

РАЗДЕЛ 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.14:331.108.007.2:63

Букаткіна Ю. М.

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

У статті обґрунтовано необхідність та методи формування інструментальних компетенцій майбутніх інженерів аграрної галузі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, інструментальні компетенції, міждисциплінарні зв'язки, методи формування.

В статье обоснована необходимость и методы формирования инструментальных компетенций будущих инженеров аграрной отрасли.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, инструментальные компетенции, междисциплинарные связи, методы формирования.

The article substantiates the necessity and methods of forming the instrumental competences of future engineer's agricultural branch.

Key words: competency approach, competence, instrumental competences, interdisciplinary links, methods of forming.

Постановка проблеми. Освітній процес у вищих навчальних закладах України направлений на підвищення якості підготовки студентів до виконання завдань їхньої майбутньої професійної діяльності. При цьому сучасні вимоги ринку праці до фахівців вимагають від випускників ВНЗ, в тому числі аграрних, відповідного рівня сформованості професійної компетентності, в структурі якої значне місце посідають інструментальні компетенції.

Доцільно підкреслити увагу державних інституцій щодо питань, пов'язаних із підвищенням якості вищої аграрної освіти, задекларованих відповідними Указами «Про державну підтримку підготовки фахівців для сільської місцевості» (2005 р.) та проектом «Концепції реформ і розвитку аграрної освіти і науки України» (2010 р.), де чітко зазначено, що однією із її цілей є «... формування кадрового потенціалу, спроможного швидко адаптуватись і ефективно працювати в нових економічних умовах та на міжнародному конкурентному середовищі» [1].

Важливим є усвідомлення, що державна політика направлена на створення нової системи інноваційного розвитку агропромислового сектору «аграрна освіта – аграрна наука – аграрне виробництво», що в свою чергу, вимагає посиленої уваги до професійної підготовки майбутніх інженерів аграрної галузі, а відповідно й актуалізує тему нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що одним із шляхів вирішення проблеми підготовки висококваліфікованих фахівців є оновлення вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація

змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження [2; 3].

На думку сучасних педагогів (Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачева та ін.), саме набуття життєво важливих компетенцій може дати людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому підвищенні професіоналізму.

Останнє співзвучно з думками експертів міжнародного проекту «Tuning», які вбачають особливу роль компетенцій у розвитку нової освітньої парадигми. Це стосується перш за все переходу освітнього процесу, акцентованому на викладанні, до освітнього процесу, акцентованому на навчанні [4]. Також експерти цього проекту класифікують компетенції за трьома категоріями: інструментальні, міжособистісні та системні.

Слід зазначити, що різноманітні аспекти формування компетентності як системи відповідних компетенцій досліджувались переважно в системі педагогічної освіти (С. А. Раков, Н. В. Борбич, Л. І. Зайцева, В. В. Посадова та ін.), дещо рідше в професійній підготовці майбутніх інженерів, економістів, менеджерів, правовиків тощо (Г. С. Жукова, В. М. Савіщенко, С. В. Макаров, В. І. Клочко, Г. Л. Луканкін, О. В. Каверіна, В. А. Петрук та ін.) [5]. Проблема професійної спрямованості навчально-виховного процесу досліджувалась такими науковцями, як С. Вершинін, П. Гращенко, С. Омельченко, В. Сахаро-

ва, Р. Чуйко та іншими. Психолого-педагогічні концепції формування інженерного мислення – Т. Кудрявцев, В. Моляко, М. Шубас та інші.

Разом з тим, слід відмітити недостатню увагу науковців до специфіки формування саме інструментальних компетенцій у процесі природничо-наукової підготовки студентів інженерно-технологічних спеціальностей аграрних ВНЗ, що й зумовило нагальність нашого дослідження.

Метою статті є дослідження особливостей формування інструментальних компетенцій майбутнього інженера в процесі його природничо-наукової підготовки в аграрних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Для розв'язання поставленої проблеми важливим є розуміння того, які здібності, знання, уміння та навички студентів в найбільшій степені сприяють формуванню інструментальних компетенцій.

Проведений аналіз галузевих стандартів вищої освіти України для аграрної галузі, зокрема освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) [6] та освітньо-професійної програми (ОПП) [7] підготовки бакалаврів напряму «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва», дозволив виділити інструментальні компетенції, якими повинні володіти майбутні інженери-аграрії у ВНЗ:

- здібності до аналізу і синтезу;
- здібності до організації і планування;
- базові знання з предметних галузей;
- письмова та усна комунікація на рідній мові;
- знання другої мови
- елементарні навички роботи з комп'ютером;
- навички управління інформацією (вміння знаходити, аналізувати інформацію з різних джерел);
- уміння розв'язання проблем;
- уміння прийняття рішень.

Розглядаючи виділені інструментальні компетенції майбутнього інженера аграрної галузі як складного особистісного утворення, доцільно узагальнити їх і виділити наступні складові.

По-перше, це інтелектуально-предметні компетенції як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації тощо на основі реалізації евристики, гнучкості, критичності мислення тощо.

По-друге, операційно-предметні компетенції, що визначаються певним набором навичок, необхідних майбутньому фахівцю для здійснення професійної діяльності. Серед них – прогностичні, проєктивні, предметно-методичні, організаторські, творчої імпровізації, експертних технологій тощо.

По-третє, це регулятивно-предметні компетенції як уміння студентів управляти власною

поведінкою, що включає планування, мобілізацію внутрішніх зусиль, стійку активність, оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності, рефлексію тощо.

У цьому контексті особливої ваги набуває усвідомлення, що ефективність формування інструментальних компетенцій майбутнього фахівця значною мірою обумовлена рівнем його природничо-наукової підготовки, до складу якої згідно розглядуваної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра [7] належать вища математика, хімія, фізика, нарисна геометрія та комп'ютерна графіка, комп'ютерні технології, інженерна екологія. Аналіз робочих програм із відповідних дисциплін виявив суттєві потенційні можливості формування інструментальних компетенцій і слугують фундаментом для основи якісної професійної освіти майбутніх інженерів аграрної галузі.

Зокрема, як зазначено в робочій програмі навчальної дисципліни «Вища математика» [8], метою її вивчення є формування базових математичних знань для рішення задач у професійній діяльності; ознайомлення студентів з основами математичного апарату, необхідного під час планування та організації виробництва; розвиток логічного мислення; сприяння формуванню наукового світогляду і т. д. Ця дисципліна формує наступні вміння: формувати інженерну задачу у математичних термінах та знаходити шляхи розв'язання отриманої моделі; розвивати логічне мислення; підвищувати загальний рівень математичної культури; самостійно опрацьовувати літературу з математики та її застосовувати. Дисципліна посідає перше місце і дає математичну базу для вивчення таких дисциплін, як «Фізика», «Прикладна математика», «Теоретична механіка», «Аналіз технічних систем і обґрунтування рішень», «Опір матеріалів», «Основи економічної теорії» та інших, з якими вона тісно пов'язана.

Фізика як одна з провідних дисциплін науково-природничого циклу повинна формувати у майбутніх інженерів агропромислової галузі наступні вміння: проводити фізичні вимірювання та математичне й статистичне оброблення їх результатів; пояснювати фізичні процеси та явища, що проявляються під час роботи механізмів та обладнання аграрного виробництва, а також їх застосовувати при вивченні загальноінженерних і спеціальних дисциплін; користуючись фізичними законами та теоріями, застосовувати фізичні методи та прилади у виробничій діяльності [9]. Фізика є однією із загальноосвітніх дисциплін, яка забезпечує фундаментальну підготовку студентів інженерно-технологічного факультету для подальшого вивчення спеціалі-

зованих предметів: «Гідравліка і водопостачання», «Теоретична механіка», «Аналіз технічних систем і обґрунтування рішень», «Опір матеріалів» та ін.

В наслідок вивчення нарисної геометрії та комп'ютерної графіки студенти повинні вміти: вирішувати метричні та позиційні задачі нарисної геометрії; виконувати робочі креслення та ескізи деталей; грамотно читати та деталізувати складальні креслення; виконувати робочі креслення [10]. Нарисна геометрія безпосередньо реалізується при вивченні курсу «Інженерна графіка», «Деталі машин», «Теоретична механіка» та інших. Опанування цією дисципліною є неможливим без зв'язків з вищою математикою, фізикою, основами комп'ютерних технологій, що засвідчує потребу в інтенсивному використанні міждисциплінарних зв'язків як однієї з умов ефективного формування інструментальних компетенцій. Особливої уваги у цьому контексті набуває використання професійноорієнтованих завдань.

Для прикладу наведемо задачу, які студент може розв'язувати у процесі вивчення вищої математики: «Струміння води витікає з конічної насадки з заданою швидкістю v_0 під кутом α до горизонту. Нехтуючи опором повітря, скласти рівняння струменя відносно прямокутної системи координат Oxy , вважаючи, що струміння міститься у площині Oxy , точка O збігається з вихідним отвором насадки, а вісь Ox проходить горизонтально в напрямі польоту струменя. Знайти дальність польоту, висоту підйому і кут, при якому дальність польоту найбільша» [11]. Дана задача розглядається під час вивчення ліній другого порядку і об'єднує знання з фізики та математики, створює можливості для розв'язання завдань практичного застосування (штучна меліорація).

Теорія диференціального числення надає можливість розв'язувати наступні задачі: «У чашу, яка має форму півкулі радіуса r , опущено однорідний стержень довжини l , $2r < l < 4r$, необхідно знайти положення рівноваги стержня»; «З круга радіуса R потрібно вирізати сектор так, щоб з нього можна було виготовити конусоподібний фільтр з максимальним об'ємом» та інші. Подібні задачі не лише є інструментом вивчення певної дисципліни, вони сприяють подальшому накопиченню знань з інших дисциплін науково-природничої підготовки, а також формують інструментальні вміння майбутнього інженера аграрної галузі.

Вища математика, фізика та комп'ютерні технології є базою для вивчення, наприклад, такої спеціальної дисципліни як «Технічні засоби автоматизації». За допомогою знань з фізики і

вищої математики студенти мають можливість розв'язувати профільні задачі засобами комп'ютерних середовищ (Word, Excel та ін.).

Розв'язання комп'ютерними засобами дозволяє відслідковувати зміну вихідних параметрів в залежності від зміни вхідних, вибирати оптимальні варіанти. На даному етапі формуються вміння аналізувати, систематизувати, використовуючи базові знання з дисциплін науково-природничого циклу, приймати рішення.

Отже, маємо формування переважної більшості перевищених вище інструментальних компетенцій (базові знання з різноманітних областей; елементарні навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією (вміння знаходити, аналізувати інформацію з різних джерел); здібності до аналізу і синтезу).

Щодо методів, прийомів, засобів, які б сприяли покращенню засвоєння матеріалу, організації навчального процесу, то слід відмітити необхідність застосування як репродуктивного та пояснювально-ілюстративного, так і проблемного, частково-пошукового, дослідницького методів. У процесі вивчення дисциплін природничо-наукового циклу вони набувають особливої ваги. Порівнюючи інформативно-репродуктивні та проблемні методи навчання, слід зазначити, що перші надають майбутнім інженерам базу, ґрунтовну підготовку, інші сприяють пошуковій діяльності, яка в свою чергу успішно мотивує студентів до активності у навчальній діяльності. Причому система використання тих чи інших методів може змінюватися і покращуватися відповідно до мети за рахунок оптимального сполучення різноманітних форм організації навчальної діяльності [5].

Для якісного формування інструментальних компетенцій необхідно використовувати наступні організаційні форми навчання: колективні, групові, парні та індивідуальні.

Висновки. На нашу думку, лише творче поєднання і реалізація вищезначених підходів (дотримання загальнодидактичних принципів, встановлення міждисциплінарних зв'язків, використання інформативно-репродуктивних та проблемних методів, організаційних форм тощо) до формування інструментальних компетенцій майбутніх інженерів аграрної галузі значною мірою забезпечить підвищення якості їхньої професійної підготовки, що в цілому позитивно вплине на їх конкурентоздатність в контексті міжнародних тенденцій.

Щодо подальших перспектив досліджень, то вищезазначене висуває необхідність детального вивчення інших категорій компетенцій майбутніх інженерів аграрної галузі: міжособистісних та системних; процесу їх формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розпорядження кабінету міністрів України від 6 квітня 2011 р. № 279-р «Про схвалення Концепції реформування і розвитку аграрної освіти та науки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.minagro.gov.ua.
2. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / О. П. Савченко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 3. – Режим доступу до е-журналу : http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Проект «Tuning» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.sibrc.tsu.ru/module5/docs/db/vuz/_387.doc.
5. Нічуговська Л. І. Методичні засади навчання сільськогосподарських дисциплін студентами аграрних ВНЗ / Л. І. Нічуговська // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / [редкол. : О. М. Мельничук (відп. ред.) та ін.]. – К., 2011. – Вип. 159, ч. 1. – С. 56–63.
6. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 0919 «Механізація та електрофікація сільського господарства» кваліфікації 3119 «Технік за професійним спрямуванням» / Міністерство освіти і науки України. – К., 2005.
7. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра. Галузь знань 1001 – Техніка та енергетика аграрного виробництва / Міністерство освіти і науки України. – К., 2009.
8. Програма навчальної дисципліни «Вища математика» для підготовки фахівців ОКР «бакалавр» напряму підготовки 6.100102 «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва» у вищих навчальних закладах II–IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики України. – К. : Аграрна освіта, 2010.
9. Програма навчальної дисципліни «Фізика» для підготовки фахівців ОКР «бакалавр» напряму підготовки 6.100102 «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва» у вищих навчальних закладах II–IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики України. – К. : Аграрна освіта, 2009.
10. Програма навчальної дисципліни «Нарисна геометрія та комп'ютерна графіка» для підготовки фахівців ОКР «бакалавр» напряму підготовки 6.100102 «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва» у вищих навчальних закладах II–IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики України. – К. : Аграрна освіта, 2010.
11. Дубовик В. П. Вища математика : навч. посібник / В. П. Дубовик, І. І. Юрик. – К. : Видавництво «А.С.К.», 2003. – 648 с.

УДК 687.01"71":377.1:687

Котляревская Н. В.

РАЗВИТИЕ НАПРАВЛЕНИЯ «ДИЗАЙН-КОСТЮМ» В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УЧИЛИЩЕ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Виявлено можливості дидактичного процесу вищого професійного училища швейного профілю щодо формування в учнів умінь, що містять основу дизайну.

Ключові слова: вище професійне училище, дизайн, швейний профіль, уміння.

Вьявлены возможности дидактического процесса высшего профессионального училища швейного профиля по формированию у учащихся умений, составляющих основу дизайна.

Ключевые слова: высшее профессиональное училище, дизайн, швейный профиль, умения.

Identified opportunities for teaching process of higher professional school sewing profile on garment students skills that form the basis of the design.

Key words: higher professional school, design, sewing profile, skills.

Постановка проблеми. Важной проблемой современного профессионального швейного образования является формирование конкурентоспособных, компетентных, квалифицированных рабочих, которые отвечают современным требованиям социально-экономического развития нашего государства. Поскольку специалистам этих профессий приходится работать во все более жестких условиях конкуренции с иностранными производителями, то для того чтобы удержаться на рынке товаров и услуг, их про-

дукция должна быть высокого качества, оригинальной и художественно привлекательной.

Анализ литературы. Этой проблеме посвящены работы И. В. Андрощук, И. А. Гриценко, Л. И. Денисенко, В. А. Радкевич и других ученых, в них раскрываются вопросы усовершенствования подготовки квалифицированных рабочих швейного профиля, формирования их эстетической культуры. В то же время в своих исследованиях авторы не уделяют внимания художественно-творческому развитию будущих

специалистов швейного профиля, хотя этот компонент имеет свою специфику в данной отрасли. Так, И. А. Гриценко отмечает, что в современных условиях квалифицированному рабочему во время изготовления швейных изделий необходимы знания основ изобразительного искусства, композиции, истории одежды, истории орнамента, рисунка, живописи, знания о национальных традициях и особенностях изготовления швейных изделий [1, с. 36].

Первоосновой в производстве одежды, к которой потребитель выдвигает утилитарные, эргономичные и художественно-эстетические требования, является дизайн. Дизайн – это творческий метод, процесс и результат художественно-технического проектирования промышленных изделий, которые удовлетворяют утилитарные и эстетические нужды человека. Он имеет художественно-предметную направленность, опирается на достижения науки и инженерной практики в области промышленного производства и всегда рассматривается как важная составляющая содержания высшего образования [2]. Процесс профессиональной подготовки учащихся в высших профессиональных училищах большей частью ограничивается обучением мастерству изготовления одежды, выполнения технологических операций различного уровня сложности, а искусству формирования и создания костюма не уделяется достаточного внимания. Это обусловлено тем, что дидактический процесс в высших профессиональных училищах швейного профиля не в полной мере реализует заложенные в нем возможности формирования необходимых учащимся умений, составляющих основу дизайна. Недооценка значения художественно-творческого компонента в подготовке будущих специалистов снижает ее качество и отрицательно сказывается на уровне их подготовки к осуществлению профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы и ее недостаточная разработка в теории и практике профессионального образования будущих квалифицированных рабочих швейного профиля обусловили выбор темы данной статьи. Ее **целью** является выявление возможностей дидактического процесса высшего профессионального училища швейного профиля по развитию направления «дизайн-костюм» для профессии «закройщик».

Изложение основного материала. Заметим, что высшие профессиональные училища швейного профиля готовят выпускников к профессиональной деятельности на предприятиях трех типов: фабриках централизованного пошива одежды; ателье и мастерских различных разрядов и специализаций, выполняющих полный цикл пошива и ремонта одежды; Домах моды –

предприятия комплексного обслуживания с концентрированным производством и сильной модельно-конструкторской базой.

В. В. Усов отмечает, что сегодня швейная отраслевая группа предприятий сферы быта и сервиса выполняет широкий перечень услуг по изготовлению и ремонту всех видов швейных изделий. Ассортимент швейных изделий формируется из индивидуальных заказов населения на особо модную и оригинальную одежду и из заказов на те виды швейных изделий, количество и разнообразие которых в торговой сети еще не целиком удовлетворяет нужды населения [3, с. 65].

Небольшие предприятия швейного профиля не всегда имеют штатную единицу дизайнера, поэтому всем спектром дизайнерских средств должен владеть специалист профессии «закройщик». В учебном пособии «Техника раскроя одежды по индивидуальным заказам» указано, что именно этот специалист является ведущим работником, поскольку начиная от приема заказа и заканчивая получением и сдачей готового изделия заказчику принимает участие в процессе производства. Чтобы обеспечить высокий уровень обслуживания, закройщик должен владеть соответствующим опытом и знаниями, которые разрешают ему технологически грамотно решать вопросы выбора фасона, умело выполнять процесс раскроя, примерок, осуществляя при этом руководство и контроль над работой в бригаде [4, с. 14–15].

Соглашаясь с этим мнением, считаем, что качественная профессиональная подготовка будущих квалифицированных рабочих швейного профиля в значительной мере будет зависеть от формирования у них эстетической компетентности, знаний и умений, которые составляют основу дизайна, к которым принадлежат, в частности, соотношения пропорций, цветовые сочетания, средства гармонизации формы, стилизация, декоративное оформление изделий.

