.

Результатом спільної діяльності учасників спільноти є різні продукти: методичні розробки, рекомендації, презентації відкритих уроків, плани і т. д. Вони складають основу інформаційної ресурсної бази співтовариства, тому при створенні сайту мережевого співтовариства повинні бути враховані і реалізовані можливості роботи вчителів з даною базою. Це можуть бути бібліотека (каталоги файлів), архіви статей, каталоги корисних посилань в Інтернеті.

Для здійснення моніторингу розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності учасників спільноти можуть використовуватися тести та опитування.

Розглянуті методи організації діяльності вчителів у режимі мережевої взаємодії вимагають від учасників певних знань і вмінь.

Висновок. Для формування та підтримки на певному рівні інформаційної компетентності вчителів необхідна організація їх безперервної інформаційної підготовки, яка є обов'язковою складовою освітнього процесу, спрямованого на підготовку фахівців, здатних ефективно використовувати засоби інформаційних і комунікаційних технологій для вирішення практичних завдань професійної діяльності. Особливої актуальності набуває завдання формування та підвищення ІКТ-компетентності вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін у міжкурсовий період.

Вирішенням цього завдання може бути використання можливостей мережевої взаємодії педагогів. Однак наявність низки невирішених питань з утримання навчання вчителів в області мережевої взаємодії педагогів, недостатня кількість розробок форм і методів організації такої підготовки в системі підвищення кваліфікації вимагає подальших досліджень даної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; [под ред. В. А. Сластёнина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
2. Роберт И. В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования / И. В. Роберт // Информатика и образование. – 2004. – № 6. – С. 63–70.
3. Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение / Е. Д. Патаракин. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 112 с.
4. Психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Астрель, 2006. – 417 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
7. Нестеров В. К вопросу о динамике сетевых сообществ [Электронный ресурс] / В. Нестеров. – Режим доступа : <http://studlib.ru/article/a-113-7.html>.
8. Утробина Е. В. О формировании сетевых профессиональных педагогических сообществ / Е. В. Утробина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 3. – С. 64–66.

УДК 378.134

Умерова Г. А., Ислямова Э. А.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается важность понимания профессиональной терминологии, которая является теоретической основой специальности будущего инженера-педагога. На основе наблюдения, анализа контрольных работ и анкетирования студентов направления подготовки 6.010104 «Профессиональное образование» (Технология изделий лёгкой промышленности) выявлены проблемы усвоения специальной терминологии. Представлено аналитическое задание внеаудиторной самостоятельной работы, основанное на простейших приёмах мыслительной деятельности – анализе, синтезе, абстрагировании, обобщении, сравнении, влияющих на процесс запоминания через понимание изучаемой информации.

Ключевые слова: инженер-педагог, производственное обучение, терминология, аналитическое задание.

Умерова Г. А., Ислямова Э. А.

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ АНАЛІТИЧНИХ ЗАВДАНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті обґрунтовується важливість розуміння професійної термінології, яка є теоретичною основою спеціальності майбутнього інженера-педагога. На основі спостереження,

аналізу контрольних робіт і анкетування студентів напряму підготовки 6.010104 «Професійна освіта» (Технологія виробів легкої промисловості) виявлено проблеми засвоєння спеціальної термінології. Представлено аналітичне завдання позааудиторної самостійної роботи, засноване на найпростіших прийомах розумової діяльності – аналізі, синтезі, абстрагуванні, узагальненні, порівнянні, що впливають на процес запам'ятовування через розуміння досліджуваної інформації.

Ключові слова: інженер-педагог, виробниче навчання, термінологія, аналітичне завдання.

Umerova G. A., Islyamova E. A.

EXPERIENCE OF USING ANALYTIC TASKS IN TERMINOLOGY DURING INDUSTRIAL LEARNING CLASSES

Summary. The article discusses the importance of understanding the professional terminology, which is the theoretical basis of the specialty. A relation of professional competency of future engineers and educators with the proper use and understanding of sewing terms is revealed. On the basis of observation, analysis, tests and questioning of students the problems of mastering specialized terminology for training students of 6.010104 «Professional education» (Technology of light industry) have been identified and reported. Extracurricular independent work based on the simplest methods of mental activity – analysis, synthesis, abstraction, generalization, comparison, influencing the process of remembering through the understanding of the studied information is submitted. The concept of «memorization» and «understanding» is set out. The role of understanding in logic, and as a consequence a lasting memory is defined. The results of this task efficiency in the learning of discipline «Industrial training» are shown. Ways to address some of the implementation of this task are identified. The prospects for further research in this area are to develop and test the effectiveness of the tasks on apprenticeship training and development aimed at not only theoretical but also practical material.

Key words: engineer-teacher, industrial training, terminology, analytical work.

Постановка проблеми. Процесс подготовки компетентного специалиста в стенах высшего учебного заведения требует постоянного совершенствования, что обусловлено новыми преобразованиями современного общества. Его фундамент закладывается на начальных курсах обучения, от качества которого будут зависеть последующие результаты обучения. Для активизации учебной деятельности студентов и ликвидации пассивного восприятия информации необходима тщательно продуманная система её подачи. В данной системе имеют место задания для самостоятельной работы, основанные на выполнении анализа информации.

Отметим, что при подготовке инженеро-педагогов швейного профиля существует проблема усвоения профессиональной терминологии на занятиях производственного обучения. Это в свою очередь может в дальнейшем негативно отразиться на качестве его подготовки, так как только грамотное использование терминологии будет показывать уровень культуры профессионального общения будущего специалиста. В соответствии с этим создаётся необходимость пересмотра изучения профессиональной терминологии на занятиях производственного обучения.

Анализ последних достижений и публикаций. Проблемы изучения терминологии и пути их решения раскрываются в научных публикациях следующих авторов: Л. М. Левина, Л. Ю.

