378 (05)
П 24

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ

том III

Рівне 2010

Інститут вищої освіти НАПН України

Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ № 5049 від 11 квітня 2001 р.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано в 2001 році

Передплатний індекс 23823

Теоретичний та науково-методичний часопис

3(38)' 2010

Засновники:

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО,
доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, голова наглядової ради Інституту вищої освіти НАПН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова

Редакційна колегія:

Віль БАКІРОВ,
доктор соціологічних наук, професор, ректор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Микола ЄВТУХ,
доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар відділення педагогіки та психології вищої школи НАПН України

Михайло ЗГУРОВСЬКИЙ,
доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

Іван ЗЯЗЮН,
доктор філософських наук, академік НАН України, директор Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України

Василь КРЕМЕНЬ,
доктор філософських наук, професор, академік НАН України, президент Національної Академії педагогічних наук України

Володимир ЛУГОВИЙ,
доктор педагогічних наук, професор, академік, віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти НАПН України (перший заступник головного редактора)

Микола МИХАЛЬЧЕНКО,
доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу Інституту вищої освіти НАПН України, президент Української академії політичних наук

Олекса ОНИЩЕНКО,
доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік-секретар НАН України, директор Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

Ганна ОНКОВИЧ,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу Інституту вищої освіти НАГІН України (заступник головного редактора)
Геннадій ПІВНЯК,
доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національного гірничого університету України
Валерій СМОЛІЙ,
доктор історичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту історії НАН України
Михайло СТЕПКО,
кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАГІН України, перший заступник директора Інституту вищої освіти НАПН України
Петро ТАЛАНЧУК,
доктор технічних наук, професор, академік НАПН України, президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»
Василь ТАЦІЙ,
доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, ректор Української національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого
Василь ТКАЧЕНКО,
доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Юрій ШЕМШУЧЕНКО,
доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту держави і права НАН України
Микола ШКІЛЬ,
доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки - **Надія БІБІК, Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, Леонід КАНІЩЕНКО, Галина КОЗЛАКОВА, Ельвіра ЛУЗИК, Тамара ЯЦЕНКО**
психології - **Іван БЕХ, В'ячеслав КАЗМІРЕНКО, Сергій МАКСИМЕНКО, Віталій ТАТЄНКО, Ірина МАНОХА**
філософії - **Петро ГНАТЕНКО, Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ, Валентин КРИСАЧЕНКО, Володимир ЯРОШОВЕЦЬ**
політології - **Микола ГОЛОВАТИЙ, Володимир ГОРБАТЕНКО, Федір КИРИЛЮК, Віктор ПАЗЕНОК, Віталій СКУРАТІВСЬКИЙ**
економічної теорії - **Володимир ЄВТУШЕВСЬКИЙ, Юрій НІКОЛЕНКО, Антон ФІЛІПЕНКО, Дмитро ЧЕРВАНЬОВ**

Відповідальний секретар
МАРИЧЕВСЬКА Алла

Адреса редакції:
01014, м. Київ-14, вул. Бастіонна, 9.
Інститут вищої освіти НАПН України
Тел.: 286-68-04, 286-63-68
Схвалено рішенням вченої ради Інституту вищої освіти НАПН України,
протокол № 9 від ЗО вересня 2010 року

© «Вища освіта України». 2010
© Інститут вищої освіти НАПН України. 2010
© «Педагогічна преса». 2010

До 85-річчя з Дня народження
доктора педагогічний наук,
професора, академіка.
Степана Якимовича Дем'янчука
присвячується.

Тематичний випуск

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ

Том III

Тематичні рубрики випуску:

0 ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

0 ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ

GERHARD BESIER

TÄTER UND OPFER, ZUSCHAUER UND OPPONENTEN. ÜBER MENSCHLICHES VERHALTEN IN GRENZSITUATIONEN

Von der individuellen und kollektiven Pathologisierung zur Normalität von Täterprofilen

Nach dem Zweiten Weltkrieg schloss man von der Ungeheuerlichkeit der Taten auf die Täter und suchte bei diesen psychopathologische Auffälligkeiten auszumachen.' Der bei den Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozesse anwesende Gerichtspsychologe Gustave M. Gilbert, der die Angeklagten ungehindert beobachten und psychologische Tests mit ihnen durchführen konnte, diagnostizierte zwar bei Rudolf Heß deutliche Anzeichen von Geisteskrankheit, konnte aber nur bei Hermann Göring jenes Profil eines überzeugten Täters finden, das seiner Ausgangshypothese von einer psychopathologischen Persönlichkeit entsprach.[1] [2] Auch später vorgenommene, psychoanalytische Auswertungen von Rorschachtests, die mit den Angeklagten durchgeführt worden waren, ließen - im Verhältnis zu einer Vergleichsstichprobe „normaler" Probanden - keine besonderen Auffälligkeiten erkennen.[3] Auch wenn das Bild des grausamen Täters, der aus den Leiden seiner Opfer Befriedigung zog, empirischer Forschung nicht standhielt, geistert es bis heute durch die Köpfe der Menschen. So gehört es beispielsweise zu den Prämissen des Historikers Daniel Jonah Goidhagen, dass keine „normalen Menschen", sondern eben nur überzeugte Nazis und Sadisten zu Gräueltaten wie Massenmorden in der Lage seien.[4]

Als Gegenmuster zu dem psychopathischen, sadistischen Täter gilt das Bild des unreifen, leicht verführbaren Bürgers; danach führten Hitler und seine dämonische Clique ein ganzes Volk hinters Licht und nutzten dessen Gutgläubigkeit aus, um in seinem Namen Menschheitsverbrechen zu begehen. Die Mehrheit gab nach 1945 vor, nichts von den Untaten der Nationalsozialisten gewusst zu haben.[5] Darum konnte sie sich nach deren Entdeckung empört von ihren ehemaligen Idolen abwenden. Theodor Adorno und andere suchten 1950 auf die Frage eine Antwort zu geben, wie Personen zu solch widerspruchslosen, willigen Befehlsempfängern werden konnten.[6] Sie machten ein Syndrom des Autoritarismus aus, das durch starre Bindung an die

---

[1] Siehe hierzu und zum Folgenden Jeannette Schmid, Freiwilligkeit der Gewalt? Von der Psychologie der Täter zur Psychologie der Tat, in: Analyse & Kritik 20 (1998), 27-45.

[2] Vgl. Gustave M. Gilbert, Nürnberger Tagebuch, Frankfurt/M. 1962 [Nuremberg Diary, New York 1947]; ders. Hermann Goering, Amiable Psychopath, in: Journal of Abnormal and Social Psychology 43 (1947), 211-229.

[3] Vgl. Barry A. Ritzier, The Nuremberg Mind Revisited: A Quantitative Approach to Nazi Rorschachs, in: Journal of Personality Assessment 42 (1978), 344-353.

[4] Daniel Jonah Goidhagen, Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust, München 1996. Vgl. auch Michael Mann, Were Perpetrators of Genocide „Ordinary Men" or „Real Nazis"? Results from Fifteen Hundred Biographies, in: Holocaust and Genocide Studies 14 (2000), 331-336.

[5] Vgl. Peter Longerich, „Davon haben wir nichts gewusst!" Die Deutschen und die Judenverfolgung 1933-1945, München 2006. Siehe auch Hannes Heer, Vom Verschwinden der Täter. Der Vernichtungskrieg fand statt, aber keiner war dabei, Berlin 2004. Im Blick auf die Zustimmung der Bevölkerung zum NS-System vgl. Karl-Heinz Reuband, Das NS-Regime zwischen Akzeptanz und Ablehnung. Eine retrospektive Analyse von Bevölkerungseinstellungen im Dritten Reich auf der Basis von Umfragedaten, in: GuG 32 (2006), 315-343.

[6] Vgl. Theodor W, Adorno, (Studies in Prejudices, 1950) Der AutoriBre Charakter. Studien über Autorität und Vorurteil. Mit einem Vorwort von Max Horkheimer, 2 Bde, Amsterdam 1968/69.

konventionellen Werte der Mittelschicht gekennzeichnet sei. Diese Personen neigten zur unkritischen Unterwerfung unter idealisierte Autoritäten und hielten nach Menschen Ausschau, die die konventionellen Werte missachteten, um sie zu bestrafen. „Autoritätsgebundene Charaktere“, schrieb Adorno später, „identifizieren sich mit realer Macht schlechthin, vor jedem besonderen Inhalt. Im Grunde verfügen sie nur über ein schwaches Ich und bedürfen darum als Ersatz der Identifikation mit großen Kollektiven und der Deckung durch diese.“[7] Als Ursache für ein solches Verhalten sahen in den 60er Jahren Alexander Mitscherlich und andere die autoritätshörige Erziehungspraxis während der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Republik.[8] [9] [10] Außerdem diagnostizierte der Frankfurter Psychoanalytiker vielen Deutschen „vordemokratische Anschauungen“, eine kollektive Neigung zu „unbewusst wirksam gewordenen Verleugnungen“, eine „hartnäckig aufrechterhaltene[n] Abwehr von Erinnerungen, insbesondere der Sperrung gegen eine Gefühlsbeteiligung an den jetzt verleugneten Vorgängen der Vergangenheit Mitscherlich machte die Alternative auf: „Verjährung ohne Trauerarbeit; die Täter, Mittäter und Mitläufer sterben aus. Oder: durcharbeiten, wenigstens im Detail, beginnend mit jenen Einzelheiten, die an sich noch keine Unmenschlichkeiten sind, in der zahllosen Verbreitung freilich das Klima schufen zum Beispiel für Projekt und verbissene Verwirklichung der ‚Endlösung‘.“‘° Im Januar 1983 entsetzte der in Zürich lehrende deutsche Philosoph Hermann Lübbe bei einer Berliner Historikerkonferenz im Reichstag das intellektuelle Publikum der Bundesrepublik, indem er die umgekehrte These aufstellte: Nicht die unnachsichtige Aufrechnung ihres Verhaltens hätte den kleineren und größeren Mittätern des Nationalsozialismus den Übergang in die Demokratie ermöglicht, sondern in den Anfangsjahren der Republik ganz im Gegenteil das „kommunikative Beschweigen“ ihrer Vergehen. Insofern habe dieses Beschweigen biographischer Vergangenheitslasten einen integrativen Sinn gehabt.[11] Angesichts der breiten historischen „Aufarbeitung“ und der „vergangenheitsabhängigen Unsicherheiten bis in die ritualen Formen der politischen Selbstdarstellung unseres Gemeinwesens hinein“ sei die Verdrängungsthese schlicht falsch.[12]

Gleichwohl bleibt die Frage, wie es im „Dritten Reich“ möglich sein konnte, die doch vorhandenen Wertmaßstäbe nach den neuen NS-Kriterien derart zu verändern, dass das Verüben von Gräueltaten möglich wurde. Wenn es sich nicht um bloße Anpassungsleistungen an die neuen Machtverhättnisse handelte, dann lässt sich die behauptete Ahnungslosigkeit, das Nicht-Glauben-Wollen der Mordgerüchte nach 1945 auch als ein Versuch interpretieren, mit den verschütteten moralischen Standards aus der Vor-Nazi-Ära wieder in Übereinstimmung zu kommen.

In den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen und bei ähnlichen Tribunalen beriefen sich die Täter häufig auf „Befehlsnotstand“. Sie hätten gegenüber einem Befehlsberechtigten Gehorsam geleistet; dieser normative Gehorsamsakt habe - unter

[7] TheodorW. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M. 1970, 17.

[8] Vgl. Alexander Mitscherlich, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft - Ideen zur Sozialpsychologie, München 1963.

[9] Alexander Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens, IVLinchen 1969, 8 f.

[10] Ebd„ 10,

[11] Vgl. Hermann Lübbe, Vom Parteigenossen zum Bundesbürger. Über beschwiegen» und historisierte Vergangenheiten, München 2007, 9.

[12] Ebd., 23; 26.

Berufung auf militärische Traditionen - Vorrang vor dem eigenen Gewissen gehabt. Die ethische Vertretbarkeit des Befehls wird nicht selbst überprüft, sondern dessen Bewertung der höheren Instanz überlassen.[13] Stanley Milgram begann 1963 mit einer Serie von Experimenten, in denen er die Tendenz von Menschen zu „destruktivem Gehorsam" erforschen wollte - also die Bereitschaft, auf einen Befehl hin unbekannten Mitmenschen (vermeintlich) lebensbedrohlichen Schaden zuzufügen.[14] Die überraschend hohe Zahl und die unverdächtige Herkunft der „Täter" sorgten damals für großes Aufsehen. Ähnliche Untersuchungen führte etwa zeitgleich Arnold H. Buss durch und gelangte zu ganz analogen Ergebnissen.[15] Milgram zeigte auch, dass die Verantwortung für die Tat seitens des Täters nicht nur an den Befehlsgeber delegiert wurde, sondern auch an das Opfer, dem man negative Eigenschaften zuschrieb, um im Nachhinein die Folterung zu rechtfertigen. Unabhängig voneinander wiederholten bzw. analysierten die Psychologen Jerry M. Burger[16] und Dominic J. Packer nach 45 Jahren Stanley Milgrams'[7] berühmtes Gehorsams-Experiment von 1963. Burger gelangte zu dem Ergebnis, dass sich seine Probanden nicht anders verhielten, als die zur Zeit Milgrams. Dazwischen lagen kulturelle Emanzipationsschübe wie die Studentenrevolte'[8] sowie die Gleichberechtigung von Afroamerikanern und Frauen in den USA.[19] Auch das pädagogische Leitmodell der antiautoritären Erziehung hatte anscheinend keine signifikanten Veränderungen bewirkt. Wie schon 1963 waren auch 2006 noch zwei Drittel der Versuchspersonen bereit, unmenschliche Anweisungen zu befolgen und andere mit vermeintlichen Stromstößen zu bestrafen. Auch Burger fand keine Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Menschen, Männern und Frauen, Rassen, Religionen oder Weltanschauungen. Allerdings wurde ihm von der Ethikkommission der Santa Clara University in Kalifornien verboten, die vermeintliche Stromstärke - wie Milgram - bis auf 450 Volt zu steigern. Er musste bei 150 Volt aufhören. Entgegen den Erwartungen von Burger veränderten die Gehorsamen ihr Verhalten auch dann nicht, wenn sie ein Modell sahen, das sich den Anweisungen des Untersuchungsleiters verweigerte. Dass es sich bei der 150-Volt-Marke exakt um den kritischen Punkt handelt, bei dem ein Drittel den Gehorsam verweigert, weist Dominic J. Packer von der Ohio State University nach. Dagegen korrelierte Ungehorsam nicht mit den sich steigernden Schmerzensschreien der vermeintlich Bestraften. Im Blick auf die Gehorsamsverweigerer stellte Packer fest: „Disobedient participants appeared to respond to a perceived right that stopped them from continuing

[13] Vgl Jochen von Lang (Hg.), Eichmann Interrogated. Transcripts from the Archives of the Israeli Police, London 1983; Harry Mulisch, Strafsache 40/61. Eine Reportage über den Eichmann-Prozess, München 1994.

[14] Stanley Milgram, Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität, Reinbek bei Hamburg .2001. Siehe auch Peter Huemer/Grete Schurz (Hg.), Unterwerfung. Überden destruktiven Gehorsam, Wien 1990; Hans B. Lüttke, Gehorsam und Gewissen. Die moralische Handlungskompetenz des Menschen aus Sicht des Milgram-Experimentes. Frankfurt/M. 2003.

[15] Arnold H. Buss,The Psychology of Aggression, New York 1961; ders.,The Effect of Harm on Subsequent Aggression, in: Journal of Experimental Research in Personality 1 (1966), 249-255; T. C. Brock/A. H. Buss, Dissonance, Aggression, and the Evaluation of Pain, in: Journal of Abnormal and Social Psychology 65 (1962), 197-202.

[16] Vgl. Jerry M. Burger, Replicating Milgram: Would People Still Obey Today?, in: American Psychologist 64 (2009), 1-11.

[17] Vgl. Thomas Blass, The Man Who Shocked the World. The Life and Legacy of Stanley Milgram, New York 2004, bes. 75 ff.

[18] Vgl. Gerd-Rainer Hom, The Spirit of '68: Rebellion in Western Europe and North America, 1956-1976, Oxford 2007.

" Vgl. G. Besier et al., Im Namen der Freiheit. Die amerikanische Mission, Göttingen 2006,192 ff.; 204 ff.

without the learner's consent. Noncompliance was reliably triggered among a subset of participants at the first invocation this right, but was not systematically related to increase in the severity with which the learner's well-being was violated."[20]

In einer Untersuchung aus dem Jahr 1992 über die Männer des Reserve-Polizeibataillons 101 interpretierte Christopher Browning deren Verhalten in vorsichtiger Anlehnung an Milgrams Beobachtungen und Schlussfolgerungen. Im Unterschied zu Milgram gewichtete Browning den bestehenden Anpassungsdruck zwar stärker als den Gehorsam gegenüber Autoritäten. Doch hinsichtlich der „wechselseitigen verstärkendefn] Wirkung von Autorität und Anpassung“[21] betrachtete Browning seine Untersuchung als eine Bestätigung der Milgramschen Ergebnisse. Gruppenkonformes Verhalten und die Verherrlichung „harter Männlichkeitswerte“ gehörten in diesen Kontext; wer nicht töten konnte, galt als „schwach“.[22] Demgegenüber schätzte Browning in Bezug auf seine Zielgruppe - Männer mittleren Alters, die bereits vor 1933 sozialisiert worden waren - die Bedeutung der ideologischen Indoktrinierung eher gering ein. Darüber hinaus forderten die nationalsozialistischen Indoktrinierungsmaterialien „nirgendwo ausdrücklich dazu auf, durch das Töten der Juden einen persönlichen Beitrag“ zur Herstellung eines „judenfreien“ Europas zu leisten.[23] Vier Jahre später vertrat Goldhagen - in Interpretation desselben Archivmaterials, das auch Browning ausgewertet hatte und verbunden mit scharfer
Kritik an diesem - die Überzeugung, der Sozialisationsprozess eines mörderischen Hasses auf die Juden sei eine notwendige Bedingung für den Holocaust gewesen.[24] Doch das Alltagsleben der Täter stellt die Sozialisationshypothese deutlich infrage. Die Mörder verhielten sich - in rascher zeitlicher Abfolge - zu Hause als liebevolle Ehemänner und Väter; nach getaner Arbeit besuchten sie Theater und Konzerte - nahmen also teil am deutschen Kulturleben und verlebten „heitere Stunden in Auschwitz“.[25]

Wiederum im Anschluss an Milgram und Browning untersuchte der Sozialpsychologe Harald Welzer2005 das in Aussig (heute: Üsti nad Labern) zusammengestellte Reserve-Polizeibataillon 45, dessen Mitglieder ebenfalls Massenmorde, Vergewaltigungen und andere Verbrechen in Polen und der Ukraine begangen hatten. Auch Welzer redet von „ganz normalen Menschen“ und erklärt deren Taten unter anderem mit „Rollendi-

[20] Dominic J. Packer, Identifying Systematic Disobedience in Milgram's Obedience Experiments. A Meta-Analytic Review, in: Perspectives on Psychological Science 3 (2008), 301-304; Zitat: 303 f.

[21] Vgl. Christopher Browning, Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen (1S92). Mit einem Nachwort (1998), Reinbek bei Hamburg 1999, 230; ders., Judenmord. NS-Politik, Zwangsarbeit und das Verhalten der Täter, Frankfurt/M. 2001. Siehe auch Alexander Kochinka/Jürgen Straub, „Dämonologie“ oder psychologisches Denken? Wie erklärt man, warum ganz gewöhnliche Angehörige der nationalsozialistischen Gesellschaft das Leben anderer austischten? in: Analyse & Kritik 1 (1998), 95-122.

[22] Vgl. Browning, Ganz normale Männer, 241f.

[a] AaO.. 238f.

[24] Vgl. Daniel Jonah Goldhagen, Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust (1996), München 2000.

[25] Vgl. Ernst Klee, Heitere Stunden in Auschwitz. Wie deutsche Künstler ihre mordenden Landsleute im besetzten Polen bei Laune hielten, in: Die Zeit Nr. 5 vom 25.1.2007, 90; vgl. ders., Das Kulturlexikon zum Dritten Reich. Wer war wer nach 1945, Frankfurt/M. 2007.

[26] Harald Welzer, Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden, Frankfurt/M. 2005. Auch der Genozid in Ruanda wurde von „normalen“ Menschen verübt. Nach einer breiten Analyse von Täterberichten kommt Scott Straus zu dem Ergebnis: „Rwanda's perpetrators were not especially mad, sadistic, hateful, poor, uneducated, ideologically committed, or young. [...] There are exceptions, of course. [...] On the whole, however, Rwanda's killers were ordinary men — farmers, fathers, and sons - with fairly few distinctive characteristics." S. Straus, The Order of Genocide. Race, power, and war in Rwanda, Ithaca (NY) 2006, 10. Zu den Gewalttaten im früheren Jugoslawien siehe G. Besier, Täter und Opfer (Anm. 5), 381.

„Täterprofile“[27] vor und suchen - auch mit sozialpsycholo-gischen Mitteln - deren Verhalten als Ergebnis eines spezifischen Sozialisation-sprozesses zu erklären, ohne den Tätern pathologische Züge nachweisen zu wollen.[28] Eine ähnliche Entwicklung kann man auch im Bereich der Literaturwissenschaft beobachten.[29]

Gegen das inzwischen weit verbreitete Konzept der „Täter-Normalität“ erhoben aus psychodynamischer Perspektive Hellmuth und Harald J. Freyberger vehementen Protest.[30] Sie halten beiden Autoren vor, sie hätten psychologische und psychodynamische Prozessbeschreibungen völlig außer Acht gelassen.[31] Aus den Täterbeschreibungen könne man entnehmen, dass es sich um klinische Fälle handele, die sich „eindeutig dem diagnostischen Konzept der narzisstischen Störung (mit Schwerpunkt auf pathologischem und malignem Narzissmus)“[32] zuordnen ließen. Unter Berufung auf Otto Kernberg[33] beschreiben sie die Täter als „Personen, deren soziale Beziehungen durch übertriebene Selbstbezogenheit charakterisiert sind, und bei denen Grandiosität und Überbewertung ihres eigenen Selbst mit Minderwertigkeit-sgefühlen einhergehen. [...] Diese ausgeprägte Selbstzentriertheit und Rücksicht-slosigkeit sowie übersteigerter Ehrgeiz im Sinne des pathologischen Narzissmus münden dann, wenn stark ausgeprägte misstrauisch-paranoide Züge hinzutreten, in das Syndrom des malignen Narzissmus [..] ein [...] Diese kalte Grandiosität korreliert mit starken sadistischen Triebwünschen im Sinne der Ideologie destruktiv-aggressiver

[27] Ernst Hanisch (Opfer/Täter/Mythos: \ferschlungene Erzählungen über die NS-Xfergangenheit in Österreich, in: Zeitgeschichte 33 [2006], 318-327) \erweist zu Recht darauf, dass es sich bei den Begriffen „Tater“ und „Opfer“ ursprünglich

[28] Siehe hierzu vor allem Harvey Asher, Ganz normale Täter. Variablen sozialpsychologischer Variablen, in: Zeit für Genozidforschung 3 (2001), 81-115, der sozialpsychologische Erklärungsansätze der Holocaust-Täter und deren Reichweite diskutiert. Ferner: Christopher R. Browning, Judenmord. NS-Politik, Zwangsarbeit und das Verhalten der Täter, Frankfurt/M. 2001, 219-257; Gerhard Paul (Hg.), Die Täter der Shoa. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche?, Göttingen 2002; Klaus-Michael Mallmann/Gerhard Paul, Karrieren der Gewalt. NationalsozialistischeTäterbiographien, Darmstadt2004: Klaus-Michael Mallmann/Jochen Böhler/Jürgen Matthäus, Einsatzgruppen in Polen. Darstellung und Dokumentation, Darmstadt 2008, bes. 69 ff.; Hans-Peter Klausch, Tätergeschichten. Die SS-Kommandanten der frühen Konzentrationslager im Emsland, Bremen 2005. Einen neuen Fall stellt Henning Pieper vor: SS-Oberscharführer Walter Kehrer und die „Kaukasier-Kompanie“. Eine Sondereinheit und ihre Rolle im Zweiten Weltkrieg 1942-1944, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 56 (2008), 197-221. Siehe zum Einsatzkommando Tilsit, das Exekutionen vonüber 5.500 überwiegend jüdischen Opfern im deutsch-litauischen Grenzgebiet zu verantworten hatte, Haus der Geschichte Baden-Württemberg (Hg.), Die Mörder sind unter uns. Der Ulmer Einsatzgruppenprozess 1958, Ulm 2008. Außerdem: Gerhard Botz(Hg.), Schweigen und Reden einer Generation. Erinnerungsgespiäche mit Opfern, Tätern und Mitläufern des Nationalsozialismus, Wien-Köln ²2007; Kathrin Kompisch, Täterinnen. Frauen im Nationalsozialismus, Köln-Weimar-Wien 2008. Die Autorin spricht von den ,,Handlungsspielräume[n] ganz normaler Frauen in der NS-Diktatur [...]“. AaO.. 12.

[29] Vgl. Bettina von Jagow, Bernhard Schiink „Der Vorleser“. Differenzen der Wahrnehmung von Täter- und Opferbewusstsein, in: dies. (Hg.), Ditferenzerfahrung und Selbst: Bewusstsein und Wahrnehmung in Literatur und Geschichte des 2O.Jahrhunderts, Heidelberg 2003, 245-266. „Die Frage, ob Hanna Täterin oder Opfer ist, kann in dieser binären Logik objektiv nicht beantwortet werden. Der Roman,Der Vorleser'verweigert (...] eindeutige Zuschreibungen und stellt vielmehr die Züge einer Spaltung am Beispiel der Han na-Figur dar, deren beide Teile unvereinbar

sind: Hanna als Auschwitz-Selbst und Hanna als Alltag-Selbst. [...] Hanna ist ebensowenig Täterin wie sie Opfer ist.

[30] Zur Problematik des im Folgenden verwendeten psychoanalytischen Paradigmas vgl. schon Meinrad Perrez, Ist die Psychoanalyse eine Wissenschaft?, Göttingen 1972. Als Beispiel für neuere Kritiken siehe Todd Dufresne, Against Freud: Critics Talk Back, Stanford 2007; Catherine Meyer/Mikkel Borch-Jacobsen (Hgg.), Le livre noir de la psychoanalyse: Vivre, penser et aller mieux sans Freud, Paris 2005.