Педагогические наблюдения и наш многолетний опыт работы в высшем профессиональном училище швейного профиля дали возможность разработать и внедрить в практику учебных заведений данного профиля дидактический модуль, который состоит из элективных курсов, содержащих основы дизайна для учащихся, обучающихся профессии «закройщик». Внедрение элективных курсов по изучению некоторых предметов, где есть возможность углубить знания учащихся по отдельным темам, которых не существует в учебной программе по специальности, является новой действенной формой и вариативным компонентом профессиональной подготовки специалистов (по выбору учебного

заведения и учеников) в высших профессиональных училищах. С целью предоставления этим спецкурсам художественно-творческой направленности мы наполнили содержание теоретического материала и практических занятий элементами художественного творчества и дизайна, увязав их с будущей профессиональной деятельностью.

Учебные программы и тематические планы предметов «История костюма» и «Основы художественного проектирования костюма» составлены согласно типовой базисной структуре учебных планов для профессионально-технических учебных заведений (Приказ № 295 от 13.04.2004 г. Министерства образования и науки Украины). Программа предусматривает последовательное закрепление теоретических вопросов с помощью практических упражнений, которые постепенно усложняются.

Выделяют следующие основные задачи этого дидактического направления:

- ознакомление учащихся с современными направлениями моды, стилевыми решениями, композицией, основными свойствами формы как объемно-пространственной структуры;
- формирование у будущих специалистов швейного профиля основ художественных знаний, графического эскиза, особенностей восприятия цвета;
- расширение художественного мировоззрения и обогащение творческого потенциала будущих специалистов на основе ознакомления их с выразительными художественными средствами (композиционными, колористическими, художественно-графическими и т. д.);
- формирование у учащихся умений характеризовать художественные образы на основе знакомства с различными формами, жанрами, стилями искусства;
- обогащение художественно-творческого опыта для дальнейшего его использования в профессиональной деятельности;
- формирование практических умений при создании гармоничного образа моделей в профессиональной деятельности.

Процесс формирования необходимых умений у учащихся рассчитан таким образом, чтобы они могли увидеть все аспекты деятельности специалиста той области, к работе в которой они готовятся во всех ее направлениях: познать историю костюма, основные тенденции моды, ознакомиться с этнодизайном, научиться основам изобразительного искусства, овладеть средствами создания моделей и т. д.

Спецкурс предмета «История костюма» призван дать учащимся знания основ истории развития костюма со времен древних цивилиза-

ций до изменения форм костюма, созданных дизайнерами XX столетия. В содержании программы раскрываются вопросы основных этапов истории костюма древних цивилизаций и античного мира, традиционных национальных комплексов костюма восточных народов, костюма периода Средневековья и эпохи Возрождения, западноевропейского костюма XVII–XX вв., формирования национального украинского костюма.

В ходе изучения предмета учащиеся приобретают умения структурно анализировать художественно-исторические стили; определять конструктивную основу исторического костюма; различать цветовую гамму художественных стилей; отличать формы головных уборов, обуви, причесок, декоративных украшений каждого отдельного периода; отличать характерные особенности костюма современных дизайнеров моды; использовать детали кроя исторического костюма при создании моделей актуального современного направления; применять исторический опыт построения элементов исторического костюма в своей профессиональной деятельности, а также владеть приемами декоративного оформления современной одежды.

На практических занятиях учащимся предлагается выполнить реконструкцию исторического костюма на куклу в масштабе 1:4; создать творческий эскиз исторической модели в технике «коллаж»; выполнить чертежи конструкций элементов исторического костюма и изготовить их макет.

Целью спецкурса «Основы художественного проектирования костюма» является развитие у учащихся творческого мышления, художественных и творческих способностей, формирование эстетического вкуса, активизация их воображения на создание новых моделей одежды.

Изучение предмета оказывает содействие формированию у учащихся умений анализировать современные тенденции моды, определять главные и второстепенные элементы в костюме; выполнять рисунки-схемы с точной передачей силуэта, пропорций, конструктивной основы и деталей костюмной формы; в построении образа модели одежды для улучшения фигуры заказчика – умело использовать зрительные иллюзии в костюме, пластические качества швейных материалов, принципы художественного оформления одежды, гармоничные цветовые сочетания и орнаментальные композиции в костюме.

На практических работах учащиеся выполняют эскизы моделей одежды различной силуэтной формы на фигуре человека с использованием основных принципов композиции костюма, различных приемов изображения и декора-

тивного оформления одежды. При подготовке образа модели ученики обращаются к вспомогательным источникам – историческим документам, кинофильмам, к искусствоведческой литературе, проявляя при этом интерес и самостоятельность.

Новой и интересной для учащихся формой проведения данных занятий можно назвать «творческую мастерскую» с применением компьютерных технологий. С помощью современных технологий и приемов компьютерной графики мастерская предоставляет учащимся возможность изучить теоретические основы визуального дизайна и воплотить правила и законы дизайнерского искусства на практике. Наши исследования показали, что такие занятия активизируют внимание учащихся, развивают нестандартность мышления, вызывают интерес к изобразительной деятельности и повышают уровень скорости выполнения работ.

Компьютерные программы предоставляют возможность для развития инициативы и художественного творчества будущих «закройщиков». В процессе работы рисунки и чертежи можно многократно копировать и переносить, отображать относительно оси, зарисовывать отдельные фрагменты, изменять цвет и форму. Открывая неограниченное пространство для фантазии учащихся при создании изображений, графические редакторы программы Photoshop разрешают им значительно ускорить разработку композиций для различных видов художественно-творческих работ, подобрать оптимальную цветовую гамму, определить соответствие одежды и аксессуаров для разнообразных типов фигур и телосложения. Завершается «творческая мастерская» презентацией творческих находок будущих специалистов.

Каждая работа, выполненная учащимися, по-своему уникальна, поэтому в «Симферопольском высшем профессиональном училище сер-

виса и дизайна» создан Музей кукол исторического костюма, его деятельность нацелена на знакомство учащихся с историческим достоянием народа. Кроме этого, в учебном заведении постоянно организуются показы самостоятельных работ учащихся с целью ознакомления родителей и широкой общественности с достижениями будущих специалистов в процессе обучения. Участие в выставках с собственными работами дает возможность каждому учащемуся ощутить радость достижения цели и веру в собственные силы.

Выводы. Развитие направления «дизайн-костюм» в высшем профессиональном училище швейного профиля способствует формированию у учащихся профессионально необходимых художественных навыков, проявлению их творческой самостоятельности, интереса к будущей профессии, побуждает в них желание достичь уровня требований, которые ставит общество перед молодыми специалистами швейного профиля.

Поскольку в небольшой по объему статье невозможно раскрыть все аспекты данной проблемы, то они станут предметом наших дальнейших научных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриценко І. А. Педагогічні умови в організації виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Інна Анатоліївна Гриценко. – К., 2007. – 305 с.
2. Дизайн [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа : <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
3. Усов В. В. Я работаю в сфере обслуживания / Владимир Васильевич Усов. – М. : Просвещение, 1986. – 126 с.
4. Техника раскроя одежды по индивидуальным заказам : учебное пособие / сост. Л. Н. Зевакова, Л. М. Дашкевич. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 416 с.

УДК 378-057.87:36

Лесовий В. Ю.

ДИДАКТИЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ У ВНЗ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядається проблема дидактичної адаптації студентів-першокурсників ВТНЗ. Особлива увага приділяється організації роботи студентів на лекційних заняттях, а також формуванню навичок ведення ділового блокноту.

Ключові слова: адаптація, студенти-першокурсники, дидактична адаптація, діловий блокнот студента, стиль викладання.

В статті розглядається проблема дидактичної адаптації студентів-першокурсників вузів. Особливе внимание уделяется организации работы студентов на лекционных занятиях, а также формированию умений вести деловой блокнот.

Ключевые слова: адаптация, студенты-первокурсники, дидактическая адаптация, деловой блокнот студента, стиль преподавания.

The article deals with problems in didactic adaptation of first-year students at higher technical educational institutions. Particular attention is paid to organization of students' activity at lectures as well as development of keeping business notebook skills.

Key words: adaptation, first-year students, didactic adaptation, student's business notebook, teaching style.

Постановка проблеми. Різноманіття сучасних педагогічних досліджень поєднує спрямованість на модернізацію навчального процесу. Такий вектор пошуків обумовлений потребою в інтенсифікації навчання та, водночас, підвищеням його якості. В контексті переходу освіти на особистісно орієнтовану модель розв'язання поставлених завдань вбачає дослідження адаптації студентів ВНЗ.

Питанню адаптації студентів у вищій школі сьогодні приділяється чимало уваги. Проте проблема адаптації студентів-першокурсників залишається недостатньо проаналізованою і вивченою. Це пов'язано, насамперед, із наявністю двох напрямів розвитку основ інноваційної діяльності (концептуального та напряму опису застосування та впливу окремих інновацій на навчання студента, його адаптації до навчального процесу), які на даний час не вдається поєднати і отримати наукове обґрунтування проблем інноваційної освіти [2, с. 260].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У фундаментальних працях провідних науковців з досліджуваної проблеми оптимізація адаптаційного процесу розглядається як найважливіший резерв підвищення ефективності навчання. При цьому все більшої ваги набуває педагогічне забезпечення соціальної, дидактичної та професійної адаптації.

Проблема безпосередньо педагогічного забезпечення адаптації порушується в роботах А. Ц. Ердинсева, Д. Д. Наурузбаєва, С. І. Сільверстова, В. П. Шпака, В. С. Штифурака, В. Є. Штифурак, С. О. Гури та інших.

Так, В. Є. Штифурак і В. С. Штифурак наголошують на важливості кураторської підтримки студентів протягом усього періоду навчання їх у вищих навчальних закладах.

С. О. Гура виокремлює організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів та пропонує впровадити для першокурсників пропедевтичний курс «Організація навчальної та самостійної роботи студентів» [3, с. 133].

Ми повністю підтримуємо думку Г. П. Левківської, що адаптаційні процеси здійснюються на фоні характерних вікових проявів. Зміна середовища, новий розпорядок роботи, нові вимо-

ги до організації діяльності, безпосереднє оточення і контакти – все це об'єктивно впливає на настрій та працездатність. Тому дещо підвищена тривожність на початковому етапі перебування в навчальному закладі може бути об'єктивною. Чим швидше спроможемо зменшити прояв тривожних симптомів, тим продуктивнішою індивідуальної роботи кожного першокурсника зможемо досягти [4, с. 167].

Тому дослідники в галузі педагогіки та психології не припиняють пошуків шляхів раціоналізації навчального процесу, зокрема, методики адаптації студентів-першокурсників у нових дидактичних умовах.

Мета статті полягає в розкритті шляхів дидактичної адаптації студентів ВНЗ у процесі вивчення фундаментальних дисциплін, які недостатньо висвітлені у науково-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу. Термін «адаптація» можна віднести до загальнонаукових понять, які «...зароджуються на межі наук, в точках дотику різних галузей знань або навіть в окремих дисциплінах з подальшою їх екстраполяцією на інші сфери природничих, технічних і суспільних наук» [1, с. 45].

Величезний інтерес науковців із різноманітних галузей до проблеми адаптації призводить до всебічного її вивчення, що, в свою чергу, породжує неоднозначність у дефініціях і підходах до її дослідження.

Завдання вищого навчального закладу – не тільки дати студентам знання, сформувати вміння і розвинути навички, але й виробити у них постійну звичку самостійно поповнювати знання і забезпечити перенесення цієї звички у свою майбутню виробничу чи дослідницьку діяльність.

У розв'язанні цього завдання викладачі фундаментальних дисциплін мають багато проблем. Не кожному студенту психологічно легко протягом короткого часу перейти від однієї системи навчання до іншої. Їхня успішність залежить від того, наскільки розвинені в них основні компоненти культури навчальної діяльності. З одного боку, студенти стверджують наявну відмінність між навчанням у школі та ВНЗ, що виявляється, насамперед, у більшій самостійності

навчання. А з іншого боку, серед труднощів адаптації до умов навчання в технічному ВНЗ більшість студентів ставлять на перше місце саме ті, які зумовлені недостатнім розвитком у них ще зі школи раціональних прийомів розумової і навчальної діяльності, «уміння вчитися», організації їхньої самостійної роботи.

І це справді так. Як показали наші дослідження, приблизно 40% студентів не вміє раціонально планувати і використовувати навчальний і вільний час, працювати систематично, їм бракує ініціативи до самоосвіти та самовиховання [5]. Тому вчорашнім школярам буває складно самостійно здобувати знання з підручників, інших джерел наукової та пізнавальної інформації, особливо великих за обсягом.

Протягом однієї лекції студент одержує значно більше нової інформації, наприклад, з математики або фізики, ніж за 1–2 тижні шкільних занять з цих предметів; при цьому йому потрібно засвоїти новий понятійний апарат, обґрунтування десятків математичних тверджень або фізичних законів.

Отже, викладачам фундаментальних дисциплін вищих технічних навчальних закладів необхідно з перших днів перебування студентів у ВНЗ, коли вчорашній абітурієнт переживає особливої чутливий період, пов'язаний з соціально-професійною адаптацією, формувати в них вміння самостійної роботи. Важливо, щоб студент своєчасно усвідомив вимоги до організації самостійної роботи, ознайомився з раціональними прийомами її виконання. Він має усвідомити роль і місце самоосвіти та самовиховання в становленні особистості майбутнього фахівця, правильно організувати режим дня, розподілити бюджет свого часу.

Дидактична адаптація пов'язана з такими труднощами, як невміння організувати самостійну роботу, відсутність навичок конспектування, опрацювання навчальної, довідкової та бібліографічної літератури, невміння пристосуватися до нових, суттєво відмінних від шкільних, форм і видів контролю тощо.

Дидактична адаптація перебігає з різною інтенсивністю залежно від ряду факторів, які ми можемо поділити на *зовнішні* та *внутрішні*.

До зовнішніх належить використання викладачами тих технологій навчання, котрі забезпечать поступовий перехід від шкільної системи до системи навчання у вищому навчальному закладі, які враховують наявний рівень мотивації навчання та навичок самостійної роботи.

Внутрішні фактори охоплюють наявний рівень шкільної підготовки, спрямованість особистості, творчість мислення та стійке бажання оволодіти програмою вищої школи.

Окремої уваги заслуговують вольові якості особистості, серед яких О. В. Винославська виділяє такі [6, с. 154]:

- *цільспрямованість*, яка виявляється у підкоренні людиною своєї поведінки певній життєвій меті, наприклад, успішно закінчити вищий навчальний заклад;
- *самостійність*, яка знаходить виявлення у вмінні людини дотримуватись власних принципів, незважаючи на тиск суспільства (наприклад, негативного впливу деяких членів студентського колективу);
- *стриманість*, яка виявляється у здатності утримувати психічні та фізичні прояви, які можуть зашкодити досягненню мети; у свідомому підкоренні власної поведінки певним правилам та нормам виявляється дисциплінованість;
- *орієнтація індивіда на завершеність дій*, яка виступає як фактор, що впливає на організацію циклу дій від початку до кінця.

На дидактичну адаптацію студентів-першокурсників впливає багато факторів, в тому числі і особистісні якості викладача, його знання, ерудиція, володіння професійно-методичними вміннями. На нашу думку, проведення лекцій, практичних занять, організація самостійної роботи складається з двох компонентів: режисури заняття і особистісного виконання цієї режисури.

Враховуючи те, що між вищою школою та середніми навчальними закладами відсутній координативний аспект у навчально-методичній роботі, у студентів-першокурсників організаційно-навчальні навички конспектування лекцій та першоджерел, самостійний пошук наукової літератури, статей, користування бібліотекою не відповідають вимогам вищого технічного навчального закладу (ВНЗ).

Тому для створення умов дидактичної і психологічної адаптації студентів викладачеві необхідно ознайомити першокурсників з роботою на лекції.

Загальновідомо, що задача студента на лекції складається з того, щоб чітко, зрозуміло та конструктивно записати матеріал, тобто законспектувати. Добре зафіксований матеріал краще запам'ятовується і його можна вважати своєрідним посібником при підготовці до іспиту. Першокурсники повинні засвоїти, що основний принцип конспектування – писати не все, а так, щоб зберегти тільки важливе та логіку викладання. Тому викладачу необхідно заздалегідь підготувати вимоги до ведення конспектів, а саме:

- для кожної навчальної дисципліни слід мати окремий зошит;

- на кожній сторінці треба залишати широкі поля для поміток: «зрозуміло», «не зрозуміло», «дуже важливо» тощо;
- записи потрібно робити ручкою, а не олівцем;
- в конспекті повністю треба записати тему, план, список літератури, який пропонується [7, с. 409];
- звертати увагу на слова-орієнтири, які допомагають розпізнати важливу інформацію (наприклад, таким чином, висновок, в результаті тощо);
- звертати на «сигнали-відмінності», тобто слова, які вказують на особливість, специфіку об'єкта, що розглядається характерною рисою, особливо, відмінність тощо (за цими словами розміщено головну інформацію);
- записи вести чітко, правильно формувати визначення.

Якщо рекомендується література для самостійного опрацювання, то на початку навчання доцільно уточнити характер роботи з нею: конспектування, анотація, виокремлення та запис головного (складання тезисів); виокремлення дискусійних питань, аналіз аргументів автора та інше.

Безумовно, щоб заняття проходили успішно, необхідно познайомитись зі студентами, з'ясувати ступінь їхньої підготовки до сприйняття матеріалу шляхом проведення так званої нульової контрольної роботи, результати якої можуть бути використані з метою врахування індивідуальних особливостей студентів і їх адаптації у стінах ВТНЗ.

Ми вбачаємо дві основні форми проведення зрізу навчальних досягнень: письмові відповіді студентів на питання та усна бесіда. Усна бесіда дозволяє ознайомитись з підготовкою і інтересами студентів вже на першому занятті і зорієнтуватись в роботі на основі отриманих даних. Письмові відповіді на питання дають можливість більш глибокого їхнього аналізу і отримати зафіксовані результати про рівень підготовки вчорашніх абітурієнтів.

Відповідаючи на питання методики «кого вчити?», викладачеві необхідно перші лекції «приспосувати» до першокурсників, щоб подолати психолого-педагогічні бар'єри, котрі виникають у студентів у зв'язку зі змінами дидактичних умов. Загальновідомо, що при взаємодії вчителя та студента велике значення має стиль викладання, за допомогою якого викладач передає знання, формує уміння і навички, тобто вирішує дидактичну задачу.

У навчальному процесі вищої школи використовується науковий стиль мовлення, для якого характерними є такі риси: науковість, послі-

довність, доказовість, логічність, узагальненість, виділення головного. З метою адаптації лекції для першокурсників, на нашу думку, необхідно використовувати не академічний стиль, а науково-навчальний, що призначений для передачі наукової інформації.

В усному мовленні викладача науково-навчальний стиль викладання модифікується, набуває виразності за рахунок логічного наголосу, підвищення та пониження голосу, пояснень, а також мовних засобів, що організують увагу студентів. При читанні лекції викладачеві необхідно звернути увагу на темп мовлення (слід читати у нормальному темпі); гучність (там, де слід звернути увагу, гучність трохи збільшується, а темп сповільнюється); тон (спокійний, зацікавлений, переконливий).