Фоминой (в области юридических наук); И. В. Никоновой, Л. М. Никулиной, А. Ю. Широких (при изучении иностранных языков); Л. И. Шрагиной (в области психологии) и др. Так, в научной статье А. Ю. Широких изложены основные механизмы запоминания терминов (при изучении иностранного языка) – многократное воспроизведение термина, детальное понимание значения термина, создание кода запоминания путём структуризации терминов по принципу ассоциаций [1, с. 406–407]. Для понимания терминов авторы статей [1] и [2] приводят примеры аналитических заданий, основанных на приёмах мыслительной деятельности, которые заключаются в анализе, синтезе, абстрагировании и обобщении.

Анализ научных работ Л. З. Тархан, Л. Ю. Усеиновой, Э. Р. Шариповой и других учёных в области подготовки инженеро-педагогов швейного профиля подтверждает важность понимания профессиональной терминологии, без которой невозможно осуществить полноценную подготовку специалиста данного профиля. Педагогами-исследователями И. А. Абрамовой, Е. С. Гайдамак, Т. А. Дубровой, Т. М. Елкановой, Н. А. Зинчук, Е. В. Назначило, Л. П. Половенко, А. Е. Трофименко и другими обоснована важность аналитических заданий в процессе обучения, что способствует не только прочному усвоению изучаемого материала, но и формированию аналитической компетенции и компетентности. Не-

смотря на разностороннее изучение данного вопроса остаётся не рассмотренным возможность использования аналитических заданий при изучении терминологии на занятиях производственного обучения при подготовке инженеров-педагогов швейного профиля.

Цель статьи – осветить опыт использования аналитических заданий при изучении терминологии на занятиях производственного обучения.

Изложение основного материала. Особый пласт терминологии изготовления одежды связан с процессами ручной, машинной и влажно-тепловой работы (технологически-неделимой операции). Понимание их для будущего инженера-педагога швейного профиля очень важно, это «...как для химика таблица Менделеева, а для математика – таблица умножения...» [3]. Но не смотря на всю простоту основных терминов студенты сталкиваются со сложностями их восприятия, а следовательно, понимания и запоминания. Так, например, при изложении или составлении последовательности обработки определённого узла швейного изделия путают такие определения, как стачивание, притачивание и настрочивание; заштывливание и подшивание и т. п. Более того, анализ текущих контрольных работ позволил нам сделать вывод о том, что определения студентами запоминаются «механически». Так, в ответах студентов определение термина изложено верно, но пример (область применения) приведен не верный. Например: «...притачивание – это соединение двух и более деталей разных по величине (более мелкой и крупной) машинной строчкой», тогда как область применения описана следующим образом «...кармана на полочку, подборт на борт».

Для того чтобы определить и выявить основные сложности, возникающие при использовании специальной терминологии на занятиях по производственному обучению, нами проведено анкетирование студентов первого и второго курсов РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» направления подготовки 6.010104 «Профессиональное образование» (Технология изделий лёгкой промышленности). Анализируя и обобщая результаты анкетирования, нами сделан вывод, подтверждающий наблюдения. Так, на утверждение «термины понимаю, но сформулировать их в определении не могу» положительно ответили 40% студентов. Тогда как 13% студентов отметили: «определения терминов понимаю, но не понимаю их суть», что подтверждает «механическое» запоминание формулировки термина без его понимания. И, соответственно, 47% студентов справляются с заданиями без особых затруднений. Так, в ответах студентов отмечено, что основная

путаница терминов связана с их схожестью. Сложность запоминания связана с тем, что термины, как правило, отличаются между собой только приставками: стачивание, *притачивание*, *обтачивание*; *смётывание*, *примётывание*, *намётывание*; *приутюживание*, *разутюживание*, *сутюживание* и др. Но именно эти приставки существенно отличают содержание понятия одного термина от другого.

Анализируя ситуацию, нами было выдвинуто предположение, что аналитические задания, теоретической основой которых являются определения терминов, будут способствовать лучшему и качественному не только запоминанию, но и пониманию.

Поясним, что *запоминание* – один из основных процессов памяти, заключающийся в закреплении ощущений, образов восприятия, представлений, мыслей, действий, переживаний [4, с. 323]. Так, в литературе отображено, что «...в процессе запоминания закрепляются не только отдельные восприятия, представления, мысли и т. п., но и связи (ассоциации) между ними, которые устанавливаются в познавательной деятельности человека и отражают объективные связи и отношения между предметами и явлениями» [4, с. 323]. Так, процесс запоминания может быть произвольным (непреднамеренным) или произвольным (т. е. когда ставится цель что-то запомнить). В соответствии с последним, запоминание делят на механическое и смысловое или логическое. Так, например, в учебном процессе, в первом случае, объекты могут запоминаться при помощи такого приёма, как повторение. Причем чем большее количество повторений, тем прочнее ими запоминаются изучаемые объекты. Тогда как смысловое запоминание или логическое происходит в результате понимания причинно-следственных связей и смысла изучаемого объекта, выделения в нем общего и частного. Следует отметить что «...материал, который закрепляется механически, без достаточного понимания, подвержен более быстрому забыванию» [4, с. 315], тогда как запоминание, осуществляемое посредством приемов, способствующих восприятию и пониманию изучаемого материала, характеризуется прочностью его усвоения. *Понимание* – процесс установления связи неизвестного, нового с уже известным; составление о чём-либо правильного понятия [5, с. 258]. Так, для понимания характерно ощущение ясной внутренней связанности, организованности рассматриваемых явлений. Это может быть логическая упорядоченность, ясное «видение» причинно-следственных связей, когда ранее механически перечисляемые факты объединяются в единую логическую си-

стему [4, с. 171].