[31] Vgl. Hellmuth Freyberger & Harald J. Freyberger, Ganz normale Männer und ganz normale Familien? Ein Beitrag

[32] Freyberger & Freiberger, Männer, aaO. (Anm. 53), 93.

[33] O. Kernberg, Borderline-Störungen und pathologischer Narzissmus, Frankfurt/M. 1980; ders., Affekt, Objekt und Übertragung. Aktuelle Entwicklungen der psychoanalytischen Therapie und Technik, GidSen 2002.

Selbstbetätigung, die ihrerseits auf einer defizitären Impulskontrolle und auf dem Fehlen eines kontrollierenden Schuldgefühls basiert. Infolge der überschießenden sadistischen Triebwünsche und der mangelhaften Gewissensfunktion kommt es schließlich zur totalen Missachtung von sozialen Regeln. [.. .] Dieses massive Agieren wird vom Täter als großer persönlicher Triumph erlebt. Gleichzeitig ist der Täter imstande, die ausgeprägte destruktive Seite seines Agierens dank der SS-Ideologie der .Himmlerschen Anständigkeit' weitestgehend zu rationalisieren. "[34]

Auch Heinrich Himmler attestieren Freyberger & Freyberger eine „hoch gravierende maligne narzistische Störung"[35]. Er stamme keineswegs aus einer „ganz normalen Familie", wie Katrin Himmler behauptet habe.[36] Aber auch Peter Longerich verweist nicht nur auf die bizarren Züge von Himmlers Weltbild.[37] Er zeichnet das Porträt eines Menschen, der „einem wohlbehüteten, katholisch-konservativen Elternhaus" entstammte und bei dem nichts darauf hindeutete, dass hier jemand „mit offensichtlich abnormen CharakteiEügen"[38] heranwuchs, den - nicht zuletzt wegen seiner „inneren Gehemmtheit"[39]
-
ein zwanghaftes Bedürfnis nach Regeln und Kontrollen, andererseits aber auch die Sehnsucht
trieb, dieses Korsett ablegen und ganz „unanständig" sein zu dürfen. Er habe unter einer tiefgehenden „Bindungsschwäche" gelitten, sei lange Zeit von unterdrückter sexueller Begier geplagt worden,[40] die er in Voyeurismus, aber auch in Gewaltphantasien abreagierte und habe „mit einem unstillbaren Verlangen nach Zuneigung und Fürsorge"[41] gekämpft, das er später durch Selbstkontrolle und Härte kompensieren wollte.[42] Er empfand „eindeutige Minderwertigkeitsgefühle"[43], reagierte unsicher und erlebte im Umgang mit anderen
Menschen laufend Frustrationen. Gegen seine eigentlichen Neigungen stilisierte er sich selbst zum kühlen, unnachgiebigen, idealistischen Kämpfer für den perfekten

[34] Freyberger & Freyberger, Männer, aaO. (Anm. 53), 93, Das eingeffigte Zitat stammtaus der berüchtigten Posener Rede Himmlers vor hohen SS-Führern am 4. Oktober 1943. Darin heißt es' Die Ausrottung der Juden „durchgehalten zu haben und dabei {...] anständig geblieben zu sein, das hat uns hart gemacht." Zit. nach Wolfgang Streffing, „Unsere Sorge, unsere Pflicht, ist unser Molk und unser Blut". Rede Heinrich Himmlersüber die SS-Moral vom 4. Oktober 1943, in: Geschichte lernen 15 (2002), 45-49.

[35] Freyberger & Freiberger, Ganz normale Männer, 96.

[36] Katrin Himmler, Die Brüder Himmler. Eine deutsche Familiengeschichte, Frankfurt/M. 2005, 29 ff.

[37] Vgl. Gerhard Besier, Neuheidnische Religiosität und Protestantismus im NS-Staat: Der Dom zu Quedlinburg als Kult- und Weihestätte der SS, in: Religion - Staat - Gesellschaft 1 (2000), 145-188; Peter Longerich, Heinrich Himmler. Biographie, München 2008, 295 f.

[38] Longerich, Himmler, aaO. (Anm. 59), 759.

[39] Longerich, Himmler, aaO. (Anm. 59), 764.

[40] Longerich, Himmler, aaO. (Anm. 59), 45; 53 ff.

[41] Longerich, Himmler, aaO. (Anm. 59), 45.

[42] Longerich, Himmler, aaO. (Anm. 59), 760.

[43] Longerich, Himmler, aaO. (Anm. 59), 62.

[44] Vgl. Hannah Arendt, Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen, München [3]2008. Vgl. auch David Cesarani, Adolf Eichmann. Bürokrat und Massenmörder. Biografie, Berlin 2004, bes. 334 ff.; 502 ff. Cesarani schreibt: Eichmann „hatte, trotz des frühen Verlusts der Mutter und des Umzugs von Deutschland nach Österreich, eine normale Kindheit. Immerhin erleben viele Kinder Trauerlälle und andere tief greifenden Veränderungen ihrer Lebensumstände, ohne deshalb zu hartherzigen Managern des Grauens zu werden." (AaO., 507 f.). Über Eichmanns Jugend heißt es: „Nichts wies auf abnormales Verhalten hin." (AaO., 508). Und der kanadische Missionar Referend Hull, der Eichmann 1962, nachdem er zum Tod verurteilt worden war, im Gefängnis zwölf Mal besuchte, schrieb: „Er ist ein sehr gewöhnlicher, normaler Mann. Das ist das Geheimnisvolle an Ihm. Wie konnte ein solch gewöhnlicher Mann wissentlich solche Gräueltaten begehen?" William L. Hull, The Struggle for a Soul, New York 1963,40. Siehe auch Peter Krause, Der Eichmann-Prozess in der deutschen Presse, Frankfurt/M.-New York 2002, bes. 166 ff.; 190 ff.

Freyberger im Zusammenhang mit dessen Entführung, Inhaftierung und Prozess vor dem Bezirksgericht Jerusalem die Herausbildung einer Posttraumatischen Belastungsstörung.[45] Während der eineinhalb Jahre Haft litt er unter Albträumen, Affektinstabilität, der Tendenz zu innerer Teilnahmslosigkeit, dissoziativer Amnesie (autobiographische Gedächtnisstörungen), depressivem Erleben und (Todes)Ängsten.[46] „Zu den dissoziativen Erlebnisweisen, die sehr wahrscheinlich bei Eichmann in Jerusalem vorgelegen und dessen offenkundige Psychopathologie wesentlich mitbestimmt haben, gehören zumindest Derealisation, sekundäre Alexithymie, Amnesie und ein Ganser-Syndrom.“[47] [48] Die Freyberger-Diagnose stützt sich auf die Arendtschen Beschreibungen der Verhaltenseigentümlichkeiten, die Eichmann während des Prozesses zeigte.[46] So erklären sie die Amnesien Eichmanns in Bezug auf die Deportations- und Tötungsprozesse jüdischer Menschen als Folge seiner posttraumatischen Belastungs-Störung. Auch dessen „haarscharfes Vorbeiantworten“ (Ganser-Syndrom) interpretieren sie in diesem Zusammenhang. Allerdings wollen sie nicht ausschließen, dass Eichmann seine Gedächtnislücken gezielt simuliert habe, es sich also um eine „artifiziell induzierte dissoziative Störung“ gehandelt habe.[49] Indem sie solche Überlegungen anstellen, wollen sie erklären, warum Hannah Arendt Eichmann fälschlicherweise für einen „durchschnittlichen, .normalen’ Menschen“ ohneAnhaltfür„wahnwitzigen Judenhass“[50] gehalten hatte. In Wahrheit, so Freyberger & Freyberger, habe auch bei Eichmann - ähnlich wie bei den Mitgliedern der Polizeibataillone - eine psychische Störung im Sinne des malignen Narzissmus vorgelegen, „der als Leitmerkmal eine intensive antisemitische Fanatisierung beinhaltete]“ habe.[51] Wie auch immer man diese Interpretation wendet - das Täter-Opfer-Paradigma erscheint insofern obsolet, als die „Täter“ hospitalisiert werden und überdies in einer Doppelrolle erscheinen, die selbstverständlich nicht nur in chronologischer Abfolge zu denken ist. Abgesehen von der bei ihm diagnostizierten psychischen Störung, die ihn dazu brachte, zum aktiven Schreibtisch-Massenmörder zu werden, erlitt Eichmann aufgrund der ihm zugefügten Traumata - Flucht[52], Entführung, Prozess und Todesurteil - eine weitere, dieses Mal passive Störung. Niederländische Freiwillige der Waffen-SS berichteten 1965 einerseits von Albträumen, die sie über zwanzig Jahre hinweg verfolgt hätten, andererseits bekräftigten sie, nichts zu bereuen, sondern - vor die Wahl gestellt - genau so wieder handeln zu wollen.[53] Sie waren im Blut gewatet und sagten hinterher

[45] Siehe zum klinischen Erscheinungsbild und möglichen therapeutischen Interventionen Anke Ehlers, Posttraumatische Belastungsstörung, Göttingen 1999; Andreas Maercker (Hg.), Therapie der posttraumatischen Belastungsstörung, Berlin ^{2}2003; Peter Fiedler, Dissoziative Störungen und Konversion. Trauma und Traumabehandlung, Weinheim ^{2}2001.

[46] Zum Phänomen der Dissoziation siehe Norbert F. Gurris/Mechthild Wenk-Ansohn, Folteropfer und Opfer politischer Gewalt, in: A. Maercker, Therapie der posttraumatischen BelastungssBrungen, 222-246; hier: 225. Vgl. auch Birgit Möller, Die Zerstörung der psychischen Struktur durch die Folter, in: Report Pychologie 24 (1999), 185-187.

[47] So Freyberger &.Freyberger, Männer, aaO. (Anm. 53), 87.

[48] Zu den Selbstäußerungen Eichmanns siehe auch Jochen von Lang, Das Eichmann-Protokoll. Tonbandaufzeichnungen der israelischen Verhöre. München ^{2}2001.

[49] Freyberger & Freyberger, Männer, aaO. (Anm. 53), 88.

[50] Arendt, Eichmann in Jerusalem, aaO. (Anm. 66), 99 f.

[51] Freyberger & Freyberger, Männer, aaO. (Anm. 53), 88.

[52] Zur oft dramatischen Flucht von Nazi-Verbrechern siehe Gerald Steinacher, Nazis auf der Flucht. Wie Kriegsverbrecher über Italien nach Übersee entkamen, Innsbruck 2008.

[53] Vgl. Armando/Hans Sleutelaar, Die SSer. Niederländische Freiwillige im Zweiten Weltkrieg erzählen, in: Neueste Hefte. Schreibheft Nr. 70, April 2008, 118-141.

von sich selbst in der dritten Person: „Das sind ganz gewöhnliche, normale Männer. [...] Nein, das sind keine Schlächter.“[54] In den Psychotherapeutischen Praxen des östlichen Deutschland sitzen „Opfer“ und „Täter“ nebeneinander im Wartezimmer, denn die Art der Behandlung ihrer Traumata ist durchaus gleich.[55] Unter anderem weil der individualpsychologische Traumadiskurs zu einer Angleichung von Tätern und Opfern führt, übt Harald Welzer scharfe Kritik an diesem Paradigma. Es handele sich um einen Modebegriff, der letztlich dem Umbau der bundesrepublikanischen Erinnerungskultur diene,[56] indem eine neue Betonung auch deutschen Leids stattfinde.[57] [58] [59] „Wenn alle traumatisiert sind [...], ist niemand traumatisiert. Und wer könnte noch Täter sein, wenn alle Opfer sind?“[55]

„Veropferung der Täter und „Vertäterung“ der Opfer

Im Zusammenhang mit den 12 bis 14 Millionen zwangsausgesiedelten Deutschen aus dem ehemaligen Ostdeutschland werden - etwa von der Jahrhundertwende an - jene Stimmen immer lauter, die der deutschen Erinnerungskultur seit den 70er Jahren vorwerfen, sie trage mit ihrer Vernachlässigung des Schicksals dieser Millionen „Züge einer zweiten, geistigen Vertreibung der Vertriebenen“[53]. Mit diesem Plädoyer zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung des historischen deutschen Ostens in der Erinnerungskultur der Bundesrepublik geht meist eine Relativierung oder gar Beschönigung der Taten jener Männer einher, die - wie Hans Globke, Theodor Oberländer und andere - trotz erheblicher Belastungen in der NS-Zeit steile Karrieren in der Bundesrepublik Adenauers machen konnten. Historiker wie Manfred Kittel beklagen heute, dass „hunderttausende Vertreibungsverbrechen“ ungeahndet geblieben seien und „dieser Übelstand nicht einmal größere gesellschaftliche Debatten in der Bundesrepublik ausgelöst“ habe.[60] Kittel meint, infolge der gesellschaftlichen

[54]Armando, SSer, aaO. (Anm. 75), 124. An anderer Stelle heißt es: “Der Unterschied zwischen Eichmann und mir liegt darin, dass er älter, Österreicher und viel fähiger war als ich." AaO., 140.

[55] Vgl. FAZ Nr. 70 vom 24. 3. 2009, 8.

[56] Vgl. dazu Bill Niven (Hg.), Germans as Victims: Remembering the Past in Contemporary Germany, Houndmills 2006; Helmut Schmitz (Hg.), A Nation of Victims? Representations of German Wartime Suffering from 1945 to the Present, Amsterdam-New York 2007.

[57] Vgl. Harald Welzer, Die Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen. Eine sozialpsychologische Perspektive, in: Hartmut Radebold/Werner Bohleber/Jürgen Zinnecker (Hgg.),Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen, Weinheim-München 2008, 75-93, bes. 81 f.

[58] Welzer, Nachhaltigkeit, aaO. (Anm. 78), 82. Siehe zur Viktimisierung der Täter im Familiengedächtnis durch Kinder und Kindeskinder Harald Welzer/Sabine Moller/Karoline Tschuggnall, „Opa war kein Nazi." Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/M. [3]2002. Martin Sabrow (Heroismus und Viktimismus. Überlegungen zum deutschen Opferdiskurs in historischer Perspektive, in: Potsdamer Bulletin йr zeithistorische Studien, 43/44, 2008, 7-21, hier: 19) sieht den Beginn der Entwicklung des deutschen Geschichtsbildes hin zu einer Viktimisierung schon mit „Stalingrad" gegeben. Er hält die Interpretation dieser verlorenen Schlacht für „ein Transitionsphänomen, das den Heldendiskurs der ersten Hälfte des 2O.Jahrhunderts in den Opferdiskurs der zweiten Hälfte überführte“ (aaO., 20). Während es in Deutschland keine eigentlichen Helden mehr gibt, sondern vor allem Täter, dominieren in anderen Ländern, z. B. in denen der ehemaligen UdSSR, heldische Bilder von Rotarmisten und Partisanen. Vgl. Olga Kurilo/Gerd-Ulrich Herrmann (Hgg.), Täter. Opfer, Helden. Der Zweite Weltkrieg in der weißrussischen und deutschen Erinnerung, Berlin 2008.

[59] So Manfred Kittel. Vertreibung der Vertriebenen? Der historische deutsche Oten in der Erinnerungskultur der Bundesrepublik (1961-1982), München 2007,183. Siehe hierzu und zum Folgenden auch Kurt Nelhiebel, Die Entkopplung von Krieg und Vertreibung. Zu Manfred Kittels Deutung der jüngeren europäischen Geschichte, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 58 (2009), 53-69.

[60] Kittel, Vertreibung der Vertriebenen?, 180.

Umbrüche von 1989/90 und der EU-Osterweiterung ergebe sich im Blick auf die Erinnerungsorte „Vertreibung“ und „deutscher Osten“ eine neue Situation; diesen Orten sei nun wieder eine „politische Funktion“ zugewachsen, die ihnen in der Ära der Entspannung nicht habe zukommen können.[61] Die Darstellung des Verlustes der Ostgebiete als „ausschließliche Konsequenz des Hitlerkrieges“ hält der Historiker für nicht ausreichend.[62] Vielmehr möchte er die Vertreibungen der Deutschen aus Polen und der Tschechoslowakei aus dem historischen Kontext, nämlich der Kausalität von Krieg und Zwangsaussiedlung, herauslösen und so die deutsche Zivilbevölkerung von einer Mitverantwortung für das Nachkriegsgeschehen so weit wie möglich entlasten. „Zwar hätte es die Vertreibung ohne das faktische Prius des nationalsozialistischen Terrors offensichtlich nicht stattgefunden“, räumt er ein, „doch reicht dieser Faktor allein zur Erklärung des historisch vielschichtigen Vertreibungsgeschehens nicht aus.“[63] Darüber hinaus gebe es „Motivketten nationalpolitischer, machtpolitischer, ideologischer und massenpsychologischer Art.“[64] Eine Deutung des Vertreibungsgeschehens besteht darin, dass der verlorene Krieg als willkommener Vorwand diente, um in einem „gleichsam nachholenden nationalistischen Akt eine mehr oder repressive Politik gegen die deutschen - und andere Minderheiten - ins Werk“ zu setzen,[65] um sich einen ethnisch homogenen Nationalstaat zu schaffen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es durchaus nachvollziehbar, dass mit der Ernennung Kittels zum Gründungsdirektor der Stiftung „Flucht, Vertreibung, Versöhnung“ in Polen - nach den Turbulenzen um Erika Steinbach - neue Sorgen über den Weg dieser Stiftung entstanden sind und warum die beiden einzigen polnischen und tschechischen Historiker, Tomasz Szarota und Kristina Kaiserovä, im wissenschaftlichen Beirat dieser Einrichtung sich schon nach wenigen Monaten wieder zurückzog. Es heißt, einer der Gründe für Szarotas Rückzug habe darin bestanden, dass Kittel ihm monatelang ein Gespräch über das Konzept für die geplante Dauerausstellung verweigert habe, ein anderer, dass Europaabgoordnete der CDU/ CSU vom Bundesaußenminister Auskünfte über „persönliche Hintergiundo und Lebensläufe“ der polnischen Beiratsmitglieder verlangt hätten.[66] Kaiserovä beklagte die Beeinträchtigung der wissenschaftlichen Arbeit durch eine zunehmende Politisierung. Es gehe, so Szarota, der Stiftung „Flucht, Vertreibung, Versöhnung“ gar nicht um eine Versöhnung mit den Nachbarn, sondern um „die Versöhnung der Deutschen mit sich selbst“, nämlich um „eine Versöhnung zwischen den Vertriebenen und anderen Deutschen“.[67] Kurz darauf verließ auch die deutsche Historikerin Helga Hirsch den wissenschaftlichen Beraterkreis - vor allem, wegen der ,,starke[n] parteipolitischefn] Instrumentalisierung der Debatte.“[68] Die erhöhte Zahl an Mitgliedern aus den Vertriebenenverbänden im Kuratorium der Stiftung lässt überdies befürchten,

---

[61] Vgl. aaO., 183.

[62] Vgl. aaO., 136.

“AaO. 169.

[64] Manfred Kittel/Horst Möller, Die Beneś-Dekrete und die Vertreibung der deutschen im europäischen Vergleich, in: VZG 54 (2006), 574.

[65] AaO., 548.

[66] So Der Spiegel Nr. 8 vom 22.2. 2010. 40 f.; FAZ Nr. 58 vom 10.3. 2010, 4.

[67] Zit. nach FAZ Nr. 57 vom 9.3. 2010, 5, und Franziska Augstein, Vertriebenen-Stiftung. Steinbach ist weg, die Probleme beginnen, in: SZ vom 19.2. 2010.

“ Zit. nach FAZ Nr. 58 vom 10.3. 2010, 4.

dass der Einfluss des Bundes der Vertriebenen (BdV), dem schon Mitte der 80er Jahre laut einer Umfrage des Aliensbacher Instituts nur 1 Prozent der Vertriebenen angehörte, auf den Weg der Stiftung wachsen wird.[69] Durch eine Studie des Magazins Der SPIEGEL war 2006 bekannt geworden, dass von den rund 200 Spitzenfunktionären der Vertriebenenverbände etwa ein Drittel NSDAP-Mitglieder oder SS-Leute gewesen waren.[70] Daraufhin beauftragte die BdV-Präsidentin Erika Steinbach das Institut für Zeitgeschichte (IfZ), die Vergangenheit ihres Verbandes historisch aufzuarbeiten. Das Bundesinnenministerium stellte für diese Aufgabe 100.000 Euro aus Steuermitteln zur Verfügung. Als Projektkoordinator benannte das IfZ Manfred Kittelund beschäftigte für die Anfertigung der Projektskizze einen freien Mitarbeiter - auf Kittels Empfehlung hin den Historiker Matthias Lempart. Im Frühjahr 2008 legte dieser eine 113 Seiten umfassende, interne Zwischenstudie vor, die das Institut inzwischen nicht mehr zur Einsicht freigeben will.[71] Sie trägt den Titel „Machbarkeitsstudie für ein prosopographisches Projekt über Lebensläufe von Präsidialmitgliedern des Bundes der Vertriebenen“. Beteiligt war außerdem der frühere Vertriebenenfunktionär und Vorstandsangehörige der „Union der Vertriebenen“ in der CSU, Raimund Pałeczek. Lempart suchte in der „Machbarkeitsstudie“ die Recherchen des SPIEGEL als wissenschaftlich nicht gründlich zu diskreditieren, beschönigte die dokumentierten Details der Verstrickungen in das NS-System und würdigte ausführlich die zum Teil steilen Nachkriegskarrieren der BdV-Funktionäre als Minister und Abgeordnete. Damit erweckte er den Eindruck, als sollte die NS-Vergangenheit durch die Nachkriegsleistungen der Betreffenden aufgewogep werden. Auf die zahlreichen Mängel, Fehlurteile und Verzerrungen der „Machbarkeitsstudie angesprochen, erklärte Kittel, er sei nur für die „technische Koordination“ zuständig gewesen, während das IfZ ein räumte, dass Projektbetreuer wie Kittel mit den Bearbeitern auch über deren „Fortschritte diskutierten“.[72] Das IfZ spricht von „vorläufigen Erstbefunden“ und verbot Lempart und Pałeczek, sich öffentlich zu äußern.[73]

Revisippistische Absichten durch eine „Veropferung“ der Täter werden nicht nur in Deutschland, sondern auch anderswo vermutet.[74] Unter Verwendung des psychoanalytischen Paradigmas und einer entsprechenden Deutung katholisch-christlicher Symbolik vertritt Luisa Accati die These, dass das erinnerungskulturelle Engagement der Regierung Berlusconi mit der Parallelisierung der Toten der Foibe - Massentötungen im Grenzgebiet zwischen Slowenien und Italien zwischen 1943 und 1945 - durch die Hand von Kommunisten und der Toten der Shoa durch die Hand der Faschisten die Funktion besitze, ohne Rücksicht auf die historisch-genetischen Zusammenhänge alle zu Opfern zu erklären und damit die T0ter „unauffindbar” werden zu lassen.[75] Die in diesem Prozess gebrauchten ahistorischen, sakralisierenden Mitleids-Metaphern sorgten für eine „katholische Befriedung“ durch die selbst schuldlose

[69] Vgl. Die Zeit Nr. 5 vom 25.1. 1985, 12.
[70] Vgl. Spiegel Nr. 33 vom 14. 8. 2006, S. 46.
[71] Vgl. FAZ Nr. 43 vom 20.2. 2010, 4.
[72] Zit nach Der Spiegel Nr. 8 vom 22. 2. 2010, 41.
[73] So FAZ Nr. 43 vom 20.2. 2010, 4
[74] Vgl. dazu Luisa Accati, Opfer und Täter zwischen Gerechligknlt und Studlonlgknlt, In Dles./Renate Cogoy (Hgg.), Das Unheimliche in der Geschichte. Die Foibe. Beltinij,• zur l'sychoiutthologle historischer Rezeption, Berlin 2007, 213-239.
[75] AaO. 217.

Schuldvergeberin „Mutter“ Kirche, dienten also letztlich dem Freispruch des italienischen Faschismus und ermöglichten damit der postfaschistischen Rechten in Italien die unbelastete Teilnahme am politischen Diskurs. Die Rolle der Römisch-katholischen Doktrin sowie ihrer päpstlichen Interpretationsmuster und Wertvorstellungen bis in die Gegenwart sei bei diesem egalisierenden Vorgang kaum zu überschätzen. „Man wird angenommen, wenn man sich im Gegenzug unterwirft“.[76] Auf dem Boden christlicher Tradition sind auch die längst säkularisierten Erinnerungsrituale als Handlungsanweisungen gewachsen - die „politics of regret“.[77] Diese politischen Sühne- und Entschuldigungsrituale haben die Funktion einer Re-Legitimation nach kollektiver Verurteilung, ermöglichen also eine Rückkehr auf die politische Weltbühne, und sagen zunächst wenig über die „Ehrlichkeit“ von Sühne aus.[78] Öffentliche, das heißt mediale Aufmerksamkeit gilt für den modernen Menschen heute als höchste Belohnung.[79] Ein großer Teil der Bevölkerung träumt davon, einmal „groß herauszukommen“ - ein Grund dafür, warum es Sendungen wie „Deutschland sucht den Superstar“ oder „Germany’s next Topmodel“ nicht an Bewerbern fehlt und warum sich immer mehr als Blogger im Internet betätigen. Wer sich als öffentliche Person „schuldig“ gemacht hat und damit seine Funktion als „Role Model“ verletzt, verliert nach der erfolgten Skandalisierung, die selbstverständlich auch von Verkaufsinteressen des Boulevards motiviert sind, jäh an Aufmerksamkeit - erhält also gleichsam die Höchststrafe. Durch eine „Apology dramatics, eine gelungene Dramaturgie der öffentlichen Reuebekundung in Gestalt einer glaubwürdigen öffentlichen Beichte als Katharsis - dem Gang durch das „Fegefeuer der Öffentlichkeit“ - kann der Gefallene die öffentliche Moral wiederherstellen und anschließend auf Vergebung hoffen.[80] Ob diese Rituale im Interesse von gewünschten Verhaltensänderungen überhaupt angemessen sind, soll an anderer Stelle erörtert werden.