Не менш важливою умовою успішної лекції є врахування індивідуальних особливостей першокурсників. Відомо, що деякі студенти краще сприймають візуальне подання інформації, інші – слухове. Тому найбільша ефективність досягається шляхом комбінування різних видів подачі інформації, що забезпечує краще засвоєння навчального матеріалу. Викладач повинен створити зацікавлений характер спілкування, інтерес до навчального предмету, що дозволить прискорити процес адаптації першокурсників до навчального процесу ВТНЗ.

Не можна знехтувати і організацією та систематизацією навчальної діяльності (аудиторної та позааудиторної). Якщо аудиторна робота студентів регулюється навчальним розкладом, викладачами, директором інституту або його помічниками, то позааудиторне навчання, як правило, носить хаотичний характер та планується самими студентами з урахуванням досвіду навчання в середній школі.

Вчорашні школярі в переважній більшості не володіють прийомами навчальної діяльності, не вміють ефективно організовувати розумову діяльність, а також відчують труднощі у процесі пошуку продуктивних навчальних матеріалів. Такий хід справ призводить до того, що частина студентів, зіштовхнувшись з першими труднощами, які неодмінно виникають, втрачають мотивацію до навчання, відчують тривожність і власну нездатність виконати поставлене завдання, тобто знаходяться у стані дезадаптованості.

Саме тому, на нашу думку, доцільним є впровадження в навчальний процес записної книжки студента, або ділового блокнота. Діловий блокнот – потужний інструмент адаптації студентів-першокурсників, який за умови правильного використання стимулює мотиваційну складову навчання, систематизує та оптимізує

як аудиторну, так і позааудиторну роботу, надає впевненості у власних силах та зводить до мінімуму відчуття тривоги, що характерне для вчорашніх школярів.

Існують різні варіації ділових блокнотів в залежності від змісту записів. Так, наприклад, у блокнот можна вносити справи, пов'язані з виконанням курсових, контрольних робіт, рефератів, саморозвитку, науковою діяльністю, роботою; зовнішні контакти; домашні та сімейні справи; захоплення та відпочинок; перспективні проблеми тощо. У записнику можна планувати список літератури для читання, розділяючи її за значимістю на першочергову та другорядну.

Важливим компонентом побудови будь-якого ділового блокнота студента є графа «відмітка про виконання». Саме відчуття завершеності справи надає оптимізму та виконує роль своєрідного допінгу, підштовхуючи та стимулюючи виконання наступних запланованих робіт.

На нашу думку, з метою адаптації студентів-першокурсників до нових умов навчання у ВТНЗ доцільно впровадити ділові блокноти з кожної дисципліни, що вивчається. Для зручності вони повинні мати вигляд брошури. Основними компонентами такого блокноту можуть бути назва та номер модуля; основні поняття даного модуля з обов'язковою графою «відмітка про засвоєння»; основний та додатковий список літератури (викладач може пропонувати свій список і зауважувати, що студенти при необхідності можуть його поповнювати); список Інтернет-посилань до кожного модуля; питання, що виносяться на самостійну роботу з обов'язковою графою «відмітка про виконання»; примітки тощо.

На перших заняттях викладач ознайомлює студентів з правилами ведення такого блокноту. Частина записів може бути вже внесеною, наприклад, номер та назва модуля, рейтингові оцінки в балах з дисциплін, основні поняття, обов'язкова та додаткова література, теми, що виносяться на самостійну роботу, Інтернет-джерела, а вже під час безпосереднього процесу навчання студенти мають можливість внести свою літературу, записати завдання, що були запропоновані на самостійне опрацювання під час лекційного або практичного заняття.

Для фундаментальних дисциплін після лекцій можна вносити формули для використання на практичних заняттях, що значно скоротить час на розв'язання прикладів. Крім того, оскільки матеріал у вигляді формул з фундаментальних дисциплін складе міні-довідник, його зручно використовувати при вивченні спеціальних дисциплін, роботи над курсовими та дипломни-

ми проектами, що також значно скоротить час на пошук необхідних формул.

Слід зазначити, що діловий блокнот студента-першокурсника є своєрідним графічним відображенням його навчальної праці, надає можливість більш точної самооцінки власним навчальним досягненням та дозволяє викладачеві зручно та швидко контролювати темпи засвоєння навчального матеріалу.

Висновки. Внаслідок відсутності координаційного аспекту в навчально-методичній роботі між вищою школою та середніми навчальними закладами комплекс заходів, направлених на дидактичну адаптацію студентів-першокурсників за часовими рамками припадає на перші вступні лекції з навчальної дисципліни.

Важливого значення набуває не лише процес ознайомлення студентів з технологіями, методами та засобами навчальної діяльності в ВТНЗ, а й впровадження ділового блокнота студента з кожної навчальної дисципліни, який систематизує навчальну діяльність та слугує її своєрідним графічним відображенням.

Актуальною залишається розробка методики застосування Інтернет-ресурсів у процесі дидактичної адаптації студентів-першокурсників у ВТНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Царегородцев Г. И. Философские проблемы теории адаптации / Г. И. Царегородцев. – М. : Мысль, 1975. – 277 с.
2. Матвеева С. Е. Социально-политические и организационно-педагогические условия развития инновационной деятельности в средних специальных учебных заведениях / С. Е. Матвеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 5. – С. 258–267.
3. Гура С. О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Світлана Олександрівна Гура. – Харків, 2003. – 237 с.
4. Левківська Г. П. Проблема адаптації першокурсників у вищих навчальних закладах / Г. П. Левківська // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Вінниця : Едельвейс і К, 2000. – № 3. – С. 166–167.
5. Петрук В. А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій : монографія / Віра Андріївна Петрук. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – 285 с.
6. Винославська О. В. Психологія : навчальний посібник / О. В. Винославська. – К. : ІНКІОС, 2005. – 390 с.
7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вузів / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

У даній статті розглянута роль елементів педагогічної майстерності та її вплив на розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: культура, професійна культура, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна майстерність.

В данной статье рассматривается роль элементов педагогического мастерства и его влияние на развитие профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: культура, профессиональная культура, педагогическое мастерство, профессионально-педагогическая деятельность.

This article discusses the role of elements of pedagogical skills in the development of the professional culture of teachers of special subjects and vocational technical schools.

Key words: culture, professional culture, pedagogical skills, vocational and educational activities.

Постановка проблемы. Подготовка будущих квалифицированных рабочих, способных к творческой деятельности и мобильности в современных производственных условиях, во многом зависит от уровня профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин, которые формируют у них комплекс профессионально-теоретических знаний и умений.

Интенсивное развитие науки и техники и их интеграция, сложность содержания новых производственных технологий требуют от преподавателя специальных дисциплин ПТУЗ широкого научно-технического, профессионального и культурного мировоззрения, так как только в культурной среде могут создаваться и развиваться интеллектуальные ценности педагога, необходимые для осуществления его профессионально-педагогической деятельности.

Анализ литературы. Формирование профессионально важных качеств педагога рассматривались в работах С. Архангельского, Н. Асташовой, В. Безруковой, И. Исаева, Н. Ничкало, С. Сысоевой, В. Ситтарова; идеям культурологического подхода были посвящены исследования Е. Бондаревской, Е. Отыч, Н. Павленко, И. Зарецкой, Л. Молчан, В. Радкевич; теорию педагогического творчества рассматривали В. Андреев, И. Зимняя, С. Сысоева, М. Сибирская, Е. Полат, Н. Щуркова; аспектам педагогического мастерства педагога посвящены работы Е. Барбиной, И. Зязюна, Н. Моревой, Е. Полат, В. Скакуна, С. Якушевой и др.

Целью статьи является концептуальный анализ такого феномена, как педагогическое мастерство преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений.

Изложение основного материала. Современный рынок труда предъявляет высокие требования как к профессиональным знаниям педагога, так и к уровню его педагогической культуры и педагогического мастерства, дающих возможность выразить свое педагогическое кредо и, соответственно, сконструировать систему взаимоотношений со студентами в процессе обучения.

Сущность педагогического мастерства заключается в личности педагога, его позиции, умении проявить творческую инициативу на основе реализации личностной системы ценностей. Мастерство, считает И. Зязюн, является проявлением наивысшей формы творческой активности личности педагога в профессиональной деятельности, его активности, которая основывается на гуманизме и раскрывается в рациональном использовании методов и способов педагогического взаимодействия в каждой конкретной ситуации обучения и воспитания [1, с. 9]. С. Якушева рассматривает педагогическое мастерство как искусство обучения и воспитания, доступное каждому преподавателю, но требующее постоянного совершенствования всех видов учебно-воспитательной работы, направленной на всестороннее развитие учащегося, включая его мировоззрение и способности [2, с. 5].

В то же время педагогическое мастерство рассматривается как комплекс свойств личности педагога, что обеспечивает самореализацию высокого уровня профессиональной деятельности на рефлексивной основе. Чтобы осуществить рефлексивное руководство студентами, преподаватель должен быть способным управлять собой, а через себя всеми компонентами педаго-

гической деятельности на основе обратной связи [1, с. 10].

Так как педагогическое мастерство обеспечивает управление педагогическими процессами, то его можно определить как соответствующий уровень владения методиками, средствами, формами воспитания и обучения, благодаря которым обеспечивается эффективность процесса обучения.

Вместе с тем педагогическое мастерство обеспечивает высокий уровень самоорганизации профессионально-педагогической деятельности преподавателей специальных дисциплин и включает в себя следующие элементы: гуманистическую направленность профессионально-педагогической деятельности, профессиональную компетентность, педагогические способности и педагогическую технику (рис. 1).

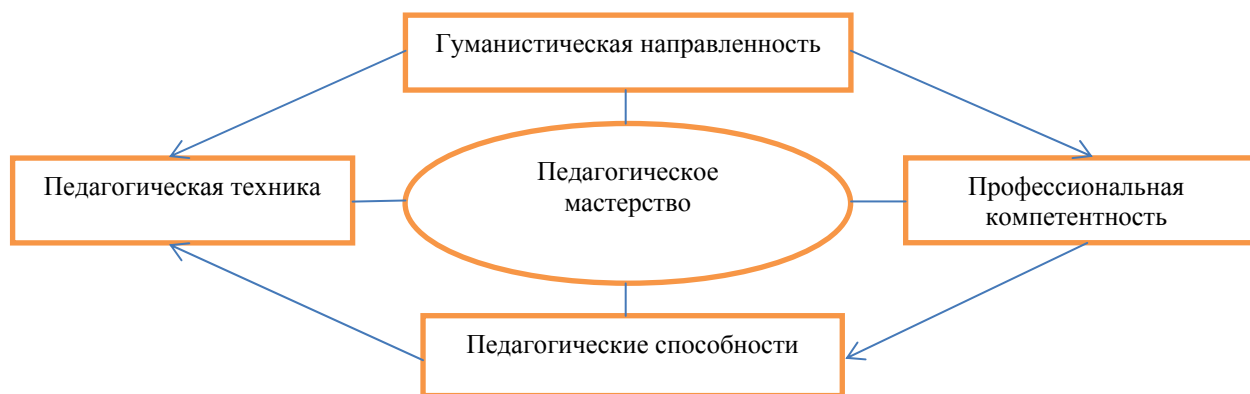


Рис. 1. Структурные элементы педагогического мастерства.

Формирование и развитие педагогического мастерства начинается с гуманистической позиции и педагогического общения, создающего среду, оптимизирующую учебно-воспитательный процесс. **Гуманистическая направленность** педагогического мастерства является его самой важной характеристикой и выражается в ценностных ориентациях преподавателя в виде гуманистической стратегии при реализации целей профессионально-педагогической деятельности, самоутверждения педагога, а также в системе его педагогического взаимодействия со студентами [3, с. 146].

Следующим важным этапом педагогического мастерства является **профессиональная компетентность**. Компетентность преподавателя специальных дисциплин основывается на его профессиональных знаниях и умениях, определяющих уровень его профессионализма. Принято считать, что профессиональные знания выполняют роль фундамента педагогического мастерства, то есть содержание профессиональных знаний преподавателя специальных дисциплин составляют знания своего учебного предмета, основ педагогики и психологии, методики преподавания этого предмета. Исследователи обращают внимание на то, что профессиональные знания должны формироваться одновременно на нескольких уровнях: методологическом – это знания закономерностей развития, обусловленность целей воспитания; теоретическом – знания законов, принципов, правил педагогики и психологии, основных форм деятельности; методическом – это уровень конструирования учебно-

воспитательного процесса; технологическом – формируется уровень решения практических задач обучения и воспитания в конкретных условиях [3; 4].

Важной особенностью профессионального педагогического знания является комплексность и интеграция, которые рассматриваются как способность педагога синтезировать изучаемые науки, а стержнем синтеза являются действия по решению различных педагогических задач; осуществление анализа педагогических ситуаций, вызывающих необходимость осмысления педагогической сущности явлений; осуществление выбора способов взаимодействия на основании познания законов формирования личности [2, с. 9].

Принято считать, что положительный результат сформированных профессиональных знаний педагога будет только в том случае, если он умеет эффективно применять их в своей практической деятельности. То есть в структуре педагогического мастерства, кроме профессиональных знаний, выделяются и профессиональные умения:

- установку преподавателя на профессиональное и личностное совершенствование и выработку качеств, способствующих оптимальному достижению целей воспитания и обучения;
- практическую реализацию дидактических принципов обучения;
- умение использовать знания профессиональной педагогики, психологии в конкретных педагогических ситуациях;

- умение выбирать рациональные формы и методы обучения в зависимости от периода обучения;
- умение применять на практике дидактические и технические средства обучения, с учетом методических требований к управлению процессам обучения за разными организационными формами;
- умение использовать технику педагогического общения, развивать коммуникативные способности студентов.

Следовательно, для того чтобы осуществить рефлексивное руководство студентами, преподаватель специальных дисциплин профессионально-технического учебного заведения должен быть способным управлять всеми компонентами педагогической деятельности, выбирать оптимальные средства влияния и корректировки педагогических ситуаций, осуществлять анализ результатов учебной деятельности на основе обратной связи. Вместе с тем необходимо учитывать, что практическая педагогическая деятельность преподавателя основывается не только на профессиональных знаниях и умениях, но и на системе требований к педагогу, которые определяют успешное выполнение им педагогической деятельности. Одним из таких требований является наличие у педагога **педагогических способностей**, которые прослеживаются в быстром и эффективном овладении им приемами и способами профессионально-педагогической деятельности.

Под педагогическими способностями подразумевается качество личности педагога, которое выражается в склонностях к работе с детьми [2; 5]. Практикой доказано, что на формирование способностей влияет ряд условий: практический опыт педагога, его умственная активность, наблюдательность, память, воображение, которые у каждого педагога индивидуально развиты. Успех в овладении какой-либо деятельностью может достигаться различными путями [6, с. 10]. Недостаточное развитие той или иной отдельной способности может быть компенсировано развитием других способностей, от которых зависит успешное выполнение профессионально-педагогической деятельности.

Так, С. Якушева обращает внимание на то, что педагог должен обладать способностями, связанными с компонентами педагогической деятельности, в том числе:

- конструктивными способностями, которые проявляются в желании развивать личность учащегося, структурировать содержание учебного материала применительно к возрастным их особенностям, моделировать учебно-воспитательный процесс;

- организаторские способности обеспечивают включение учащихся педагогом в различные виды учебно-воспитательной деятельности, умения эффективно воздействовать на личность каждого учащегося;
- коммуникативные способности проявляются в умении устанавливать такие взаимоотношения с учащимися, которые направлены на эффективную коммуникативность, способствующую сохранению работоспособности и творческой самореализации педагога [2, с. 12].

Педагогические способности зависят от особенностей психологических процессов, которые способствуют успешной педагогической деятельности. В энциклопедии образования указывается, что педагогические способности подразделяются на следующие группы:

- *перцептивные способности*, которые проявляются в виде профессиональной проницательности, внимательности, педагогической интуиции, способности воспринимать и понимать личность;
- *динамизм личности*, которую рассматривают как способность педагога активно влиять на индивидуальность личности;
- *эмоциональную стабильность*, проявляющуюся в способности педагога владеть собой и сохранять самоконтроль, осуществлять самореализацию в любой ситуации;
- *оптимистическое прогнозирование*, предусматривающее развитие личности с ориентацией на положительное в ней и преобразование всей структуры личности через влияние на положительные качества;
- *креативность* – способность к творчеству, способность отходить от традиционных схем управления процессом обучения, быстро решать проблемные ситуации [7, с. 643].

К педагогическим способностям преподавателя И. Подласый относит дидактические, суггестивные и исследовательские. *Дидактические способности* проявляются в умении подготавливать технические средства обучения, наглядность, оборудование; доступно, выразительно, убедительно и последовательно излагать учебный материал; стимулировать развитие познавательных интересов и духовных потребностей; повышать учебно-познавательную активность; *суггестивные способности* заключаются в эмоционально-волевом влиянии на обучаемых; *исследовательские способности* проявляются в умении познавать и объективно оценивать педагогические ситуации и процессы [6, с. 173–174].

Однако из всего многообразия педагогических способностей невозможно выбрать основ-

ные или главные, все они взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга, помогают в развитии творческого потенциала педагога, совершенствовании его педагогического мастерства.

Педагогическая техника как форма организации поведения педагога и как элемент педагогического мастерства является комплексом умений преподавателя, которые способствуют эффективному осуществлению педагогической деятельности в целом.

В педагогической науке нет однозначного подхода к определению педагогической техники. Так, И. Зязюн под педагогической техникой подразумевает умение использовать личностный психофизиологический аппарат как инструмент воспитательного влияния. Это в первую очередь овладение комплексом приемов, которые дают педагогу возможность глубже и талантливее проявлять свою позицию в достижении успехов как в обучении, так и в воспитании [1, с. 44].

А. Макаренко в своих произведениях акцентировал внимание на необходимости овладения педагогом приемами организации собственного поведения и влияния на учащихся. Он ввел понятие «педагогическая техника», которое, как он считал, должно напоминать педагогу о необходимости заботиться не только о сущности своей деятельности, но и о форме проявления своих намерений, своего духовного потенциала. Как педагог с большим опытом работы с детьми он считал, что в педагогической практике большое внимание должно уделяться даже таким «мелочам»: как стоять, как сидеть, как встать со стула, из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть [8, с. 43].

В педагогической литературе содержанию педагогической техники уделяется большое внимание, так как она способствует гармоническому единству внутреннего содержания деятельности преподавателя и внешнего его выражения. Средством педагогической техники является речь и невербальные средства общения.

Так как процесс восприятия и понимания речи преподавателя учащимися тесно связан со сложным процессом учебного слушания, эффективность восприятия новых способов действий зависит от совершенства речи преподавателя. На восприятие учебной информации влияют такие показатели речи, как дикция, скорость, громкость, дыхание, которые выражают психологические особенности преподавателя.

В процессе занятий ни один преподаватель не обходится без таких невербальных средств общения, как мимика и пантомимика.

Большинство педагогов считают, что насуленные брови преподавателя воспринимаются учащимися как гнев и, наоборот, улыбка на лице

преподавателя положительно влияют на учебную атмосферу.

Под пантомимикой подразумеваются движения тела, рук, ног, эстетика позы. Пантомимика не терпит плохих привычек, жест педагога должен быть органичным и сдержанным. Пантомимика, которая проявляется в различной жестикуляции педагога, помогает выразительному объяснению учебного материала, а правильность действий учащихся подтверждается утвердительными жестами педагога. В то же время предпочитается скупая жестикуляция, а не широкое размахивание руками и резкое движение туловищем.