Соответственно основой прочного усвоения специальных терминов является их запоминание через понимание, того объекта (термина), который необходимо запомнить. Для этого наряду с традиционным повторением мы будем использовать задания, основанные на анализе определений терминов. Под аналитическим заданием мы подразумеваем задание, которое способствует включению простейших приёмов мыслительной деятельности – анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение. Следует отметить, что данный подход возможно в дальнейшем применять на различных дисциплинах при изучении определённого вопроса. Более того, это способствует формированию аналитической компетентности, так как студенты отрабатывают приёмы аналитической деятельности. Основываясь на методических разработках Бен Б. Андерсена и Кати ванн ден Бринк [6] в области мультимедиа в образовании, нами было составлено задание, пример которого показан в табл. 1. Суть его заключается в изучении определений терминов, изложенных в различных источниках и выделении в них ключевых слов. Для этого необходимо провести сравнение определений, анализ образующих их слов и обобщить полученные результаты. Под ключевыми словами мы подразумеваем те слова, которые определяют основную суть термина и позволяют их идентифицировать. Так, например, понятие *стачивание* от *притачивания* отличается величиной соединяемых деталей. А это значит, что при стачивании будут соединяться примерно равные по величине детали, а при притачивании – меньшая деталь с большей деталью. Или понятие *стачивание* от *смётывания* отличается по временному показателю. В первом случае – постоянное ниточное соединение, во втором – временное.

тимедиа в образовании, нами было составлено задание, пример которого показан в табл. 1. Суть его заключается в изучении определений терминов, изложенных в различных источниках и выделении в них ключевых слов. Для этого необходимо провести сравнение определений, анализ образующих их слов и обобщить полученные результаты. Под ключевыми словами мы подразумеваем те слова, которые определяют основную суть термина и позволяют их идентифицировать. Так, например, понятие *стачивание* от *притачивания* отличается величиной соединяемых деталей. А это значит, что при стачивании будут соединяться примерно равные по величине детали, а при притачивании – меньшая деталь с большей деталью. Или понятие *стачивание* от *смётывания* отличается по временному показателю. В первом случае – постоянное ниточное соединение, во втором – временное.

Таблица 1.

Анализ определений терминов ручных, машинных и влажно-тепловых работ.

Термин	Определение термина		Ключевые слова	Интерпретация определения	Область применения
	источник [7]	источник [8]			
<i>Ручные виды работ</i>					
Смётывание	Временное ниточное соединение двух и более деталей или слоёв материала [7, с. 12]	Временное ниточное соединение двух и более деталей [8, с. 22]	Временное соединение, детали, равные по величине	Временное ниточное соединение двух и более деталей, примерно равных по величине	Смётывание плечевых срезов и боковых срезов, смётывание передних и локтевых срезов рукава и т. п.
Вмётывание	Временное ниточное соединение деталей по овалному контуру [7, с. 11]	Временное ниточное соединение деталей по овалному контуру [8, с. 22]	Временное ниточное соединение, овалный контур	Временное ниточное соединение двух и более деталей по овалному контуру	Вмётывание воротника в горловину, рукавов в проймы и т. п.
Вымётывание	Временное ниточное закрепление обтачных краёв деталей для сохранения приданной им определённой формы [7, с. 13]	Временное ниточное закрепление обтачных краёв деталей для сохранения приданной им определённой формы [8, с. 22]	Временное ниточное закрепление, обтачные края деталей	Временное ниточное закрепление обтачных краёв деталей	Вымётывание края борта, воротника и т. п.
<i>Машинные виды работ</i>					
Стачивание	Ниточное соединение при укладывании деталей или слоёв материала лицевой стороной внутрь, а срезов или краёв – по одну сторону от прокладываемой строчки [7, с. 11]	Соединение двух и более деталей на стачивающей машине [8, с. 54]	Ниточное соединение, детали, равные по величине	Ниточное соединение двух и более деталей, примерно равных по величине	Стачивание плечевых срезов, стачивание боковых срезов, стачивание передних и локтевых срезов рукава и т. п.
Обтачивание	Ниточное соединение деталей с последующим их вывёртыванием [7, с. 11]	Соединение двух деталей, в результате вывёртывания ко-	Ниточное соединение, вывёртывание	Ниточное соединение двух и более деталей с последующим	Обтачивание воротника, манжеты, края борта и т. п.

		торых шов располагается внутри [8, с. 54]		их вывёртыванием	
Втачивание	Ниточное соединение деталей по овалному контуру [7, с. 13]	Соединение двух деталей по овалным линиям [8, с. 55]	Ниточное соединение, овалный контур	Соединение двух и более деталей по овалному контуру	Втачивание рукавов в проймы, воротника в горловину и т. п.
<i>Влажно-тепловые работы</i>					
Приутюживание	Влажно-тепловая обработка швов, сгибов, вытачек, складок, или обработанных краёв с целью утончения их [7, с. 15]	Уменьшение толщины шва, сгиба или края детали посредством утюжной обработки [8, с. 60]	Влажно-тепловая обработка, утончение швов, сгибов, складок и т. п.	Утончение швов, сгибов, складок и т. п. при помощи влажно-тепловой обработки	Приутюживание воротника, пояса, манжеты, клапана, низа изделия и т. п.
Сутюживание	Уменьшение линейных размеров детали швейного изделия на отдельных участках посредством влажно-тепловой обработки для придания заданной формы [7, с. 15]	Уменьшение линейных размеров деталей на отдельных участках посредством влажно-тепловой обработки для образования выпуклости на смежном участке [8, с. 61]	Уменьшение линейных размеров деталей, влажно-тепловая обработка	Уменьшение линейных размеров деталей при помощи влажно-тепловой обработки	Сутюживание передних и задних частей брюк, посадки в области оката втачного рукава и т. п.
Оттягивание	Увеличение линейных размеров детали швейного изделия на отдельных участках посредством влажно-тепловой обработки для получения заданной формы [7, с. 15]	Увеличение линейных размеров деталей на отдельных участках посредством влажно-тепловой обработки для получения вогнутой линии на смежном участке [8, с. 61]	Увеличение линейных размеров деталей, влажно-тепловая обработка	Увеличение линейных размеров деталей при помощи влажно-тепловой обработки	Оттягивание передних срезов верхних и нижних частей рукавов, передних и задних частей брюк и т. п.