Unter denen, die eine „Veropferung“ der Deutschen vorantreiben, sehen manche sogar Joseph Ratzinger, den Bischof von Rom. Während seines Besuchs des Konzentrationslagers Auschwitz am 28. Mai 2006 sagte Papst Benedikt XVI., er komme „als Sohn des Volkes, über das eine Schar von Verbrechern mit lügnerischen Versprechungen, mit der Verheißung der Größe, des Wiedererstehens der Ehre der Nation und ihrer Bedeutung, mit der Verheißung des Wohlergehens und auch mit Terror und Einschüchterung Macht gewonnen hatte, sodass unser Volk zum Instrument ihrer Wut des Zerstörens und des Herrschens gebraucht und missbraucht werden konnte.“[81] Alan Posener zieht daraus den Schluss, Benedikt habe „von den Deutschen

[76] AaO., 231. Siehe auch Luisa Accati, Das Monster und die Schöne. Vater- und Mutterbilder in der katholischen Erziehung der Gefühle, Berlin 2006.

[77] Siehe auch Hermann Lübbe, „Ich entschuldige mich“. Das neue politische Bußritual, Berlin ^{2}2003.

[78] Vgl. dazu Jeffrey K. Olick, The Politics of Regret. On Collective Memory and Historical Responsibility, New York 2007.

[79] Horst Seehofer hat einmal eindringlich beschrieben, wie nenös Politiker werden können, wenn sie zu Beginn der Woche keine Einladungen für Talkshows erhalten. Vgl. Hamburger Abendblatt Nr. 66 vom 19. 3. 2007. 2.

[80] Siehe zu den komplexen Vorgängen auch Bernhard Pörksen/Jens Bergmann, Skandal! Die Macht öffentlicher Empörung, Köln 2009. Sehr kritisch äußerte sich der Philosoph Peter Sloterdijk zu der „Meinungstreibjagd“, die er in Deutschland grassieren sieht. Vgl. P. Sloterdijk, Der Skandal-Von Nutzen und Nachteil der Empörung, in: Das Philosophische Quartett, ZDF vom 19. 2. 2002 (http://www. presseportal .de).

[81] Zit. Nach Alan Posener, Benedikt, ein Papst in deutschem Namen, in: CICERO 2/2010, 65.

als einem belogenen, betrogenen, terrorisierten, eingeschüchterten und missbrauchten Volk“ gesprochen - so „als wären sie die eigentlichen Opfer der Nazis gewesen“.[82] Diese historische Perspektive des Papstes ist nicht neu. Schon als Erzbischof von München und Freising hielt Kardinal Ratzinger am 6. Juni 2004 auf der Kriegsgräberstätte La Cambe eine Rede, in der er die Gefallenen - darunter auch Angehörige der Waffen-SS-Panzerdivision „Das Reich“ - als missbrauchte Idealisten bezeichnete. „Es muss uns als Deutsche schmerzlich berühren, dass ihr Idealismus und ihr Gehorsam von einem ungerechten Regime missbraucht wurden. Aber das entehrt diese jungen Menschen nicht.“[83]

Es gibt freilich auch das Umgekehrte - eine *„Vertäterung“ der Opfer*. So rückt Polen, selbst ein Opfer der nationalsozialistischen Aggression, in israelischer Perspektive zunehmend an die Seite Deutschlands. Antisemitismus und Kollaboration mit den Deutschen - bei Ausblendung des polnischen Aufstandes vom Herbst 1944[84] - bilden den Ausgangspunkt für diese Sichtweise, die überdies den Vorteil einer exklusiven Besetzung der Opferrolle durch das europäische Judentum besitzt.[85] Nach dem Urteil des Warschauer Soziologen Ireneusz Krzemiński gibt es aus polnischer Perspektive so etwas wie eine „Opferkonkurrenz“ mit den Juden im Blick auf die polnischen und jüdischen Leidenserfahrungen während des Zeiten Weltkrieges. Ein wichtiger Kern der nationalen polnischen Identität ruhe auf der Überzeugung, dass Polens Geschichte eine einzige Geschichte erlittenen Unrechts sei, das der Nation von anderen zugefügt wurde. Krzemińskis Erhebungen zufolge „besteht kein Zweifel, dass Polen keinen Grund für Gewissensbisse wegen ihrer Taen während des Kriegs sehen: Das bestätigten 70% der Befragten. [...] Nach Ansicht einer Mehrheit der Polen habe die Erinnerung an den Holocaust das Leiden anderer Völker aus dem Gedächtnis der ganzen Welt verdrängt. Dies beträfe vor allem Polen, die man nicht nur des Antisemitismus bezichtige, sondern deren eigene Leidenserfahrungen und den Juden geleistete Hilfe man vergesse.“[86]

Als das deutsche Magazin *Der Spiegel* 2009 über die ukrainischen, weißrussischen, baltischen, ungarischen, rumänischen, polnischen, aber auch italienischen, französischen und norwegischen Hilfswillige (Trawniki) der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft über Europa berichtete,[87] löste der gut recherchierte Artikel in Ostmitteleuropa - ganz besonders in Polen - erbitterte Protestreaktionen aus,[88] * weil man eine Egalisierung des Täterkomplexes auf ganz Europa befürchtete - eine

---

[82] AaO., 66. Siehe auch ders., Benedikts Kreuzzug, Berlin 2009, 73-100.

[83] Joseph Kardinal Ratzinger, Was müssen wir tun? Die Verantwortung der Christen für den Frieden, in: ders., Werte in Zeiten des Umbruchs. Die Herausforderungen der Zukunft bestehen, Freiburg-Basel-Wien 2005, 138-146.

[84] Vgl. Włodzimierz Borodziej, The Warsaw Uprising of 1944, Madison 2006, bes. 126 ff.

[K] Vgl Moshe Zimmermann, Land der Täter und Verräter. Junge Israelis identifizieren Polen mit den Nazi-Verbrechen, in: Süddeutsche Zeitung vom 3.4. 2007, 12.

[88] Vgl. Ireneusz Krzemiński, Nationale Opferkonkurrenz und Beharrlichkeit der Tradition: Antisemitismus in Polen und der Ukraine, in: Lars Rensmann/Julius H. Schoeps (Hgg.), Feindbild Judentum. Antisemitismus in Europa, Berlin 2008, 347-376: hier: 372 fff.; Zitat: 373 f.

[87] Vgl. Georg Bönisch u.a., Die Komplizen. Der dunkle Kontinent, in: Der Spiegel 21/2009, 82-92. Siehe auch Paul Milata, Zwischen Hitler, Stalin und Antonescu. Rumäniendeutsche in der Waffen-SS, Köln-Weimar-Wien 2009, bes. 255 ff.

[88] Adam Daniel Rotfeld, Suche nach der Identität. Über Polens Umgang mit der Geschichte, in: Der Spiegel Nr. 23 vom 30.5. 2009, 92.

Bestätigung dafür, dass es sich bei der so genannten „Endlösung der Judenfrage“ nicht um ein spezifisch deutsches, sondern um ein „europäisches Projekt“ gehandelt habe.[89] „Das Denunziantentum kam in Polen so häufig vor, dass sich für bezahlte Tippgeber ein besonderer Begriff einbürgerte: .Szmalcowniki' heißt es etwa in dem Spiegel-Artikel.[90] Die Polen fürchteten, so der ehemalige polnische Außenminister Adam Daniel Rotfeld, „dass in Kürze im deutschen Bewusstsein nur noch zwei Opfergruppen übrig“ blieben: „die Juden und die Deutschen“.[91]

Im Hintergrund dieser Auseinandersetzung steht auch die Ermordung der jüdischen Bevölkerung der kleinen polnischen Stadt Jedwabne durch Polen im Juli 1941. „[...] auch ein Teil meiner Landsleute zählte zur schrecklichen ‚Täter'-Kategorie“, so fasste Leon Kieres, Präsident des Warschauer Instituts für Nationales Gedenken (IPN), 2002 dieses kollektive Erschrecken, das die Polen erfasste, zusammen.[92] Und der Breslauer Zeithistoriker Krzysztof Ruchniewicz stufte 2009 „das Problem der Einstellung der Polen gegenüber den Juden während des Zweiten Weltkrieges und unmittelbar danach, unter anderem das Phänomen der *Szmalcownicy* - Polen, die versteckte Juden erpressten - und der Pogrome 1945/46“[93] als das momentan wichtigste Forschungsfeld der polnischen Geschichtsschreibung ein. Sehr viel seltener werden die Judenverfolgungen in den 50er und 60er thematisiert, die auf eine Reaktivierung des Stereotyps eines angeblichen „Judeokommunismus“ zurückzuführen sind und von nationalistischen wie antizionistischen Mitgliedern der Vereinigten Polnischen Arbeiterpartei geschürt wurden.[94] Solche neuen Diskurse über den polnischen Antisemitismus seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts erschütterten das alte polnische Selbstverständnis einer Opfernation, die über 200 Jahre hinweg der Willkür ihrer Nachbarn ausgeliefert gewesen sei.

Eine andere Spielart von Umdeutungen besteht darin, die Verbrechen europäischer Diktaturen nach Ursachen und Wirkungen oder nach Schwere neu zu gewichten. Nach Ernst Noltes *Europäischem Bürgerkrieg*[95] und Stephane Courtois' *Schwarzbuch*

[83] Vgl. Götz Aly, Endlösung: Völkerverschiebung und der Mord an den europäischen Juden, Frankfurt/M. 1995, 285-300.

[30] Bönisch u.a., Der dunkle Kontinent, 85.

[91] Rotfeld, Suche nach Identität, ebd.

[92] Edmund Dmitrów/Pawel Machcewicz/Tomasz Szarota, Der Beginn der Vernichtung. Zum Mord an den Juden in Jedwabne und Umgebung im Sommer 1941. Neue Forschungsergebnisse polnischer Historiker, Osnabrück 2004, 8. Siehe auch Stephanie Kowitz, Jedwabne. Kollektives Gedächtnis und tabuisierte Vergangenheit, Berlin 2004. Die Debatte wurde im Wesentlichen durch das Buch von Jan Tomasz Gross, Nachbarn. Der Mord an den Juden von Jedwabne, München 2001, ausgelöst.

[93] Krzysztof Ruchniewicz, Die Jedwabne-Debatte in Polen. Das schwierigste und schmerzlichste Kapitel der polnisch-jüdischen Beziehungen, in: Martin Aust/ Krzysztof Ruchniewicz/StefanTroebst (Hgg.), Verflochtene Erinnerungen. Polen und seine Nachbarn im 19. Und 20. Jahrhundert, Kiln-Weimar-Wien 2009, 189-198: Zitat: 189. Zu den Nachkriegs-Pogromen in Kielce (4.7.1946) und an anderen Orten Polens vgl. Jan T. Gross, Fear. Anti-Semitism in Poland after Ausschwitz. An Essay in Historical Interpretation, New York 2006; Karol Sauerland, Polen und Juden. Jedwabne und die Folgen, Berlin-Wien 2004.

[94] Vgl. Sauerland, Polen und Juden, 161 ff.; Dariusz Stola, Kampania antysyjonistyczna w Polsce 1967-1968 [Die antizionistische Kampagne in Polen 1967-1968], Warszawa 2000; Feliks Tych, Das polnische Jahr 1968, in: Beate Kosmala, (Hg.) Die Vertreibung der Juden aus Polen 1968. Antisemitismus und politisches Kalkül, Berlin 2000, 65-79; Dariusz Stola, Fighting against the Shadows. The Anti-Zionist *Campaign* of 1968, in: Robert Blobaum (Hg.), Antisemitism and its Opponents in Modern Poland, Ithaca-London 2005, 284-300, >[33U27 м,Рі8не, еугтСТІЕм'янчука N

[95] Vgl. Ernst Nolte, Der europäische Bürgerkrieg 1917-1945. Nationalsozialismus und Bolschewismus, Frankfurt/M.-Berlin 1987.

des Kommunismus[96] hat neuerdings auch der vor allem durch Werke zur polnischen Geschichte bekannt gewordene britische Historiker Norman Davies[97] diesen Weg beschritten, indem er in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg eine Art Rating-Skala entwirft: Der Bombenkrieg der Westalliierten war schlimm, der durch die Deutschen verübte Holocaust war schlimmer, aber am schlimmsten waren die Stalinisten. der absolute Spitzenreiter", so oder ähnlich lautet seine immer wieder formulierte Summe „war auch in dieser Beziehung die Sowjetunion."[98] In Wort und Bild suggeriert er seine Perspektive, wonach *Workuta* das größte Konzentrationslager, die Versenkung der *Wilhelm Gustloff* die opferreichste Schiffskatastrophe[99] und *Katyn* das schrecklichste Massaker an Kriegsgefangenen[100] war. Vor dem Hintergrund solcher Ergebnisse erscheint es nicht mehr ganz zufällig, dass Davies zur polnischen Geschichte geforscht hat und seine Arbeiten in Polen stets auf große Zustimmung stießen. In seinem Buch über den Zweiten Weltkrieg überträgt er die Deutungskategorien der in Polen vorherrschenden patriotischen Geschichtspolitik auf ganz Europa und bestätigt das Urteil der polnischen Geschichtsschreibung, wonach der große östliche Nachbar Polens noch weit mehr zu fürchten ist als der westliche. Eine Folge dieser Hierarchisierung der europäischen Diktaturen besteht darin, dass Davies unter den deutschen Historikern des Zweiten Weltkrieges nur Ernst Nolte gelten lässt und gegen die bundesdeutsche „Selbstgeißelung" polemisiert.[101] Indem er Jürgen Habermas anprangert,[102] regt er implizit eine Revision des „Historikerstreits"[103] der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts an. Latente antisemitische Vorurteile könnte man darin erkennen, dass er über den Holocaust-Überlebenden Marcel Reich-Ranicki[104] nur zu berichten weiß, dieser habe für den stalinistischen Geheimdienst gearbeitet[105] und dass die (jüdischen) Opfer für die an ihnen begangenen Verbrechen mitverantwortlich gemacht werden. So weist Davies mit merkwürdigem Nachdruck auf die jüdischen Kollaborateure am Holocaust hin[106] und begründet das Massensterben im belagerten Leningrad vor allem mit dem zähen sowjetischen Widerstand.[107] Genau so, nämlich mit dem anhaltenden

---

[K] Vgl. Stephane Courtois u.a., Das Schwarzbuch des Kommunismus. Unterdrückung, Verbrechen und Terror, München-Zürich 1998.

[97] Vgl. Norman Davies, Im Herzen Europas. Geschichte Polens, München [3]2002.

[98] Norman Davies, Die große Katastrophe. Europa im Krieg 1939-1945, München 2009, 563.

[99] Vgl. Christopher Dobson, John Miller, Ronald Payne, Die Versenkung der Wilhelm Gustloff, Berlin 1995.

[100] Vgl. Krzysztof Ruchniewicz, Die sowjetischen Kriegsverbrechen in Polen: Katyń 1940, in: ders., „Noch ist Polen nicht verloren." Das historische Denken der Polen, Berlin 2007, 43-56.

[,0'] Vgl. aaO., 759 ff.; Zitat: 731.

[m] AaO., 761.

[103] Vgl. Aleksandr Boroznjak, Erinnerung für morgen. Deutschlands Umgang mit der NS-Vergangenheit aus der Sicht eines russischen Historikers, Zürich 2006; Jane Caplan/Norbert Frei, The Historikerstreit Twenty Years On, in: German History 24 (2006), 587-607; Heinz-Peter Heilmann, Das Tabu der Zeitgeschichte. Der tabuisierte Weg zum Historikerstreit. Analysen - Methoden - Interessen - Gefahren, München 2008; Etta Grotrian, Kontroversen um die Deutungshoheit. Museumsdebatte, Historikerstreit und „neue Geschichtsbewegung" in der Bundesrepublik der 1980er Jahre, in: Zeitschrift fur Religions- und Geistesgeschichte, 61(2009), 372-389; Lorenz Jäger, Willkommen in der Wirklichkeit. Neue Vorstöße und alte Rückzüge im Historikerstreit, in: Internationale Politik 62 (2007), 122-124; Steffen Kailitz, Die Gegenwart dei Vergangenheit. Der „Historikerstreit" und die deutsche Geschichtspolitik, Wiesbaden 2008; ders., Die politische Deutungskultur im Spiegel des «Historikerstreits». What's right? What's left?, Wiesbaden 2001; Volker Kronenberg, Zeitgeschichte, Wissenschaft und Politik. Der «Historikerstreit» - 20 Jahre danach, Wiesbaden 2008.

[,04] Vgl. Marcel Reich-Ranicki, Mein Leben, München 1999, bes. 315 ff.

[106] Vgl. Davies, Die große Katastrophe, 731.

[106] Vgl. aaO., 597.

[107] Vgl. aaO., 498 f.

Widerstand polnischer Truppen gegen die Invasoren, könnte eine revanchistische deutsche Geschichtsschreibung auch die Bombardierung Warschaus begründen.

Schließlich ist an die Variante zu denken, dass ehemalige „Opfer tatsächlich in die Rolle von Akteuren kommen und das Erfahrene durch spezifisches Handeln verarbeiten.'[08] Unter veränderten politischen Bedingungen konnten aus „Opfern" schließlich gar selbst „Täter werden.

Abgesehen von der durchaus möglichen geschichtspolitischen Instrumentalisierung in Gestalt einer „Veropferung" der Täter bzw. einer „Vertäterung der Opfer dürften die über solche Fragen aufgebrochenen psychohistorischen Kontroversen kaum eindeutig zu entscheiden sein. Himmler, Bormann und andere Schreibtischtäter der national-sozialistischen Mordmaschinerie mögen tief gestörte Persönlichkeiten gewesen sein, die von dem Gedanken besessen waren, die „jüdisch-bolschewistische Intelligenz"[108] [109] auszurotten. Eric A Johnson dehnt den Täterkreis der „nicht ganz so gewöhnlichen Menschen" auf die Minderheit der SS, Gestapo, die T4-Täter und einige Wehrmacht-seinheiten aus.[110] Aber kann man beispielsweise die große Mehrheit aller Offiziere, die den berüchtigten „Kommissarbefehl" vom 6. Juni 1941 ausführte und - gegen alle militärischen Traditionen - zivile sowjetische Parteifunktionäre bzw. Politoffiziere ohne Verfahren erschießen ließ, als „Täter" bezeichnen - in dem Sinne, dass sie allesamt unter antisozialen Persönlichkeitsstörungen litten, - oder waren die etwa zwei Drittel dieser Truppenführer, die dem Befehl gehorchten, selbst traumatisierte Opfer, die meinten, in dem neuartigen „Weltanschauungskrieg" stünden tatsächlich andere Verhaltensregeln in Geltung als in dem Krieg mit den Westmächten?[111] Joachim C. Fest sprach von einer "heillosen Konfusion aller Maßstäbe"[112] [113]. Je nach gewählter Perspektive wird man die Neigung haben, darauf unterschiedlich zu antworten. Die Ausführungen des Sozialpsychologen Philip G. Zimbardo lassen genau diese Schwierigkeiten einer klaren Urteilsbiidung erkennen: „Wenn eine Machtelite eine feindliche Nation vernichten will, beauftragt sie Propagandaexperten, ein Programm des Hasses zu fabrizieren. Was ist notwendig, damit die Bürger einer Gesellschaft die Bürger einer anderen Gesellschaft so sehr hassen, dass sie sie aussondern, quälen, gar töten wollen? Eine .hasserfüllte Illusion' - ein psychologisches Konstrukt, die jene Anderen in ‚den Feind' verwandelt. Diese Einbildung ist das stärkste Motiv des Soldaten [...]'"[13]

---

[108] Vgl. dazu Fritz Bauer (Hg.), Opfer als Akteure. Interventionen ehemaliger NS-Verfolgter in der Nachkriegszeit, Frankfurt/M. 2008.

[109] So Himmler während der SS-Gruppenführertagung auf der Wewelsburg, 11.-15. Juni 1941. Das Protokoll ist freilich nicht überliefert. Diese Wendung hatte Hitler bereits am 3.3. 1941 im Blick auf das Unternehmen „Barbarossa" gebraucht: „Die jüdisch-bolschewistische Intelligenz, als bisheriger .Unterdrücker' des Volkes, muss beseitigt werden." Hans-Adolf Jacobsen (Bearb.), Kriegstagebuch des Oberkommandos der Wehrmacht (Wehrmachtführungsstab), Bd. 1, Frankfurt/M. 1965, 341.

[.TO] Vgl. Eric A. Johnson, Der nationalsozialistische Terror. Gestapo, Juden und gewöhnliche Deutsche, Berlin 2001, 21. Michael Selzer geht davon aus, dass zehn bis fünfzehn Prozent der Deutschen einen abweichenden Charakter besaßen, dem Nationalsozialismus anhingen und über die „normale" Mehrheit die Oberhand gewannen. Psychohistorical Approaches to the Study of Nazism, in: Journal of Psychohistory 4 (1976), 215-224. Shmuel Krakowski (Das Todeslager Chełmno/Kulmhof. Der Beginn der "Endlösung", Göttingen 2007,176) geht davon aus, dass nur ein kleiner Teil der Holocaust-Täter vor Gericht gestellt und bestraft wurde. Erthematisiert damit das sozial-moralische Problem, wonach Menschen erwarten, dass Verbrecher-gleichgültig in welcher psychischen Verfassung sie sich befinden - ihrer "gerechten" Bestrafung nicht entgehen dirfen.

Vgl. Felix Römer, Der Kommissarbefehl - Wehrmacht und NS-Verbrechen an der Ostfront 1941/42, Paderborn 2008.

"[2] Joachim C. Fest, Das Gesicht des Dritten Reiches. Profileeinertotalitären Herrschaft, München [5]1997,167.

[113] Philip Zimbardo, The Luzifer-Effekt. Die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen, Heidelberg 2008, 9.

Die verhaltenssteuernde Wirkung der Situation

Was geschieht, wenn man die Person des Befehlsgebers ausblendet und eine kritische Situation in den Vordergrund rückt, in der die Probanden „eigenverantwortlich" handeln müssen? Philip G. Zimbardo untersuchte in einer Reihe sozialpsychologischer Studien die verhaltenssteuernde Wirkung der Situation. Dabei simulierte er mit seinen Versuchspersonen die Grenzsituation eines Gefängnisses, indem er absolut unauffällige Probanden nach dem Zufallsprinzip in „Wärter und „Gefangene" einteilte und beide Gruppen in einem zum Gefängnistrakt umgestalteten Gebäude sich selbst überließ. Die „Wärter" hatten lediglich den Auftrag erhalten, für Ordnung zu sorgen - einen dreimaligen Zählappell pro Tag zu organisieren, die Mahlzeiten zu verabreichen und die Wach- und Schlafperioden einzuhalten. In weniger als einer Woche schienen menschliche Werte suspendiert zu sein, die Selbstkonzepte der Probanden änderten sich, „...die hässlichste, basale pathologische Seite der menschlichen Natur trat zum Vorschein. Wir waren erschrocken, wie einige Jungen („Wächter") andere Jungen („die Gefangenen") behandelten, als wären sie Tiere und sichtlich Freude daran hatten, sie grausam zu behandeln."[114] Binnen kurzer Zeit wurden die Rechte der „Gefangenen" zu Privilegien für gute Führung umdefiniert, ein großer Teil der „Wärter" nutzte seine Machtposition, um die „Gefangenen" zu tyrannisieren. Auf deren Seite zeigten sich ebenfalls tiefgreifende Verhaltensänderungen. Sie „verhielten sich wie servile, dehumanisierte Automatenmenschen, die ausschließlich auf Flucht sannen, nur an ihrem eigenen individuellen Überleben Interesse zeigten und einen wachsenden Hass auf die Wärter entwickelten."[115] Das Kommunikationsverhalten unter den „Gefangenen" veränderte sich drastisch; sie zogen sich innerlich zurück und zeigten untereinander keine Solidarität mehr. Stattdessen tendierten sie zu vorauseilendem Gehorsam, indem sie Mitgefangene, die aus Protest in Hungerstreik gingen, disziplinierten und der Verachtung preisgaben.[116] Die „Gefangenen" entwickelten Verhaltensauffälligkeiten, die Ähnlichkeiten mit dem Phänomen der „gelernten Hilflosigkeit" aufwiesen - also depressive Zustände, Passivität und emotionaler Rückzug.[117] Schon nach einer Woche musste das auf vierzehn Tage projektierte Experiment wegen der unhaltbaren Verhältnisse in dem „Gefängnis" abgebrochen werden. Es bedurfte also weder krimineller Tendenzen seitens „Gefangenen", noch sadistischer Neigungen aufSeiten der „Wärter", um aus dem „Gefängnis" eine veritable Hölle zu machen. Vielmehr demonstrierte Zimbardo mit seiner Versuchsanordnung eindrucksvoll die Macht der Situation. 2006 wiederholten die Briten S. Alexander Haslam und Stephen Reicher in Kooperation mit der BBC das „Gefängnis"-Experiment und stellten eine verblüffende Variante fest.[118] Während die Wärter ein ähnliches

---

[1,4] Philip G. Zimbardo, The Psychological Power and Pathology of Imprisonment, in: OhmerMilton/Robert G. Wähler (Hg.), Behavior Disorders: Perspectives and Trends, Philadelphia 1973, 151-161; Zitat: 153.

[115] Ebd.

[1,6] Vgl. Craig Haney/Curtis Banks/Philip Zimbardo, Interpersonal Dynamics in a Simulated Prison, in: International Journal of Criminology and Penology 1 (1973), 69-97.

[117] Vgl. L. Y. Abramson/M. E. P. Seligman/J. Teasdale, Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation, in: Journal of Abnormal Psychology 87 (1978), 49-74.

[118] Vgl. S.A. Haslam/S. D. Reicher, Stressing the the Group: Social Identity and the Unfolding Dynamics of Responses to Stress, in: Journal of Applied Psychoogy 91 (2006), 1037-1052.

Verhalten an den Tag legten wie in dem Stanford-Experiment, zeigten die „Gefangenen“ mit der Zeit immer weniger Stress-Symptome. Haslam und Reicher interpretierten die Abweichung so, dass die soziale Identifikation der „Gefangenen“ untereinander stärker wurde, die Situation schweißte die Gruppe zusammen und ließ sich daher leichter ertragen.