Выводы. Педагогическое мастерство проявляется и совершенствуется в процессе педагогической деятельности; представляет собой систему элементов, в которой систематизирующим фактором выступает гуманистическая направленность; фундаментом развития является профессиональное знание и умение; педагогические способности обеспечивают скорость совершенствования мастерства, а педагогическая техника, опираясь на профессиональное знание и педагогические способности, гармонизирует структуру педагогической деятельности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-е вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
2. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства : учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С. Д. Якушева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
3. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для вузов / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2006. – 320 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1993. – 325 с.
5. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону, 1999. – 198 с.
6. Поласый И. П. Педагогика : в 3-х кн. Кн. 1 : Общие основы : учебник для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И. П. Подласый. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – 527 с. – (Педагогика и воспитание).
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. І. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 томах. – Т. 5. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1958. – 179 с.

ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ДО ВИВЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

В статті розглядається питання мотивації студентами технічних ВНЗ вивчення фундаментальних дисциплін на основі аналізу результатів педагогічного експерименту.

Ключові слова: діагностика, мотивація, фундаментальні дисципліни, професійна спрямованість, анкетування.

В статье рассматривается вопрос мотивации изучения студентами технических вузов фундаментальных дисциплин на основе анализа результатов педагогического эксперимента.

Ключевые слова: диагностика, мотивация, фундаментальные дисциплины, профессиональная направленность, анкетирование.

The article discusses the motivation of students studying technical universities fundamental disciplines based on the analysis of the results of pedagogical experiment.

Key words: diagnosis, motivation, discipline, fundamentals, professional orientation, questioning.

Постановка проблеми. У зв'язку із тотальною комп'ютеризацією сьогодні все більшої популярності набувають спеціальності, які пов'язані з комп'ютерними науками. Обрання молодими людьми технічних спеціальностей спонукає до думки про наявність у них певних здібностей, рис характеру, індивідуальних психологічних особливостей, що зумовили свідомий вибір ними майбутньої професії. Але в дійсності не завжди в питанні вибору професії абітурієнти керуються навчальними і професійними мотивами.

Існує відсоток вчорашніх абітурієнтів, які, ставши студентами, не тільки не уявляють, чим вони будуть в майбутньому займатися, але і що чекає їх в стінах ВНЗ. З одного боку, слабка мотивація до навчання фундаментальних дисциплін, що вивчаються на першому курсі, з іншого – абсолютно нова для вчорашнього школяра система навчання негативним чином впливають на процес оволодіння ним когнітивно-творчою компетенцією (здатність набувати знання, вміння, навички, мати творчий потенціал, прагнути до самоосвіти і саморозвитку, що визначає спроможність людини до успішної творчої діяльності), яка є базовою для набуття фахової компетентності.

Аналіз літератури. Дослідженням питання мотивації навчання та закономірностей її формування у студентському віці приділялось й приділяється увага багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів (Н. Арістова, О. Барна, Л. Божович, Н. Бондаренко, П. Гальперін, О. Гузенко, Е. Зеєр, О. Леонтєва, А. Маркова, В. Ляудіс, Ю. Чебакова тощо).

Метою нашої статті є аналіз результатів діагностики мотивації вибору майбутньої спеціальності абітурієнтами та її впливу на набуття когнітивно-творчої компетенції студентами тех-

нічних ВНЗ під час вивчення фундаментальних дисциплін (на прикладі курсу вищої математики).

Виклад основного матеріалу. Оскільки кінцевою метою навчання у ВНЗ є професійна підготовка, то ставлення студента до своєї майбутньої професії можна розглядати як прояв прийняття кінцевих результатів навчання.

Найбільш узагальненою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість.

Під професійною спрямованістю розуміють сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень та ін.), пов'язаних з професійною діяльністю людини, які впливають на вибір професії, прагнення працювати за нею, задоволеність професійною діяльністю [1, с. 82].

Спроби передбачити шляхи розвитку майбутнього професіонала спричинили визначення рівнів професійної спрямованості студентів. Зокрема Е. Зеєр відповідно до професійної спрямованості виділяє наступні типи студентів [2]:

- студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка презентує ситуацію відповідності особистості вибраній професії, що передбачає зв'язок між домінуючими, ведучими мотивами із змістом професійної діяльності;
- студенти, які остаточно не визначилися із вибором професії – для них прийнятний компроміс між невизначеністю, іноді негативним ставленням до професії і продовженням навчання у ВНЗ, перспективою подальшої роботи за цією спеціальністю;
- студенти з негативним ставленням до професії – їх мотивація обумовлена суспільними цінностями вищої освіти, ведучий мотив виражає потребу не стільки в самій діяльності, скільки в різноманітних пов'язаних з нею обставинах.

Зацікавленість студентів обраною спеціальністю є значимим моментом у їх подальшій професійній діяльності, оскільки професійне самовизначення сприяє професійному росту. Вибір навчального закладу і вступ до нього знаменуватиме початок самостійного життєвого шляху людини. При цьому важливою є система цінностей і мотиви для здійснення цього вибору. Викладачі фундаментальних дисциплін, з якими вперше зустрічаються студенти, зробивши свій вибір, мають можливість врахувати мотиви і відповідно до них вибудовувати навчальний процес, тим самим погіршити чи покращити пізнавальну та професійну мотивацію.

Схиляємось до думки, що у «випадкових студентів», мотивами вступу до ВНЗ яких були лише престижність ВНЗ чи спеціальності, переконання батьків, невеликий конкурс чи компанія друзів, в процесі навчання під дією атмосфери навчального закладу, якості викладання, доцільного вибору методик навчання та матеріально-технічного забезпечення процесу навчання може виникнути інтерес до навчання, а згодом і до професії. Не секрет, що для людини з низьким рівнем пізнавальної мотивації спосіб навчання та навчальне середовище матиме визначальний вплив на бажання продовжувати навчання.

Як зазначають наші колеги [3], основою мотивації навчання студентів є їхні різноманітні потреби та інтереси, врахування й задоволення яких суттєво поліпшує не лише якісні показники в навчанні та розвитку, а й полегшує процес управління всіма компонентами навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, оскільки задіюються самоорганізуючі фактори, які дають змогу викладачеві перевести навчання в площину гуманної педагогіки.

Таким чином, динаміка мотивацій впливає на ставлення до навчальної, а згодом і до професійної діяльності.

Як показують наші дослідження, мотивація впливає на формування когнітивно-творчої компетенції у студентів технічних ВНЗ. Тому діагностика мотиваційно-ціннісного стану першокурсників дає змогу корегувати методичну систему формування когнітивно-творчої компетенції.

Для діагностування мотивації нами використовується анкетування першокурсників напряму підготовки «Системна інженерія». В якості критеріїв оцінки сформованості обрано мотиви вибору професії, адекватність сприйняття себе як професіонала та самооцінка.

Результати анкетування наведені в табл. 1.

Таблиця 1.

Мотивація навчання студентів.

№	Питання анкети	Рік			
		2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
		Показник відповіді у %			
1	Наскільки важливою сьогодні є вища освіта?				
	а) дуже важлива	92	76,7	90,7	90,1
	б) не важлива	0	4,6	0	0
	в) важко відповісти	8	18,7	9,3	9,9
2	Чи є престижною в наш час Ваша спеціальність?				
	а) так	88	73,2	83,7	83,6
	б) ні	0	5,8	0	3,3
	в) важко відповісти	12	21	16,3	13,1
3	Що спонукало Вас до вибору професії?				
	а) матеріальна привабливість	32	15,1	11,6	22,9
	б) престиж професії	76	52,3	58,1	52,4
	в) настанова батьків	12	23,2	11,6	9,8
	г) сімейні традиції	12	5,8	2,3	6,5
	д) розташування навчального закладу	8	9,3	13,9	6,5
	е) бажання навчатися разом з друзями	4	8,1	6,9	0
	є) розрахунок на результати тестування			46,5	34,4
ж) _____	12	29	18,6	25,5	
4	Як ви оцінюєте правильність свого вибору?				
	а) дуже задоволений	40	32,7	46,5	59
	б) ще не вирішив	16	46,5	53,5	36,1
	в) чекав зовсім іншого	44	19,8	0	4,9
5	Чи знайомі ви з роботою за обраною спеціальністю?				
	а) так	40	39,5	48,8	46
	б) ні	8	16,3	6,9	6,5
	в) частково	52	44,2	44,3	47,5

В ідеалі, людина, яка вступає до ВНЗ, керується ціллю отримання вищої освіти відповідно до своїх здібностей для подальшого їх розвитку. В дійсності, в сучасних умовах, досить часто діють установки зовсім іншого характеру. Як показав аналіз анкетування, питома вага студентів обирала професією за її престижем. Показник мотиву матеріальної привабливості з роками знижувався, а в 2009/2010 н. р. зріс. Вважаємо причиною останнього відображення економічних процесів, які мали місце в нашій державі протягом досліджуваних років, на уявленні студентів про оплачуваність праці і перспективи матеріального росту інженера. Наявність мотивів, що відображають потребу в окремих сторонах професійної діяльності, не пов'язаних із змістом професії засвідчили показники в), д), е) запитання № 3. Починаючи із 2008/2009 н. р. вступ до ВНЗ проводився за результатами ЗНО. Відповідно до їх результатів студенти мали можливість обирати спеціальність, на яку з наявними балами вони могли претендувати. Тому до мотивів обрання професії ми ввели чинник розрахунку на результати тестування. Як виявилось, майже 39,4% всіх опитуваних (46,5% 2008/2009 н. р. і 34,4% 2009/2010 н. р.) при виборі професії були змушені керуватися балами ЗНО. Студенти обирали ту спеціальність, на яку вони проходили по балах. Свідомо ми запропонували в пункті ж) запитання № 3 респондентам вказати значимий для себе, але відсутній у переліку мотив. Вважаємо, що значущість цих мотивів є порівняно вищою, оскільки студент не просто обирає відповідь із списку, а висловлює власну позицію. Нас цікавило, який відсоток респондентів наголошуватиме на важливості суспільно значимих мотивів вибору та відповідності своїх здібностей обраній професії. Тобто, розуміння важливості праці інженера, наявність підготовки до навчання в технічному ВНЗ, схильності до професії.

Загальні результати анкетування показали, що лише 15,8% респондентів серед мотивів вибору спеціальностей системної інженерії вказали зацікавленість професією та здібності до програмування. Як виявилось, найбільш значимим моментом вибору був престиж майбутньої професії (близько 56% опитуваних) та її матеріальна привабливість (18,6% опитуваних). Крім того, лише кожен сьомий у виборі професії керується пізнавальними та професійними мотивами. Мотивація навчання решти опитуваних пов'язана з соціальною значущістю професії. Це ті студенти, які зацікавилися зовнішньою привабливістю професії (престижем, перспективою гарної заробітної плати), хоча не розуміють, в чому саме полягатиме їхня робота (9,7% опиту-

ваних не знайомі з роботою за обраною спеціальністю і 46% опитуваних частково знайомі). На нашу думку, відсутність пізнавальних та професійних мотивів призводить до гальмування професійного розвитку.

Для перевірки адекватності сприйняття самих себе як професіоналів та самооцінки вкінці першого семестру ми запропонували студентам дати відповідь на запитання «Що Ви вважаєте сильною і слабкою стороною Вашого професійного розвитку на даний час?». 80% студентів-першокурсників 2006/2007 н. р., 39,5% – 2007/2008 н. р., 51,2% – 2008/2009 н. р., 22,9% – 2009/2010 н. р. вагалися з відповіддю. Крім того, 2,3% студентів-першокурсників 2007/2008 н. р. і 6,9% – 2008/2009 н. р. зазначили про відсутність у них сильних і слабких сторін професійного розвитку. Це засвідчило про відсутність у респондентів уміння давати оцінку своїм досягненням, а також не сприйняття процесу навчання як стартового етапу їх професійного розвитку. Відповіді решти опитуваних стосувалися впливу особистісних характеристик (лінь, відсутність бажання навчатися, ліміт часу, навички самоосвіти, особливості сприйняття нового матеріалу тощо) на процес навчання; наявності чи відсутності належної підготовки зі школи; зацікавленості майбутньою професійною діяльністю; характеристик зовнішніх факторів (проблем, пов'язаних із технічним оснащенням та оновленням курсів, потреби у збільшенні практичної частини курсів) тощо.

На підтвердження нашої думки про вплив мотивації на процес формування когнітивно-творчої компетенції самі ж студенти серед мінусів їхнього професійного розвитку на момент навчання у ВНЗ називають недостатню мотивацію до навчання. Цитуємо їх відповіді: «Мотивація за теперішньої системи навчання діє слабо: якщо студент стабільно отримує свою оцінку, має стипендію, знає, що його не виключать, розвиватися непросто, ... фактор страху і фактор перспективи діє ближче до кінця семестру, на початку і вкінці семестру природна лінь бере гору, ... у нашій спеціальності треба йти попереду програми, а мотивації не вистачає навіть на освоєння частини того, що дають на лекціях».

За результатами аналізу проведеного анкетування умовно виділяємо три групи. До першої віднесемо студентів, мотивація яких характеризується наявністю суспільно значимих мотивів вибору професії; позитивним ставленням до спеціальності; поінформованістю про професію і спеціальність; усвідомленням важливості і необхідності професії; самооцінкою, яка проявляється в оцінюванні власного професійного розвитку. До другої групи віднесемо студентів, чий

мотиви не пов'язані зі змістом професії, у яких інтерес до неї носить ситуативний характер, з достатньою поінформованістю про професію і спеціальність. Третю групу утворюють студенти з несвідомим вибором професії; у яких спостерігалась розбіжність особистих і навчальних цілей.

Як правило, першокурсники мають досить обмежене уявлення про характер діяльності, якою вони будуть займатися по закінченню навчання за обраним фахом. Обираючи спеціальність, абітурієнт далеко не завжди знає які передбачені навчальним планом предмети йому доведеться вивчати. Виникає ситуація, коли студент змушений вивчати дисципліни, здібностей до яких у нього обмаль. З іншого боку, навіть маючи здібності, він може не бачити практичної

цінності даної дисципліни для подальшого навчання чи роботи за спеціальністю. Обидва випадки призводять до незацікавленості у вивченні даного предмету як заважкого і незрозумілого у першому випадку і позбавленого сенсу у другому. Це в свою чергу, стає суттєвою перепорою для адекватного сприйняття матеріалу і, як наслідок, для формування когнітивно-творчої компетенції.

Зазначене вище спонукало нас до проведення анкетування з метою діагностування зацікавленості студентів-першокурсників у вивченні курсу «Вища математика». Питання анкети були згруповані за показниками можливості вибору курсу при варіативному виборі, важливості і практичної значущості вивчення курсу для навчання і роботи за спеціальністю (табл. 2).

Таблиця 2.

Зацікавленість у вивченні курсу «Вища математика».

№	Питання анкети	Рік			
		2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
		Показник відповіді у %			
1	Яких знань, вмінь на Ваш погляд, потребує Ваша професія?				
	а) досконалі теоретичні знання спеціальних технічних предметів	25	23,2	20,9	29,5
	б) теоретичні знання із фундаментальних дисциплін (математика, фізика, хімія тощо)	–	13,9	13	16,7
	в) вміння застосовувати теоретичні знання для розв'язання практичних задач	80	81,4	74,4	78,8
2	Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що вивчення вищої математики важливе для одержання освіти за Вашою спеціальністю?				
	а) так б) ні	84 16	95,4 4,6	83,7 16,3	92,9 7,1
3	Якби у Вас була можливість обирати дисципліни для вивчення, чи обрали б Ви вищу математику?				
	а) так б) ні	52 48	87,2 12,8	69,8 30,2	68,9 31,1
4	Чи уявляєте Ви галузь використання Ваших знань з вищої математики:				
	а) в подальшому навчанні?				
	1) так	80	87,2	79,1	81,9
	2) ні	20	12,8	20,9	18,1
	б) в майбутній роботі за спеціальністю?				
	1) так	32	77,9	46,5	71,8
	2) ні	68	22,1	53,5	28,2

Анкетування студентів проводилося вкінці навчального року. Тобто студенти мали можливість з'ясувати для себе питання необхідності вивчення в цілому фундаментальних дисциплін та дисципліни «Вища математика» зокрема. Аналіз відповідей на перше питання показав, що студенти акцентують свою увагу на питанні застосування теоретичних знань на практиці. Менше 30% опитуваних стверджують про важливість наявності теоретичних знань спеціальних предметів для майбутньої роботи. Менше 20% необхідною умовою успішної професійної дія-

льності бачать знання фундаментальних дисциплін. В той же час в запитанні № 2 вони засвідчують важливість вивчення вищої математики для їхньої подальшої освіти. Показники запитання № 3 переконали нас у тому, що бажання вивчати математику спостерігається у більшості опитуваних, але ці показники не є абсолютними. Є значна частина студентів, які такого бажання не мають. Перш за все мова йде про студентів з низьким рівнем навчальних досягнень, для яких математика (цитуюмо слова студентів) це «важкий предмет, якого б краще не вивчати». Проте,

незважаючи на важкість, вони змушені погодитись із необхідністю її вивчення (показники запитання № 3 є вищими порівняно з показниками запитання № 2).

Студенти 2007/2008 і 2009/2010 н. р. брали участь в експериментальній перевірці ефективності формування когнітивно-творчої компетенції у майбутніх фахівців із системної інженерії із використання інтерактивних технологій навчання, однією з організаційно-педагогічних умов формування якої нами було виокремлено розвиток ціннісно-мотиваційного компоненту за рахунок посилення професійної спрямованості викладання дисципліни «Вища математика».

В рамках даної умови в експериментальних групах більше уваги приділялось питанню застосування знань з вищої математики через розв'язування прикладних задач, створення ситуацій, що імітують майбутню професійну діяльність, проведення технічних семінарів, на яких розглядалися питання прикладного характеру математичних знань, тощо. Як наслідок, показник важливості і практичної значущості вивчення курсу для навчання і роботи за спеціальністю в експериментальних групах є вищим порівняно із контрольними. Але звертаємо увагу на те, що експериментальні групи 2009/2010 н. р. мають більш низькі результати в порівнянні з експериментальними групами 2007/2008 н. р. Це обумовлено тим, що потік першокурсників 2009/2010 н. р. мав рівень шкільної підготовки нищий за рівень першокурсників 2007/2008 н. р. (результати вхідного контролю – «нульові» контрольні роботи з вищої математики та фізики). Ми дійшли висновку, що випускники шкіл того року більш були підготовлені до тестування, а не до поглибленого вивчення дисциплін, крім того, частина з них під час відповідей на тести отримала бали не за знання, а за вгадування відповіді.

Результати аналізу отриманих даних дозволили зробити наступні висновки:

- 1) студенти-першокурсники вважають за доцільне вивчати предмети, які безпосередньо стосуються їх майбутньої професійної діяльності;
- 2) пріоритетним вважається вміння застосовувати теоретичні знання для розв'язування задач практичного характеру;
- 3) студенти відзначають важливість вивчення курсу «Вища математика» і при варіативності вибору більше 50% респондентів обрали б даний курс, що є свідченням зацікавленості у його вивченні.