Следует отметить, что данное задание отводится на внеаудиторную самостоятельную работу и выполняется студентами индивидуально. Оформление данной работы выполняется письменно в рабочих тетрадях, так как выполнение данного задания с помощью компьютерных технологий не позволяет избежать факта «бездумного» копирования работ. Для проверки эффективности составленного задания, основанного на анализе и синтезе имеющейся информации (определения терминов), нами был проведен срез знаний до и после его выполнения.

Оценивание контрольных заданий проходило по 10-ти балльной шкале (9–10 – высокий; 6–8 – средний; 5 баллов и менее – низкий уровни).

Первый контрольный срез знаний показал следующие результаты: 11% студентов обладают высоким уровнем знаний в области терминологии; 61% – средним уровнем; 28% – низким уровнем. Второй контрольный срез (после выполнения задания) показал положительные результаты у студентов, выполнивших данное задание добросовестно, и это способствовало повышению рейтинга высокого уровня освоения знаний на 12,5%. Студенты, не выполнившие данное задание, подтвердили результаты первого контрольного среза знаний по терминологии.

Но, внедряя данное задание в структуру внеаудиторной самостоятельной работы, мы столкнулись с проблемой, которая заключается в

большой затрате времени. Это, соответственно, создаёт необходимость в перераспределении времени и заданий, отведённых на самостоятельное изучение дисциплины. Тогда как для повышения мотивации его выполнения возможно в рейтинге успеваемости студента по дисциплине предусмотреть дополнительные баллы.

Итак, отметим, что использование аналитических заданий показывает положительные результаты в процессе изучения терминологии на занятиях производственного обучения, но при условии полноценного и добросовестного его выполнения; включает студентов в активную мыслительную деятельность и, соответственно, повышают уровень их теоретической подготовки. Исходя из этого, перспективами дальнейших исследований является разработка и внедрение в учебный процесс подготовки будущего инженера-педагога швейного профиля аналитических заданий при изучении профессионально-направленных дисциплин с учётом особенностей их содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Широких А. Ю. Механизмы запоминания терминов при обучении английскому языку / А. Ю. Широких // Язык и межкультурная коммуникация : материалы Второй Международной науч.-практ. конф. (Великий Новгород, 19–20 мая 2011 г.) : в 2 т. / отв. ред. О. А. Александрова, Е. Ф. Жукова. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого,

2011. – Т. 2. – С. 405–407.

2. Шрагина Л. И. Усвоение научных психологических понятий как познавательно-творческий процесс / Л. И. Шрагина // Проблемы реформирования высшего образования Украины в свете Болонского процесса. – Одесса : ХГЭУ, 2005. – С. 143–149.
3. Тычкина О. Швейная терминология [Электронный ресурс] / Ольга Тычкина. – Режим доступа : <http://igolo4ka1.ru/shveynyie/shveynaya-terminologiya>.
4. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. [Электронный ресурс] / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1 (А–Л). – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php.
5. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике : для учащихся пед. классов, студ. и профессорско-преподавательского состава высш. учеб. заведен. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. – 448 с.
6. Бен Б. Андерсон. Мультимедиа в образовании : специализированный учеб. курс / Бен Б. Андерсон, Катя ван ден Брик. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с.
7. Технологія швейного виробництва. Терміни та визначення: ДСТУ 2162-93. – [Дата введення 1995-01-01]. – К. : Держстандарт України, 1993. – 23 с.
8. Труханова А. Т. Технология женской и детской лёгкой одежды : учебник для студ. профессиональных учебных заведений, техникумов / Антонина Тимофеевна Труханова. – М. : Высшая школа ; «Академия», 1999. – 416 с.

УДК 378.046-021.68-051:821

Чумак Л. В.

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено акмеологічний підхід до розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти в якості об'єктивної потреби освітньої практики у професіоналі. Визначено сутність поняття «акмеологія», предмет, об'єкт та історичний аспект досить молодого інтеграційного напрямку в науці, який є частиною цілісної науки про людину. Розглянуто трактування дефініцій «акмеологічний розвиток професіонала», «акмеологія освіти», «акмеологічний підхід до освіти», «професіоналізм учителя». Особисте бачення автора перспективи розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти на основі акмеологічного підходу дозволяє кумулювати ефекти особистісного й професійного зростання фахівця, розвивати творчий потенціал професіонала, продовжувати період творчої діяльності педагога і його життєвого успіху.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний розвиток професіонала, акмеологія освіти, акмеологічний підхід до освіти, професіоналізм учителя, розвиток професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти на основі акмеологічного підходу.

Чумак Л. В.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье освещен акмеологический подход к развитию профессионального мастерства учителя в системе последипломного образования в качестве объективной потребности образовательной практики в профессионале. Определена сущность понятия «акмеология», предмет, объ-

ект и исторический аспект достаточно молодого интеграционного направления в науке, который является частью целостной науки о человеке. Рассмотрены интерпретации дефиниций «акмеологическое развитие профессионала», «акмеология образования», «акмеологический подход к образованию», «профессионализм учителя». Личное видение автора перспективы развития профессионального мастерства учителя в системе последипломного образования на основе акмеологического подхода позволяет кумулировать эффекты личностного и профессионального роста специалиста, развивать творческий потенциал профессионала, продлевать период творческой деятельности педагога и его жизненного успеха.

Ключевые слова: акмеология, акмеологическое развитие профессионала, акмеология образования, акмеологический подход к образованию, профессионализм учителя, развитие профессионального мастерства учителя в системе последипломного образования на основе акмеологического подхода.

Chumak L. V.

ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF A TEACHER IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

Summary. *Acmeological approach to the development of professional skills of a teacher in the system of postgraduate education was outlined in the article as a quality of objective need of educational practice. Some problems of contemporary native school were examined. The essence of notion «acmeology», subject, object and historical aspect of integration direction in science which is part of integral science about man were defined. The interpretation of definitions «acmeological development of a professional», «acmeology of education», «acmeological approach to education» and individual point of view of the author concerning the perspective of realization of development of professional skills of a teacher in the system of postgraduate education on the base of acmeological approach was given. Guided by Maximova V., acmeological approach in acmeological model of pedagogue was examined, the components of it are: professional maturity, individual maturity, spiritual maturity, acmeological position of a teacher and their explanation was given, the notion of «professionalism of teacher» was defined in the system of definitions mentioned above. The growth of professional skills of a teacher in the system of postgraduate education on the basis of acmeological approach will favor definition of cognitive motives of a specialist by systematized ones, transfer from constant cognition to its internal need, creative re-understanding of reality – in a quality of a leading one, that permits to accumulate effects of individual and professional growth of specialist, to develop creative potential of a specialist, to continue the period of creative activity of a pedagogue and his (her) life's success.*

Key words: *acmeological, acmeological development of a professional, acmeology of science, acmeological approach to education, professionalism of a teacher, development of professional skills of a teacher in the system of postgraduate education on the basis of acmeological approach.*

Постановка проблеми. Попереднє обмеження системи освіти тільки передачею готових наукових знань і культурних цінностей на початку третього тисячоліття загострює проблеми якості сучасної школи та актуалізує питання зростання професійної майстерності вчителя як фахівця, здатного формувати особистість школяра, що не тільки орієнтується в складному соціокультурному просторі, а й перетворює загальнолюдські цінності у свої власні.

Характерною ознакою сучасної вітчизняної школи стала її знеособленість. Сформована система освіти не блокує, а «зберігає багато в чому безособовий характер, тиражує широко поширені в шкільній практиці авторитарність, інструментально-нормативну рецептурність, стереотипність» [1, с. 4].

Через пріоритетність дидактоцентризму і в традиційній моделі освіти, і в змісті шкільних програм та підручників укорінився підхід до учня як «об'єкту» навчання і виховання. Однак, В. Беспалько зауважує, що сучасні школярі «за-

своюють 30–40% інформації на учнівському (репродуктивному) рівні, не підіймаючись у своїй масі до творчого рівня засвоєння» [2, с. 88].

В одноманітній школі мало яскравих вражень. Педагогам бажано сприяти розвитку в дітей творчості, а сучасний учитель у більшості випадків не тільки не надає такої можливості, а й змушений гальмувати її, зводячи до заучування та відтворення необхідних великих обсягів навчального матеріалу. Неповторна індивідуальність дитини виявляється поза увагою педагогіки.

Вчитель і учні опинилися в аналогічній ситуації. З точки зору Є. Захарченко, «педагог як творча особистість, що претендує на індивідуальний прояв своєї неповторної суті, перебуває за межами уваги науки, перетворившись на об'єкт нормативно-адміністративного тиску» [3, с. 69].

Драматичні негативні наслідки такого руйнівного процесу проявляються у деформації педагогічної свідомості, відсутності серйозної професійної підготовки, ерудиції, занепаду ідеалів професії, рівня розвиненості професійних

якостей і моральної надійності багатьох вчителів.

В означеній ситуації актуалізуються «питання не тільки про нову структуру та зміст освіти, а й про її нову методологію і стратегію, яка забезпечувала б рух від репродуктивно-інформаційного та предметно-диференційовано-го до інтегрованих знань» [4, с. 4].

Отже, одним із прогресивних та перспективних шляхів вирішення вказаної проблеми, з нашої точки зору, є акмеологічний підхід до розвитку професійної майстерності вчителя.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Показники особистісно-професійного розвитку в акмеологічній теорії досліджували Б. Ананьєв, А. Бодальов, Ю. Гагін, В. Максимова, А. Реан та ін. Умови зростання професіоналізму представлено у працях О. Анісімова, А. Деркача, В. Зазкіна, Н. Кузьміної, І. Соловйова та ін.

Метою статті є висвітлення акмеологічного підходу до розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти як об'єктивної потреби освітньої практики у творчому професіоналі.

Виклад основного матеріалу. В Українському педагогічному енциклопедичному словнику наголошується, що «акмеологія (від др.-грець. ακμή, акме – вершина, др.-грець. λόγος, logos – вчення) – наука, яка вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її професійної зрілості. Об'єкт акмеології – професіоналізм педагогічної, інженерної, медичної, військової, спортивної та іншої діяльності людей. Предмет акмеології – об'єктивні (якість одержаного виховання і освіти) і суб'єктивні (талент, здібності людини) фактори, які сприятимуть досягненню вершин професіоналізму, а також закономірності в організації навчання спеціалістів. Акмеологія досліджує проблеми суперечностей між зростаючим об'ємом інформації, з одного боку, і часом, необхідним для оволодіння нею, – з другого. Акмеологія виявляє спільні і різні риси, які проявляються у людей у процесі їхньої діяльності, а також досліджує фактори, які визначають якісні і кількісні характеристики «акме». Одним з найважливіших завдань акмеології є опрацювання методологічного інструментарія, який допомагає організувати умови для оптимального досягнення людьми ступенів професіоналізму у всіх сферах людської діяльності, для прояву ними своїх соціально значущих і творчих якостей» [5, с. 23].

З точки зору В. Максимової, «акмеологія (від давньогрецького ακμη – квітуча сила, вершина) є наукою про вершини, про вищі досягнення в життєдіяльності та розвитку людини, тобто наукою про якість людини і якість життя. Людина

в акмеології розглядається як суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя і професійної діяльності. Спираючись на психологію розвитку людини у навчальній та професійній діяльності, акмеологія звернена до Homo Sapiens – людини розумної в повному розумінні цього слова, яка рефлексує свої цілі та способи дій, вміє передбачати їх результати, має особисту «Я-концепцію», відповідальна за своє життя і її якість» [6, с. 3].