Was bei den geschilderten Versuchen in experimentell gestellten Situationen eintrat, ließ sich in vivo im früheren Jugoslawien Anfang der 90er Jahre, bei den Gefangenenmisshandlungen durch amerikanische Soldaten in Abu Ghraib Ende 2003[119] oder auch 2006 in Afghanistan bei deutschen Soldaten, die mit Totenschädeln posierten, beobachten. Einem Zeugen zufolge berichtete eine vormals völlig unauffällige amerikanische Soldatin, „dass sie die Macht über die gedemütigten Männer genossen und sie auch mit Hunden geängstigt habe“[120]. Umgekehrt zeugen zahlreiche Berichte vergewaltigter Frauen aus Bosnien-Herzegowina - man schätzt ihre Zahl auf 20.000 bis 50.000[121] - von dem brutalen Prozess „gelernter Hilflosigkeit“. Ein Arzt berichtete, dass sich die Frauen zunächst heftig gewehrt hätten und darum „grün und blau geschlagen“ worden seien; später habe man keine derartigen Verletzungen mehr gefunden.[122] „Ein 19-jähriges Mädchen hat mir erzählt, dass sie innerlich dicht gemacht habe. Sie habe sich hingelegt, habe versucht, an etwas anderes zu denken und war abwesend. Sie hat psychisch blockiert.“[123] In dieser Situation war es für die Frauen besonders irritierend, dass Männer über sie herfielen, die ihnen kurz zuvor als Freunde und Nachbarn begegnet waren.[124] Viele hatten „Ketten um den Hals, mit dem [serbisch-orthodoxen] Kreuz, und sie hatten auch diese Ohrringe mit den Kreuzen.“[125]

Die Situation löst Reize aus, die Menschen dazu veranlassen, eine bestimmte Rolle einzunehmen. Diese Rollen wurden - im „Dritten Reich“ wie im ehemaligen Jugoslawien[126], in Ruanda[127] [128] oder im Sudan[126] - durch ethnische Propaganda, aber auch durch das geltende Bildungssystem und seine Wertsetzungen vermittelt. Diese hatten eine „neue Wirklichkeit“ geschaffen[129], die Umwandlung der bürgerlichen Zivilgesellschaft in eine rassistische Volksgemeinschaft durchgesetzt[130] und damit

[119] Vgl. Florian Rötzer, Zeuge berichtet von Abu Ghraib, in: Telepolis (Heise Zeitschriften Verlag) vom 17.2.2006.

[120] Ebd.

[121] Vgl. Dagmar Herzog (Hg.), Brutality and Desire. War and Sexuality in Europe's Twentieth Century. Houndmills: Palgrave Macmillan 2009,266.

[122] Alexandra Stiglmayer (Hg.), Massenvergewaltigung. Krieg gegen Frauen, Freiburg/Br. 1993, 118.

[123] Ebd.

[124] AaO., 121.

[125] AaO., 123.

[125] Vgl. Norman Cigar, Genocide in Bosnia. The Policy of „Ethnic Cleansing", Dallas 1995; David Rieff, Schlachthaus. Bosnien und das Versagen des Westens, München 1995; David Rohde, Die letzten Tage von Srebrenica, Reinbek bei Hamburg 1997.

[127] Vgl. Helen Fein, Genozid als Staatsverbrechen. Beispiele aus Rwanda und Bosnien, in: Zeitschrift für Genozidforschung 1 (1999), 36-45.

[128] Vgl. Atta El-Battahani, Ideologische, expansionistische Bewegungen und historische indigene Rechte in der Region Darfur, Sudan, in: Zeitschrift für Genozidfbrschung 2 (2004), 8-51. Vgi. außerdem Khalid Y. Khalafalla, Der Konflikt in Darfur, in: ApuZ 4/2005, 40-46. Siehe auch Gerard Prunier, Darfur. Der .uneindeutige“ Genozid, Hamburg 2007.

[123] Vgl. Harald Welzer, Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden, Frankfurt/M. 2005, 254.

[130] Vgl. Michael Wildt, Volksgemeinschaft als Selbstermächtigung. Gewalt gegen Juden in der deutschen Provinz 1919 bis 1939, Hamburg 2007.

„ethnische Säuberungen“ oder gar Völkermord ermöglicht.[131] Überdies war sexuelle Gewalt immer ein integrierender Bestandteil von Kriegen und Genoziden.[132] Je nach politischem und kulturellem Kontext gehörten Vergewaltigungen, Zwangsprostitution, Schwängerungen durch den Gegner und andere sexuelle Demütigungsrituale zur Ideologie und Praxis ethnischer und sozialhierarchischer Auseinandersetzungen. Mit der Vergewaltigung der Frauen ihrer Gegner demonstrierten die Sieger sinnfällig deren Unfähigkeit, ihre traditionelle Schutzfunktion aufrecht zu erhalten. In einer im biologistischen Sinne nicht rassistischen Umwelt wie beispielsweise in Serbien konnten bosnische Frauen „serbifiziert“, also in Besitz genommen und die aus den Vergewaltigungen hervorgegangenen Kinder in die serbische Volksgemeinschaft integriert werden.

Biographische Brüche, Rollenwechsel und kontinuierliche Karrieren

Menschen können rasch aus der Opfer- in die Täterrolle wechseln und umgekehrt. Manche im Nationalsozialismus verfolgte Kommunisten wechselten nach 1945 unversehens die Position. Ausgestattet mit dem heroischen Ehrentitel des ehemaligen KZ-Insassen konnten sie sich im östlichen Deutschland aktiv am Aufbau der zweiten deutschen Diktatur beteiligen und ihrerseits Menschen unter elenden Bedingungen einkerkern.[133] Eine weitere Variante sind kontinuierliche Karrieren - Menschen, die als überzeugte Nationalsozialisten im „Dritten Reich“ Verantwortung trugen und hernach als überzeugte Demokraten die Bundesrepublik Deutschland mit aufbauen halfen oder auch ehemalige Kommunisten in Ostmitteleuropa, die - und das ist nicht ironisch gemeint - nach dem Zusammenbruch des Ostblocks zu vorbildlichen Sozialdemokraten mutierten.[134] Hans Globke etwa wurde Chef des Bundeskanzleramtes, obwohl er der Mitverfasser eines offiziellen Kommentars zu den Nürnberger Rasse-gesetzen war,[135] der ehemalige NSDAP-Ortsgruppenleiter Karl Schiller avancierte 1969 zum Bundeswirtschaftsminister,[136] der einstige Marinerichter Hans Filbinger stieg zum Ministerpräsidenten des Landes Baden-Württemberg auf[137] [138] und Kurt Georg Kiesinger, der als stellvertretender Abteilungsleiter der Rundfunkabteilung im Reichsaußenministerium gearbeitet hatte, gar zum Bundeskanzler[136]. Wenn sie stolperten, dann nicht, weil sie in der alten Bundesrepublik

---

[131] Vgl. Norman M. Naimark, Flammender Hass. Ethnische Säuberungen im 20. Jahrhundert, München 2004, Boris Barth, Genozid. Völkermord im 20. Jahrhundert. Geschichte - Theorien - Kontroversen, L/linchen 2006.

[132] Siehe hierzu und zum Folgenden auch Herzog, Brutality and Desire.

[133] Vgl. Henry Leide, NS-Verbrecher und Staatssicherheit. Die geheime Vergangenheitspolitik der DDR, Göttingen 2005; Frank Hirschinger, Fälschung und Instrumentalisierung antifaschistischer Biographien. Das Beispiel Halle/Saale 1945-2005, Göttingen 2007.

[134] Vgl. das polnische Beispiel bei Gerhard Besier/Katarzyna StoMosa, Das Europa der Diktaturen. Eine neue Geschichte des 20. Jahrhunderts, München 2006, 497ff; 657; 670f.

[135] Vgl. Reinhard-M. Strecker (Hg.), Dr. Hans Globke. Aktenauszüge - Dokumente, Hamburg o. J.; Klaus Gotto (Hg.), Der Staatssekretär Adenauers. Persönlichkeit und politisches Wirken Hans Globkes, Stuttgart 1980; Jürgen Bevers, Der Mann hinter Adenauer. Hans Globkes Aufstieg vom NS-Juristen zur Grauen Eminenz der Bonner Republik, Berlin 2009.

[136] Vgl. Torben Lütjen, Karl Schiller (1911-1994)-„Superminister" Willy Brandts, Berlin 2007.

[137] Vgl. Hans Filbinger, Die geschmähte Generation. Politische Erinnerungen, Esslingen-München ^{3}1994, bes. 141 ff.; Heinz Hürten/Wolfgang Jäger/Hugo Ott: Hans Filbinger-Der .Fall'und die Fakten: eine historische und politologische Analyse, Mainz 1980; Ricarda Berthold, Filbingers Tätigkeit als Marinerichter im Zweiten Weltkrieg, in: Wolfram Wette (Hg.), Filbinger-eine deutsche Karriere, Springe 2006, 43-64.

[138] Vgl. Philipp Gassert, Kurt Georg Kiesinger 1904-1988, München 2006.

wegen nationalsozialistischer Reminiszenzen aufgefallen wären. Im Gegenteil: Sie verhielten sich als untadelige Demokraten und konnten nur über die Aufdeckung ihrer Vergangenheit in die Bredouille gebracht werden. Nach all den Jahren im Dienst der Bundesrepublik hatten sie ihr „altes“ Leben so gründlich vergessen, dass sie sich an frühere Handlungsmotive nicht mehr erinnern konnten und mit „Befehlsnotstand“ und Ähnlichem argumentierten. In Wirklichkeit hätten zum Beispiel Nazirichter ihre Handlungsspielräume in viel größerem Maße nutzen können als etwa Filbinger das tat. Aber auch abgesehen vom „gehorchenden Rechtsprechen“ wollten die meisten Härte zeigen, weil in dieser Situation ein solches Verhalten den Herrschenden gefiel.[139] Werden solche Fälle dann in den Medien skandalisiert, bezichtigt die Öffentlichkeit den Betroffenen, wenn er sich nicht mehr erinnern kann, meist der Lüge. In Wirklichkeit hat sein getrübtes Erinnerungsvermögen oft mit psychophysiologischen Prozessen zu tun, die es ihm unmöglich machen, das Vergangene historisch getreu zu rekonstruieren.[140] Unser Erinnerungsvermögen bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen bewusster Unwahrheit und tatsächlich völligem Vergessen-Haben. Die moralisierende, öffentliche Anprangerung von solchen Vergessensleistungen - insbesondere im Zusammenhang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit - wird diesem Phänomen nicht gerecht.[141]

Im Unterschied zu vielen anderen seiner Generation wurde Hans Globkes Erinnerungsvermögen als „Befehlnotstandszeuge“ in Dutzenden von NS-Prozessen immer wieder in den höchsten Tönen gelobt, aber seine Erklärungen im Blick auf das eigene Verhalten interpretierten viele Zeitgenossen wie die Nachgeborenen als eine Art von gezieltem Gedächtnisverlust.[142] Tatsächlich schien Globke nicht verstehen zu können, wie Menschen seiner Generation, die das „Dritte Reich“ doch selbst miterlebt hatten, anders urteilen konnten als er selbst. Nach seinem Verständnis war es völlig sinnlos, „ohne Rücksicht auf die völlig fehlenden Erfolgsaussichten und auf etwaige Folgen für mich und meine Gewährsmänner bei irgendeiner hohen nationalsozialistischen Stelle gegen die Judentötungen“ zu protestieren.[143] Seiner Selbsteinschätzung zufolge hatte er sich schon weit vorgewagt, indem er sich „der Widerstandsbewegung zum Sturz des

---

[139] Vgl. Manfred Messerschmidt, „Elastische“ Gesetzesanwendung durch Wehrmachtgerichte, in: 'Wolfram Wette (Hg.), Filbinger - eine deutsche Karriere, Springe 2006, 65-80; hier: 72f.; 78.

[140] Vgl. Hans-Joachim Markowitsch, Dem Gedächtnis auf der Spur: Vbm Erinnern und Vergessen, Darmstadt 2002; Johannes Fried, Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik, München 2004 Siehe dagegen relativierend Niels Birbaumer/Dieter Langewiesche, Neuropsychologie und Historie-Versuch einer empirischen Annäherung. Posttraumatische Belastungsstörung (PTSD) und Soziopathie in Österreich nach 1945, in: GuG 32(2006), 153-175.

[14]' Vgl. den Streit um die NSDAP-Mitgliedschaft Walter Jens' im Jahr 2003. Sein Sohn Tilman Jens vertritt die These, sein Vater sei aus Scham in die Depression bzw. die Demenz geflohen. Vgl. T. Jens, Demenz. Abschied von meinem Vater, Gütersloh 2009, 25; 45-91. Zu Günter Grass'spätem Bekenntnis, Mitglied der Waffen-SS gewesen zu sein, vgl. ders., Beim Häuten der Zwiebel, Göttingen [2]20 06, 27 f.; 43; 75 ff.; 92; 125 ff. Die Empörung schlug auch deshalb so hohe Wellen, weil Grass sich als „Mahner der Nation“ verstand, und er mit seinem Schweigen die eigenen moralischen Maßstäbe ad absurdum geführt hatte. Ob ein auf einen bestimmten Sachverhalt hin befragter Mensch bei der „Wahrheit“ bleibt oder nicht, kann man inzwischen übrigens mithilfe neuartiger Lügendetektortests, die über Kernspintomographen charakteristische Muster auf den Hirnscans abbilden, mit etwa 90-prozentiger Sicherheit sagen. Vgl. Die ZEIT Nr. 28 vom 2.7. 2009, 29-31.

[142] Vgl. Bevers, Mann hinter Adenauer, 161 f.

[143] Zit. nach ebd., 164.

nationalsozialistischen Regimes“ angeschlossen hatte und dadurch ins Visier der Gestapo geraten war - „allerdings erfolglos“.’[44] Er hatte die katholische Kirche mit Informationen aus dem Innenministerium versorgt und kannte Leute aus dem Widerstand. Über den ganzen Zeitraum der Ära Adenauer hinweg musste sich Globke - oft auf gerichtlichem Weg - gegen zahlreiche Attacken zur Wehr setzen. Die DDR veranstaltete gar einen Schauprozess gegen ihn, in dem sie ihn verurteilte. Es passte in die Zeit, dass viele Angriffe als bolschewistische Propaganda abgetan wurden. Aber auch in die USA durfte er nicht reisen, weil man in Bonn und Washington D.C. Massenproteste befürchtete. Insofern glich Globkes Leben in der Bundesrepublik einer Art Spießrutenlaufen. Diese Umstände veranlassten den Bonner Historiker Hans-Peter Schwarz zu der Interpetation, Globke sei nicht nur eine „tragische Figur“, sondern auch „ein Opfer des Dritten Reiches“ gewesen, weil er sich danach gegen ständige Anfeindungen zur Wehr setzten musste.’[45]

• Nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch in der DDR machten ehemalige Mitglieder der NSDAP in der Partei wie im Staatsapparat mitunter steile Karrieren.[144] [145] [146] Bei einer Untersuchung aller SED-Spitzenfunktionäre auf dem Gebiet des heutigen Thüringen ergab sich, dass unter den vor 1928 Geborenen eine Quote von 13,6 Prozent NSDAP-Mitglieder waren.’[47] Unter den zwischen 1952 und 1961 in Führungsaufgaben der SED Aufgestiegene besaß nur noch jeder zwölfte einen Widerstandshintergrund im aktiven Kampf gegen Hitler, während etwa jeder zweite seine erste politische Sozialisation in der NSDAP, der HJ oder in der SA erfahren hatte. Die allermeisten verheimlichten ihre braune Vergangenheit und waren damit oftmals erfolgreich, weil die SED überraschend selten die Lebensläufe ihrer Aufbauhelfer überprüfte. Ein prominenter SED-Spitzenfunktionär, der seine NSDAP-Vorgeschichte verschwieg, war Hans Bentzien, der 1961 zum Kulturminister der DDR aufstieg, 1966 aus Gründen, die nichts mit seiner Vergangenheit zu tun hatten, abgelöst wurde und der 1989/90 als letzter Generalintendant des DDR-Fernsehens amtierte. Das meist erfolgreiche Verschweigen der NS DAP-Mitgliedschaft erfolgte manchmal auch in Absprache mit einem höheren SED-Funktionär, was zu einem unbedingten Gehorsamsverhältnis führte. „Entscheidend war offenbar der unmittelbar instrumentelle Aspekt der Herrschaftssicherung der SED durch Gebietssekretäre, deren unbedingte Loyalität durch eine Vergangenheitsbereinigung gesichert wurde, bei der die Partei zwar vergab, aber nicht vergaß.“[148] Auch in der DDR gab es also Elitenkontinuitäten,

---

[144] Ebd

[145] Zit nach Stephan Reinhardt, Hans Maria Globke. Hitlers Ministerilarat und Adenauers StaatssekreBr. Ein deutscher Fall, WDR Hörfunk, Sdg. V. 18.3.1993.

’« Vgl. Jürgen Danyel/Olaf Groehler/Mario Kessler, Antifaschismus und Verdrängung. Zum Umgang mit der NS-Vergangenheit in der DDR, in: Jürgen Kocka/Martin Sabrow, Die DDR als Geschichte. Fragen-Hypothesen -Perspektiven Perspektiven, Berlin 1994,148-152; Jürgen Danyel, Die SED und die kleinen Pg's. Zur politischen Integration der ehemaligen NSDAP-Mitglieder in derSBZ-DDR, in: Annette Leo/Peter Reif-Spirek (Hg.), Helden, Täter und Verräter. Studien zum DDR-Antifaschismus, Berlin 1999,177-196; ders., DDR-Antifaschismus: Rückblick auf zehn Jahre Diskussion, offene Fragen und Forschungsperspektiven, in; Annette Leo/Peter Reif Spirek(Hgg.), Vielstimmiges Schweigen. Neue Studien zum DDR-Antifaschismus, Berlin 2001, 7-20.

[147] Heinrich Best u.a., Integration oder Ausgrenzung? Der Umgang der SED mit ehemaligen NSDAP-Mitgliedern, Workshop des SFB 580 (Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systembruch/DiskontinuiBt/ Tradition/Strukturbildung) in Jena am 15/16.12. 2009.

[148] So Heinrich Best, zit. nach Die Welt vom 30.12. 2009, 25. Siehe auch Sandra Meenzen, Wie ehemalige Nazis in der DDR Karriere machten, in: Sächsische Zeitung vom 21.1.2010, 6.

weil ein vollständiger Elitenwechsel hier ebenso unmöglich war wie in der Bundesrepublik.

Neben Politikern und Künstlern erlebten auch manche Hochschullehrer eine späte „Enttarnung“. Fälle wie der des Literaturwissenschaftlers Hans Schwerte alias Ernst Schneider beschäftigten die Bundesrepublik bis weit in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein.‘[49] Nach seiner Pensionierung wurde der ehemalige Rektor der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule zu Aachen in den Niederlanden als der ehemalige SS-Offizier Ernst Schneider erkannt. Schneider/Schwerte hatte in den benachbarten Niederlanden für die SS-Organisation „Das Ahnenerbe“ großgermanische Ideenpolitik betrieben und war damit als NS-Wissenschaftler in hohem Maße für die Verbreitung der SS-Ideologe verantwortlich - letztlich eine Voraussetzung für die Massenmorde an den europäischen Juden.

In den 90er Jahren ebbte das Drängen nach rückhaltloser Aufklärung der nationalsozialistischen Vergangenheit allmählich ab - zum einen, weil die potentiell verdeckt lebenden ehemaligen Nationalsozialisten längst nicht mehr in verantwortlichen Positionen saßen, sondern im Ruhestandsalter kaum mehr von sich reden machten und zum anderen, weil durch den Zusammenbruch des kommunistischen Weltsystems und der deutschen Wiedervereinigung neue Herausforderungen zu bewältigen waren.

1989/90: Kommunikatives Beschweigen oder unnachsichtiger Aufarbeitungseifer?

Zu jenen Herausforderungen gehörte wiederum die Frage nach dem Umgang mit Persönlichkeiten, die während der DDR nicht nur ihrer Partei, sondern auch deren „Schild und Schwert“, dem Ministerium für Staatssicherheit (MfS) treu gedient hatten. Sollte das vom Sozialismus hinterlassene Gesellschaftssystem ähnlich transformiert werden wie über 40 Jahre zuvor das NS-System in der Bundesrepublik? Im Land Brandenburg jedenfalls, so die Recherchen des *Spiegel,* habe es - ganz anders übrigens als im CDU-regierten Thüringen oder in Sachsen - „ein überparteiliches Kartell des Schweigens“, ein „organisiertes Vergessen" gegeben.[150] Als Hauptgrund für die Behinderung der Aufarbeitung wird die MfS-Belastung des ersten Ministerpräsidenten, Manfred Stolpe genannt. CDU, SPD und PDS in Brandenburg verhinderten bis 2010 gemeinsam eine formelle Überprüfung der neugewählten Landtagsabgeordneten und begnügten sich 1991 mit der Einsetzung einer Ehrenkommission, bestehend aus dem Potsdamer Generalsuperintendenten Günter Bransch und seinem katholischen Kollegen, Monsignore Karl-Heinz Ducke. Beide Kirchenmänner ließen Milde walten und verzichteten auf Urteile, die den Gewählten ein Verbleiben in ihren Ämtern unmöglich gemacht hätten.

[1,9] Vgl. Gjalt R, Zondergeld, Hans Ernst Schneider und seine Bedeutung ƗOr das SS-Ahnenerbe, in: Helmut König/Wolfgang Kuhlmann/Klaus Schwabe (Hgg), Vertuschte Vergangenheit. Der Fall Schwerte und die NS-Vergangenheit der deutschen Hochschulen, München 1997, 14-30.

Stefan Berg/Peter Wensierski, Das organisierte Vergessen, in: Der SPIEGEL Nr. 4 vom 25.1. 2010, 36-38; Zitate: 36.

Diese wohl wiederum integrationsfördernde Wirkung des Auf-Sich- Beruhen-Lassens der MfS-Vergangenheit in der „kleinen DDR“, wie Brandenburg häufig genannt wird, sorgte erst für Irritationen, als die SPD nach den Landtagswahlen 2009 eine Koalition mit der Fraktion Die Linkę einging und sich wenige Wochen nach der Regierungsbildung herausstellte, dass allein sieben ihrer Abgeordneten ehemalige Zuträger des MfS waren, ohne dass sie ihre Vorgeschichte im Vorhinein öffentlich gemacht hätten. Im Zuge der darauf folgenden Skandalisierung nutzte man implizit die philosophischen wie theologischen Traditionen, wonach das bloße „Beschweigen“ der eigenen Vergangenheit eine „innere Wandlung" ausschließt. Denn nach diesem Verständnis hatten die im neuen Gesellschaftssystem zweifellos Angekommenen sich nur äußerlich angepasst, keine „politische Widergeburt“ erlebt und ihre Denkungsart revolutioniert, wie Karl Jaspers es seinerzeit von den Deutschen gefordert hatte.[151] Dieser moralische Existentialismus,[152] für den eine bloße Anerkennung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung ohne innere Zustimmung moralische wertlos ist, fußt auf religiösen Vorstellungen, die Gesine Schwan 2002 zur Grundlage ihrer Einschätzung der Vergangenheitsbelasteten machte. Um die Bürger der Bundesrepublik in echte Demokraten zu verwandeln, meinte sie, wäre eine innere Verwandlung der Subjekte nötig gewesen, wie sie sich in der Frömmigkeitspraxis der Beichte ereigne - nämlich eine „contritio cordis, confessio oris und satisfactio operis“.[153] [154] Die philosophische wie die theologische Argumentation ist lebensfremd, den sie lässt eben außer Acht, dass „die Verwandlung von Gläubigen und Mitläufern ideologisch formierter Unrechtssysteme in Bürger einer freien Demokratie sich individuell-lebenführungspraktisch zumeist schweigend vollzieht [...].[0154] Überdies findet eine „Zerknirschung des Herzens“, ebenso wenig wie die Ohrenbeichte, auf dem Marktplatz statt, sondern eben im Stillen, so dass sich dieser Vorgang einer öffentlichen Dokumentation entzieht. Genau das aber, nämlich ein öffentliches Abschwören von der falschen Lehre, verlangten die selbsternannten Glaubenswächter von den anpassungswilligen Bürgern des real existent gewesenen Sozialismus. Als Kronzeuge für die geforderte Konversionserfahrung musste Günter Schabowski herhalten, der in immer neuen Steigerungen bereitwillig bekannte, in dem ohnehin längst delegitimierten System alles falsch gemacht zu haben.[155] Die erfahrungswidrige Doktrin von der „inneren Umkehr“ der Schuldigen und dem öffentlichen Bekenntnis ihrer Schuld als einer unabdingbaren Voraussetzung für den moralisch akzeptablen Neuanfang wird

[151] Vgl. Karl Jaspers, Wohin treibt die Bundesrepublik? Tatsachen - Gefahren - Chancen. Mit einer Einführung von Kurt Spntheimer, München-Zürich 1988, 190; 192.

[152] Siehe dazu Hermann Lübbe, Deutsche Zustände im Urteil eines politischen Moralisten, in: ders., Politik nach der Aufklärung. Philosophische Aufsätze, München 2001, 101-128.

[153] Vgl. Dagmar Unverhau (Hg.), Hatte „Janus" eine Chance? Das Ende der DDR und die Sicherung einer Zukunft der Vergangenheit. Referate der Tagung der BStU in Zusammenarbeit mit der Museumsstiftung Post und Telekommunikation sowie dem Bundesarchiv vom 27.-29. 11.2002 in Berlin, Minster 2003, 391; 393.

[154] So Lübbe, Vom Parteigenossen zum Bundesbürger, 104.