Отже, наш досвід показує, що необхідним чинником планування корекції навчання майбутніх інженерів на основі компетентнісного підходу є діагностика мотивації студентів до навчання. Одним із проявів підвищення мотивації є зацікавленість у вивченні предметів, а шляхом її виникнення – професійна спрямованість викладання. Професійна спрямованість викладання фундаментальних дисциплін усуває негативне ставлення студентів до їх вивчення та надає впевненість у застосуванні отриманих знань для вивчення спеціальних дисциплін та майбутньої роботи за фахом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий [Электронный ресурс] / Э. Ф. Зеер. – Режим доступа : <http://bookw.narod.ru/zeer.htm>.
3. Шилова В. И. Мотивационная основа управления в кредитно-модульной системе навчання [Электронный ресурс] / В. И. Шилова. – Режим доступа : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr_du/2009_2/files/DU209_41.pdf.

УДК 159.9:316.6(377)

Сидоренко В. К., Тверезовська Н. Т.

УМОВИ І ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО РЕФЛЕКСІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито сутність та особливості прояву рефлексії у процесі підготовки фахівця до професійної діяльності. Уточнено зміст поняття «рефлексія». Охарактеризовано основні етапи (компоненти) психологічного механізму рефлексивного процесу; обґрунтовано умови і засоби розвитку здатності до рефлексії при підготовці до професійної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна культура, рефлексія, умови, засоби, розвиток, творча особистість, самоактуалізація.

В статье раскрыта сущность и особенности проявления рефлексии в процессе подготовки специалиста к профессиональной деятельности. Уточнено содержание понятия «рефлексия». Охарактеризованы основные этапы (компоненты) психологического механизма рефлексивного процесса;

обоснованы условия и средства развития способности к рефлексии при подготовке к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная культура, рефлексия, условия, средства, развитие, творческая личность, самоактуализация.

The paper disclosed the nature and peculiarities of manifestation of reflection in the process of specialist training for professional work. Clarified the concept of «reflection». Describes the main phases (components) of the psychological mechanism of reflective process conditions and the means justified the development of the capacity for reflection in preparation for professional work.

Key words: professional activities, professional culture, reflection, conditions, facilities, development, creative, self-actualization.

Постановка проблеми. Проблема формування у студентів вищих навчальних закладів готовності діяти у сфері професійно-педагогічної діяльності набуває особливої актуальності. Як виклик сьогодення виникає необхідність у рефлексійному підході до процесу формування професійної культури, який виступає саморегулювальним механізмом ситуативної поведінки, що дозволяє коригувати небажані емоційні реакції в цілому сценарії самоактуалізації творчої особистості. Здійснення даного підходу припускає розгляд поняття рефлексії як ретроспективного усвідомлення творчої або співтворчої діяльності й переосмислення її змісту.

Мета статті – проаналізувати сучасну наукову літературу і визначити умови і засоби розвитку здатності до рефлексії при підготовці до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У словнику російської мови С. Ожегова рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) трактується як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [10].

Уперше поняття рефлексії застосували у схоластичній філософії середньовіччя, де воно означало роздуми індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості.

Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосередитися на змісті своїх думок, абстрагувавшись від усього зовнішнього, тілесного. Дж. Локк розділив відчуття й рефлексію, трактуючи останню як особливе джерело знання (внутрішній досвід на відміну від зовнішнього, заснованого на свідченнях органів почуття). Це трактування рефлексії стало аксіомою інтроспективної психології. У цих поданнях неадекватно відбилася реальна здатність людини до самозвіту про випробовувані нею факти свідомості, самоаналізу власних психічних станів.

Рефлексія у соціальній психології виступає у формі свідомості діючим суб'єктом – особою або спільністю – того, як вони в дійсності сприймаються й оцінюються іншими індивідами або спільностями. Це не просте знання або розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування

того, як інші знають і розуміють «того, хто рефлектує», його особистісні особливості, емоційні реакції й когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення. Коли змістом цих визначень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відносини. У складному процесі даного поняття подані як мінімум, шість позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є в дійсності; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він бачиться іншому, і ті ж самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта.

Таким чином, рефлексія – це процес подвоєного, дзеркального відображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає репродукція, відтворення особливостей одне одного.

У західній соціальній психології систематичні дослідження цієї проблеми розпочали в ХІХ ст. американські вчені Т. Ньюк, Д. Холмс. Дослідження рефлексії у західній соціальній психології пов'язане з експериментальним вивченням діад-парасуб'єктів, включених у процес взаємодії у штучних, лабораторних ситуаціях. Дослідники відзначають, що для більш глибокого розуміння рефлексії її необхідно розглядати не на діаді, а на більш складно організованих реальних соціальних групах, об'єднаних значущою спільністю.

Аналіз сучасної психологічної літератури дозволив побачити інтенсивне зростання експериментальних та прикладних досліджень рефлексивних процесів. Так, наприклад, у працях Б. Ананьева, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна рефлексія була «пояснювальним принципом функціонування психічних процесів», а сьогодні виступає «особливим психологічним предметом експериментального дослідження».

У психології рефлексію розглядають як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Рефлексивні процеси характеризуються як самоаналіз, постійний аналіз, осмислення себе, своєї діяльності, засобів досягнення бажаного результату, життєво необхідні

людині в постійно мінливих умовах дійсності, неповторних умовах розвитку суб'єкта.

Л. Рубінштейн зазначав, що завдяки наявності рефлексії суб'єкт виявляється спроможним реалізувати свою внутрішню позицію щодо навколишнього світу, здійснювати управління діяльністю, досягти мети, перетворюючи умови природного та соціального співіснування. При цьому рефлексія виступає як «внутрішня умова, включена в загальний ефект, що визначається закономірним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов» [7, с. 23].

З позиції соціальної психології рефлексія розглядається як характеристика людського мислення, його властивість «обертатися на себе». У цьому сенсі поняття ототожнювалося з «роздумами», «міркуванням» [2].

Однією з головних ознак рефлексії психологи вважають здатність людини стати в позицію ставлення до способу своєї життєдіяльності, вийти за межі поглинутості життям, тобто знайти так званий «рефлексивний вихід» [2].

У зарубіжній педагогіці рефлексія – це рідове поняття для тієї інтелектуальної та емоційної діяльності, в якій індивід осмислює свій досвід з метою прийти до нового розуміння та ціннісних відносин.

Рефлексія в педагогічному процесі – це процес і результат фіксування його учасниками стану свого розвитку, саморозвитку та їх причин. Структуротворчим компонентом рефлексії в навчальному процесі є рефлексія студентів своєї діяльності, свого розвитку. Отже, правомірним є твердження В. Краєвського про те, що рефлексії також треба навчати.

Необхідність рефлексії у творчій діяльності доведена в багатьох філософських і психологічних дослідженнях. Вітчизняні психологи вивчають рефлексію в соціальних групах високого рівня розвитку (колективах), члени яких об'єднані реальними зв'язками спільної значущої діяльності. Науковці стверджують, що виникнення у людини здатності до рефлексії свідчить про високий рівень її самосвідомості, готовності не тільки до пізнання самого себе, а й корекції своєї поведінки, осмислення й вдосконалення своєї діяльності. У сфері міжособистісних взаємин, до якої належить і педагогічна діяльність, рефлексія, на думку В. Роменця – це явище післядії, в якому вияснюється сутність діяння [6].

Слід звернути увагу на те, що рефлексія досліджується у чотирьох основних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному й інтелектуальному. Перші два аспекти чітко прослідковуються у дослідженнях, присвячених колективним формам діяльності, опосередкованим спілкуванням. Останні два – торкаються ін-

дивідуальних форм прояву мислення й свідомості.

Аналіз досліджень різних аспектів рефлексії показує, що наявні визначення поняття «рефлексія» практично дуже мало стикаються одне з одним; часто між ними існують протиріччя.

Р. Тур формулює педагогічну рефлексію як усвідомлення вчителем себе самого суб'єктом діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації. Рефлексія є психологічним механізмом, спрямованим на самовдосконалення особистості.

Є. Чорний вважає, що професійна рефлексія є психологічним механізмом, за допомогою якого педагог постійно виявляє ступінь розбіжності між особистісними уявленнями [12].

Слід зазначити, що єдиного визначення поняття «рефлексивні уміння» не існує. Так, наприклад, В. Паламарчук вважає наявністю уміння рефлексувати «важливим компонентом інтелектуальної культури особистості» [5].

В. Сластьонін виокремлює означені уміння і звертає увагу на те, що вони «мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій». Саме вони дозволяють вчителю встановити рівень результативності власної діяльності (позитивної чи негативної) [8]. Ряд дослідників називають рефлексивні уміння показником «готовності майбутнього педагога до професійної діяльності».

Отже, проаналізувавши різні визначення понять «рефлексія», «рефлексивні уміння» у науковій літературі, з'ясовано, що єдиного підходу до їх трактування немає. Разом із тим безсумнівним є те, що рефлексія – це важливе особистісне утворення. Рефлексивні уміння відповідають за правильність постановки навчальних цілей; адекватність комплексу завдань з професійної культури; ефективність змісту діяльності вихованців поставленим завданням; відповідність застосовуваних організаційних форм з урахуванням особливостей студентів, рівня їх розвитку, змісту матеріалу тощо; виявлення причин неуспіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання.

Орієнтуючи діяльність на посилення рефлексивних процесів, ми тим самим сприяємо розвитку творчої діяльності, інформаційної культури, нарешті, розвиткові особистості.

Проектування нових форм навчання багато дослідників пов'язують із завданнями цілеспрямованого формування рефлексії. Проблема визначення умов становлення рефлексії в навчаль-

ній діяльності у зв'язку з цим все частіше виступає предметом вивчення, а розробка засобів її формування наближає практичну можливість управління розвитком суб'єкта та вдосконалення його діяльності. Стосовно навчальної діяльності рефлексія визначається як здатність усвідомлювати власну діяльність і, в першу чергу, її результат і спосіб, який привів до такого результату, як здатність до аналізу власних засобів пізнання. Саме спосіб, зрозумілий і прийнятий студентом як ефективний, дозволяє йому будувати свою навчальну діяльність, вирішує проблему усвідомлення засобів власного розвитку. Розвинена здатність до рефлексії набагато підвищує результативність навчання. Ведучи студента до усвідомлення ефективних способів діяльності, до їх систематизації, узагальнення, до відмови від помилкових прийомів, рефлексія в результаті розвиває його як особистість і особливо важлива при збоях у навчальній діяльності.

Багато авторів так чи інакше торкаються цієї проблеми у зв'язку з тим, що особливості розвитку рефлексії відображають специфіку становлення особистості як суб'єкта діяльності (Б. Ананьєв, А. Брушлінський, В. Давидов, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та ін.). В основі вирішення питання про механізми розвитку рефлексії лежить ідея Л. С. Виготського про соціальну обумовленість специфічно людських форм психіки. Педагогічне середовище, згідно такого розуміння, є джерелом формування вищих психічних функцій. У концепції Л. С. Виготського рефлексія тотожна усвідомленню, властивому вищому ступеню розвитку будь-якої функції. Критерієм усвідомлення є здатність довільно здійснювати психічні операції, виражати їх в слові, вільно переходити до будь-якої іншої системи понять.

Значна частина досліджень рефлексії пов'язана з її вивченням як процесу. Як свідомий діяльнісний процес, як механізм розвитку діяльності рефлексія розглядається в працях Г. Щедровицького [13]. Автор вказує на те, що рефлексія організована мисленнєво за допомогою мовних засобів і спрямована на діяльність як свій предмет. Головною психологічною трудностю при цьому є рефлексивний вихід за межі власної діяльності, що вимагає додаткових процедур і додаткового логічного знання. Складність процесу пов'язана з принциповою відмінністю засобів, знань і смислів рефлексуючої позиції.

Багато дослідників, розглядаючи рефлексію як цілісний акт, що проходить у своєму становленні та генезі через ряд рівнів, визначають сутність рефлексії як розрив, роздвоєння, вихід за межі процесу. Ці автори виділяють як першу умову розгортання рефлексії – зупинення про-

цесу. Саме ця умова є основою розрізнення суб'єктом себе і здійснюваного ним руху. Наступний рівень – фіксації процесу в іншому матеріалі (мовлення-дії, думки-дії, схеми шляху). Зупинка і фіксація лежать в основі об'єктивації (усвідомлення). Саме цей рівень рефлексії виступає зазвичай у вигляді власної норми, правила. Реалізація суб'єкт-об'єктних відносин у пізнанні можлива на наступному рівні рефлексії, пов'язаному з узагальненням змісту у вигляді закону, принципу, методу і відчуженням від нього.

Узагальнюючи теоретичні положення низки авторів, А. Тюков виділяє шість основних етапів (компонентів) психологічного механізму рефлексивного процесу:

- 1) рефлексивний вихід і його умова – «розрив» у структурі діяльності, який відбувається через розрив у комунікації при передачі іншому сенсу і змісту своєї діяльності; цей факт свідчить про первинність між індивідуальною рефлексією в порівнянні з індивідуальною та інтеріоризованою;
- 2) інтенція, що спонукає до необхідності зрозуміти діяльність як певний зміст;
- 3) категоризація – визначення здійснюваної діяльності з точки зору цілей, засобів, знарядь, знань і інших компонентів;
- 4) конструювання розумових засобів, за допомогою яких здійснюється рефлексивне освоєння діяльності;
- 5) схематизація цілісної картини рефлектуючої діяльності як уявлення в спеціальних знакових засобах;
- 6) об'єктивація рефлексивного опису, що замінює рефлексивний процес; на цьому етапі результат рефлексії порівнюється з її процесом і способами отримання рефлексивного подання; це порівняння утворює найважливішу ланку рефлексивного процесу і критерій його продуктивності [11].

Автором пропонується реалізація цих етапів як методична форма навчання рефлексії.

У психологічній науці накопичено певний досвід вивчення рефлексії та її компонентів у навчальній діяльності. При цьому дослідники вказують на численні проблеми розвитку даної здібності, починаючи з молодшого шкільного віку. У роботах О. Лішіна, Г. Цукерман та ін. висловлюється думка про монополізацію дорослим права на рефлексію, яка практично не належить учням. Дослідження Н. Круглової, А. Осницького підтверджують думку про несформованість у старших школярів і студентів регуляційних компонентів рефлексії, зокрема таких, як визначення раціональних способів виконання. Лише дослідження обдарованих дітей містять

дані про двосторонню спрямованість їхньої свідомості: на вирішуване завдання, з одного боку, і на власні способи виконання – з іншого, а також здібності фіксувати збій у виконуваний діяльності, діагностуючи його причину. При цьому наголошується, що за рівнем розвитку розумової рефлексії обдаровані діти перевершують не тільки однолітків, а й дорослих.

Ідеї педагогічного управління процесами відтворення здібностей студентів через оволодіння ними об'єктивною структурою «відтворюючої діяльності» з опорою на їхні активні сили розвиваються в концепції навчальної діяльності В. Давидова [3]. В основі концепції лежить ідея забезпечення умов перетворення учня на суб'єкта діяльності. Теоретичний рефлексуючий тип мислення, а отже розвинена здатність до рефлексії, формується, на думку В. Давидова, в процесі вирішення навчальних завдань як загальних способів розв'язування задач певного класу, засвоєння узагальнених способів дій у сфері наукових понять.

З точки зору цієї концепції, правомірно включити в структуру рефлексивних здібностей вміння аналізувати свої навчальні дії, порівняння декількох способів навчальної роботи, здатність до самоконтролю і самооцінки своєї діяльності. На цій основі відбуваються якісні зміни в психічному розвитку студентів.

Узагальнюючи дослідження багатьох авторів, доцільно визначити рефлексію навчальної діяльності як здатність до двопланового усвідомлення виконуваної діяльності (сукупності компонентів), з одного боку, і засобів регулювання цієї діяльності (системи дій та операцій, що призводять до успішного результату) – з іншого.

Складність діагностики здатності до рефлексії пов'язана зі складністю її структури. Існує цілий ряд досліджень, спрямованих на розробку діагностичних засобів вивчення регуляційного компонента рефлексії, тобто самоконтролю способів виконання діяльності.

А. Маркова виділяє діагностичні можливості усного та письмового опитування, що дозволяє відстежити:

- 1) стан навчальних дій (яким способом виконувалося завдання, які способи тут можливі, уміння порівняти їх);
- 2) рівень плануючого самоконтролю (уміння перед виконанням завдання визначити способи, з яких вона буде складатися, повнота їх характеристики);
- 3) адекватна і диференційована самооцінка (уміння визначити, які дії, способи були складнішими чи легшими для виконання, які упущення мали місце в роботі, уміння дати самооцінку результатів діяльності) [4].

Побудова опитування як діалогу перетворює його в невеликий діагностичний навчальний експеримент, де висвічується не тільки досягнутий рівень, а й зона найближчого розвитку, виявляє способи роботи, умови та фактори переходу студента з одного рівня на інший. Опитування дозволяє відстежити, якими способами володіє або не володіє студент, як він вміє себе контролювати і оцінювати, його готовність до усунення недоліків, вміння шукати й знаходити причини своїх помилок.

А. Маркова вказує на діагностичні можливості контрольних робіт. Їх важливо складати таким чином, щоб виявляти способи рішення, перетворивши їх у критеріально-орієнтовані тести. Дослідниця стверджує, що в усному опитуванні краще виявляється гнучкість і оперативність дій, в письмовому – їх системність і узагальненість.

Є. Мальською, А. Сидельниковою відзначаються діагностичні можливості опитування з елементами клінічної бесіди, який використовувався з метою вивчення рефлексії в навчальній діяльності студентів. Отримані авторами дані свідчать про неподільності уявлень студентів про способи навчальної діяльності зі змістом матеріалу і ситуацією засвоєння, що виражається в утрудненнях дати відповідь в узагальненій формі, виділивши конкретний зміст способів і прийомів навчальної роботи у формі якогось алгоритму. Автори роблять висновок, що підставами уявлень студентів про способи діяльності є не рефлексія власного досвіду, а вимоги до організації діяльності педагога і використовуваним формам контролю. У зв'язку з цим знання носять «формульовальний» характер правил та законів і виступають як нав'язані ззовні, не мають відношення до власної активності по засвоєнню матеріалу.

Сформованість здатності до рефлексії як інтегративного особистісного утворення визначається, на наш погляд, динамічним співвідношенням рівня усвідомленості всіх компонентів виконуваної діяльності (цілі, умови, способи тощо) і рівня усвідомленості засобів її регуляції. При вивченні сформованості здатності до рефлексії необхідна діагностика рівня усвідомленості мотивації, цілей, умов, способів дій, способів регуляції. Особливу увагу слід приділяти процесуальній стороні, оскільки відомо, що вирішальне значення в діагностиці розумових здібностей належить вивченню не рівня актуального, а рівня їх найближчого розвитку.

Це вивчення можливо при використанні прийомів включеного спостереження і фіксації специфіки стратегій управління діяльністю, стилів управління в реальних умовах навчального

процесу. Тут доречні індивідуальний діагностичний експеримент в ході опитування та аналіз продуктів діяльності (письмових робіт), які можуть надати найрізноманітніші дані про рівень навчання і розвитку здатності до рефлексії.

Вважаємо, що розгляд здатності до рефлексії навчальної діяльності як сформованої особистісної властивості, забезпечує успішне одночасне усвідомлення діяльності (її структури), яка

виконується і засобів її регулювання з точки зору їх ефективності. Вона включає вміння виявляти індивідуальні особливості власної діяльності, аналізувати її результати, дозволяє визначати умови та педагогічні засоби формування цієї здатності.

Виділені нами в ході вивчення наукових досліджень умови і засоби розвитку рефлексії в навчальній діяльності узагальнені в табл. 1.