Акмеологія є досить молодим інтеграційним напрямом в науці. У короткій історії її формування наголошується, що термін «акмеологія» як науки «про розвиток зрілих людей» запропонував російський психолог, член-кореспондент АПН РСФСР, доктор психологічних наук, професор М. Рибников у 1928 р. Місце акмеології в системі наук про людину було визначено у середині ХХ ст. радянським психологом Б. Ананьєвим. Першу кафедру акмеології і психології професійної діяльності було створено під керівництвом А. Деркача і О. Бодальова у 90-х р. ХХ ст. у Російській академії державної служби при Президентові Російської Федерації. В 1992 р. з ініціативи докторів психологічних наук Н. Кузьміної, А. Деркача і А. Зімічева в Санкт-Петербурзі створена і зареєстрована науково-громадська організація «Академія акмеологічних наук»; у 1995 р. – засновано перший вищий навчальний заклад акмеологічного профілю – Санкт-Петербурзька акмеологічна академія (з ініціативи доктора психологічних наук А. Зімічева), нині – Санкт-Петербурзький інститут психології і акмеології [7].

У рамках акмеологічної науки виділені напрями, котрі не замикаються на окремих професіях, а розробляють загальні принципи організації професійної діяльності та її вдосконалення. Базові положення акмеології – науки про умови і фактори, що забезпечують вищий рівень досягнень у певній області діяльності, визначають професіоналізм вищим щаблем у розвитку людини як суб'єкта пізнання, праці, спілкування. Основним критерієм рівня професіоналізму, на думку спеціалістів з акмеології, є ступінь відповідності знань, умінь, навичок і психічних властивостей фахівця сучасним досягненням науки і практики в цій галузі. В акмеології вже сформувався певні закони, а саме: «закон особистісно-професійного розвитку і множення особистісного потенціалу (констатує взаємозв'язок між процесами становлення професіоналізму і формуванням особистісної цілісності) та закон самовираження особистості в професії (описує стійкі зв'язки і процеси професійного самовизначення, самоствердження, самореалізації, професійного

образу «Я» і особистісно-професійного зростання в контексті самовираження особистості в професії» [8, с. 221]. Отже, акмеологія є наукою про вершини життєдіяльності людини.

У більш широкому розумінні акмеологія є новою міждисциплінарною галуззю наукового знання, сутність якої Н. Кузьміна розкриває наступним чином. «Методологія пізнання життєдіяльності соціального суб'єкта, що склалася в рамках традиційної парадигми, як свідчить практика, не забезпечує якісно нових резервів можливостей. Більш того, в новій ситуації не всі стереотипи пізнання відповідають соціальним вимогам. Як наслідок такого підходу кожна наука окремо отримує і оперує частковим знанням про феноменології соціального суб'єкта. Відповідні їм навчальні дисципліни теж почасти доносять ці парціальні знання до практиків. Не отримавши спочатку цілісного конструктивного оформлення, пропонувані фрагментарні знання про суб'єкта праці і життя на практиці не рідко і, можна стверджувати, значною мірою виявляються не затребуваними. Все це призвело до необхідності пошуку принципово нового підходу, що забезпечує синтез багатьох відомостей, отримання цілісної картини соціального суб'єкта і при цьому врахування його включеність у всі реальні зв'язки і відносини. Саме такий підхід і запропонувала акмеологія. Використання в акмеологічному пізнанні філософських теоретико-методологічних положень дозволяє вибрати загальний напрям у виробленні цілісного інтегративного підходу. Використовуючи можливості філософії, не претендуючи і не оспорожуючи її функції, акмеологія першою прийняла на себе роль того «інтегратора», який взяв на себе відповідальність вивчати, розвивати і оптимально сприяти цілісному самовираженню соціального суб'єкта» [9, с. 11].

Як вважають Є. Барбіна і К. Щедролосова, «акмеологія як галузь людинознавства виникла на стику гуманітарних, суспільних, природничих наук і має вивчати взаємозв'язки вікової та професійної соціалізації в їх індивідуальному й типологічному виявах» [10, с. 30].

«Згідно з паспортом спеціальності ВАК, ця наука відноситься одночасно до педагогічної та психологічної галузей наук» [7].

Отже, акмеологія, спираючись на концептуальні положення гуманістичної філософії, антропології, соціології психології та ін., є частиною цілісної науки про людину.

Вищим рівнем цілісного розвитку людини Б. Ананьєв уважав індивідуальність [11].

Зіставляючи трактування акмеологічного розвитку професіонала, І. Соловйов відзначає їх різновариантність, а саме: «їх діапазон від зве-

дення поняття до здатності генерувати нові ідеї та вміння втілювати нове в життя до розуміння його як складного інтегративного феномена, що включає різноманіття характеристик, аж до самореалізації» [12, с. 4].

Отже, основна галузь досліджень акмеології пов'язана з вивченням професіоналізму як вищого ступеня розвитку, саморозвитку і самоорганізації людини, що актуалізують її потребу в нових досягненнях, прагнення до успіху і досконалості, розуміння сенсу життя та активну життєву позицію, позитивне мислення й віру в свої можливості.

Протягом останнього десятиліття акмеологія освіти не тільки набирає темпи прогресуючого розвитку, а й, ґрунтуючись на психології розвитку людини у навчальній та професійній діяльності, у значній мірі сприяє рішенням проблем підвищення рівня якості освітніх систем і методології розвитку освіти, теоретичних та прикладних завдань зростання професійної майстерності педагогів.

Розглядаючи дефініцію «підхід» методологічною орієнтацією «вчителя або керівника установи, який спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності», К. Селевко зазначає, що «у науковій літературі поняття «підхід» розуміється як комплексний педагогічний засіб, котрий включає три основні компоненти: 1) основні поняття, використовувані в процесі вивчення, управління та перетворення виховної практики, котрі виступають в якості головного інструмента мислєдіяльності; 2) принципи як вихідні положення або головні правила здійснення педагогічної діяльності, що роблять істотний вплив на відбір змісту, форм і способів організації виховного процесу, на побудову стилю спілкування і відносин з учнями, батьками та колегами, на вибір критеріїв оцінки результатів виховної діяльності; 3) методи та прийоми побудови освітнього процесу, які найбільшою мірою відповідають орієнтації, що обирається» [13, с. 27].