[155] Günter Schabowski/FrankSieren, Wir haben fast alles falsch gemacht. Die letzten Tage der DDR, Berlin 2009; siehe auch G. Schabowski, Abschied von der Utopie. Die DDR - das deutsche Fiasko des Marxismus, Stuttgart 1994.

auch von sozialpsychologischen Untersuchungen seit langem in Zweifel gezogen. Vielmehr erfolgt der Lernprozess in der Regel als Anpassung an die gegebenen Verhältnisse, die erst im Nachhinein - im Anschluss an die vollzogene Verhaltensänderung - kognitiv als richtige „Entscheidung“ gewürdigt wird.’[56] Vor diesem Hintergrund angemessen pragmatisch konstatiert Hermann Lübbe: „Was tatsächlich geschieht, ist ungleich wichtiger als das die unserer Einsicht zumeist ohnehin unzugängliche Binnenbefindlichkeit der beteiligten Subjekte.“‘[67]

Wie schwierig es ist, aus jahrzehntelangen Diskursen die richtigen Lehren zu ziehen, wenn anders gelagerte Interessen dem entgegenstehen, illustriert die Debatte um die SED- und Stasi-Vergangenheit von DDR-Bürgern. Während das linkintellektuelle Milieu der alten Bundesrepublik sich in dieser Frage meist eher zurückhielt, preschten nun die Konservativen vor, um den untergegangenen realsozialistischen Staat und seine Kollaborateure moralisch zu disqualifizieren und Büßfertigkeit sowie öffentliche Schuldbekenntnisse einzufordern - bevor an eine Integration der Gefallenen in die neue Gesellschaft überhaupt gedacht werden könne. Den ihnen selbst immer wieder vorgehaltenen vergangenheitspolitischen Fehler des nachsichtigen Beschweigens, so argumentierten die Konservativen, wollten sie sich kein zweites Mal vorwerfen lassen und betrieben mit Eifer den bei dieser Transformation wegen der unbelasteten Humanressourcen aus dem Westen möglichen Elitenwechsel. Wer seine neue Rechtgläubigkeit nicht demonstrierte, sollte verjährungsfrei andauernder gesellschaftlicher Diskriminierung für die vergangenen ideologischen Irrtümer und Handlungsweisen anheimfallen. „Im Zuge einer „grundlegend veränderten Rechtsprechung“ (BGH AZ 5 StR 747/94) warf sie [seil, die bundesdeutsche Justiz] alles über Bord, was sie sich zur Schonung belasteter NS-Richter bis dahin ausgedacht hatte; dem Freispruch für die Nazijustiz durfte auf keinen Fall ein Freispruch für die DDR-Justiz folgen. Also änderte der Bundestag die gesetzlichen Verjährungsbestimmungen, und der Bundesgerichtshof setzte das oberste Prinzip rechtsstaatlichen Handelns, das Verbot rückwirkenden Bestrafens gemäß Artikel 103 des Grundgesetzes, für ehemalige DDR-Bürger außer Kraft [...].“,[5B] Die neue Strategie der unnachsichtigen Ahndung besaß auch den unübersehbaren Vorteil, die sich neu sammelnden demokratischen Sozialisten dauerhaft politisch zu diskriminieren, indem man ihnen unterstellte, sie stünden - entgegen ihres gezeigten Verhaltens auf der politischen Bühne - insgeheim immer noch außerhalb des demokratischen Bogens. Auf eines mochten die so auf Dauer unter Extremismus-Verdacht Gestellten freilich nicht verzichten - auf ihren „antifaschistischen Mythos“. Dafür zahlten sie den hohen Preis, nicht auf die augenfälligen situativen wie anthropologischen Parallelen zwischen den späten 40ern und 50er Jahren einerseits und den späten 80er und frühen 90er Jahren des 20. Jahrhunderts andererseits hinweisen zu können. Denn solche Vergleiche, so meinten sie, rückten sie und den realexistent gewesenen Sozialismus in eine völlig inakzeptable ideologische Nähe zum Nationalsozialismus. Über dieser

[156] Vgl. EliotAronson/Timothy D. Wilson/Robin M. Akert, Sozialpsychologie, München [4]2004, 168 f.
[157] Lübbe, Vom Parteigenossen, 85.
[158] So Kurt Nelhiebel, Die Entkoppelung von Krieg und Vertreibung, aaO., 59.

Argumentation ging freilich das simple soziale Phänomen menschlichen Verhaltens in Umbruchsituationen gänzlich verloren. Aufgrund dieser Konstellationen obsiegte in den 90er Jahren der Vergangenheitsbewältigungseifer über das auf sich beruhen lassende, integrationsdienliche Beschweigen im Alltag, wie es nach 1945 geübt wurde. Infolge dieses Strategiewechsels verlangsamte sich der Integrationsprozess so erheblich, dass noch 20 Jahre nach dem Untergang der DDR ein beachtlicher Prozentsatz der Bevölkerung im östlichen Deutschland nicht in der Bundesrepublik angekommen zu sein scheint.[159] Wer argumentativ auf dieses Problem hinwies, tappte in die „Correctness"-Falle, die kognitive Gehalte zu moralisieren pflegt.[160] Dabei handelt es sich „um eine Selbstkontrolle der öffentlichen Meinung, die Ansichten, die sie von sich fernhalten möchte, nicht argumentativ falsifiziert, vielmehr kurzen Prozess macht und ihre Subjekte moralisch disqualifiziert."[161]

Der Althistoriker Christian Meier nimmt in seinem Buch „Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns" eine scharfe Abgrenzung zwischen dem Nationalsozialismus und der DDR vor. „Selbstverständlich hat sich die DDR nichts von dem zuschulden kommen lassen, wodurch die Vergangenheit der Deutschen zwischen 1933 und 1945 so weit aus allen anderen herausragt. Kein Auschwitz, auch kein Krieg; übrigens ja auch keine Schauprozesse. Indes bleibt Schlimmes genug. Wenn es aber nach der Regel ginge, wäre das in der öffentlichen Erinnerung so wichtig nicht; gäbe es jedenfalls manche Gesichtspunkte, unter denen es näher gelegen hätte, ‚das Geschehene zu lassen[1], um eine der griechischen Vergessensbestimmungen [...] zu zitieren."[162] Als Ursache für die Nichtbeachtung dieser Regel nennt er die Friedlichkeit des Umsturzes, die ein „ausgewogenes" Verhältnis von Gewalt und Gegengewalt und damit ein schuldbeladenes Blutvergießen auf beiden Seiten verhindert habe. Zunächst gegen westdeutsche Widerstände hätten die Bürgerrechtler die Träger des Regimes und ihre prominenten Helfer bestraft sehen wollen - ein an sich legizimes Anliegen, das aber mit rechtsstaatlichen Mitteln nicht zu erreichen war und darum grandios scheitern musste. Was übrig blieb, waren zum Teil erfolgreiche Versuche gesellschaftlicher Ausgrenzung vieler Stasi-Mitarbeiter. Mit Peter Bender[163] neigt Christian Meier im Nachhinein zu der Ansicht, man hätte den Furor, alles ans Licht bringen zu wollen, bändigen sollen, um den mühevollen Prozess der Integration nicht zu stören. Die Bonner Politik habe dazu „die Macht, aber nicht den Mut" gehabt. „Man hatte die Bürgerrechtler sehr rasch um die Früchte ihres Sieges gebracht; sollte, konnte man ihnen auch noch den Zugang zu den Akten verwehren?"[164]

---

[159] Vgl. G. Besier/Katarzyna Stokłosa (Hgg.), 15 Jahre deutsche Einheit. Was ist geworden?, Berlin 2007.

[160] Vgl. G. Besier, in: Die Welt vom 13. 9. 2004. Siehe auch ders., Vergeben und Vergessen?, in: Mike Schmeitzner/Heinrich Wiedemann (Hgg.), Mut zur Freiheit. Ein Leben voller Projekte. FS Wolfgang Marcus zum 80. Geburtstag, Berlin 2007, 203-213.

[161] So Lübbe, Vom Parteigenossen, 91 f.

[162] Christian Meier, Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns, MJnchen 2010, 90.

[1ra] Vgl. Peter Bender, Erinnern und Vergessen. Deutsche Geschichte 1945 und 1989, in: ders., Zweimal Deutschland. Eine ungeteilte Nachkriegsgeschichte 1945-1990, Minchen 2009, xxx-xxx.

Chr. Meier, Das Gebot zu vergessen, 94.

MIKUŚ PAVEL, LUDMIŁA LYSÄ

BLOOM'S CONCEPTION TEACHING MANAGERS

Annotation. Efficiency is not a feature observed only in manufacturing processes, but it is also an important element in the process of teaching. As a control to achieve the greatest amount of information and their conversion to knowledge? At the time increases exponentially the amount of information is extremely important time variable in their processing, conversion of knowledge and their application in practice. It was created and constantly improved and there are many approaches to solving this problem, which are formed into final concepts of teaching. One of the last, based on theories psychological is Bloom's concept of teaching, which builds on the previous modular theory. Bloom, in addition to the distribution of teaching modules according to the content matches, went in teaching, further and addresses the quality of teaching, measuring the level at entrances and exits of particular modules. The main benefit of Bloom's theory is its versatility and applicability to all types of schools. Its application in the educational process at the university requires some correction, but its benefits are undeniable.

Keywords: Quality education, knowledge, Bloom's theory, training managers

Introduction. The effectiveness of the learning process can significantly increase application with the present concepts of teaching. Wide usage gives us one of the modern concepts like the concept Bloom instruction (mastery learning).

This psycho-didactic theory assumes that all training and learning operators are able to cope with adoption of a set of knowledge of the course. This is necessary to provide input assumptions and method of teaching, which is optimally adapted to the learning subject from the viewpoint of ensuring sufficient time depending on individ ual abilities to cope curriculum learners' entity and its starting assumptions.

Bloom concept mastery learning, stresses the articulation process of learning and educational content in certain modules (timing, content). The concept is based on the principle that every graduate course achieved its objective of individual learning pace, and most importantly, the required knowledge level. Bloom asked how to keep control over the factors of the learning process - learning.

Introduced the concept of quality teaching. He was interested not only on the input and output, but also went inside and was interested in finding quality (Fig. 1). You can see some parallels behaviourism.

Bloom is based on the basic knowledge that the school institutions are most common and basic type of educational process of collective learning in the classroom. Bloom theory is based on the provision of appropriate conditions of teaching and learning that take place in the process of learning in school.

The prerequisite of this concept is to ensure fair conditions of school education, while necessary to analyze the learning activities of all students in specific subjects.

Bloom concept based on the following principles:

1. There are good and bad students (at universities, where they should be, ideally, only students with proven general assumptions to deal with students who were motivated by a strict selective process of selection of post- primary and secondary schools), there are only students who learn faster in a shorter time and students to learn and to acquire the subject matter require more time.

(Note: in terms of mass higher education is conducted in large teaching labs - auditoriums).

2. Creating favourable conditions (most students during the school educational process able to learn, learn, apply acquired), to increase the scope and motivation to learn, to subjects.

There is no doubt that at various stages of education, there is differentiation in the school results as well as application skills. It is also undisputed assumption that universities, through any selection process for students from elementary school to high, these differential characteristics of the intellect is minimal.

These differences may be as long as the students we limit the time in which to achieve ownership of the curriculum and provided the creation of favourable conditions for learning.

Nature Bloom concept lies in its vision of the structure of school education, which is expressed in the following figure:

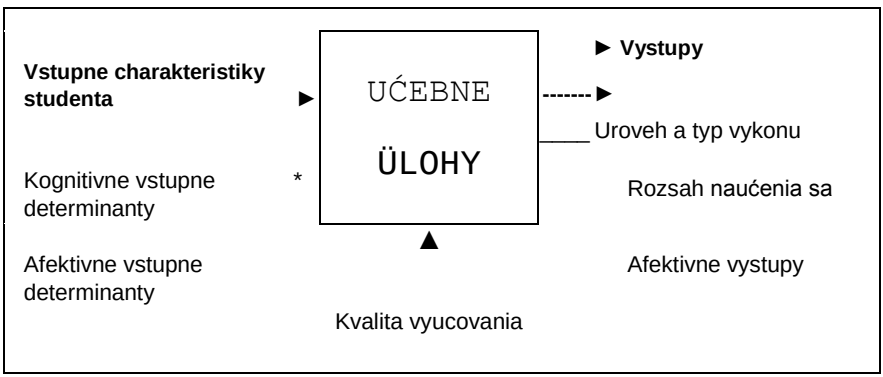


Figure 1: The main variables in Bloom theory

Clarification of the basic variables:

Cognitive determinants of entry (knowledge, remember, address) made during the previous learning and provide input assumptions and characteristics of students. Generate anticipated types of knowledge, abilities, skills, capabilities that are necessary to start a new process of teaching specific subject matter.

Bloom considers the problem of the determinants of entry to be very troublesome. It notes that irreplaceable in creating the target of education and teaching process, its creator - that teacher. Mastery teaching and teacher professional maturity is the correct determination of the input assumptions of students before the course.

Affective entry characteristics of students: Bloom highlights the fact that the attitudes of students - learning entities are subject to different, which reflects the interests, assumptions, attitudes and self- learner. There are (according to Bloom), a direct relationship between the motivational characteristics of students and their learning outcomes.

Bloom emphasizes the dependence of learning outcomes from motivational characteristics.

Distinguishes three types of motivation:

a) Incentives tied to the subject taught (Bloom, this motivation does not attach great importance)

b) Incentives tied to the school (as in a)

c) The resulting motivation of the student's self-evaluation. That motivation attaches great importance because it shows the student's self-image, which is gradually established and directly proportional to the received knowledge, capabilities, skills and application experience of its own performance in school at various levels of education.

Partial conclusion:

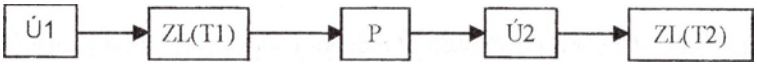
Seeks Bloom concept is to create such conditions of teaching, curriculum ownership, application of skills and capabilities that would enable all students to learn the required curriculum, at the level set.

Bloom psycho-didactics' this concept is based on humane principles of school education.

Humanistic theory of affect innovation of traditional teaching and learning in schools. This innovation has an important place and Bloom concept of mastery learning.

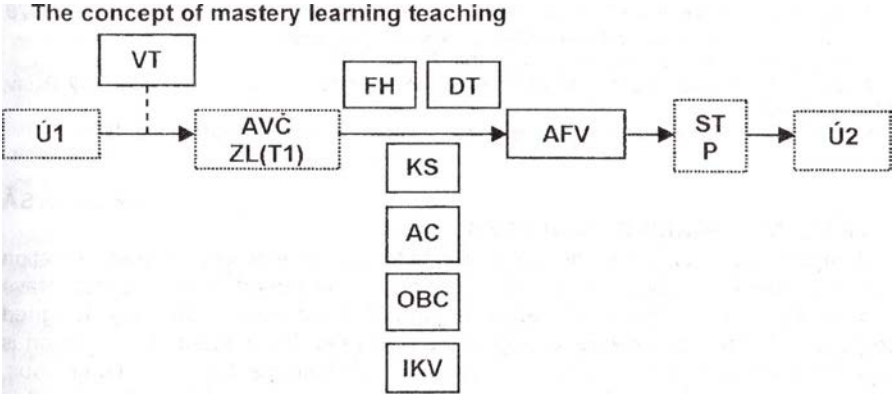
Concludes, schematic comparison between traditional teaching and the implementation of the concept of mastery learning in the traditional system.

Traditional model:



Ü - the role, ZL - basic substance, P - testing

Figure 2: The traditional model of teaching



AVC - active teaching time; AFV - active forms of teaching; OBC - enriched exercise; 1KV - Individual consultation with the teacher; FH - formation of values; AC - Alternative exercise; VT - Enabler entrance test knowledge; DT - diagnostic test; ST - comprehensive test; KS - consultation with peers; Ü - role; ZL - basic substance; P - testing

implementation of mastery learnig traditional model of teaching

Figure 3: Implemantantion concept of mastery learning in a traditional model of teaching

The importance of mastery learning

- Easy implementation into the traditional teaching
- Development of positive attitudes of students to the school syllabus, teacher
- Effectively devoted time in practice = success,
- Conditions: active teaching time
- Feedback,
- Alternative exercises,
- Create the perfect environment,
- Free time learner body
- Assumption: students learn various fast
- In adopting the curriculum need different materials
- All can handle the curriculum,
- Effective teaching aid.

Results: - improvements = better learning outcomes,
= positive approach,
= Higher bias,
~ motivation for learning,
= better application, transformation,
- knowledge, revealing the context,
= understood and understanding others and yourself.

End.

Effectiveness of the implementation of modern concepts of mastery - learning, we looked at in our research. This research clearly confirmed a significantly higher efficiency compared to traditional teaching both the cognitive and the affective.

Literature

7. *BLOOM, B.* S. Human Charakteristics and School Learning. *New York, McGrawHil, 1976.*
2 OBERUĆ, J. : Problemy sebavychovy. *L Mikuläs,* VA, 7996.
3. PRUCHA, J.: Modern! pedagogika, *Praha, Portal, 1997.*
4. ŚVEC, Š.: Humanistickä didaktika a skolovanie. *Bratislava, Stätny pedagogicky ustav, 1994, s. 24-48.*
5. VOPRAVIL, L.' Zäkladne otäzky pedagogiky a psychologie. *L. Mikuläs,* VA, *1995.*

LUDMILA LYSÄ

LIFELONG LEARNING MANAGERS

Annotation. Lifelong learning is a challenge today. The time when higher education was a guarantee application is active throughout the period of man is lost. Have enough supplementation to education through short courses or specially designed courses. In today's dynamically changing the time when the amount of information is doubling faster and faster, it is necessary to pay particular attention to the continuous, permanent education of everyone. On each level, regardless of initial training, it is necessary to continually add to and update their knowledge. Get the information and knowledge to continuously change. Linking the needs of practice through theoretical knowledge must form a closed cycle. The practice raises the need for new practical knowledge and new theoretical knowledge is applied in practice. It is a loop in which each of us is given to their professional interests and status in society.

The position of managers in the company has some specifics that must be reflected in the way of recruiting and training knowledge. Management decisions affecting the

lives of their company to its decisions, whether directly or indirectly depend. Therefore, the question of administrative decisions is a question of his professionalism, ability to perceive and evaluate the elements of decision- making and decision-making environment, bear the risks and respond to uncertainty.

Keywords: Management, decision making, knowledge, skills, lifelong learning

Introduction. Lifelong learning is a human activity aimed at learning throughout life; it provides a higher level of fulfilment in personal, but also in social work and non-working life. Education is a continuous matter, begins with the birth and death. Lifelong learning is the capable of learning nearly every individual, associated with its integration into professional and social groups helps a person to the correct orientation in the system of ethical and legal values, as well as their application in society and the individual. Lifelong learning is becoming a society is a requirement. The level of education encourages people to domestic, social but also professional activity. The higher rates of educational attainment, the more one is able to fulfil their social roles resulting from its position and role in society, particularly the duties and requirements of everyday life.

In our society, education is guaranteed by the Constitution: «Everyone has the right to education» (Article 42 of the Constitution). Education system provides primary, secondary and vocational schools in which the togetherness of the right to free education. Education is thus a socially organized activity that is at primary and secondary schools provided by institutions. At this level of education higher education continues to this day with a two types of education. Bachelor's and Master's degree form the basis of higher education.

Lifelong learning is becoming a component of the educational systems of almost all European Union countries and is translated into educational programs for schools at all levels of education - primary, middle and high school. It is based on high-quality education for all regardless of previous education, status or age. A crucial part of education but become of working age, professionally oriented education, unemployment and education is a separate part of the post-productive age. A very special and not sufficiently appreciated component of these subsystems, the education of disabled candidates.

Lifelong learning is at the forefront of each society which has a certain level of development and knowledge. «Our civilization is on the threshold of a new age - the age of network intelligence, in which the new company is born, the new policy, new economy».[1] Proportion of society is growing the importance and need for lifelong learning. «What moves the current developments are not only information but the essence is to demonstrate the aggregate information transformed into knowledge (knowledge) and then with the success of the benefit.»[2] Long ago we had a situation where higher education should be sufficient for the entire active life of a graduate. It is true that this situation has never been absolute in such a simplified form, but the need for education and learning, was significantly lower, less intense than it is today.

[1] DUDINSKÄ , Elvira ; NOVOTNA, Luboslava , DROPPA, Milan. : *Customer relationship management in the global economy*. Chemistry: Publishing M. Vasek 2006 , p. 17. ISBN 80-7165-50-3 .

[2]MIKUŚ, P. *The knowledge capital in the process of change.* In.: Proceedings of the International Scientific Conference : Organization of knowledge-based society in the era of globalization and internationalization. KU PF editorial center in Ruzomberok 2009 , ISBN 978-80-8084-470-7.

The amount of information at the time of constantly increasing and especially reduces the time required for the doubling. Then seeing the effect of constantly opening „scissors,, between the amount of information and the ability to track information and absorb. From this simple fact on the one hand the need for specialization, but on the other hand, the need for a broad sight and orientation. Even when taking into account changes in external environment, which are irregular in nature and therefore change their forecasting is very difficult and low application rate, then the preparation for future employment process is extremely complex and sensitive to society.

Currently we are facing different notion of lifelong learning. Based on the function of each training high schools in the system providing lifelong learning and must continue to provide education and training graduates in their compatibility with social need. Educational function the need of developing cognitive emotional, volitional, management - leadership skills of directors, responsible for meeting the objectives of the organization.

Currently, organizations are increasingly applying the principles based on ethical and moral values of society to be transformed into everyday business. Are there characteristics that are typical for corporate relations and corporate human resource management. In the interest of any modern and successful organization is that its workers have the prospect of its growth and positively evaluated my performance and tenure. Therefore, even a system of lifelong education and training staff organizations must be fully compatible with the objectives of education in society in a global context. The importance of training managers in the system of lifelong learning is the acquisition of ethical and moral superiority and professional expertise. «Ethics manager today requires considerable discipline and care managers themselves on the moral integrity of his person.»[3] Ethical and moral development is a reflection of development conscience of the individual in a given situation, which is affected age education, social environment, and legal norms of the society and so on. One of the most common definitions of morality is that morality is the site of human nature, which requires people to act according to certain rules of generally steady. Divides human action for the good wrong, and encourages us to act well and eschew evil before. The level of objective morality is the result of human motivation and its picture of human action contingent circumstances. The company has nurture the interest of good manager, a man of his responsibility as a member whose conduct is governed by fixed and binding rules of moral life.

Legislative framework

Lifelong learning dedicated to the employment policies of States in the form of laws and binding regulations, supporting the country's economy ministries have developed sectored regulations concerning training of employees, such as education, health, and banking. The main requirement is a fast and as far as possible, the application of knowledge and skills in practical activities of the participants. In addition, the majority of society to understand the need for lifelong learning and actively participating in it, there are some minority groups that are marginalized and at risk of exclusion. A special group consists of job applicants with disabilities. The lifelong learning developed for the needs of this group is to help these people return to work. It becomes therefore a means of integrating the disabled into society.

[3]MIKUS , *P.Theory of change process and its management.* Editorial Centre Faculty of Education, Catholic University , Ruzomberok , 2008 *str. 142 .*

Memorandum on Lifelong Learning

In March 2000 the European Council held in Lisbon, which laid the foundations of European education policy. Opportunities and needs for lifelong learning in EU countries were made in a separate document «Memorandum on lifelong learning. The memorandum contains a draft strategy for lifelong learning in the EU and is divided into six main areas:

- New basic skills for all,
- More investment in human resources,
- Innovation in Education,
- Recognition of learning outcomes,

-A new approach to vocational guidance and training,

- Bringing education as close to the learners.

First, last, the sixth area, allowing access to specific education targeted to individual groups. Support them to provide local and regional authorities, civil society associations that have the strongest background to the local and regional level. Towns and cities have contacts with communities of similar composition and similar problems in the country but also outside the country, contacts throughout Europe. Information and communication technologies to resolve education using virtual communication for an unlimited distance. Particular group of disabled, it is essential to transfer the learning process in their home, or in places education, which are normally accessible to disabled groups, whether or disabled access to Braille reading rooms and the like.

The crucial role of the legal education, and education to the written principles of integrity and moral conduct of individuals in a society and to which is graduaSy brought up the positive
qualities of personality change to the law standards of compliance and enforcement.

The idea of making the acts of the legislature more and more sustainable principles, it is typical that only our own today. Its development could be traced back in ancient history. It could be said that It is widely known connected Natural -law theory that confirming the three inherently untouchable and inviolable rights of man. Increasing the legal awareness of the society is a lifelong affair. Integrating the teaching of law in the educational process and thus the lifelong learning system, based on the needs and requirements for the citizens of our society.

Grundtvig Programme[4]

Lifelong learning is linked to various forms and methods of education. The EU is not clearly explained and implemented. These include the terms:

- Studying
- Adult Education
- Knowledge workers in organizations
- Further education
- Continuous education and training
- Lifelong Learning
- Distance learning.

Grundtvig program provides up for niche audience. Among them include students with disabilities. Universities and colleges are aware of the needs of disabled students. In particular, students with disabilities. Building a barrier-free access, special classrooms, the introduction of distance modes of education as the main form, creation of special courses for all levels of higher education. The higher education can engage people of all ages, but most young people begin training at undergraduate level at the age of 18 years.

[4111] http://www.rokovania.sk/aDDl/material.nsf/0/4799C3270EAB53F6C1256F.3C00344385/$ FILE / Zdroj.html

The aim is to bring new, useful knowledge of daily activities of every person. One, however, also meets with the occasional, non-systematic or random learning which is characterized by unevenness and randomness, which is based on the life situation resulting from the various debates, civic activities, professional, communication with colleagues, reflects thus, in everyday activities. This „incidental learning" the elemental form, is not coordinated, just a coincidence, our life experience forced to familiarize themselves with the content rule (for example, claim the goods - OBC. Code, the Law on Consumer Protection,...).

The operation is the result of teaching and scholarship mainlines including the ability to navigate in most areas of life. The successful manager must combine all the learning opportunities, whether accidental, but especially those intentional. Focused learning time necessity. Every manager feels the need to learn not only in the field, but also in a broader range of issues that constitute the external environment of its operation.