Таблиця 1.

Умови і засоби розвитку рефлексії в навчальній діяльності.

Умови розвитку рефлексії	Засоби формування рефлексії
1. Формування мотиваційної готовності до розвитку рефлексивних здібностей.	Організація спеціальної взаємодії зі студентам для відкриття сенсу і мотиваційної значимості рефлексії, вироблення усвідомленого бажання зосередити увагу на процесі і результатах розумової діяльності.
2. Знання студентами структури та змісту навчальної діяльності, наявність уявлень про ефективні способи її регулювання.	Засвоєння комплексу методологічних знань: про структуру діяльності, типи наукового мислення, логічні принципи, що лежать в основі наукового знання, логіці доказів і пояснень. Система зовнішніх вимог до організації діяльності.
3. Подолання захопленості власною діяльністю, забезпечення позиції аналізу для виконання додаткових розумових дій.	Включення в діалоги, диспути, суперечливі ситуації, діалоговий режим, метод бесіди, перехід в позицію нової діяльності через моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності, виконання ролі того, хто навчає. Поєднання аналізу предметного змісту діяльності з аналізом власних способів діяльності (знаково-символічні, структурно-логічні схеми, узагальнюючі таблиці для структурування великих розділів вивченого матеріалу).
4. Навчання інтелектуальної саморегуляції.	Розвиток усвідомлених дій самоконтролю (аналізу мети, умов, способів, результатів, навчання самооцінюванню, виправлення допущених помилок, стимуляція процесів самоаналізу та ін. Розробка науково обґрунтованих навчально-методичних посібників, які виконують організаційно-контролюючу і керуючу функції, що створюють умови самоконтролю, самокорекції, активації навчальної діяльності (спеціально сформульовані питання, алгоритми самоконтролю). Розвиток процесів самоспостереження, відстеження наявності або відсутності знань, звички оцінювати результати.
5. Розвиток творчого компонента мислення.	Стимуляція самостійної постановки наукових проблем в розвиваючому навчанні. Наявність проблемних ситуацій, що вирішуються спільно, урахування результатів індивідуальної творчої діяльності («портфель досягнень»).
6. Розвивальний зміст форм контролю.	Заміна системи оцінок системою критеріїв, формулювання екзаменаційних питань, що орієнтують не на відтворення готового, а на пошук шляхів вирішення поставленого завдання. Іспит як практична діяльність фахівця, комплекс основних дій, що входять в майбутню спеціальність.
7. Реалізація принципів системності і проблематизації в поєднанні з використанням рефлексії як методу в кожному кроці професійної діяльності.	Ігрове навчання (організаційно-розвиваючі ігри), групова робота (обмін знаннями, навички міжособистісної взаємодії), імітація професійної діяльності, вирішення навчально-виробничих завдань.
8. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія і живе спілкування.	Діалогові форми роботи, завдання на усвідомлення наступних цілей розвитку, постановка цілей саморозвитку, спонукання до вираження дій у слові.

Таким чином, проведений аналіз сучасних досліджень дозволяє умовами розвитку рефлексії визначити особливі вимоги до організації навчального матеріалу і навчального процесу в цілому. Це підтверджують і фундаментальні положення Л. Виготського про залежність процесу

розвитку від характеру і змісту процесу навчання.

В основі ж розвитку рефлексії лежить дотримання принципів розвиваючого навчання, застосування комплексу педагогічних засобів спрямованого впливу на її формування.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Наука, 1994. – 324 с.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 843 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1993. – 325 с.
5. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
6. Роменец В. А. Психология творчости : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. А. Роменец. – [2-ге вид., допов.]. – К. : Либідь, 2001. – 287 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
8. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1993. – 260 с.
9. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995.
10. Толковый словарь Ожегова. Заголовок с экрана [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=27065>.
11. Тюков А. А. Психология развития в комплексе современной антропологии [Электронный ресурс] / А. А. Тюков. – Режим доступа : http://systempsychology.ru/journal/2011_3/50-tyukov-aa-psiologiya-razvitiya-v-komplekse-sovremennoy-antropologii.html.
12. Черный Е. В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 43–49.
13. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/gp/bibliorus/57>.

УДК 378.14

Хаялиева С. З.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Стаття присвячена проблемі формування технологічної компетентності як невід'ємній складовій професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: професійна компетентність, технологічна компетентність, інженер-педагог, технологія, діяльність.

Статья посвящена проблеме формирования технологической компетентности как неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, технологическая компетентность, инженер-педагог, технология, деятельность.

The article is devoted the problem of forming of technological competence as inalienable constituent of professional competence of future engineers-teachers.

Key words: professional competence, technological competence, engineer-teacher, technology, activity.

Постановка проблемы. В настоящее время в украинском обществе происходит ряд социальных, экономических и культурных преобразований, решить которые смогут лишь молодые специалисты, способные к нестандартному, творческому решению различных профессиональных задач, готовых к труду в условиях конкуренции. В это же время швейная отрасль в Украине претерпевает определенный упадок: эффективно работают лишь несколько крупных промышленных предприятий, которые ведут свою историю еще с советских времен. Хотя именно швейная отрасль относится к той области человеческой деятельности, без развития которой человечеству будет трудно существовать. Поэтому специалисты инженерно-педагогиче-

ского образования пользуются спросом. Ведь именно выпускники данной специальности призваны готовить специалистов швейной отрасли в профессионально-технических учебных заведениях.

Система подготовки инженеров-педагогов включает в себя интеграцию фундаментальных знаний и достаточно широкую общеинженерную подготовку. Одной из важнейших задач в качественной подготовке специалистов инженерно-педагогического образования является формирование профессиональной компетентности. Наиболее важным компонентом профессиональной компетентности в подготовке будущих инженеров-педагогов швейного профиля, связанного с особенностями мышления специа-

листа и его основными функциями деятельности, направленными на проектирование, организацию и управление технологическими процессами, является технологическая компетентность.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросами формирования профессиональной компетентности занимались многие отечественные и зарубежные ученые (В. И. Бондарь, Н. В. Грохольская, В. В. Косарев, Н. В. Остапчук, А. В. Хуторской и др.). Изучением отдельных компонентов профессионально-педагогической компетентности занимались Э. Ф. Зеер, Е. Э. Коваленко, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кулюткин, Э. В. Лузик, М. Ю. Посталюк, В. А. Скакун и др. Компетентностный подход в профессиональном образовании в современных условиях изучали Н. М. Бибик, Л. З. Тархан, А. В. Хуторской и др.

Проведенный анализ исследований в этой области показал, что такой компонент профессиональной компетентности, как технологический, в общей структуре профессиональной компетентности инженера-педагога недостаточно отражен в исследованиях ученых.

Целью данной статьи является раскрытие понятия технологической компетентности как составляющей профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов.

Изложение основного материала. В настоящее время в связи с переходом от постиндустриального общества к информационному становятся востребованными специалисты образования, способные профессионально действовать, ответственно решать задачи образования в непрерывно меняющихся условиях педагогической реальности. В связи с этим актуальной является проблема качественной подготовки специалистов, которая должна быть ориентирована на формирование всех составляющих профессиональной компетентности, в том числе и технологической.

Анализ психолого-педагогической литературы показал существование как широкого, так и более узкого толкования понятия «компетентность». В широком смысле компетентность в основном понимается как степень зрелости человека, предполагающая определенный уровень психического развития личности (обученность и воспитанность) и позволяет ей успешно функционировать в обществе. В узком смысле компетентность рассматривается в качестве деятельностной характеристики, то есть степени включенности человека в деятельность, предусматривающей ценностное отношение к последней. Следовательно, компетентность есть готовность и способность человека действовать в любой сфере.

Разными авторами компетентность рассматривается как адекватная ориентация человека в различных областях ее деятельности: работе, учебе, культуре, политике, здоровье, окружающей среде, образовании.

Нельзя противопоставлять компетентность знаниям и умениям. Это понятие более широкое, оно включает и знания, и умения. Это подтверждает М. А. Чошанов: «Компетентность, во-первых, выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки», соединяя их между собой, во-вторых, определяется как углубленное знание предмета или освоенное умение. В-третьих, компетентность целесообразна для описания реального уровня подготовки специалиста, которого отличает способность в числе многообразия решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно отвергать ложные решения, подвергать сомнению эффективность, т. е. обладать критическим мышлением. В-четвертых, компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в настоящее время и в данных условиях, т. е. компетентность является способностью к актуальному выполнению деятельности. В-пятых, компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения) компоненты. Это означает, что компетентный человек должен не только понимать сущность проблемы, но и уметь практически ее решать. Компетентный специалист в зависимости от конкретных условий может применить определенный метод решения проблемы. На основе этих утверждений ученый изобретает «Формулу компетентности», которая, по его мнению, выглядит так: компетентность = мобильность знаний + гибкость метода + критичность мышления» [1, с. 6].

Известный исследователь Э. Ф. Зеер рассматривает профессиональную компетентность педагога как совокупность профессиональных знаний, умений, а также как способ выполнения профессиональной деятельности и выделяет следующие компетентности [2, с. 240]:

- социально-правовая компетентность: знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;
- специальная компетентность: подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своей деятельности, умение самостоятельно получать новые знания и умения по специальности;

- персональная компетентность: способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализация себя в профессиональной работе;
- аутокомпетентность: адекватное представление о своей социально-профессиональной характеристике и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

По мнению Н. В. Кузьминой, понятие «профессиональная компетентность» – это способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в способы формирования личности ученика с учетом тех ограничений и условий, каким должен отвечать учебно-воспитательный процесс. Исследователь выделяет следующие основные элементы педагогической компетентности:

- специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;
- психолого-педагогическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;
- рефлексии педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность [3, с. 90].

Л. З. Тархан, рассматривая вопросы профессиональной компетентности инженера-педагога, дает следующее определение: «Профессиональная компетентность инженера-педагога – это качественная характеристика степени овладения педагогом профессиональной деятельностью, обусловленная глубоким знанием свойств преобразуемых предметов труда, свободным владением средствами производства и обучения, способностью осуществлять сложные культуросообразные виды действий» [4, с. 146].

Профессиональная компетентность является динамичным личностным образованием, поскольку его содержательное наполнение и качественный уровень зависят от многих факторов: уровня развития психологии и педагогики, антропологии и культурологии, социальных и экономических причин и др.

Профессиональная компетентность является многоаспектным образованием, меняется в соответствии с процессами, происходящими в образовании и обществе.

Под профессиональной компетентностью следует понимать интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями профессиональной деятельности на основе сформированных способностей к саморазвитию, творчеству, оперативной адаптации в быстро изменяющейся обстановке,

а также к решению задач, выходящих за пределы основного вида профессиональной деятельности.

Большинство исследователей к признакам технологической компетентности относят:

- 1) углубленное знание различных технологий обучения;
- 2) постоянное обновление знаний по данной проблеме для успешного решения профессиональных задач;
- 3) представленность содержательного и процессуального компонентов.

В понятии технологической компетентности выделяют следующие качества [5, с. 78]:

- интегративный и творческий характер;
- высокая эффективность результата;
- практикоориентированная направленность образования;
- соотношение критериев ценностно-смысловых характеристик личности;
- формирование мотивации самосовершенствования;
- академическая мобильность.

Характеризуя признаки технологической компетентности, следует помнить, что это не только сумма знаний, умений и навыков использования различных технологий обучения, так как включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Она характеризует интегративные качества преподавателя, то есть является одним из аспектов его успешной профессиональной деятельности.

Технологическая компетентность педагога, по мнению Н. Н. Манько, – это система креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализованной деятельности по преобразованию объектов педагогической действительности. «Технологико-педагогическими основаниями управленческих и формирующих регулятивов являются совершенствование сенсорного и интеллектуального механизмов познавательной деятельности, организация внешнего плана учебно-познавательной деятельности с помощью дидактических средств, программирование учебных действий и т. д. Это специфический раздел общей профессиональной компетентности» [6, с. 33].

При подготовке будущего инженера-педагога необходимо обеспечить его графическими, технологическими и конструкторскими знаниями, умениями и навыками.

К технологическим знаниям в процессе подготовки будущего специалиста можно отнести знания, умения и навыки разработки приемов и методов соединения деталей и узлов, технологической карты разрезов и узлов изделия в соответствии с требованиями, учетом свойств мате-

риалов и методов обработки, а также разработки конструкторско-технологической документации на изготовление изделий.

Кроме этого, большое значение имеют графические знания, т. к. будущему специалисту необходимо разрабатывать чертежи, схемы, планы в соответствии с требованиями ГОСТ, применяя различные информационные технологии и различные чертежные программы.

Конструкторские знания необходимы для качественного построения различных конструкций изделия, построения различных схем и таблиц.

Все эти знания формируются при изучении не одной конкретной дисциплины, а комплексно. Например, при изучении дисциплин «Конструирование одежды», «Компьютерное конструирование одежды», «Моделирование одежды» и других формируются конструкторские и графические знания и умения. Здесь студенты учатся разрабатывать конструкции по различным методикам, используя и компьютерные технологии. При изучении дисциплин «Технология швейных изделий», «Проектирование швейного производства», «Производственное обучение» формируются технологические знания и умения, при изучении данных дисциплин студенты учатся разрабатывать схемы, разрезы узлов изделия, составлять графические модели обработки изделий и т. д.

Именно в процессе обучения специальным дисциплинам происходит переход от использования отдельных умений и навыков к системному восприятию инженерно-технологической профессиональной деятельности.

Таким образом, технологическая компетентность является составляющей профессио-

нальной компетентности, которая направлена на формирование качеств личности, необходимых для реализации педагогической деятельности и решения различных технологических задач, успешного выполнения технологической деятельности с умением прогнозировать и анализировать ее. Поэтому необходимо учитывать специфику и динамику изменения структуры содержания профессионального образования, которая должна быть направлена на формирование технологической компетентности, повышение образовательного и профессионального уровня выпускников, которые смогут не только освоить, но и творчески использовать современные достижения научно-технического прогресса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 67–69.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
4. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Ленуза Запаевна Тархан. – Симферополь : КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.
5. Харченко А. А. Значение технологической компетентности преподавателя для эффективного применения инновационных технологий обучения / А. А. Харченко // Вестник ЛНУ имени Тараса Шевченко. – 2010. – № 8. – С. 76–80.
6. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога / Н. Н. Манько // Школьные технологии – 2002. – № 5. – С. 116–118.

УДК 378.147

Хом'юк І. В.

ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті, на основі розкриття специфіки інженерної діяльності, висвітлено авторське бачення основних структурних компонентів професійної мобільності, які мають бути сформовані у випускників технічних ВНЗ.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, інженерна діяльність, уміння, навички, мотивація, професійна орієнтація.

В статті на основі раскрытия специфики инженерной деятельности представлено авторское видение основных структурных компонентов профессиональной мобильности, которые должны быть сформированы у выпускников технических вузов.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, инженерная деятельность, умения, навыки, мотивации, профессиональная ориентация.

In the article on the basis of opening of specific of engineering activity the author seeing of basic struc-

tural components of professional mobility, which must be formed at the graduating students of technical institutes of higher, is represented.

Key words: *mobility, professional mobility, engineering activity, abilities, skills, motivations, professional orientation.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства об'єктивно зростають вимоги до людини в цілому й фахівця-професіонала зокрема, який має бути готовим до постійного оновлення знань, освоєння нових інформаційних джерел та технологій та оперативного реагування на їх зміни, вміти уникати переважань та бути конкурентоспроможним у будь-якій сфері діяльності.

Саме однією із причин повільного й складного становлення ринку праці в Україні, на думку В. Абрамович, Р. Ривкіна, О. Симончук та ін., є низький рівень професійної мобільності фахівців. Отже, нові реалії ставлять перед вищою школою абсолютно конкретні завдання щодо підготовки фахівців, що мають сьогодні бути здатними до свідомого й відповідального самовизначення, самостійного вибору та мобільності в реалізації власного життєвого шляху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню мобільності студентів в сучасній психолого-педагогічній літературі приділяється значна увага. Мобільність є традиційним предметом дослідження у соціології, де розрізняють соціальну, міжпоколінну, трудову, структурну, уявну, професійну. Науковцями (Л. Бендикс, А. Кибанова, Н. Коваліско, С. Липсет, М. Яценко та ін.) визначено види мобільності, а також її змістовна сфера (С. Makeєв, Г. Осипов, А. Шатохін та ін.).

Про професійну мобільність та конкурентоспроможність фахівця на ринку праці згадується у працях вітчизняних (Л. Данилова, Н. Нічкало, О. Симончук, О. Щербак) та зарубіжних (Н. Василенко, Е. Корчагін, О. Олейнікова, О. Філатов, Д. Чернилевський) авторів. Аналіз цих досліджень показав недостатню розробку питання формування професійної мобільності майбутніх інженерів.

Мета статті полягає у визначенні основних, на нашу думку, структурних компонентів професійної мобільності, які характеризують готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань в галузі своєї професії та виступають основою для успішного переключення на іншу діяльність.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, з'ясуємо специфіку інженерної діяльності. У зв'язку з бурхливим розвитком науково-технічного прогресу відбулися зміни у співвідношенні між фізичною та розумовою працею, змінилася їх внутрішня структура. Одним із основних ре-

зультатів змін у змісті праці кваліфікованих робітників є розширення сфери чинності закону зміни праці. Раніше він обумовлювався головним чином диференціацією праці на дрібні, часткові функції виробництва і реалізувався переважно у вигляді послідовного переходу робітника з однієї ізольованої ділянки на іншу, з однієї галузі в іншу зі зміною при цьому роду діяльності, характеру праці, професії.

На сучасному етапі розвитку суспільства зміна праці визначається в значній мірі інтеграційними процесами і проявляється в паралельному або послідовному виконанні працівником різних функцій на одній і тій же або спорідненій за технологією ділянці виробництва. Тому професійній освіті сьогодні відводиться особлива роль – підготовка професійно мобільних кваліфікованих робітників.

Ми також погоджуємось з американським вченим М. Ноулзом, котрий ще наприкінці минулого століття зазначав, що головним завданням сьогодення є «виробництво компетентних людей», спроможних використовувати свої знання на практиці, у змінених ситуаціях та здатних до самонавчання упродовж всього життя [1].

Педагогічний погляд на проблеми професійної освіти знаходимо у наукових працях одного з найвидатніших методологів сучасності О. М. Новікова. Дослідник стверджує, що нині працівник має бути готовим діяти в умовах високої динаміки ринку праці. А для того щоб здійснювати цю діяльність, він повинен вміти працювати з постійно оновлюючими інформаційними потоками, бути динамічним, здатним аналізувати процеси, що відбуваються в оточуючому середовищі, «бути легким на підйом», комунікабельним тощо [2].

Отже, ми можемо відмітити, що сучасний працівник повинен володіти вміннями самостійної роботи:

- 1) умінням відшукати навчальну інформацію;
- 2) умінням самостійно працювати з науковою інформацією;
- 3) умінням самостійно переробляти інформацію;
- 4) умінням самостійно розв'язувати виробничі задачі;
- 5) прагненням до поновлення власних знань у відповідній галузі.