З точки зору М. Вострової, «акмеологічним підходом до освіти можна назвати новий теоретико-методологічний напрям, який полягає в розробці моделей і проектів розвитку людини до рівня його вищих досягнень, вдосконалення його як індивіда, особистості, суб'єкта життєдіяльності й індивідуальності» [14, с. 4]. «Акмеологічний підхід як новий теоретико-методологічний напрям у науці повинен сприяти вирішенню проблеми сходження людини до вершини своєї досконалості і стати інструментом для збереження духовно-моральної основи суспільного життя» [14, с. 16].

Як вважає А. Деркач, «сутність акмеологіч-

ного підходу полягає у здійсненні комплексного дослідження і відновлення цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльні характеристики вивчаються в єдності, у всіх взаємозв'язках і опосередкуваннях для того, щоб сприяти досягненню ним вищих рівнів, на які може піднятися кожен» [15, с. 24].

Отже, з нашої точки зору, можна визначити, що актуалізація питання зростання професійної майстерності вчителя нерозривно пов'язана з проблемою випереджаючого розвитку фахівця як інтегрального результату процесів навчання і розвитку, що поглиблює інтелект педагога як фактор його соціальної зрілості й прогресивного розвитку суспільства в цілому.

Акмеологічний підхід до розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти дозволяє розглядати означений процес як більш високий рівень фахового зростання спеціаліста та продуктивності його професійної діяльності в якості вміння реалізувати системно-моделюючий цілісний розвиток школяра, який вимагає високої майстерності вчителя, його здатності конструювати багаторівневі стратегії педагогічної діяльності, підпорядковувати цілі й завдання та одночасно і взаємопов'язано вирішувати їх на кожному етапі загальної програми навчання із застосуванням нових наукомістких технологій освіти.

Ми поділяємо думку В. Максимової, яка, відображаючи акмеологічний підхід в акмеологічній моделі педагога, наголошує її складовими професійну зрілість, особистісну зрілість, духовну зрілість та акмеологічну позицію вчителя. Розглядаючи професійну зрілість як «готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності», вона вважає, що до складу її входять «професійна компетентність як система знань педагога; педагогічна майстерність як здатність до творчого нестандартного рішення професійних завдань; педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи в школі, стійка мотивація педагогічної діяльності» [6, с. 11]. На її думку педагога, «з накопиченням досвіду педагогічної діяльності рівень професійної зрілості педагога зростає або падає. На високому рівні розвитку педагога як суб'єкта професійної діяльності мотивація педагогічної праці носить стабільно гуманістичний характер (любов до дітей, прагнення їм допомогти, їх зрозуміти, підтримати)» [6, с. 11].

У процесі особистісного професійного зростання фахівця, його самовдосконалення «відбувається цілеспрямований самоаналіз і коректування професійно значущих якостей особистості, підвищується відповідальність за прийняті рі-

шення, формуються вміння прогнозу результатів, вміння вибору оптимальних програм дій» [6, с. 11]. Вважаючи, що «особистісна зрілість педагога проявляється в його здатності визначити свою зону «найближчого розвитку» в професійному плані, виділити перспективні напрями і варіанти засобів та шляхів розширення зон саморозвитку», С. Максименко визначає поняття «педагог-акмеолог» як нову якість вчителя, котра характеризується його здатністю визначити перспективи свого саморозвитку в контексті акмеологічних завдань школи і акмеологічної моделі педагога» [6, с. 12].

Отже, особистісну зрілість педагога можна розуміти як самостійність і відповідальність за прийняття життєвих і професійних рішень (вибір цілей і завдань навчання, вибір навчального матеріалу, технологій і методів, критеріїв оцінки результатів, способів співпраці і стилю спілкування з дітьми і з колегами тощо); здатність визначити свою зону найближчого професійного розвитку та особистісного зростання, перспективні напрями і варіанти розширення зон саморозвитку.

Вершиною особистісної зрілості В. Максимова називає духовну зрілість (життєву мудрість, «усвідомлення необхідності жити і працювати по совісті і творити добро, нести любов дітям; домінування вищих духовних потреб і цінностей у структурі ціннісної свідомості педагога, що регулює його поведінку і діяльність, досягненню якої може сприяти формування професійної компетентності та психолого-валеологічна грамотність фахівця» [6, с. 13].

З точки зору Н. Нікітіної, «духовність є не що інше, як система вищих потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій людини, в яких висловлено її ставлення до світу і самої себе» [16, с. 66].

Отже, виступаючи як родове поняття в цілісному розвитку педагога, духовна зрілість відображає внутрішню сутність людини і проявляється в показниках його особистісної та професійної зрілості.

Професійну зрілість педагога визначає готовність фахівця до творчої діяльності, яка спирається на професійну компетентність, педагогічну майстерність, гуманістичну спрямованість особистості педагога та його стійку мотивацію педагогічної діяльності.

Отже, професіоналізм в системі вищевказаних дефініцій (професійна зрілість, особистісна зрілість, духовна зрілість) виступає у якості реалізації в професійній діяльності творчого аспекту фахівця на оптимальному рівні.

«Акмеологічна позиція вчителя, – вважає Н. Полетаєва, – формується «на «перетині» процесів духовного, особистісного та професійного

розвитку» [17, с. 41].

Вищевказане поняття вчителя В. Максимова тлумачить як «показник акмеологічного розвитку фахівця в процесі неперервної педагогічної освіти, тобто цілісний професійний розвиток як спеціаліста, як особистості та як духовно зрілої людини; самовдосконалення, саморозвиток у професійному, особистісному і духовному аспектах; зростання самосвідомості, рефлексії педагогічної діяльності і професійної поведінки педагога як суб'єкта професійної діяльності» [6, с. 14].

З точки зору Н. Кузьміної, у процесі професійного зростання «акмеологічна позиція вчителя стимулює розвиток рівнів продуктивності його педагогічної діяльності: від репродуктивного рівня до системно-моделюючого знання і системно-моделюючого розвитку особистості» [18, с. 27].