Literature:

1. Ć/Ć, *M.:* Komentär к ustave SR. *Martin : Matica slovenska,1997.*
2. *Dudinskä, Elvira; Novotny, Luboslava, DROPPA, Milan. :* Customer relationship management in the global_ economy. *Chemistry: Publishing M. VaSek 2006, ISBN 80-7165-50-3.*
3. *M/KUŠ, P.* The knowledge capital in the process of change. *In. : Proceedings of the International Scientific Conference : Organization of knowledge-based society in the era of globalization and internationalization. KU PF editorial center in Ruzomberok 2009, ISBN 978-80-8084-470-7.*
4. *Ml KUŚ,* R.Teoria procesu zmeny ajeho riadenie. *Edićne stredisko Pedagogickej fakulty Katolickej univerzity, Ruzomberok, 2008,*
5. *OBERUC, J. :* Psychologia osobnosti. *Liptovsky Mikuläs, Vojenskä akademia, 1998.*
6. *SVOBODA, J.:* Obćiansky zakonnik. *Bratislava : EUROUNION, 1996.*
7. *SVEC, Ś.:* Zäkladne pojmy v pedagogikę a andragogike. *Bratislava : IRIS, 1995*
8. *ZELINEK, M.: Etos a utväranie mravnej identity osobnosti. Bratislava : IRIS, 1997.*

MIKUŚ PAVEL

THE COMPETITIVE ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL

Annotation. The author in her article discusses the problem of management environment and its impact on the teacher. This problem is outlined to reader from the perspective of the management and competitive position of the school. Establishment of a competitive university environment is the creator of new factors that affect the structure, processes and results of the school.

Keywords: Managerial environment of teachers, marketing approach, the competitive environment, internal and external school environment, customers, competition, human resources of school, direct and indirect effects.

Daily we are the witnesses of the ongoing changes in the world. The external environment of human is being changed, of the teacher as well. The globalization process as the fundamental direction of these changes also intervenes in education. The teacher must increasingly adapt to external impact and they must adapt their activities to social needs caused by global changes. Social changes are reflected in the concept of the content of particular subjects, there are structural changes in the composition of subjects, new branch of studies are created. The working environment of teacher is changed, as well as the environment of every man.

“Achievement of the goal and thus the success requests creation of innovative ideas, usage of human potential, their approaches and capabilities.”'

“The colleges are top educational, scientific and artistic institutions...» (act no. 131/2002 about the universities). Colleges have the irreplaceable status. They have a great impact on personal development, university-educated citizen, they increase their knowledge level, develop wisdom and creativity. By every graduate of college the circuit of the people in society with high professional knowledge and moral qualities is extended.

Modern society requests university-educated man with wide human cognition of universe, with the ability to understand themselves and others as well as changes in modern society.

Work career, development of their interests, as well as social and employer’s interests in many cases requests university-educated person.

High quality and highly regarded college educational institution is the result of efforts of good management of school, because also college must behave as market requires.

Each college must have their own marketing plan as the necessity of complex systemic approach to education in society. Marketing approach must be based on strategy of market needs and demand for graduates, successful communication with partners and possible employers of college graduates. These verities have got a great impact on good name of school, its status in society, they impact on the image of the college and finally they influence the attractiveness of school.

The main activity of each organization, including the higher educational institutions today is marketing. The task of marketing management is to find the best possible and the most effective ways to enforce the college on a wide range of social services offered in the field of education.

For optimal college’s mission in terms of management, better and closer cooperation with potential buyers of the college product - graduate is required, a qualified worker. Close cooperation should lead to social order in an effort to bring as closely as possible the complex of graduate's personality to customer's requests.

By emerging of new and by development of existing colleges the competitive environment of high education provision is growing. Students can choose from the wide range of courses offered by available colleges. In the competitive environment, it is necessary that the university tries to gain a competitive advantage by increase of the quality of the teaching process, professional development of teaching staff, arranging of a facilities of school and teaching activities. These factors greatly enhance the status of higher education in the social and vocational school rankings and are important in determining of high school graduates.

In current competitive market environment of society, besides public and state colleges, also private and others educational institutions which may have external grants promote their educational services and activities. Such institutions are e.g. Academy of education, which cannot substitute college institutions. Many times it happens that they offer extension of knowledge in the form of short courses, which are attended and lead by academics. We know that there is nothing wrong, but apart

’ MIKUŚ, P.: *Manaźment zmien-konkurencieschonosf organizäcie.* VERBUM - vydavatefstvo Katolickej univerzity, Ružomberok, 2010, str. 10.

from the cases when the prominent experts are lecturing, shouldn't the colleges organize similar courses and thereby state the direction of the society in such field? This misleads to idea that the colleges are not one step ahead, but one step behind the social practice.

Demands on the public college management in such defined market environment are high. In the competition we cannot underestimate mentioned academies of education.

From already mentioned it is clear, that college education is greatly influenced by the environment. This environment can be divided into internal and external environment.

1. External environment

External environment - includes all effects affecting the college educational institution from the whole surrounding.

Development of every college and its results are subject of a wide spectrum of factors which affect its structure, processes and results.

These factors are divided to:

a) direct - affect the school activity, and

b) indirect - affect the climate in which school carries out its activities.

Direct and indirect impacts largely affect the environment and results of school. But nevertheless their appearance is in some rate unpredictable.

a) Direct impacts

Among the most important external direct impacts, which specify activity of college and which requirements school must fulfil, we can list:

- Customers (society, students)
- Competitive colleges
- Human resources

- *Customers:* college educational institution enters to social competitive market offering degree programs based on social needs of the labour market and which should approach potential students.

Customer can be the individual, high school graduate, who meets the requirements for admission to higher education and chooses the courses proposed by college in terms of perspective in the labour market.

Customer can be the organization as well, which in terms of qualification enhancement of already employed worker will send the person to study the field passing which employee can contribute to quality improvement and effectiveness of work. Second possibility is that the employers already during the studies choose the potential employee, observe their studies, contribute them, and motivate them. Unfortunately, both these cases are not preferred here yet. Mostly graduates search for the job by themselves.

Students as customers represent the most important direct impact, which influence the activity of college.

High interest of potential college students largely depends on good offer of accredited study courses that responds to social needs and demand.

Specialization ofthe college and its offer of accredited programs depend on research and analysis of demographic conditions and on identification of potential students as customers. In this point college is investigating also the education needs depending on regional demand for graduate, thus facilitating its assertion to the labour market.

Such approach of school to students can have also highly positive implication to society, such as removing regional differences.

The interest in studies from the student's side depends on their assertion on the labour market. Colleges cannot forget this. They must provide high quality, attractive and useful education. Flexible reaction of accreditations of customer's requested study programs can be considered as high advantage of college.

- *Competition:* competitors of every college are other colleges, but also other extracurricular educational institutions. School competition should be free, without any direct impacts. Main competition trump of any college should be the presented interest from the side of high school graduates and of course, also in teacher's potential.

The interest of potential students depends on social status of college on the market of the education, assertion of its graduates on the labour market in the practice, teacher's potential and science base.

High importance in the competitive efforts of high school plays also the fact that convergence of college to students by creating of detached offices, thereby shortening the distance college - student, which may have significant implication for students in spending on transport or accommodation.

Competitive environment of college is dependent on how can college meet the needs of its students and needs of society Every college should have the analysis of graduate's assertion in real life. Such analysis should be as a base for flexible reactions and creating the changes in content preparation of students as a response to needs of labour market and society. "At present it is not possible to rely on spontaneous initiative of teacher in lodging complaints, it is not possible to rely on spontaneous development either external or internal environment."[2]

If college wants to succeed in competitive relation with other colleges, it must have clearly defined philosophy, which comes out from the balance between school's objects and its options. Fundamental principles of pedagogical workers must lead to objective reality and high quality of educational process.

If college wants to succeed, it must be active in development and in offering of attractive study programs; it must have better quality of teacher's potential and better in acquisition of students.

In the order to succeed college has to be able to answer these basic questions:

- What kind of school is it, or wants to be, high quality and why.
- Difference of college from other also extracurricular institutions in provision of high quality educational services
- Teacher's potential, workers and school management composition
- Scientific and material potential
- Satisfaction of students and their assertion in practice
- Knowledge growth of students and usage in practice
- *Human resources:* in general they present wide range of potential workers from external environment, from which organization can choose employers meeting qualification conditions. In education, particularly in higher education, basic and the largest source are school-leavers, high school graduates, who expressed the interest in studies in the college. These young people represent the most important human

[2] MIKUŚ, P. Manažment zmien-konkurencieschonosf organizacje. VERBUM - vydavatel'stvo Katolickej univerzity, Ružomberok, 2010, str. 119.

source of every college. Increased interest in college studies must be reflected also in increasing of educational attainment of society, in its prosperity and progress.

In the process of new students acquisition we cannot forget also the acquiring and educating of new scientific staff for better quality and continual education. The largest human source for new teacher's staff acquiring are the college graduates. Therefore, the pedagogue must see the current students as future colleague and must substitute them step by step. The process of new teacher's acquisition is the task of every college. This process is known as process of personal management, human resource management or personal management. In college it represents the part of school management, which focuses on acquisition of human resources, thus the issue of human - teacher in educational process.

The objective of college human resources management is:

- Creation of dynamic harmony between the number and structure of jobs and the number of students taking into account the financial sources and the possibilities of college for optimal indemnity of educational process
- Forming of teacher-working teams, creating healthy interpersonal relationships
- Development of working abilities, career development, qualification increase, satisfaction of material and social needs of teacher

This objective is to satisfy internal needs of teacher, but also to fulfil the interests of college.

Good teacher staff is the guarantee of competitiveness, success and quality of educational process in college. By this also the preconditions of knowledge level increase of its graduates are fulfilled. "Greater knowledge is acquired informally, through processes that are not organized or supported"?

b) Indirect impacts

In external environment different factors exist, which may influence the activity and management of school. In the school surrounding organizations may exist, which can have indirect impact on content school targeting. For example, in the field, where is centric chemical industry, it is logical that college will target to preparation of high school educated graduates, potential workers in this industry. This does not have to be the rule.

There are also factors which can indirectly influence college management. Such factors are for example accreditation of the same study course also for other college, and this can lead to decrease of number of students. There is then a school management importance focusing on acquiring the students for college.

Political decisions and legislative environment of society indirectly impact on school organization. Adopted laws determine the duties and the rights of employees and students, and school must be in line with them. Legislative framework determine e.g. salaries of teachers, what can have the impact on cumulating, keeping or not keeping of good teacher staff, and this can reflect in quality of educational process. High qualify material and technical facilities also depend on assigned or acquired financial sources.

Cultural and social impacts can also influence behaviour of every school. Every nation has own cultural and social system built on specific values. So every nation

[3] DROPPA, M.: *Riadenie fudskych zdrojov*. Edićne stredisko Pedagogickej fakulty Katolickej univerzity. Ružomberok,2008, str. 62.

has got the college which represents this nation abroad. Changing the social situation leads to establishment and development of new colleges based on different principles. Social and international application of such schools largely depends on the school management, the quality of the learning process and the quality of its graduates.

Schools should systematically watch the social and cultural impacts, because those are the external factors that can influence their activity in some ways. “In the long-term isolation from the significant changes to the external environment may become insensitive staff.”[4]

2. Internal environment

To get the organization running, managers must perform the activities which are time consuming, require specific eligibilities, abilities and skilfulness necessary of effective functioning inside of organization. Every manager within the organization has an irreplaceable position and takes a specific position in management hierarchy.

Internal environment of school - every college, reflects internal system of college operation from the point of personal, material, financial a organizational, in other words said the management of school.

Management of educational process is specific because the performance of managerial functions is being performed in specific - school environment. Managerial functions are performed by teachers on different levels. The teacher who does not perform control function within the school, it is not possible to speak as of manager.

Conclusions.

Educational institutions are undergoing the transformation changes in which management of these institutions has got the irreplaceable position. The impact of social environment on the education is noticeable and irreversible. Good schools respond to these changes by trying to adapt their range of courses to the needs of society. But even better schools are trying to be one step ahead; they are able to predict the course of social environment, and the social assertion of their graduates.

Literature

1. BUDAJ, P. - FILO, M: Manaiment operacii. Vydavatel’stvo Michała VaSka, Presov, 2008.

2. DONNELY, J. H. - GIBSON, G.I. - IVANCEVICH, J. : Manaiment. Grada Publishing, Praha, 1997.

3. DROPPA, M. - MIKUŚ, P. : Teoria riadenia II. Vojenskä akademia, Liptovsky Mikuläs, 2003.

4. DROPPA, M.: Riadenie fudskych zdrojov. Edićne stredisko Pedagogickej fakulty Katolickej univerzity. Ruiomberok,2008

5. KORZENIOWSKI, L.: Menedzment podstawy zarzadzania. EAS. Krakow. 2003.

6. KOONTZ, H. - WEIHRICH, H Manaiment Victoria Publishing, Praha, 1993.

7. ŁYSA, Ł., MIKUŚ, P, : Teoreticke vychodiskä zhlukovej analyze a jej aplikäcie v personalnom manaimente, In: Zbomik zo 4. medzinärodnä vedeckä konferencia, KRAKOW, 2004

8. MAJTAN, M. : Manaiment. Sprint Bratislava, 2003.

9. MIKUŚ, P: Manaiment zmien-konkurencieschonosforganizäcie. VERBUM - vydavatel’stvo Katolickej univerzity, Ruiomberok, 2010

10. OBERUĆ. J. : Osobnost" vojenskeho manaiera. In. SAMO ć 2/2000, Bratislava, MO SR, s2-15.

11. PASTIER, J. a koi. : Vzdelävanie dospelych v procese transformacie ekonomiky a socialneho rozvoja. In : Zbornik študii z priebeznych vystupov grantovej ulohy Ć. 1/1391/94, FF UK Bratislava, 1994.

12. VELIKANIÖ, J. : Pedagogika pre pedagogicke fakulty VS. Bratislava. SPN, 1978.

[4] BUDAJ, P. - FIDO, M.: *Manaźment operacii.* Vydavatel’stvo Michała Vaska Presov, 2008, str. 14,

VINCENTAS LAMANAUSKAS

TOPICAL SCIENTIFIC PRODUCTION AND SCIENTIFIC QUALIFICATION EVALUATION QUESTIONS

Annotation. In recent years, there has been a lot of discussion about the quality of studies and, in general, about the education quality. As we know, the quality of studies depends not only on level of motivation and cleverness of students, how well developed the infrastructure of institutions is and so on. Probably, even more, the quality of studies depends on scientific pedagogical personnel, the one, which directly determines the preparation of a future student. This article deals with problems related to the scientific production and scientific qualification evaluation. Also the article describes some characteristics of researchers and scientific production in general.

Science, in some sense, has strong immunity, but in recent years, it has been rapidly weakened both internally and externally. Of course, we have to believe, that universities will understand that it is firstly on them to save and strengthen both quality of activities and prestige and develop real but not demonstrated science. Europe "has been having a headache" for a long time thinking how to withstand ever - strengthening competition with such regions as North America (especially USA), South-east Asia and so on.

Key words: scientific activity evaluation, academic staff, scientific production, universities.

Introduction

Scientific activity evaluation is becoming problematic not only in Lithuania but also in many other countries nowadays (Lamanauskas, 2009). Various higher education and scientific research system reforms are taking place not in one country. It is especially characteristic to Central and Eastern Europe countries, which have been under Eastern world (Russia) influence for a long time. Scientific production and scientific activity evaluation, on the whole, in essence was alienated from standards and criteria formed in Western word. Science and study reform being carried out in Lithuania comprises not only structural changes but also qualitative change of scientific activity. The role of science theory becomes very important. When we are talking about scientific production (mostly about various publications) evaluation, it is more purposeful to analyse the problems of scientometrics. The essence and basis of scientometrics is quantitative indicators. Though, more and more attention has been devoted to qualitative evaluation in recent years, however, quantitative indicators remain universal and generally acknowledged. One of the newest publications in this field is P. Vinkler's (2010) book about quantitative scientific publications' evaluation methods. In this book such questions as the classification of evaluative scientometric indicators, the growth of the number of scientific publications, journal citation index (Garfield indicator), scientific information ageing, scientometric indicators for evaluation of publications, scientific information institutionalisation and other are analysed. The appearance of this book actualises the appliance of quantitative scientometric parameters in the evaluation of scientific production and the work of institutions carrying out scientific activity as well. It is obvious, that quantitative indicators

are based on special mathematic calculations, which at first sight is not being questioned. However, the opponents are constantly warning that there happen to be more cases of scientific work fabrication and falsification (Fanelli, 2009). International association of mathematicians carried out a research Citation statistics (Adler, Ewing, Taylor, 2008). It was revealed in the report that world academic society should not exaggeratedly rely only upon bibliometric evaluations of scientific works. In the collision of quantitative and qualitative evaluation various heavily solved contradictions appear. In many countries not only financing of scientific researches but also academic career is being closely related to quantitative evaluation of scientific production. Various evaluation deviations appear in such environment, negative competition (pseudocompetition) flourishes. This is taking place even in the countries having strong science positions, e.g. USA (Anderson, Ronning, DeVries, Martinson, 2007).

It is obvious, that plenty of science work ranking and evaluation systems exist. On the other hand, it is doubtful if any of them is suitable for the whole science direction, science work and university type variety or for other evaluation purposes. In spite of various contradictions, evaluation systems have to be improved, elements, having negative influence have to be sought to eliminate. In general sense, academic activity consists of three components: teaching, scientific researches, study organisation. Every component is undoubtedly important, though we can acknowledge the fact that scientific researches in many countries are most important, first of all, in the sense of scientific career. In other words, scientific researches for the member of academic society, seeking academic career, become obligatory. In spite of this, the evaluation of scientific production remains controversial and impact factor is not the only suitable criterion in the evaluation (Gómez-Sancho, Mancebón-Torrubia, 2009).

Thus, the **object of this analysis** is the evaluation of scientific production and scientific qualification. The **aim of analysis** is to reveal the main scientific production and scientific qualification evaluation aspects and to discuss international practice in this sphere. The methods applied are: scientific information source analysis, document analysis, meta-analysis, interpretation method.

Scientific Production Evaluation in Lithuania

One of important science evaluation fields is scientific publications. During the whole period after 1990, clear and consistent system never settled in Lithuania. Every year science production evaluation methodics are being changed. The essential question is what direct influence is of such evaluation on scientific researches and their dispersion. The year 2010 is important in this sense that the term settled in Lisbon strategy in 2000 for implementation of various tasks expires. In the mentioned strategy an ambitious aim was raised - to turn Europe into the most competitive world region by the year 2010. It was foreseen to allot even 3% of European Gross domestic product for scientific researches. Now it is already clear that these goals will not be achieved and, on the whole, it is not clear when they will be achieved.

In the summer of 2009 Lithuanian higher institutions got a new scientific production evaluation methodics. To be more precise, the new methodics was confirmed by

Lithuanian Republic Minister of Education on 29th June, 2009, by the order No. ISAK-1321. The mentioned document regulates the evaluation of science works of various science fields. The evaluation of physical, biomedicine and technology science works differs greatly from the social and humanitarian sciences work evaluation. Traditionally, this field science production evaluation is much clearer, has more clarity, more tangible criteria and so on. Whilst humanitarian and social science field science work evaluation is much more doubtful. Most of this field works are being published in the local market and do not reach the wider circle of consumers. The other thing is that the majority of these publications are in Lithuanian language. Yes, that is also very important developing Lithuanian science, especially humanitarian sciences. But, here also a simple rule is valid - science is not national, it is and has to be international. I think, that it is necessary to encourage Lithuanian scientists and researchers to publish more as possible of their works in the international publications, not necessarily in the most prestige ones. In this way important competences are being acquired, a normal idea and information interchange is taking place. This especially is common in the field of humanitarian and social sciences. Such publications should be correspondingly evaluated.

The first and the second level science works are distinguished in the mentioned methodics. The first level science works, according to methodics, are considered those highest level scientific researches and experimental works which are acknowledged as such by the institutions themselves and in respect of quality are evaluated by Lithuanian Science Council experts. The problem of objectivity of evaluation arises here, because financing of a higher school in a greater part depends on scientific production quantity. Applicable, educational and other works of a similar purpose can be distinguished as the first level works, which are not publications. Finally, evaluation quality directly depends on current academic culture level, academic ethics standards being formed and so on. On the other hand, without experts help, it is impossible to ascertain the significance of production unit according to formal criteria. Independent expert evaluation is really a gratifying thing. But the problem is expert's impartiality, competence and objectivity.

It is also interesting, that it is suggested to accept not all B level production if it is too much of it comparing with A level production. The conditions of acceptance depend on the science field. The contradiction occurs between scientific researches and also between the growth of publications and limitations applied for the publication quantity. Another problem is that repeated science publication evaluation is often groundless. First, if science work is published in a serious international (or in a national) science publication, it is valuable in itself. It remains to agree about formal evaluation procedure, but expert evaluation is completely not necessary. For example, if you give a prepared script of an article to science journal editorial staff, it is evaluated by at least two independent reviewers. Thus, is it sensible to carry out expert evaluation once again? Not less important thing is electronic source (publication) evaluation. More and more scientific methodical information is announced on the internet and not necessarily according to the same rules and standards which are common to traditional (printed) information presentation form. And such information will only increase. In many places universal evaluation instruments are being used, which are not directly meant for evaluation of scientific information, but could be adapted not heavily.

One of such instruments is *Google Page Rank Checker. Google Page Rank* can be successfully applied not only relatively to evaluate internet pages but scientific publications as well.

Another groundless thing also not once discussed in the press is joining social and humanitarian sciences into one group. This means that the same methodics attitudes will be applied for both fields, The question is, how to compare according to the same methodics, let's say, economics and linguistics works?

A new evaluation methodics editorship was confirmed by Lithuanian Republic Minister of Education and Science on 10th July, 2010, by the order No. V-1128. In the methodics it is stated, that science works of Humanitarian and Social sciences are evaluated by expert group formed by Lithuanian science council Humanitarian and Social sciences committee. Science works of Physical, biomedicine and technology sciences are evaluated by expert group formed by Lithuanian science council Nature and technical sciences committee. A principle of publication division into two levels remains in the new methodics. The new is, that selected first level works are evaluated by experts and for the second level works formal evaluation is applied. The second level work units are evaluated by points (Science and study. ..... 2010).

Science Production and Science Qualification Evaluation: International Context

Science Journals

Undoubtedly, the main science information source is science journals. It is well known for everybody (for the scientists first of all) that science journal system consists of two levels. For the first level belong so-called prestige science journals (primary research journals). Journals, in which first level works are indexed or summaries are announced, form the second level (secondary journals). Recently, more than 75000 first level journals have been counted. About 10% is controlled by so-called scientific information institute (Thomson Reuters). As scientists notice, journals which do not get into that system are considered marginal editions, and, of course, less meaningful (Toshev, 2008). Another important science evaluation indicator (scientometric parameter) which is almost universally agreed, is so-called Impact factor. Let's remember that IF was implemented by E.Garfield (1972). Of course, it is not the only one parameter. The other parameters are widely applied on the international level as well, because it is acknowledged that scientific activity, scientific creativity is a cumulative phenomenon. Therefore, close to IF occur such parameters as efficiency parameter (efficiency factor), productivity parameter (factor of productivity), usefulness parameter (factor of utility). Very important is so-called citation index (Science Citation Index - SCI). Despite of its importance and significance, even this parameter received a lot of reasonable critics. Researchers notice that only complex approach guarantees stability and steadiness of the science process. And this is very important for the harmonious science development. Some countries have created or successfully are creating national scientific work citation systems. For example, Russia has such a system as a certain counterbalance against foreign systems (rus.: *Российский индекс научного цитирования)*. Speaking about Lithuania, creation of such national

system would be useful for the country itself first of all, because it would only make general picture of science level more accurate. It is still important because evaluation in itself in a greater part is connected with the financial resource distribution for science and study institutions.

Reviewing

Another essential thing is secret, impartial science work evaluation (reviewing). In other words, it is called anonymous review (peer review). Usually, prestige science journals take care of their reputation very much and are interested in clear evaluation. Most frequently, one science work is evaluated by two independent assessors (peers). So-called one-sided blind scientific reviewing is being practiced, when only a reviewer knows author's identity and double-sided blind scientific reviewing when both reviewers and authors remain unknown to each other. Both approaches have their own advantages and disadvantages. The third approach is also applied when the author knows who the assessor of his work is. The truth is that on a so-called micro level, contradictions inevitably exist among authors, assessors and editors of publications. However, the application and co-ordination of various evaluation approaches guarantees the highest possible evaluation clarity. The question being discussed (on an international level) is reviewer selection. It is obvious, that the reviewer has to be an expert in a concrete field. Despite of the reviewer's competence, not a small probability exists that a reviewer will be partial. On the other hand, the reviewer has got a very big responsibility seeking not to let poorly carried out researches and plagiarisms get into the circulation of science. A universal rule is valid that authors must know very clear arguments, if the reviewers negatively evaluate works (articles or projects). There are two types: ex *post* reviewing (e.g., articles) and ex ante reviewing (e.g., projects). The first way is less risky and the second is rather risky. Researches show that partiality usually exists: with respect to women, with respect to younger researchers and with respect to minority.

In any case international practice is diverse and abundant. Any evaluation of science works as well as their preparation are closely connected both with general and science ethics.

International Experience

Taiwan. The evaluation system for the scientific production is strong enough in Taiwan. Each faculty member needs to be evaluated on a university level every four years. If someone fails the evaluation (including scientific production, services and teaching), he/she has to be evaluated once again next year. Two failures in a row will result in losing a job. On a national level, scientific production takes about 50% of the grade while applying for research grants. Every five years a government foundation is evaluating the performance of a department or faculty in general (including scientific production, services and teaching).In the case of failure the department can be forced to close. Taiwan has an adopted USA system for the academic promotion. Someone with a PhD degree can be hired as an assistant professor. After three years he/she can apply for an associate professor, after three more years for a full professor. Scientific production is highly related to the success of promotion. There is no fixed number of

papers. Three outside reviewers in the field are examining the quality of papers and give credits. In recent years the standards of promotion are getting higher. Only publications in highly cited international journals will be counted. For most universities, an assistant professor will lose his/her teaching job if he/she cannot be promoted to an associate professor in six years period.

Turkey. The main problem is to become an associate professor. In order to be an associate professor you have to apply to Higher Education Council (HEC) for the examination **(http://www.osym.gov.tr).** There are some requirements for application:

- foreign language examination: it is done by OSYM on a national level. The barrier score is 65.
  - a lot of academic staff are waiting for this because it is not so easy to get the score 65. This is one of the main problems.
- she/he has to publish at least one paper in Thomson Reuters journals. It must be single author's paper.
  - some extra papers on a national level.