Мінливість ринку праці обумовлює орієнтацію професійно-технічної освіти на перехід лю-

дей із однієї кваліфікаційної групи в іншу з метою запобігання безробіттю та соціальних потрясінь [3]. Сьогодні кожен керівник та викладач вищого технічного навчального закладу має розуміти, що професійна підготовка випускника може вважатися ефективною лише тоді, коли результатом її буде професійно мобільний кваліфікований працівник, який не тільки володіє знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, а й вміє «діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, а також беручи на себе відповідальність за цю діяльність» [4, с. 64]. Отже, головною метою діяльності будь-якого ВНЗ є формування професійно мобільного майбутнього кваліфікованого робітника.

Виходячи із структури інженерної діяльності, підготовка майбутнього фахівця має такі компоненти: фундаментальна підготовка (має основу для опанування загально-технічних та спеціальних дисциплін); загальнопрофесійна підготовка (має специфіку для різних спеціальностей); інженерно-гуманітарна підготовка (сприяє гуманізації технічної освіти, розвиває особисті якості інженера); спеціальна підготовка. Для підготовки конкурентоспроможного інженера нині необхідно озброїти його не тільки знаннями, вміннями і навичками, а й методами діяльності, навичками самоосвіти, розвинути його професійно-важливі якості.

Традиційно система підготовки інженера не може забезпечити його готовності до продуктивної, а не тільки репродуктивної діяльності в умовах, коли кожний фахівець має постійно працювати у різних нестандартних обставинах, які вимагатимуть умінь знаходити нові, нетрадиційні рішення. Сучасний фахівець повинен вміти з'ясувати глибину, сутність обставин і на основі аналізу знаходити найбільш оптимальне рішення інженерної задачі, що виникла.

Сучасні інженерні задачі, які приходиться розв'язувати випускникам ВНЗ, мають комплексний характер та охоплюють технічні, техніко-економічні, організаційно-управлінські, соціально-економічні та інші питання. Особливістю цих задач є їх складність, багатоваріантність розв'язків, а також необхідність прийняття рішень в обстановці невизначеності. Крім того, розв'язок інженерної задачі має здійснюватись на високому науково-технічному рівні та забезпечувати перспективу, новизну та ефективність у подальшому використанні результату. Все це потребує від інженера високої кваліфікації, спеціальної теоретичної та практичної підготовки, ерудиції, уміння самостійно мислити, орієнтуватися в складних ситуаціях, вибирати найкращий варіант із множини можливих. Крім того, сучас-

ний інженер повинен вміти організувати виконання прийнятого рішення і при цьому використовувати мінімально можливу кількість людських, матеріальних, фінансових, часових та інших ресурсів. Все перераховане передбачає наявність у майбутніх інженерів високого рівня узагальнених професійних знань, вмінь самостійної роботи, інтелектуальних вмінь, готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у галузі своєї професії, що складає професійну мобільність інженера.

Деякі дослідники професійну мобільність називають «здатністю до підвищення кваліфікації», маючи на увазі, очевидно, професійну навченість особи. Інші справедливо зауважують, що процес зміни виробничої ситуації – безперервний за своєю природою, і тому суб'єкт управління також має бути здатний постійно удосконалювати власний професійний рівень та власну структуру знань [5].

Формування професійної мобільності майбутнього інженера здійснюється в умовах його професійної діяльності. Діяльність є професійною, якщо відповідає певним умовам:

- 1) включає інтелектуальні операції;
- 2) ґрунтується на наукових знаннях і навчанні (самонавчанні);
- 3) використовується в чітко визначених соціальних цілях і спрямована на суспільний розвиток;
- 4) передбачає високу ступінь автономії як для людини, яка її виконує, так і для групи людей, які представляють дану професію;
- 5) присутня висока ступінь відповідальності за свої дії і судження всередині професійної автономії.

Майбутній інженер має бути здатним до інноваційної діяльності в інженерній області, що полягає в освоєнні та засвоєнні нових інформаційних технологій; до засвоєння суміжних професій та сфер інженерної діяльності, що здійснюються на основі базової інженерно-педагогічної діяльності, а також не інженерних професій, необхідність яких може бути зумовлена різними причинами та обставинами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Все це набуває соціального значення, оскільки дає змогу молодому фахівцю вирішити свої життєві проблеми, самовизначитися в своїх професійних інтересах та здібностях, знайти більш ефективне їх застосування.

В контексті проблеми формування професійної мобільності (ПМ) для визначення її структури скористаємося висновками, яких дійшов у своїх дослідженнях І. В. Шпекторенко [6]. Згідно з цими висновками, структура ПМ складається

ся з двох систем. Одна система складається з певних стійких процесів, які тривають у професійному середовищі та розвитку спеціаліста, в якому розвивається мобільність, і друга – з професійно мобільних якостей особи, які визначають мобільність і розвиваються у неї під час її перебування у певному професійному середовищі. Тобто мова йде про об'єктивний чинник професійної мобільності людини (умови професійного середовища, система професійної освіти та ін.), і про суб'єктивний – професійно мобільні якості індивіда, які розвиваються у професійному середовищі. Ступінь їх розвитку залежить як від самого середовища, так і від власного потенціалу особи до набуття та підтримки мобільності.

Думки І. В. Шпекторенка співзвучні з дослідженнями професійної мобільності Б. М. Ігошева [7], який зазначає, що ПМ проявляється двояко. По-перше, як певний вид діяльності, що дозволяє характеризувати людину, як професійно мобільну («зовнішня» мобільність); по-друге, як сукупність певних особистісних властивостей людини («внутрішня» мобільність).

З'ясуємо, які процеси впливають на професійну мобільність майбутнього інженера. На нашу думку, підґрунтям для формування професійної мобільності є *професійна орієнтація та професійна мотивація*, основи яких починають закладатися ще в стінах школи. Щодо першої складової, то на сьогоднішній день вона перебуває в плачевному стані. Як показують наші дослідження, на вибір професії так само мають значний вплив батьки абітурієнтів, товариші, фінансові проблеми багатьох родин перешкоджають школярам навчатись за власним бажанням. Слід відмітити, що друга складова подальшого розвитку набуває під час навчання у ВНЗ. До наступних процесів формування професійної мобільності у стінах ВНЗ, ми вважаємо, доцільно віднести *професійну адаптацію*, маючи на увазі адаптацію до навчання в технічному закладі, *професійне самовизначення та професійну освіту*.

Перехід до ринкових відносин вимагає впровадження нових вимог до випускників вищої школи. В умовах інформаційної насиченості, швидкого старіння знань необхідно впроваджувати перманентну освіту, коли молодий фахівець має бути підготовленим до самостійного опанування нових знань. Для цього найперше, що потрібно зробити – це навчити майбутніх спеціалістів вчитися, сформувати в них вміння самостійної роботи.

Нами були виділені основні професійно мобільні якості майбутнього фахівця інженерного профілю.

- Уміння вчитися [8]. Воно включає декіль-

ка видів навчальної діяльності, різних за своїм призначенням:

- пошук нової інформації, який потребує таких вмінь: 1) уміння відшукати навчальну інформацію; 2) уміння самостійно працювати з науковою інформацією; 3) уміння самостійно переробляти інформацію, конспектувати, аналізувати;
- засвоєння знань за допомогою розв'язання типових задач, тестів, які передбачають формування вміння самостійно розв'язувати задачі прикладного змісту, контроль за процесом розв'язання, корегування при виникненні помилок;
- готовність до колективної діяльності, набуття знань з теорії та практики управління колективом.

- Професійна компетентність, уміння використовувати теоретичні знання у виробничій діяльності.

- Організаційні здібності, уміння створювати мотиви діяльності, визначати пріоритети.

- Уміння, що дозволяють вести дослідження. На наш погляд, до даної групи умінь необхідно залучити уміння, що належать до групи інтелектуальних [9]:

- уміння мотивувати свою пізнавальну діяльність;
- уміння сприймати інформацію та засвоювати її;
- уміння виконувати мисленнєві операції, виділяти головне, суттєве на основі аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; спостерігати і робити висновки; міркувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; відтворювати матеріал у нових умовах;
- уміння самостійної роботи.

Вважаємо, що для ефективного здійснення професійної діяльності у майбутніх інженерів необхідно сформувати також протягом першого року навчання: прагнення до поглибленого вивчення навчального матеріалу та самоосвіти.

Виділені нами основні, на нашу думку, якості професійно мобільного майбутнього фахівця інженерного профілю можна об'єднати в одну складову професійної мобільності і надати їй назву когнітивно-творчого компоненту.

Узагальнюючи наукові психолого-педагогічні підходи до визначення поняття «професійна мобільність» та її формування, ми наводимо схему (рис. 1), яка відображає складність та багатоаспектність даного процесу, поєднує процеси, які впливають на професійну мобільність майбутнього інженера, професійно мобільні якості майбутнього фахівця («внутрішня» мобільність, знання, уміння, навички) складові та їх взаємодію.

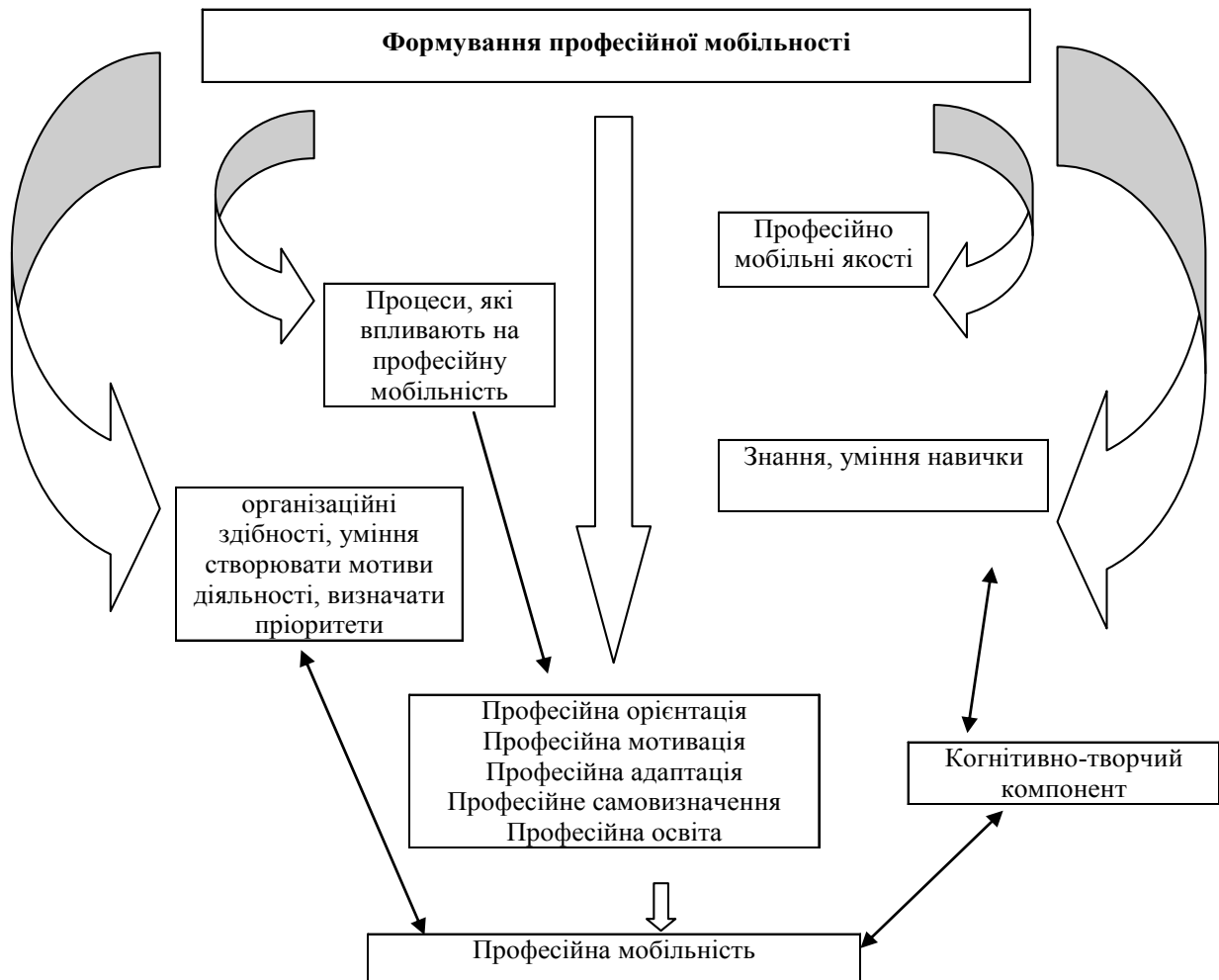


Рис. 1. Взаємодія складових формування професійної мобільності.

Таким чином, формування професійної мобільності майбутніх фахівців технічного профілю, а саме інженерів, має співпадати з процесом професійної підготовки студента і забезпечуватись логікою побудови навчального процесу протягом всіх років навчання. Цей процес може бути представлено у такій послідовності: адаптація до умов навчально-виховного процесу

технічного закладу; ідентифікація з вимогами навчальної та учбово-професійної діяльності; самореалізація в освітньому процесі з метою розвитку власної професійної мобільності.

Його можна представити у вигляді схеми, що показує шлях формування професійної мобільності особистості в навчально-пізнавальній діяльності (рис. 2).

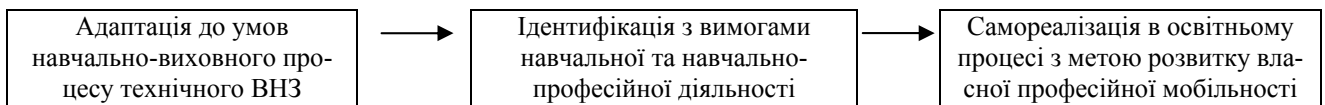


Рис. 2. Етапи формування професійної мобільності.

Отже, сучасні вимоги до конкурентноспроможності випускників технічних ВНЗ на ринку праці потребують вивчення проблеми формування професійної мобільності майбутніх інженерів, тому що саме ця якість є необхідною і достатньою умовою успішної навчальної, а згодом і професійної діяльності. Однак повне та послідовне її висвітлення ще не знайшло свого відображення у науковій психолого-педагогічній літературі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні концепцій, принципів, форм та методів формування професійної мобільності у студентів технічних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education / M. S. Knowles. – Chicago, 1980. – 280 p.
2. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / Александр Михайлович Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
4. Тархан Л. З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ленуза Запаевна Тархан. – К., 2008. – 436 с.

5. Мельников О. Ф. Системність професійної підготовки державних службовців / О. Ф. Мельников // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. – Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ, 2002. – № 2(13). – Ч. 1. – С. 224–227.
6. Шпекторенко І. В. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця / І. В. Шпекторенко // Університетські наукові записки. – 2007. – № 4(24). – С. 467–472.
7. Игошев Б. М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета / Б. М. Игошев // Педагогическое образование и наука : научно-педагогический журнал. – 2008. – № 6. – С. 74–78.
8. Хом'юк І. В. Уміння самостійної роботи, їх структура та рівні сформованості / І. В. Хом'юк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – Вип. 18. – С. 73–76.
9. Хом'юк І. В. Формування інтелектуальних умінь майбутніх інженерів засобами ігрових занять з вищої математики / І. В. Хом'юк // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – № 1–2. – С. 108–115.

УДК 378:001.891

Шереметьєва Ю. А.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРУКТУРЫ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

У статті розглядається проблема вдосконалення структури змісту професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю у ВНЗ з урахуванням вимог наступності, яка дозволяє реалізувати інтегративний підхід у навчанні і тим самим оптимізувати навчальний процес, підвищити його ефективність.

Ключові слова: зміст професійної підготовки, інженер-педагог, наступність, інтеграція.

В статье рассматривается проблема совершенствования структуры содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в вузе с учетом требований преемственности, которая позволяет реализовать интегративный подход в обучении и тем самым оптимизировать учебный процесс, повысить его эффективность.

Ключевые слова: содержание профессиональной подготовки, инженер-педагог, преемственность, интеграция.

The paper considers the problem of improving the structure of the content of the training of engineers and educators of sewing profile in high school to meet the requirements of continuity, which allows for an integrative approach to learning and thus optimize the learning process more effective.

Key words: content of training, engineer-teacher, continuity, integration.

Постановка проблеми в общем виде. Сегодня стремительно меняются взгляды на высшее образование и его качество, происходит переосмысление роли, функций, задач высшей школы. Высшее образование становится массовым, усиливается его рыночная направленность, нарастают процессы глобализации и интернационализации.

Растущая конкуренция на рынке образовательных услуг актуализирует вопрос о механизмах обеспечения качества образования.

Вместе с тем в системе инженерно-педагогического образования пока еще не преодолены противоречия:

- между возросшими требованиями современного социума к уровню образованности, профессионализма и компетентности инженера-педагога и существующей практикой профессиональной подготовки таких специалистов;

- между необходимостью формирования у будущих инженеров-педагогов целостной системы интегрированных профессиональных знаний и умений и дискретным характером изучения учебного материала;
- между значительно увеличившимся объемом и сложностью знаний необходимых инженеру-педагогу и невозможностью их эффективного усвоения в пределах действующей системы профессиональной подготовки.

Указанные противоречия позволяют обозначить научную проблему, которая заключается в определении путей совершенствования профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, с целью обеспечения их востребованности и конкурентоспособности на рынке труда и профессий.

Ведущим принципом организации учебного процесса, обеспечивающим повышение качества профессиональной подготовки специалистов,

является преемственность этапов обучения и ступеней образования. Преемственность обеспечивает непрерывность, поступательность, целостность образовательного процесса, является фактором повышения эффективности образования. Поэтому реализация этого принципа приобретает особый стратегический и социально значимый смысл.

Анализ последних исследований и публикаций. В научных исследованиях проблема преемственности представлена в весьма различных ракурсах. Ретроспективный анализ проблемы преемственности в профессиональном образовании позволил выявить основные взгляды и позиции ученых на данную проблему, а также аспекты ее изучения [1, с. 16–31].

Традиционно преемственность рассматривается как связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Данное определение является основой для понимания сущности педагогической преемственности, которая имеет свои особенности в силу специфики педагогического процесса.

Понятие «преемственность» в педагогике трактуется по-разному. Ее рассматривают как методологический принцип организации педагогического процесса на разных ступенях обучения (С. М. Годник, А. А. Кыверялг, А. В. Литвин и др.); как педагогическую закономерность, которая проявляется в единстве педагогического процесса (П. Н. Олейник, Д. Ш. Ситдикова и др.); как общепедагогический принцип, обеспечивающий непрерывную связь между различными сторонами, частями, этапами обучения и воспитания (А. Г. Мороз, Ю. А. Кустов, В. Н. Мадзигон, и др.); как систему, включающую в себя структурные компоненты, соответствующие основным компонентам процесса обучения (А. В. Батаршев); как требование к организации образования, выполнение которого обеспечивает взаимосвязь всех его сторон (Л. А. Савинков); как систему воспитательно-образовательной работы, при которой в каждом последующем звене продолжается закрепление, расширение и углубление знаний, умений и навыков, составлявших содержание учебной деятельности на предшествующем этапе (А. А. Люблинская и др.).

Преемственность в педагогическом процессе может быть рассмотрена в двух плоскостях: «горизонтальной» – в условиях одного и того же учебного заведения (преемственность компонентов системы учебно-воспитательного процесса) и «вертикальной» – в условиях различных учебных заведений (преемственность ступеней

образования «дошкольное учреждение – школа», «школа – ПТУ», «школа – вуз», «ПТУ – вуз» и т. д.).