Розглядаючи означену дефініцію в якості орієнтації педагога на розвиток особистої творчої діяльності й досягнення високих результатів своєї педагогічної праці, Н. Полетаєва уважає, що означені процеси спонукають фахівця до «постійного пошуку нових розвиваючих технологій навчання, до освоєння нових способів, відходу від стереотипів у професійній діяльності, до об'єктивної самооцінки і рефлексії» [17, с. 41].

Значну роль у формуванні нової (акмеологічної) професійної позиції вчителя відіграє інноваційна діяльність, що спирається на психологічну закономірність досягнення успіху в «зоні найближчого розвитку» [19, с. 11], де реалізуються здібності до творчості і творення нового. Установки «можна навчити кожного і можна забезпечити розвиток кожного» спонукають учителя-акмеолога до постійного пошуку нових розвиваючих технологій навчання. Однак збільшення рівня домагань фахівця є доцільним лише за умови пропорційного росту його досягнень у творчості. Перевищення розумних меж можливого загрожує появі у вчителя внутрішніх конфліктів і стресів на ґрунті незадоволеності роботою. Загальний професійний успіх забезпечується спрямуванням його мотивації досягнень на різні види діяльності, взаємодоповнюючі одна одну.

Спираючись на А. Кириченко, показниками професійної майстерності творчого вчителя з акмеологічною позицією, з нашої точки зору, можна назвати усвідомлення вчителем необхідності розвитку професійної майстерності як мети цілісного зростання фахівця; відмову від авторитарних методів у навчанні; застосування в професійній діяльності принципів «акмеологічного впливу», а саме: «принципу визначення мети, принципу попереднього вивчення об'єкта навчання, принципу опори на мотивацію учня, принципу інформаційно-методичної адекватності, принципу комплексності подання навчально-

го матеріалу, принципу оптимальності використання форм і засобів, принципу зворотного зв'язку, валеологічний принцип» [20, с. 27]; подолання пасивності учнів шляхом оволодіння й використання методів, прийомів і форм взаємодії, які стимулюють активність і розкривають творчий потенціал особистості учня; цілісність власного світобачення з позицій загальнолюдських моральних цінностей, заміна ситуативної поведінки вчителя на концептуальну.

Отже, професійна майстерність вчителя є якістю і його професійної діяльності, і якістю особистості. Акмеологічна категорія як взаємодія показників професіоналізму віддзеркалюється у професійній позиції педагога, і, навпаки – акмеологічна позиція вчителя підвищує якість його педагогічної діяльності та стимулює не тільки особистісне зростання професійної майстерності, а й якість освіти в цілому.

Таким чином, акмеологічний підхід до процесу розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти є об'єктивною потребою освітньої практики у творчому професіоналі з вираженою суб'єктною позицією, активністю, готовністю і здатністю до саморозвитку, самореалізації, яка гальмується установками на регламентацію та уніфікацію середовища, що продовжують існувати в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів. Реалізація означеного процесу, з нашої точки зору, надасть можливість перевести педагогічну діяльність вчителя з режиму функціонування до розвитку, що сприятиме не тільки значному підвищенню її якості, а й визначенню пізнавальних мотивів фахівця систематизуючими, переходу постійного пізнання у його внутрішню потребу, творчого переосмислення дійсності – у якість провідного. З нашої точки зору, зростання професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти на основі акмеологічного підходу дозволяє кумулювати ефекти особистісного та професійного зростання фахівця, розвивати творчий потенціал спеціаліста, продовжувати період творчої діяльності педагога та його життєвого успіху.

Вектор подальших наукових розвідок щодо акмеологічного резерву модернізації освіти, на нашу думку, доцільно спрямовувати на визначення профільних акме-траєкторій для можливості підготовки спеціалістів, здатних не тільки використовувати інноваційні технології, а й генерувати нові ідеї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мишагіна О. М. Акмеологические технологии преодоления негативных стереотипов у студентов младших курсов в процессе профессиональной

- подготовки : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / О. М. Мишагина. – Шуя, 2006. – 20 с.
2. Беспалько В. П. Не час міняти стратегію освіти? / В. П. Беспалько // Педагогіка. – 2001. – № 9. – С. 87–95.
 3. Захарченко Е. Ю. Педагогическая культура и культурно-образовательная среда / Е. Ю. Захарченко // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 69–73.
 4. Кумарин В. В. Школу спасет педагогика, но природосообразная / В. В. Кумарин // Народное образование. – 1995. – № 5. – С. 3–10.
 5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – [вид. 2-е, допов. й виправ.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
 6. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова // Завуч. – 2004. – № 3. – С. 3–23.
 7. Акмеология [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Акмеология>.
 8. Деркач А. Акмеология : учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
 9. Кузьмина Н. В. Акмеология – новый этап развития петербургской научной школы психологов Б. Г. Ананьева / Н. В. Кузьмина // Акмеология: методология, методы и технологии : материалы науч. сессии, посвященной 75-летию чл.-кор. РАО, президента МААН Н. В. Кузьминой / под общей ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 1998. – 230 с.
 10. Барбіна Є. С. Провідні принципи формування професійної майстерності в майбутніх учителів музики і художньої культури / Є. С. Барбіна, К. О. Щедролюсева // Гуманітарні науки. – 2007. – № 2. – С. 24–31.
 11. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человеческого знания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1997. – 380 с.
 12. Соловьев И. О. Развитие профессионала в акмеологической среде : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. психол. наук : спец. 19.00.13 / И. О. Соловьев. – М., 2011. – 40 с.
 13. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
 14. Вострова М. А. Акмеологический подход педагога к управлению качеством дополнительного образования детей : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / М. А. Вострова. – СПб., 2003. – 20 с.
 15. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
 16. Никитина Н. Н. Развитие ценностного сознания учителя / Н. Н. Никитина // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 65–70.
 17. Научно-практические основы валеологической педагогики / Н. М. Полетаева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2001. – 211 с.
 18. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя: в помощь лектору / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
 19. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
 20. Кириченко А. В. Акмеологическое воздействие в профессиональной деятельности: теория, методология, технология : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. психол. наук : спец. 19.00.13 / А. В. Кириченко. – М., 1999. – 40 с.