If she/he corresponds to the requirements above, he/she is sending their publication files to 5 professors. The names of professors are sent to an applicant by HEC. They examine the files and they write a report to HEC. If 3 (at least) of the professors approve of the applicants suitability for an associate professor's position, then an oral examination is being done. If an applicant passes an oral examination, he/she receives an associate professor's title from HEC. After that he/she has to find a position at the university. It is not so difficult because at this time all universities in Turkey have enough associate professor's positions. After 5 years of work in the position of an associate professor, the applicant can apply for a professor's position according to the university, but it is not difficult as compared with associate professor's position. In general, approximately each professor receives full professor position after 5 years. Associate professor (docent) is valid as a title and as a position. It is possible to use this title even if a scientist has no connection with the university. In order to use professor (full) title, a scientist has to get a position at the university. Otherwise, it is not possible.

The evaluation is very problematic and complex in Turkey. Mainly it depends on the university. For example, in state universities there is no clear evaluation system. The docent and professor positions are permanent jobs in universities. There are some exceptions. For example, at the Middle East Technical University and Bogazici University the academic staff is evaluated every semester using some questionnaires filled by students and their academic publications.

Malaysia. In Malaysia each university has its own evaluation system despite the fact that guidelines are quite similar. There is no state evaluation. The state grants the university financial aids (research, etc.) and grades universities according to university performances as a whole. The point system is used for evaluation procedure. The main requirements if he/she wants to become professor (full) are: research and publication with international refereed journals, with distinguished scholarship prominence or achievement in a specialized field. For the associate professor - minimum (3-5) years of tenureship, publications in local and /or international journals, conduct researches in specialized fields.

Table 1

The main elements in the application form for promotion to the post of professor at the Science University of Malaysia

Elements	Notes
A. Personal Details	Based on the performance listed in the curriculum vitae, please outline the achievements in scholarship (approximately half a page for each category) and provide a self-evaluation on your best contributions. It should not include information directly mentioned in the curriculum vitae. (Please refer to the guidelines).
B. Summary of Achievements 1. Research and Publication. 2. Teaching and Supervision. 3. Academic Recognition and Leadership. 4. Consultancy. 5. Service to the university. 6. Service to the community.	1. Please summarize how your research outcomes/activities and publications have contributed to the development and enhancement of knowledge 2. Please provide an outline of your activities related to curriculum development, innovative contributions, creative teaching methodology, as well as your abilities and accomplishments in student supervision. 3. Provide an outline of your strengths in your specific fields and the academic community perception of you. 4. Comment on your achievements and contributions in terms of quality, importance and outcomes, as well as the client's/ society's perception of your consultancy. 5 Comment on your main role(s) and contributions in the drafting, planning and implementation of academic, administration and management policies at Unit/ Department/Section/University Level. 6. Comment on your main role(s) and contributions towards society.
C. Summary	Provide reasons that justify your application for promotion to Professor (maximum of one page).
D. Comments by Head of Department	
E. Nomination of External Assessor	The candidate is allowed to nominate 3 External Assessors (full Professor) from within the country/ abroad. The External Assessors must be in the related field.

Each of these blocks (elements) are disintegrated in detail into concrete criteria, which are evaluated by grades. The system is rather exhaustive, clear, various academic activities are evaluated.

Czech Republic. In Czech Republic professor's titles are granted by the president of the country. Usually twice a year about 40 professors' names are granted in all science branches. This is valid for all country universities. A very similar order is in Slovakia and it is understandable, because both countries have a common history. Professor's position occupation is not an easy thing here. First of all, it is a long process. First, the candidate has to be doctor of sciences (so-called Ph.D or according to their system CSc.). Another requirement is to be docent (in other words, associate

professor). The third requirement is to attain habilitation. Habilitation work is being written or monograph is being issued. It is necessary to read so-called habilitation report for university or faculty science council. Also, other important works are being required - publications, taking part in international and national projects and so on. It is interesting, that it is required to hand in not less than two recommendations from scientists acknowledged on international level and also person's scientific work evaluations-reviews. Thus, after going through mentioned and not mentioned procedures university rector proposes a dossier to an appropriate ministry and ministry after analysing papers, proposes a suggestion to the President of the Republic. It is also important, that not every university can perform such a procedure. University must have special accreditation for carrying out the process of professorship.

Bulgaria. In Bulgaria the requirements are also rather strict. Let's say, wishing to become a professor in physical sciences field you must have the second science degree (DSc), more than 50 articles in science journals, from which not less than 25 have to be in publications with *Impact Factor.* It is even necessary that the works were cited in scientific literature by other authors not less than 50 times. Besides, final solution is accepted by SAC (Senior attestation commission).Recently a new Academic career law is being discussed in Bulgarian parliament, in which the requirements are made softer, e.g., PhD degree is foreseen, managing doctorates, original contribution to university development, SAC is being refused and so on. However, academic society contradicts very much to such requirement weakening. A common thing is seeking to keep rather high but flexible requirements.

Brazil. Scientific production evaluation system exists in Brazil. Wishing to get financial support for researches, it is necessary to do publication in the international press actively. Every university department prepares reports about scientific production. Over the last several decades Brazil made a big jump in science research development, first of all, due to rational science policy. Article preparation and publication in English are encouraged. Expert commissions are formed for evaluation. The attitude is being hold to keep balance between the higher level publications and local publications. Taking a position at universities, scientific production is the most important. University financing is closely related to scientific production. Two main stages are distinguished in Brazilian science strategy: the first, by all possible means to increase Brazilian contribution on an international level, the second, to move to qualitative scientific production evaluation as well. Science journals are evaluated according to following most important criteria: Are they included into database; The quality of articles (scientific character, correspondence to thematic, the number of original articles, content newness and so on); The quality of editorial colleges; Article selection procedures; The variety of authors; The dissemination of the journal; Journal indexation. All Brazilian journals are classified. QUALIS/CAPES model is applied *(Coordination for Higher Level Education Improvement /Coodernaęao de Aperfeļoamento de Pessoal de Nivel Superior).* They are grouped into 7 strata: A1 (the highest value- 100), A2, B1, B2, B3, B4, B5 and C (the lowest value).

Avery significant is so-called SCIELO project, the main aim of which is Brazilian science journals' classification, evaluation and so on.

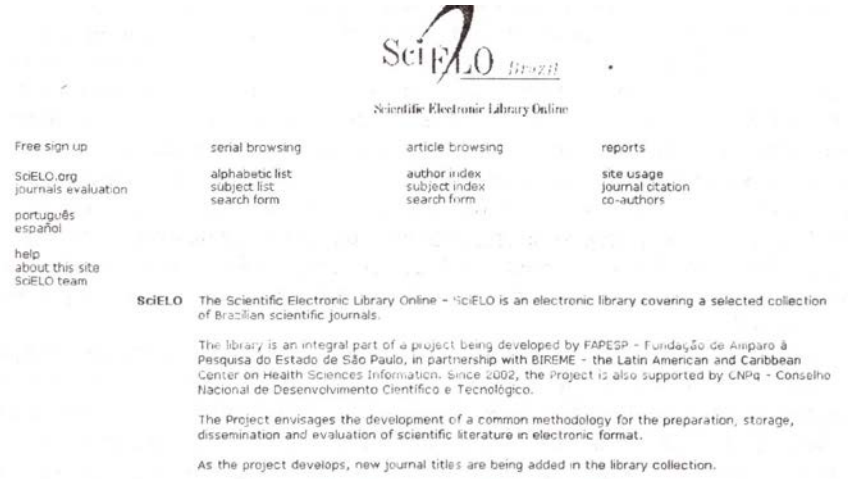


Figure 1. The website of SCIELO project

SCIELO raises rather high requirements. In order the journal was included, the following is being evaluated:

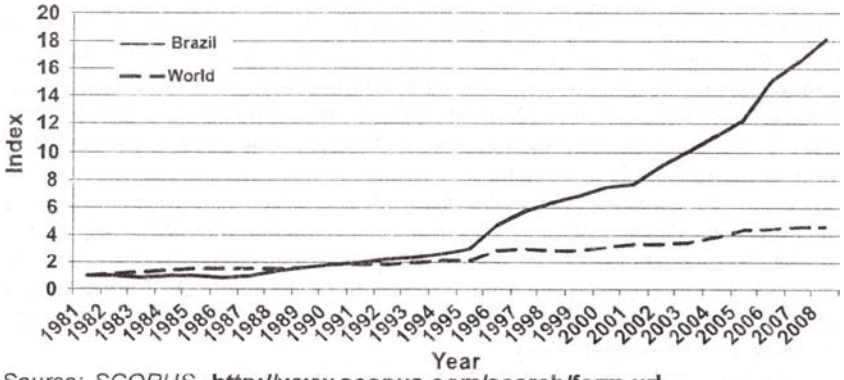
■ scientific character(content) - only original articles are being counted /e.g., reviews, reports and so on are not considered original works/. SCIELO Consultancy Committee evaluates with the help of experts (peers).

• reviewing (peer-review) - the reviewing procedure has to be clearly indicated. When the journal is included into SCIELO, reviewing procedure has to be documented.

■ editorial board has to be formed from national and international representatives, well known specialists. Journals, the editorial boards of which are formed from representatives of one institution or from representatives of one region or articles only from one institution or region are not included into SCIELO;

■ periodicity - not less than 4 times per year.

Recently more than 12000 scientific journals are being counted in Brazil.



Source: SCOPUS. **http://www.scopus.com/search/form.url**

Figure 2. Scientific production growth in Brazil in 1981-2008

50

In figure 2 you can see a very rapid growth during the last decade.

Australia. Speaking about Melburn University as an example, the requirements for taking professor's position are very high. The candidate has to be achieved meaningful scientific achievements in his field not only on a national but also on an international level. He has to carry out original and innovative scientific researches including inventions and also to make a significant contribution into his institution's expansion. DEST (Australia's Department of Education, Science and Training) is taking care of evaluation. It is strictly defined what science publications are acknowledged (articles, books, conference material and so on). The most important requirement is peer-review and publication in a usual and e-form. The books have to be published in comercial publishing houses and by all means registrated in a fixed order (ISBN). As a matter of fact, seeking to get financing and also evaluate workers' qualification, 4types of works are evaluated: articles in refereed journals; book sections; books; articles in international conference publications.

Romania. Science evaluation system in Romania is interesting for the fact that this country has had autoritarian regime for a long time, however, in recent years after changing conditions, it is seeking to develop science as rapid as possible. The question arises if Romanian science was in the right way after failure of communism in 1989? They are seeking to invest into science as much as possible. Science production evaluation is carried out by National Council of Scientific Research and Higher Education (CNCSIS) - **http://www.cncsis.ro/).**

Primary criteria:

- Articles in IS! journals* impact factor;
- Citation in ISI journals;
- Inventions;
- Contracts/ patents for products, technologies, studies

Secondary criteria:

- Articles in other journals;
- Models, prototipes, methodologies;
- Professional prestige;
- Membership in editorial boards of international publications;
- National science grants;
- PhD.

SciSearch and Social SciSearch database are considered the main while evaluating science production. More articles in social science field are sought to be published in foreign journals. In the last decade such phenomenon can be noticed, however, there is no clear tendency. After evaluating current situation Romania needs: 15 years to catch up with Bulgaria, 30 years - with Poland, 60 - with Hungary (natural sciences, technologies and so on). In the case of social sciences: 50, 50, and 200. Romanians make a conclusion: science evaluation must be based on internationally acknowledged criteria. Science society (at least part of it) is of the opinion that science is not only national affair (science is above national boundaries). A sharp discussion is taking place about mimicking of international evaluation norms. Over the last decade more than 500 journals appeared in the country. The main problem is that most of these journals do not use peer-review system and are not indexed in database. National science evaluation board orientates into international standards. In fact, scientometric parametres are adhered to.

Conclusions

No matter how much you dislike science production evaluation, it is inevitable and necessary. The state, allotting even rather poor financial resources for science, has to know if these means are being used rationally. On the other hand, internationally acknowledged norms (international standards) about science work evaluation, experting, indexing, usage and other exist. It is natural, that every country has its own peculiarities, which not necessarily directly match with international practice. However, countries should sensibly seek to harmonize national science work evaluation practice with the international one. Science production evaluation is important not only in the meaning of harmonization. Evaluation, on the whole, is a complicated and practical science theory problem. Creation of any this field evaluation methodics requires much responsibility. Evaluation has got not only financial - bureaucratic consequences, hasn't it? Evaluation affects both scientific staff and separate scientist's work, relations, motivation and so on. As you see from analysis, different countries distinguish themselves by their individuality, in the sense of science production evaluation. On the other hand, alongside with universally acknowledged evaluation systems, more widely and effectively are applied such systems as *Google Scholar* **(http:// schoiar.google.com/).** This system provides a search of scholarly literature across many disciplines and sources, including theses, books, abstracts and articles. Google Scholar, a freely available scientometric database, indexes academic papers from open access repositories and commercial sources, and also identifies referenced citations (Repanovici, 2010) Another system closely connected with the mentioned one is - Publish or Perish system **(http://www.harzing.com/pop.htm).** Publish or Perish is a software program that retrieves and analyzes academic citations. The free Publish or Perish software can be used as an analysis instrument for the impact of the research (Repanovici, 2010). More and more widely is used CiteSeerX system **(http://citeseerx.ist.psu.edu/).** CiteSeerX is **a** Scientific Literature Digital Library and Search Engine. CiteULike system as well **(http://www.citeulike.org/).** CiteULike is **a** free service for managing and discovering scholarly references. Finally, we can state that all measurements used in academic evaluations have some advantages and disadvantages. It is obligatory to find an appropriate combination of different systems, indicators and criteria.

As Zuleyma Tang-Martinez (2009) notices, higher science institutions both in USA and in other countries very rapidly implement a so-called corporation model, where everything is measured by concepts “clients”, “consumers”, “customers”, “profit" and so on. Corporation machines (so-called universities, because according to a researcher, you can hardly call such institutions universities) keep turning. It means that profit is most important. It is completely understandable, that modern science is netlike, we say, “plane”. Some artificial stages or requirements usually only disturb science development. However, the wish that concrete science achievements were evaluated, that positions were occupied by the people who are worth them is quite logical. A lot of countries seeking advance go along that way. Universities have to keep that understanding that firstly it is upon them to save and strengthen both activity quality and prestige and develop real but not demonstrative science.

References

Adler, R., Ewing, J., Taylor, P. (2008). Citation Statistics. A report from the International Mathematical Union (IMU) in cooperation with the International Council of Industrial and Applied Mathematics (ICIAM) and the Institute of Mathematical Statistics (IMS). Available on the Internet at: http://www.mathunion.org/fileadmin/IMU/ReDort/CitationStatistics.pdf (22/07/2010).

Anderson, M. S., Ronning, E. A., DeVries, R., Martinson, B. C. (2007). The Perverse Effects of Competition on Scientists' Work and Relationships. Science and Engineering Ethics, *13(4), p. 437-461.*

Coordination for Higher Level Education Improvement (QUALIS/CAPES). Available on the internet at: http://www.caDes.gov.br/avaliacao/qualis (22/07/2010).

Garfield, E. (1972). Citation analysis as a tool in journal evaluation. Science, *178, p. 471-479.*

Gómez-Sancho, J. M., Mancebón-Torrubia, M. J. (2009). The evaluation of scientific production: Towards a neutral impact factor. *Scientometrics,* Vol. 81, No. 2, p. 435-458.

Fanelli, D. (2009). How Many Scientists Fabricate and Falsify Research? A Systematic Review and Meta-Analysis of Survey Data. PLoS ONE, *4(5): e5738. doi: 10.1371/joumal.pone.0005738.*

Lamanauskas, V. (2009). Mokslines produkcijos vertinimas: originalumo paieškos arpaprastas kopijavimas. Svietimas: politika, vadyba, kokybe / Education Policy, Management and Quality, *Nr. 3 (3), p. 4-9.*

Mokslo ir studijq institucijq moklso (meno) darbq vertinimo metodika. (2010). Lietuvos Respublikos svietimo ir mokslo ministro 2010 m. liepos 10 d. jsakymas Nr. V-1128. Vilnius. Prieiga per internet^: http://www.smm.lt/teisine baze/docs/isakymai/2010-07-10-V-1128(1).doc (22/07/2010).

Repanovici, A. (2010). Measuring the visibility of the University's scientific production using GoogleScholar, «Publish or Perish» software and Scientometrics. In.: World Library and Information Congress: 76th IFLA General Conference and Assembly, Open access to knowledge - promoting sustainable progress. *Gothenburg. Available on the internet at: http://www. if la. org/ files/hq/papers/ifla76/155-repanovici-en.pdf (22/07/2010).*

Toshev, B. (2008). Macrostability and Microinstabilities in the Scientific Process. Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP), *Vol. 2, No. 1, p. 5-12.*

Vinkler, P. (2010). The evaluation of research by scientometric indicators. Oxford: Chandos Publishing, 313 p.

Zuleyma Tang-Martinez (2002). Higher Education and the Corporate Paradigm: the Students are the Losers. Workplace: a Journal for Academic Labor. *Available on the internet at: http:// louisville.edu/joumal/workplace/wp42.html (22/12/2009).*

УДК 004.03:378.147-057.212

А.В.АНТОНЕЦЬ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Анотація. В статті розглянуті деякі особливості використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання спрямовані на поглиблення інформаційних умінь, без яких неможлива прогностична діяльність майбутніх менеджерів.

Ключові слова: комп'ютерні технології, прогностичні уміння, засоби навчання, елемент навчання, змістова матриця.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности использования компьютерно-ориентированных средств обучения, которые направлены на углубление информационных умений, без которых невозможна прогностическая деятельность будущих менеджеров.

Ключевые слова: компьютерные технологи, прогностические умения, средства обучения, элемент обучения, смысловая матрица.

Annotation. In the article basic approaches use computer-oriented facilities of studies from which depends informative abilities and skills. Future prognostic activity of manager is impossible without it.

Key words: computer technologies, prognostic abilities, teaching facilities, teaching element, semantic matrix.

Ефективне формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів неможливе без ефективної науково-методичної моделі, спрямованої на удосконалення процесу навчання, зокрема і підчас викладання дисциплін циклу природничонаукової та загальноекономічної підготовки. В свою чергу, це передбачає впровадження в навчальний процес ефективних методів, форм та засобів навчання на основі науково обґрунтованої технології навчання. Специфіка технології формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів, обумовлюється складною структурою прогностичних умінь, тобто сукупністю відповідних умінь і навичок, необхідних для подальшої прогностичної діяльності управлінця. Не останню роль в цій структурі відіграють інформаційні уміння та навички. Адже, саме комп'ютерні технології навчання, завчасно ознайомлюють студентів з необхідними комп'ютерними програмами та середовищами без яких неможлива їх майбутня прогностична і управлінська діяльність.

Доцільно зазначити, що застосування комп'ютерних технологій є предметом праць багатьох науковців, таких як І.Сергієнко, О.Литвиненко, М.Дивак, Долгов В.М. А.Єршов, М.Жалдак, С. Кузнецова, В.Розумовський, Ю.Рамський, які розпочали дослідження в даному напрямку. Особливості використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у вищих навчальних закладах розглядали в своїх працях А.Гуржій, М.Жалдак, М.Львов, С.Раков, О.Співаковський та інші. Водночас, нами була виявлена недостатня увага науковців до формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів засобами комп'ютерних технологій, що і надає *актуальності* темі нашого дослідження.

Метою статті є висвітлення можливостей використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в процесі формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів.

Важливим є усвідомлення, що застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання надасть змогу більш глибоко і різносторонньо підійти до процесу формування прогностичних умінь. А саме:

- ознайомити з можливостями комп'ютерного моделювання економічних процесів;
- представити об'єкт дослідження, шляхом аналізу виявити його причинно-наслідкові зв'язки та взаємозалежності;
- суттєво зменшити час при розрахунку економіко-математичних параметрів поставленої управлінської задачі;
- навчити студентів використовувати математичні методи оптимізації та прогнозування під час пошуку ефективних управлінських рішень (Microsoft Office 2007, MatLab, Simplexwin, Torawin, MathCad 2000, STATISTICA, SPSS та інші);
- оцінити рівень сформованості прогностичних умінь та навичок шляхом реалізації комп'ютерних технологій тестування.

Слід зазначити, що дисципліни «інформатика та комп'ютерна техніка», «Комп'ютерні мережі і телекомунікації», «Дослідження операцій» та «Економетрія» циклу природничо-наукової та загальноекономічної підготовки найбільш ефек-

тивно поєднуються з інформаційними технологіями навчання спрямованими на формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів.

Зокрема «інформатика та комп'ютерна техніка» є вихідною дисципліною блоку інформатики, яка вивчає засоби комп'ютерної техніки, основи формалізації та алгоритмізації сучасних інформаційних процесів. Метою курсу є формування сучасного рівня інформаційної та комп'ютерної культури, набуття практичних навичок роботи на сучасній комп'ютерній техніці [2, с.22]. Дисципліна вивчається перед курсом «Комп'ютерні мережі і телекомунікації».

В результаті вивчення курсу студенти здобувають певні інформаційні уміння і навички, що є невід'ємною складовою прогностичних умінь. А саме уміння:

- виконувати елементарні дії в середовищі Windows;
- опрацьовувати економічні дані засобами пакету офісного програмного забезпечення (MS Word, MS Excel, MS PowerPoint та інші);
- працювати зі структурованими економічними документами;
- виконувати основні дії щодо баз даних у середовищі MS Access;
- виконувати пошук потрібної інформації у локальних та глобальних мережах;
- користуватися електронною поштою.

«Комп'ютерні мережі і телекомунікації» є невід'ємним курсом сучасної освіти, що базується на знаннях, отриманих студентами при вивченні курсу «Інформатика та комп'ютерна техніка». Метою дисципліни є оволодіння сучасними мережевими технологіями та навичками їх практичного використання для пошуку, обробки і аналізу даних [2, с.22].

Важливість курсу в контексті формування прогностичних умінь полягає в теоретичній та практичній підготовці майбутніх фахівців з питань:

- сітьових та комунікаційних технологій локальних мереж;
- особливостей використання технологій глобальних комп'ютерних мереж;
- пошуку інформації і технології роботи у мережі Internet;
- створення Web-документів з використанням сучасних інструментальних програмних засобів.

Дані знання і навички дозволять ефективно знаходити, обробляти і передавати економічну інформацію, що є необхідним в процесі прийняття менеджером управлінських рішень.

«Дослідження операцій» є нормативною дисципліною циклу природничонаукової та загальноекономічної підготовки. Завданням даного курсу є розгляд математичних моделей, методів системного аналізу, способів дослідження і оптимізації операцій.

Метою дисципліни є одержання теоретичних знань і практичних навичок з формалізації задач управління з використанням спеціалізованих оптимізаційних методів [2, с.17]. Аналіз навчальних програм дисциплін «Математичне програмування» та «Дослідження операцій» показав, що змістове наповнення їх тематичних планів є майже подібним, але уміння і навички, які формуються у студентів в процесі вивчення цих дисциплін суттєво відрізняються. Це пояснюється самою орієнтацією курсів. Дисципліна «Дослідження операцій» спрямована на розв'язування оптимізаційних задач та використання економічних моделей за допомогою технічних засобів навчання та відповідних комп'ютерних програм *(Microsoft Excel, Simplexwin, ToraWin та інші)*. В свою чергу, курс «Математичне програмування» використовує переважно математико-аналітичні методи і підходи при вирішенні оптимізаційних задач.

Дисципліна **«Економетрія»** фундаментальна економіко-математична наука, яка на основі статистичних даних про соціально-економічні процеси вивчає методику побудови економетричних моделей для відображення закономірностей, кількісних зв'язків, динаміки цих процесів в економічному просторі з метою *прогнозування, аналізу* взаємного впливу явищ та прийняття оптимальних рішень щодо *планування,* розподілу матеріальних, трудових, фінансових ресурсів. Це обумовлює важливість даної дисципліни в процесі формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів.

Метою дисципліни є формування сучасного економічного мислення та спеціальних знань з використанням системного та процесного аналізу, різних методів економетричного аналізу як складової підтримки прийняття рішень щодо економічних об'єктів різної складності ієрархії та організації *[2,* с.18].

У зв'язку з великим обсягом розрахунків, що виконує менеджер-аналітик у процесі прогнозування, економетричний аналіз тісно пов'язаний з використанням комп'ютера. Тому, даний курсу вимагає від студентів сформованих умінь та навичок роботи з комп'ютером та програмним забезпеченням. Останнє потребує цілеспрямованого впровадження відповідних навчальних елементів, що обумовлюють формування достатнього рівня інформаційних умінь.

У цьому аспекті особливої ваги набуває опанування студентами багатофакторним регресійним аналізом, з використанням відповідних комп'ютерних програм, що надає більш широкі можливості щодо прогнозування динаміки певних економічних показників як основи для прийняття ефективних управлінських рішень.

Саме тому, проведення лабораторних занять з вищезазначених дисциплін вимагає розробки ретельного методичного забезпечення, що базується на комплексі спеціальних комп'ютерних програм, що сприяють виробленню більш глибоких вмінь орієнтованих на майбутню прогностичну діяльність фахівців.

На основі проведеного аналізу тематичних планів дисциплін, та навчально-методичних комплексів в цілому, нами було складено змістову матрицю (табл. 1). Вона містить перелік вибраних тем занять по кожній дисципліні і показує відповідні вміння, що повинні сформуватись у студентів.