Многообразие подходов к определению сущности преемственности указывает на многоплановость и многоаспектность этого понятия, а, следовательно, и на сложность представляемой им образовательной практики. Определенные различия в подходах к проблеме преемственности вызваны, на наш взгляд, спецификой объекта и предмета исследований, поставленными задачами, а также глубиной изучения явления.

Отметим, что на протяжении многих лет учеными и исследователями предлагаются различные пути и способы реализации преемственности в образовании, ведется поиск эффективных методов, обеспечивающих преемственность, механизма преемственности, позволяющего осуществлять переход от одного этапа обучения к другому, который бы носил эволюционный характер. Однако, учитывая современные инновационные процессы в сфере образования, интересующая нас проблема и в настоящее время не потеряла актуальность. В решении указанной проблемы мы видим залог повышения качества профессиональной подготовки специалистов.

В контексте заявленной темы обратим внимание на проблему обеспечения преемственности в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля.

Цель статьи – раскрыть сущность одного из подходов к организации обучения будущих инженеров-педагогов швейного профиля, который способствует обеспечению преемственности и интеграции в содержании их профессиональной подготовки в вузе и тем самым позволяет оптимизировать учебный процесс, повысить его эффективность.

Изложение основного материала. Проблема обеспечения содержательной целостности процесса обучения является одной из ключевых в решении глобальной задачи повышения эффективности инженерно-педагогического образования. Эта проблема должна решаться на основе четкого определения роли каждой учебной дисциплины в будущей профессиональной деятельности инженера-педагога, что, в свою очередь, позволит установить их реальную взаимосвязь и взаимозависимость. Как показывает анализ учебных планов и программ, при формировании содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов не всегда реализуются принципы преемственности и системности содержательной компоненты образования, которые позволили бы студентам осмыслить и усво-

ить постепенно и логично наращиваемый каркас знаний, укрепляющий и фиксирующий связи между учебными дисциплинами.

Отметим, что вопросы формирования содержания профессиональной подготовки анализировались достаточно подробно в педагогической литературе. В настоящее время одной из самых распространенных концепций формирования набора учебных дисциплин профессиональной подготовки специалистов является концепция В. С. Леднева [2], согласно которой набор учебных курсов и дисциплин профессиональной подготовки формируется на основе двух факторов: структуры объекта изучения и структуры деятельности. В качестве объекта изучения принимается отрасль экономики и ее подобъекты, которые являются основой конкретной специальности. В качестве структуры деятельности принимается профессиональная деятельность определенного специалиста. Такая концепция экспериментально проверена применительно к содержанию профессиональной подготовки студентов электроэнергетических специальностей в Украинской инженерно-педагогической академии. Реализована она и в Крымском инженерно-педагогическом университете при подготовке инженеров-педагогов швейного профиля.

При разработке образовательно-профессиональной программы и учебного плана специальности «Профессиональное образование. Моделирование, конструирование и технология швейных изделий» набор учебных дисциплин профессиональной подготовки формировался на основе структуры объекта изучения (в данном случае структуры швейной отрасли легкой промышленности и ее подобъектов) и структуры деятельности инженера-педагога, которая включает в себя проектирование, конструирование, разработку технологии, научные исследования, организацию и управление.

Швейная отрасль характеризуется такими основными сторонами, как технология, техника, экономика, организация и управление, охрана труда и техника безопасности, действующие правовые нормы и экологичность производства. Подобъектами данной отрасли являются швейные предприятия, цеха, участки, потоки. Основной задачей швейной отрасли является производство швейных изделий, которое включает ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов: моделирование, конструирование, разработку технологии и изготовление продукции.

Моделирование является первым этапом проектирования одежды, который связан с поиском и предметным выражением художественного образа будущего изделия. Основная задача

здесь – согласование внешней, воспринимаемой визуально, формы с внутренней структурой изделия, его назначением, обликом потребителя и окружающей среды. Второй этап – конструирование – предопределяет техническую структуру изделия. Основная задача, решаемая на этом этапе, заключается в получении плоских деталей объемной формы модели, размеры, число и конфигурация которых обеспечат при сборке получение заданной формы. Моделирование и конструирование являются наиболее ответственными этапами производства одежды, т. к. они предопределяют качество готового изделия, закладывается рациональное использование сырья, обеспечивается повышение производительности труда. На следующем этапе устанавливаются материальные затраты на производство изделия, определяется технология его изготовления и организация производства, уровень механизации и автоматизации. Следует отметить, что разработка конструкции и технологии изготовления изделия – единый процесс с условной очередностью этапов. После выполнения конструкторско-технологической проработки модели осуществляется ее изготовление.

Профессиональная деятельность инженера-педагога является сложным явлением по своей структуре и направленности. Она отличается от деятельности специалистов других профессий, так как в ее структуре интегрированы в определенных зависимостях компоненты педагогического, инженерного и рабочего труда. Особенности инженерно-педагогической деятельности и ее функциональная структура анализировались Е. Э. Коваленко, Л. З. Тархан и представлены в их диссертационных исследованиях [3; 4].

Взаимосвязь структуры инженерно-педагогической деятельности и структуры швейной отрасли, которая является объектом изучения, определили, в конечном счете, содержание и структуру профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля.

В структуре профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля были выделены следующие циклы дисциплин: общепрофессиональный, политехнический и профессиональный (специальный). Наличие общепрофессионального цикла обусловлено многопрофильностью специальности «Профессиональное образование». Студенты этой специальности должны пройти общую для всех профилей профессионально-педагогическую подготовку, которая направлена на формирование профессиональной компетентности и обеспечение готовности выпускников к профессиональной деятельности в части ее педагогической составляющей. Данный компонент содержания подго-

товки присутствует в учебных планах подготовки инженеров-педагогов любого профиля.

Разрабатывая теоретические и методические основы компетентного подхода в профессиональном образовании, Л. З. Тархан выделила такие основные компоненты профессиональной компетентности: социально-психолого-педагогическую, дидактическую, методическую, информационную, управленческую, коммуникативную, общекультурную, рефлексивную, научно-исследовательскую, специальную [4, с. 238]. Важность общепрофессиональной подготовки заключается в том, что она должна обеспечивать формирование подавляющего большинства составляющих профессиональной компетентности (исключение – специальная компетентность).

Политехнический цикл направлен на усвоение обучаемыми основных закономерностей построения и функционирования технических систем, изучение основ техники и технологии, а также формирования умений и навыков, которые нужны каждому человеку при соприкосновении с техникой. Все дисциплины политехнического цикла обеспечивают базу для усвоения специальных дисциплин. Политехническая подготовка носит профессиональный характер, поэтому цикл политехнических дисциплин правомерно назвать профессионально-ориентированным. Он включает общетехнический и общетехнологический блоки дисциплин.

Большую часть учебного плана по объему составляют профессиональные (специальные инженерные) дисциплины. Набор дисциплин профессионального цикла определяется прежде всего структурой объекта изучения. В цикл профессиональных дисциплин на основе анализа структуры швейной отрасли были включены следующие блоки инженерных дисциплин: художественный, конструкторский и технологический (подобно этапам производства швейных изделий, которые были описаны выше). Таким образом, профессионально-инженерная подготовка инженеров-педагогов швейного профиля должна осуществляться в трех параллельных направлениях: художественном, конструкторском и технологическом.

В связи с градацией деятельности на теоретическую и практическую профессиональная подготовка включает теоретическое и практическое обучение. В учебном плане подготовки инженеров-педагогов цикл профессиональных дисциплин состоит из профессионально-теоретических и профессионально-практических («Производственное обучение», различные практики) дисциплин. В связи с делением деятельности на репродуктивную и творческую неотъемлемой частью профессиональной подготовки инжене-

ров-педагогов является курсовое и дипломное проектирование, творческая самодеятельность (в нашем случае работа студенческой лаборатории моды) и научно-исследовательская работа студентов.

Таким образом, содержание профессиональной подготовки инженера-педагога является особым и не имеет аналогов в практике высшего профессионального образования. Здесь имеется пять структурных компонентов: психолого-педагогическая, политехническая, инженерная (отраслевая), креативная подготовки и подготовка по рабочей профессии. Эти компоненты интегрированы. В связи с этим подготовка инженера-педагога – задача непростая, а если учесть невозможность экстенсивного пути решения, то требующая помощи с научно-педагогической стороны. Для того чтобы не потерять в качестве, профессиональную подготовку приходится интенсифицировать: компактно структурировать содержание, разрабатывать и внедрять «ресурсосберегающие» образовательные технологии, искать новые пути интеграции психолого-педагогических и инженерных дисциплин.

На наш взгляд, одним из путей оптимизации и повышения качества профессиональной подготовки инженеров-педагогов является реализация такого подхода к проектированию ее содержания, который предполагает структурирование учебного материала и блоков учебных дисциплин по принципу системности, последовательности, непрерывности, обеспечивая преемственность в содержании обучения, которая создает благоприятные условия для интеграции различных компонентов профессиональной подготовки.

В соответствии с этим подходом была разработана структура содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, которая обеспечивает преемственность различных этапов и компонентов содержания обучения (рис. 1, табл. 1).

В связи с результатами анализа содержания подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в различных вузах Украины (были выявлены значительные разрывы во времени при изучении дисциплин основных циклов профессионально-инженерной подготовки) важно подчеркнуть, что предлагаемая структура решает проблему разрывов в процессе художественной, конструкторской и технологической составляющих профессионально-инженерной подготовки. Иными словами, она обеспечивает непрерывность и параллельность художественного, конструкторского и технологического блоков дисциплин, что создает условия для реализации преемственности и интеграции в содержании обучения.

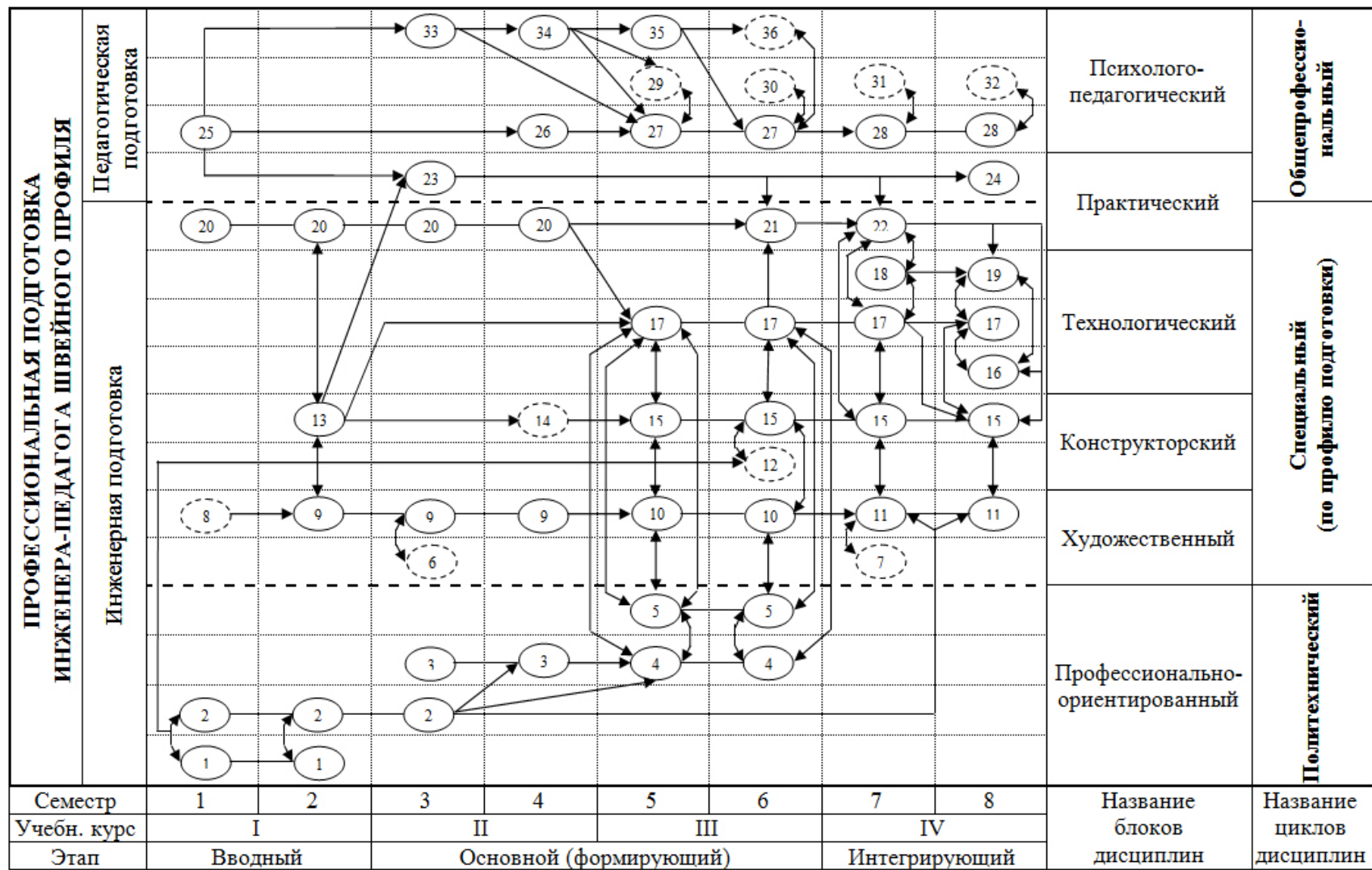


Рис. 1. Структура содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в контексте преемственности и междисциплинарных связей.

- Условные обозначения:**
- нормативная дисциплина;
 - вариативная дисциплина;
 - внутривнутридисциплинарная связь;
 - междисциплинарная связь;
 - преемственная междисциплинарная связь.

Таблица 1.

Спецификация структуры содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в контексте преемственности и междисциплинарных связей.

№	Наименование дисциплины	№	Наименование дисциплины
1	Инженерная и компьютерная графика	19	Проектирование технологических процессов
2	Информатика и вычислительная техника	20	Производственное обучение
3	Техническая механика	21	Технологическая практика
4	Машины и аппараты швейного производства	22	Производственная практика
5	Материаловедение швейного производства	23	Учебно-ознакомительная практика
6	История костюма	24	Учебно-педагогическая практика
7	Основы дизайна	25	Введение в специальность
8	История искусства	26	Теория и история педагогики
9	Основы рисунка и композиции	27	Профессиональная педагогика
10	Художественное проектирование костюма	28	Методика профессионального обучения
11	Компьютерное дизайн-проектирование швейных изделий	29	Коммуникативные процессы в педагогической деятельности
12	Компьютерное конструирование одежды	30	Инновационные технологии обучения
13	Введение в швейное производство	31	Мультимедиа-технологии в обучении
14	Основы прикладной антропологии	32	Дидактика профессионального образования
15	Конструирование одежды	33	Психология
16	Экономика предприятий и маркетинг	34	Возрастная и педагогическая психология
17	Технология швейных изделий	35	Психология труда
18	Основы охраны труда	36	Психология инженерной деятельности

Важной особенностью разработанной структуры подготовки является то, что она предполагает интенсивное введение студентов в специальность, начиная с младших курсов обучения. По нашему глубокому убеждению, изучение специальных дисциплин должно начинаться с первого курса и не прерываться ни на день до конца обучения в университете. И в этом мы проявляем солидарность с российскими и белорусскими учеными, которые высказывают подобную точку зрения и предлагают идею интенсивного введения в специальность [5; 6].

Последовательность учебных курсов и дисциплин в структуре профессиональной подготовки инженеров-педагогов выстроена в соответствии с закономерностями поэтапного усвоения знаний, формирования умений и навыков, то есть с учетом начального, основного и заключительного этапов.

Начальный (вводный, ориентирующий) этап предполагает изучение учебной дисциплины «Введение в специальность», которая раскрывает сущность и особенности инженерно-педагогической деятельности и способствует формированию у студентов мотивационно-ценностного отношения к избранной специальности, к овладению знаниями об объекте предстоящей профессиональной деятельности и о себе как субъекте этой деятельности. На данном этапе предусматривается также изучение дисциплины «Введение в швейное производство», которая направлена на освоение основ специальности в части инженерной составляющей, развитие познавательного интереса, формирование устой-

чивой учебно-профессиональной мотивации и подготовку студентов к дальнейшему профессиональному росту. Эти дисциплины способствуют целенаправленному формированию профессиональных представлений у студентов-первокурсников, помогают адаптироваться им к учебе в вузе и тем самым играют важную роль в профессиональном становлении будущих инженеров-педагогов.

Основной (формирующий) этап включает учебные дисциплины, способствующие формированию фундаментальных знаний в области педагогики, психологии и выбранной отрасли (в нашем случае швейной отрасли). Главная цель данного этапа – овладение системой профессиональных (педагогических и инженерных) знаний, формирование у студентов умений применять полученные знания для решения педагогических и инженерных задач. Иными словами, стоит задача формирования базовых и профессиональных компетентностей.

Заключительный (интегрирующий) этап включает учебные дисциплины, способствующие систематизации, обобщению педагогических и инженерных знаний, интеграции инженерной и педагогической составляющих подготовки, выработке профессиональных умений, развитию профессиональной компетентности и профессионально важных качеств. Главной целью данного этапа является развитие профессиональной компетентности будущих специалистов на основе заложенного ранее фундамента, которая должна проявляться в умении организовывать свою профессиональную деятельность,

анализировать и корректировать ее, решать профессиональные задачи и проблемы, а также способности к самообразованию.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Профессиональная подготовка инженеров-педагогов характеризуется определенной сложностью в силу необходимости формирования такого специалиста, который бы владел системой интегрированных профессиональных знаний и умений, а также был компетентен в решении инженерных и педагогических задач. Учитывая специфику обучения будущих инженеров-педагогов и недостатки, присущие системе инженерно-педагогического образования, пересмотрены отдельные аспекты организации обучения, связанные с содержанием образования. Разработана структура содержания преемственной профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, которая позволяет интенсивно вводить студентов в специальность с помощью интегрированного курса «Введение в профессию инженера-педагога швейного профиля», который состоит из двух последовательно изучаемых дисциплин «Введение в специальность» и «Введение в швейное производство»; обеспечивает непрерывность и параллельность блоков дисциплин психолого-педагогической и инженерной (художественной, конструкторской, технологической) подготовки, постепенное усложнение содержания обучения; способствует интеграции дисциплин профессиональной подготовки, что позволяет компенсировать последствия предметной системы обучения, которая расчленяет единство и целостность представлений о будущей профессиональной деятельности.

Предлагаемая структура преемственной профессиональной подготовки инженеров-

педагогов швейного профиля подтвердила свою эффективность на практике. Ее внедрение в учебно-воспитательный процесс вуза в сочетании с современными образовательными технологиями позволяет повысить качество подготовки специалистов, способствует достижению стоящих в настоящее время перед инженерно-педагогическим образованием целей.

К перспективам дальнейшего исследования можно отнести обоснование структуры профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля с учетом принципа преемственности в системе непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шереметьева Ю. А. Преемственность в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в высшем учебном заведении : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Юлия Алексеевна Шереметьева. – К., 2010. – 296 с.
2. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / Вадим Семенович Леднев. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
3. Коваленко Е. Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Елена Эдуардовна Коваленко. – К., 1999. – 421 с.
4. Тархан Л. З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ленуза Запаевна Тархан. – К., 2008. – 512 с.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
6. Еремкин А. Интенсивное введение в специальность / А. Еремкин, С. Резник, И. Игошина // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 44–49.