Вибір у кожній дисципліні саме таких тем занять обґрунтовується такими чинниками:

• можливість ефективного формування у студентів умінь та навичок, що входять до складу прогностичних;

■ можливість використання методів активного навчання;

■ можливість впровадження на занятті відповідних навчальних елементів, що покращать ефективність формування прогностичних умінь;

Одним із прикладів використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, в процесі формування прогностичних умінь менеджерів є розгляд програми SimplexWin 3.0 Даний навчальний елемент можна ввести під час вивчення теми «Використання ЕОМ для розв'язання задач лінійного програмування» в курсі «Дослідження операцій». Він повністю відповідає меті заняття і обов'язковим умінням які воно формує. Адже, дана програма призначена для вирішення завдань лінійного програмування, і пропонує автоматизоване вирішення оптимізаційних задач на основі симплекс-методу. Даний метод підходить для вирішення широкого круга завдань і є досить простим у використанні, тому часто застосовується при вирішення задач пов'язаних з відшуканням оптимального управлін-

Таблиця 1

Змістова матриця деяких тем лабораторних занять, що сприяють формуванню прогностичних умінь

Дослідження операцій	***Постановка задачі лінійного програмування, форми її запису та геометрична інтерпретація***	***Алгоритм симплекс-методу та приклади розв'язання задач лінійного програмування симплекс-методом***	***Використання ЕОМ для розв'язання задач лінійного програмування***	***Закриті транспортні (розподільчі) задачі***	***Математичний аналіз у прийнятті управлінських рішень***
	Уміння: 1. Геометрично зображувати задачі лінійного програмування. 2. Використовувати графічні комп'ютерні програми	*Уміння:* 1. Перетворювати економічну задачу оптимізації в задачу на симплекс-метод 2. Складати симплекс таблиці та їх обчислювати	*Уміння:* 1. Інтерпретувати економічні задачі. 2. Застосовувати спеціальні комп'ютерні програми	*Уміння:* 1. Приводити транспортну задачу до закритого виду і знаходити оптимальний план за допомогою ЕОМ	*Уміння:* 1. Аналізувати модель на чутливість. 2. Використовувати математичні методи при аналізі економ. задач. 3. Приймати вірні управлінські рішення

Дослідження операцій	***Робота з таблицями в MS Word***	***Табличний процесор MS Excel. Обчислення у таблицях***	***Знайомство з MS Power Point***	***Система управління базами даних MS Access***
	Уміння: 1. Створювати таблиці та працювати з ними. 2. Форматувати таблиці. 3. Виконувати основні математичні та статистичні операції	Уміння: 1. Вводити дані, користуватись автозаповненням. 2. Вводити та корегувати формули і за їх допомогою обчислювати дані 3. Будувати діаграми	Уміння: 1. Створювати, редагувати, форматувати презентації 2. Створювати власну презентацію	Уміння: 1. Створювати таблиці в режимі «конструктор». 2. Працювати з таблицями бази даних. 3. Створювати зв'язки між таблицями. 4. Працювати з формами та звітами
Комп'ютерні мережі і телекомунікації	***Комп'ютерні мережі та телекомунікаційні засоби***	***Локальні комп'ютерні мережі***	***Інформаційні ресурси й технології Internet***	***Основи створення WWW-документів***
	Уміння: 1. Використовувати комп'ютерну мережу	Уміння: 1. Користуватись ресурсами та призначати права доступу до каталогів і файлів	Уміння: 1. Користуватись електронною поштою, чатами і браузерами. 2. Шукати інформацію засобами пошукових систем. 3. Передавати файли по мережі	Уміння: 1. Створювати Web-документи 2. Використовувати інструментальні засоби створення та публікації Web-документів
Економетрія	***Математичне моделювання як метод наукового пізнання економічних явищ і процесів***	***Загальна класична регресійна модель***	***Проста вибіркова лінійна регресія***	***Економетричні функції***
	Уміння: 1.Інтерпретувати задачу 2.Виділяти етапи моделювання (модель-алгоритм-програма)	Уміння 1. Будувати класичну регресійну модель 2. Використовувати метод найменших квадратів	Уміння 1.Застосовувати регресію та її властивості для прогнозування	Уміння 1. Застосовувати економетричні функції в процесі прогнозування 2.Відрізняти економетричні функції

ського рішення. Розв'язок в цій програмі виводиться в середовище MS Excel, і представлений у вигляді послідовності таблиць з кінцевою відповіддю. Також програма підтримує функцію завантаження і збереження даних у файл, і має повну підтримку звичайних дробів.

Наступним прикладом використання комп'ютерних засобів навчання для ефективного формування прогностичних умінь, є застосування можливостей пакету програм Microsoft Office 2007, зокрема табличного процесора MS Excel. Дана програма дає можливість проводити лінійний регресійний аналіз за допомогою вбудованих функцій: ЛИНЕЙН, ЛГРФПРИБЛ, ТЕНДЕНЦИЯ і РОСТ а також за допомогою інструмента Регрессия пакета Анализ данных [1, с.275]. Ці можливості MS Excel доцільно розглянути під час вивчення теми «Табличний процесор MS Excel. Обчислення у таблицях» у курсі «Інформатика та комп'ютерна техніка». Використання функцій регресії для апроксимації даних дає змогу максимально точно спрогнозувати менеджеру потрібні економічні показники, тобто апроксимація використовуючи існуючу інформацію по досліджуваному економічному об'єкту дозволяє змоделювати майбутню його поведінку.

Ще одним прикладом використання комп'ютерних технологій в процесі формування навичок прогнозування у студентів-менеджерів є пакет SPSS для Windows. Дана програма є досить універсальною, і пропонує широкий набір процедур для ефективного прогнозування числових змінних, аналізу часових рядів та планування управлінських рішень. Даний елемент навчання можна ввести при вивченні теми «Проста вибіркова лінійна регресія» у курсі «Економетрія»

Таким чином, розробка та використання професійно-орієнтованого методичного забезпечення на основі комп'ютерних технологій, не лише підвищує ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів з вищезазначених дисциплін, а й позитивно впливає на формування інформаційних та прогностичних умінь як основи для прийняття виважених управлінських рішень.

Література

1. Вильям Орвис. Excel для ученых, инженеров и студентов: Пер. с англ. - К. Юниор, 1999. - 528 с.

2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напрямку підготовки 0502 "Менеджмент". - Київ. - Міністерство освіти і науки України, 2001 - 59 с.

УДК 378.147

О.М. БАРНО

ІННОВАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. Інновація в учбовий процес - це введення чогось нового - будь то ідея, метод або пристрій. Інновації націлені на значне поліпшення існуючого продукту, послуг або процесів. Інновації, засновані на інформаційних технологіях (IT-інновації), є невід'ємним розвитком технологій в області інформації, і їх використання націлене виключно на благо суспільства. Крім того, IT-інновації є також рушійною силою економіки.

Аннотация. Инновация в учебный процесе - это введение чего-то нового - будь то идея, метод или устройство. Инновации нацелены на значительное улучшение существующего продукта, услуг или процессов. Инновации, основанные на информационных технологиях (IT-инновации), являются неотъемлемым раз-

витаем технологий в области информации, и их использование нацелено исключительно на благо общества. Кроме того, IT-инновации являются также движущей силой экономики.

Annotation. An innovation in an educational process is introduction something new - be that idea, method or device. Innovations are aimed at the considerable improvement of existent product, services or processes. Innovations, based on information technologies (IT-innovation), are inalienable development of technologies in area of information, and their use is aimed exceptionally for the good of society. In addition, IT-innovation are also motive force of economy.

Нинішній період розвитку суспільства характеризується кардинальними змінами у сфері взаємодії людини й інформації.

Уперше за всю історію людства інформація і знання посіли чільне місце по відношенню до таких найважливіших категорій, як матерія та енергія. Побудова інформаційних систем належить до числа пріоритетних задач людства. Розвиток інформаційного суспільства нерозривно пов'язаний зі зростанням потреби кожного громадянина в постійному підвищенні кваліфікації, оновленні знань. Ця тенденція зумовила необхідність адекватності освіти динамічним змінам, що відбуваються в природі й суспільстві, зростаючому стрімкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Розуміння необхідності безперервної освіти припускає формування переконання в тому, що всяке знання відносне і основу надійності створює лише оновлення і приріст знань.

Незважаючи на те, що в цей час єдина та загальна теорія використання інформаційних та комунікаційних технологій як системи цілісних взаємопов'язаних методів та засобів збору, зберігання, обробки та подачі інформації не повністю розроблена, все ж таки видається можливим виокремити найбільш значущі характеристики цих технологій та вказати на низку особливостей, які суттєво відрізняються від інших напрямків науки і техніки:

1) динамічність відтворення поколінь технічних, програмних, та програмно-апаратних засобів;

2) необхідність постійного підвищення кваліфікації розробників та користувачів інформаційних систем у зв'язку з постійно зростаючим рівнем технічної та технологічної складності компонентів інформаційно-комунікаційних технологій;

3) вплив використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток виробничих потужностей та суттєва зміна виробничих відношень;

4) висока потенційна ефективність реалізації можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у галузі автоматизації, інформаційної діяльності, інформаційної взаємодії та організаційного управління.

У змістовому аспекті складовими частинами інформаційних і комунікаційних технологій є засоби забезпечення комунікацій на базі локальних і глобальних комп'ютерних мереж, обробки інформації при веденні справочинства на базі використання автоматизованих робочих місць.

З-поміж них можна виокремити такі:

1) автоматизації прийняття рішень, що використовують елементи штучного інтелекту;

2) візуалізації інформації, що використовує елементи мультимедіа, моделювання та інтерпретації інформації;

3) автоматизації проектування, оперативного планування та управління виробництвом;

4) автоматизації інноваційної діяльності;

5) автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу.

Разом з тим можна стверджувати, що засоби інформаційно-комунікаційних технологій мають певні дидактичні можливості, реалізація яких створює передумови інтенсифікації освітнього процесу, а також створення методики, що орієнтована на розвиток інтелекту студента, на самостійне виокремлення і продукування інформації:

1) швидкий зворотній зв'язок між користувачем і засобами інформаційно-комунікаційних технологій, що визначає реалізацію інтерактивного діалогу.

2) комп'ютерна візуалізація інформації про об'єкт, що вивчається;

3) комп'ютерне моделювання об'єктів, їх співвідношень, процесів, явищ що вивчаються або досліджуються;

4) архівація та зберігання великих обсягів інформації з можливістю легкого доступу до неї, її передачі та тиражування;

5) автоматизація процесів обробки та інформаційно-пошукової діяльності;

6) автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення організаційного управління навчальною діяльністю і контролю за результатами засвоєння.

У вітчизняних наукових розробках реалізацією можливостей засобів інформаційно-комунікаційних технологій у галузі освіти, в тому числі і вищої, займається галузь педагогічної науки - інформатизація освіти, яка розглядається як цілеспрямовано-організований процес забезпечення галузі освіти методологією, технологією і практикою розробки та оптимального використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтованих на реалізацію цілей навчання, розвитку індивіда, що включає в себе підсистеми навчання та виховання.

Разом з тим інформатизація освіти, яка розглядається в цей час як нова галузь педагогічного знання, орієнтована на розв'язання наступних проблем та задач:

1) науково-педагогічні, методичні, нормативно-технологічні та технологічні передумови розвитку освіти в умовах масової комунікації і глобалізації сучасного інформаційного суспільства;

2) творення методологічноїбази відбору змісту освіти, розробки методів і організаційних форм навчання і виховання, що відповідають задачам розвитку особистості студента в сучасних умовах інформаційного суспільства, масової комунікації і глобалізації;

3) методичне обґрунтування і розробка моделей інноваційних та розвиток існуючих педагогічних технологій, застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освіті і практиці;

4) створення методичних систем навчання, що орієнтовані на розвиток інтелектуального потенціалу студента;

5) на формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати діяльність по збору зберіганню та передачі інформаційного ресурсу, і продукуванню інформації;

6) розробка дослідних, демонстративних прототипів електронних засобів освітнього призначення у тому числі програмних інструктивних засобів і систем;

7) використання розподіленого інформаційного ресурсу Інтернет і розробка технологій інформаційної взаємодії, освітнього призначення на базі глобальних телекомунікацій;

8) розробка засобів і систем автоматизації процесів обробки навчального, дослідницького, демонстративного, лабораторного експерименту;

9) створення і застосування засобів автоматизації для психолого-педагогічних тестуючи, діагностуючих методик контролю і оцінки рівня знань студентів;

10) здійснення педагогнно-організаційної оцінки засобів обчислювальної техніки;

11) удосконалення методів управління системою освіти на базі використання автоматизованих баз даних, науково-педагогічної інформації, інформаційно-методичних матеріалів, телекомунікаційних мереж, а також вдосконалення процесів інформатизації управління освітніми установами та їхньою системою.

Використання інформаційного середовища в навчальних цілях є абсолютно новим і найбільш перспективним напрямом в системі вищої освіти. Змістова основа масової комп'ютеризації навчального процесу в навчальних закладах пов'язана з тим, що комп'ютер, перш за все, є ефективним засобом оптимізації розумової праці взагалі у будь-якому її прояві і технічним засобом, який здатний активізувати самостійну роботу студентів. Водночас, комп'ютерні технології дають можливість глибшого вивчення потенціалу людини до засвоєння знань. Так, дані про потенційні можливості людської пам'яті дозволили створювати нові і удосконалювати існуючі комп'ютерні засоби навчання, істотно підвищити дружність інтерфейсу, вивчати закономірності засвоєння знань в умовах мультимедіа і т.д.[5, с. 124].

Іншою особливістю навчання з широким використанням в навчальному процесі комп'ютерів, що забезпечують передачу навчальної інформації будь-якого обсягу незалежно від відстані є те, що воно служить цілям безперервної освіти. Г. Ільїн, обґрунтувавши положення проектної освіти, вказує на наступні фундаментальні ознаки утворення нового типу навчального процесу:

- наявність спілкування викладачів, що навчаються в режимі електронного зв'язку і в реальному часі;
- індивідуалізація стосунків учасників навчального процесу, зумовлена наявністю певних проблем, які вирішуються у спільному педагогічному спілкуванні;
- між викладачем і майбутнім фахівцем встановлюються не тільки традиційні відношення, але і види спілкування, які передбачають взаємний обмін інформацією і усунення пов'язаних з цим незгод у моменти спільного пошуку рішення;
- разом з наочними знаннями як перевіреного суспільною практикою результату, все більшу роль починає відігравати інформація, тобто відомості будь-якого характеру, що вимагають перевірки, систематизації і встановлення їхньої істинності й несуперечності.

Підтвердження такої позиції знаходимо в працях багатьох авторів. Так, І. Грошев дійшов до висновку що „сукупність мотивів, направлених на підвищення продуктивності навчального процесу, приводить до формування таких позитивних мотиваційних смислових утворень, як „ухвалення" комп'ютера в якості засобу навчання і професійної діяльності, а також до появи адекватних мотиваційних стосунків, що виявляються в довірі і позитивній оцінці використання інформаційних технологій при вирішенні професійних завдань" [2, с. 4-5].

У Кіровоградському інституті велику увагу звернено на формування сучасної матеріально-технічної бази: для цього створено електронну бібліотеку, яка нараховує на сьогоднішній день приблизно 1000 посібників, електронні підручники переконвертовано у вигляді аудіофайлів, які студенти можуть прослуховувати, ідучи до навчального закладу, під час поїздки в транспорті, у домашніх умовах.

Велику увагу звернуто на прикладні програми для кожної спеціальності, за якими навчаються студенти. Для студентів спеціальності «Видавнича справа та редагування» придбано спеціальну лабораторію для редагування фото, відео- і аудіоматеріалів, які студенти добирають і готують самостійно.

Комп'ютерну локальну мережу в Кіровоградському інституті розвитку людини «Україна» (в подальшому КІРоЛ «Україна») було створено з єдиною метою - полегшити електронний документообіг між підрозділами всередині інституту. Було сплановано найкращий варіант — провідна комп'ютерна мережа на основі крученої пари, яка задовольняє швидкість передачі по всій будівлі інституту.

Комп'ютерна мережа бере безпосередню участь і в навчальному процесі:

- викладачі, дисципліни яких пов'язані з комп'ютерними науками, використовують внутрішню локальну мережу для роботи в Інтернет-мережі, для пояснення і навчання студентів роботі в Інтернеті;

- створюється для кожної групи і курсу з обмеженими правами папка де група отримує завдання одночасно, і це не відбирає час у викладача для індивідуального контакту з кожним студентом;

- внутрішня локальна мережа використовується для проходження тестового контролю студентами, для отримання результатів їхніх знань з певного прочитаного їм курсу;

- внутрішня локальна мережа охоплює і бібліотеку, де відіграє функцію розповсюдження електронних підручників для денної та заочної форми навчання;

- локальна мережа об'єднує в собі комп'ютерні класи, які, у свою чергу, об'єднані в окремі групи. Це дає змогу оновлювати програмне забезпечення, слідкувати за роботою групи або індивідуально за роботою студента на віддаленому доступі робочого столу і одночасно корегувати роботу студента в правильному виконанні завдання.

Такі підрозділи, як відділ кадрів та бухгалтерія, за своєю специфікою роботи не можуть працювати без локальної мережі, тож вони і були першими, де було налаштовано локальну мережу (всім відомо, що локальна мережа покращує доступ одночасної роботи з базами даних). У деяких підрозділах є одночасний доступ до локального принтера за допомогою локальною мережі, це дозволяє зменшити кількість принтерів у приміщенні підрозділу.

Локальна мережа дає змогу студентові працювати в мережі Інтернет з будь-якого комп'ютера комп'ютерного класу. Студенти мають можливість працювати через Інтернет з ресурсами бібліотек Росії та України, які дають можливість без реєстрації працювати з накопиченими базами електронних підручників.

Власними силами викладачів КІРоЛ «Україна» було створено мультимедійні підручники з таких дисциплін: «Основи права» - асистент викладача Ротар Наталія Михайлівна та «Комп'ютерні мережі та телекомунікації» - старший викладач Ротар Олег Сергійович.

Мультимедійний підручник з дисципліни «Основи права», містить відео-матеріал, який побудований за принципом: титульний аркуш, завдання, зміст матеріалу, який перед наданням правильної відповіді зупиняється, для ознайомлення з власними думками студентів, які переглядають даний матеріал, а після перерви вмикається вже запис-відповідь самого автора на цей відеоматеріал. Деякі супровідні відеоматеріали були записані з телевізійної трансляції за допомогою TV-тюнерів з таких каналів, як «1 + 1» (судові слухання), та з мережі Інтернет (для

прикладу - з веб-сайту http://www.youtube.com, де файли зберігаються в форматі flv, які для відео монтажу необхідно перевести в формат avi).

Цей посібник складається з дванадцяти розділів, які між собою об'єднанні гіперпосиланнями, містять допоміжні графічні файли, важливі теми проілюстровано витягами із законодавства (витяги з кодексів, Законів України, Постанов, Указів, історичних нормативно-правових актів). Перші два розділи присвячено вивченню основ однієї з найважливіших юридичних дисциплін - теорії держави і права. Тут розкрито основні поняття правової науки, без яких неможливим буде розуміння інших тем, а також самої філософії правового мислення. Третій, четвертий, п'ятий та шостий розділи присвячені основним інститутам конституційного права. Тут можна дізнатися про те, що таке конституція, якою є Конституція України, про її основні положення і принципи. Після кожного розділу наведено перелік практичних завдань, які мають виконувати студенти.

Даний практичний посібник має на меті надати реальну допомогу студентам в опануванні або закріпленні правових знань з основ теорії держави та права, державного ладу і правової системи України. Видання базується на чинному законодавстві України і засадах юридичної науки та практики. Такий підхід дає змогу не тільки поглибити знання і вміти орієнтуватися в системі законодавства України, але й спонукає до творчого пошуку і осмислення нових знань.

Мультимедійні підручники розроблялися за допомогою таких програмних продуктів, як Adobe Dreamweaver, та корегувалися за допомогою Pinnacle Studio, Any video converter та Adobe Photoshop або функціонально подібними програмними продуктами.

Мультимедійний підручник з дисципліни «Комп'ютерні мережі та телекомунікації» побудований за таким самим принципом, як і з дисципліни «Основи права», але тут використано відеоматеріал, який записаний у вигляді голосу викладача та його пояснень у графічному вигляді, тобто супровід руху комп'ютерної миші, дія команд з клавіатури. Кожна дія супроводжується поясненням викладача у вигляді його голосу. Підручник побудований за допомогою фреймів.

У зв'язку з тим, що Законодавство України постійно удосконалюється, вносяться зміни та доповнення, приймаються нові нормативно-правові акти, у нас є змога оперативно вносити зміни до питань, які наведені в мультимедійному підручнику.

Інформаційні технології перебувають у постійному русі та вдосконаленні, тому мультимедійний підручник з дисципліни «Комп'ютерні мережі та телекомунікації» побудований таким чином, що новітнє програмне забезпечення і нові технологічні дані можуть швидко потрапляти до змісту цього підручника.

Основною метою мультимедійних практичних посібників є надання реальної допомоги студентам в опануванні або закріпленні знань. Такий підхід дає змогу не тільки поглибити знання і вміти орієнтувати студента в тих чи інших практичних ситуаціях, але й спонукає до творчого пошуку і осмислення нових знань.

Модернізація освітньої галузі передбачає перехід від використання традиційних засобів передачі та отримання інформації, таких як ручка, друкований підручник, класна дошка і крейда до персонального комп'ютера, комп'ютерних класів з інтерактивними методами та засобами навчання (інтерактивні дошки і програмне забезпечення) та інформаційного поля діяльності всесвітньої інформаційної мережі Інтернет. Всесвітня комп'ютерна мережа Інтернет - це найкращий та найз-

ручніший засіб отримання та передачі інформації, у тому числі і надання освітніх послуг. Прогнози розвитку електронної освіти свідчать про наростаючий процес його глобалізації і орієнтації на інтернет-технології, а також про розвиток „дистанційного утворення третього покоління, тобто утворення в режимі On-Line".

Література

1. *Крилов І. В. «Інформаційні технології: теорія і практика» /1.В. Крилов. - К: «Центр», 2008. - С.124-128.*
2. *Матвієнко О. Інтернет - засіб доступу до інформаційних ресурсів* / О. *Матвієнко, М. Цивін // Бібл. вісник. - 2008. - №1. - С. 5-7.*
3. *Солдаткин В. И. Информационно-образовательная среда открытого образования / В.И. Солдаткин // Тезисы докладов IX Всероссийской научно-методической конференции. - Санкт-Петербург, 2007. - С. 218-220.*
4. *Шейко В. Інформаційна цивілізація: проблеми становлення і розвитку / В. Шейко // Вісник Кн. палати. - 2009. - № 6 - С 11-14*
5. *Крилов І. В. «Інформаційні технології: теорія і практика» /1.В. Крилов. - К.: «Центр», 2009. - с.124-128.*

УДК 37.018.43:004

Ю.В. БЕЗЛЮДЬКО

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЕКТУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ КУРСІВ НА БАЗІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПЛАТФОРМ

Анотація. Стаття присвячена розкриттю особливостей вибору психолого-педагогічної методології для розробки електронних курсів на базі педагогічних платформ. Розглянуто основні психолого-педагогічні концепції набуття знань та можливість використання їх принципів у дистанційному навчанні.

Ключові слова: педагогічна платформа, електронний курс, психолого-педагогічна концепція.

Аннотация. Статья посвящена раскрытию особенностей выбора психолого-педагогической методологии для разработки электронных курсов на базе педагогических платформ. Рассмотрены основные психолого-педагогические концепции приобретения знаний и возможность использования их принципов в дистанционном образовании.

Ключевые слова: педагогическая платформа, электронный курс, психолого-педагогическая концепция.

Annotation. Article is dedicated to peculiarities of choice of psycho-pedagogical methodology for projecting of e-learning courses on pedagogical platforms. Are examined essential psycho-pedagogical conceptions of acquisition of knowleges and possibilities of use of its principles in distant learning.

Keywords: pedagogical platform, e-learning course, psycho-pedagogical conception.

Постановка проблеми. Еволюція телекомунікаційних та Інтернет-технологій перетворює педагогічні платформи на програмно-педагогічний засіб зі складною структурною побудовою, диверсифікацією форм використання і комплексністю педагогічних задач з одного боку, а з іншого - на систему багатовекторних зв'язків суб'єктів навчання, які постійно взаємодіють між собою, використовуючи педагогічну платформу. Зрозуміло, що використання такої потужної і сучасної системи не може відбуватись хаотично і потребує попереднього проектування для розв'язання технічних, організаційних, методичних проблем. Водночас одним з важливих аспектів на цьому етапі є психолого-педагогічне проектування, яке спи-

рається на відповідну методологію і вимагає від розробника вміння передбачати і направляти навчальну діяльність для отримання якісного результату.

Аналіз останніх досліджень. Проблему використання психолого-педагогічної методології у інформаційно-комунікаційних технологіях досліджували Машбиць Ю.І., Гершунський Б.С, Смульсон М.Л. Зокрема Машбиць Ю.І. зазначає, що проектування будь-якої комп'ютерної навчальної системи — це проектування діяльності її суб'єктів, в даному випадку діяльності учителя і учнів, і технічні й програмні засоби комп'ютера мають проектуватися в контексті цих діяльностей, адже при цьому моделюється діяльність педагога з урахуванням закономірностей учбової діяльності учнів. Саме тому при проектуванні навчальних систем в центрі уваги його розробників мають бути психологічні особливості людей, які будуть користуватися ними. [7]

Водночас питання психолого-педагогічних аспектів проектування електронних курсів на базі педагогічних платформ, проблема проектування змістовної, операційної і мотиваційної складових з цієї позиції висвітлена недостатньо.

Формулювання цілей статті. Метою написання статті є обгрунтування значимості психолого-педагогічної методології на етапі проектування електронних курсів на базі педагогічних платформ.

Основна частина. Електронний курс є найбільшою структурною одиницею, що входить до складу педагогічної платформи. Сучасний електронний курс - це не просто інтерактивний тренажер - «натисни і отримай результат», він перетворюється на майданчик для віртуального навчання, спілкування з навчальної проблематики, яке регулярно відбувається між суб'єктами навчання, самостійної пошукової роботи студентів і реалізації ними власних проектів, створення власних портфоліо. Помилково говорити про електронний курс, як про чисту «інформаційну технологію», оскільки він охоплює також значний обсяг професійних і особистих відносин між студентами і викладачем.

Електронний курс формується такими принциповими елементами:

1. Навчальний об'єкт - сукупність ресурсів і завдань, які являють собою інформаційно-методичне наповнення курсу. Навчальний об'єкт являє собою найбільш критичну частину курсу; якісний, інтерактивний, він не дозволяє нудьгувати і включає текст, графіку, аудіо, відео, ігри, а також поєднання цих елементів;

2. Людський фактор - здійснення контролю за навчанням викладачем або наставником яке здійснюється щоденно;

3. Внутрішні процеси - мотивація студентів, стимулювання їх прагнення до навчання і завершення курсу, яке може бути реалізоване у формі он-лайн обговорень, інформаційних листів, живих зустрічей тощо.

Створення якісного *«навчального об'єкту»* - одне з головних завдань викладача-розробника. Однак цим не обмежуються технічні можливості щодо наповнення курсів, які еволюціонують щороку і пропонують розробнику інструменти для створення не лише мультимедійних веб-сторінок, тестів для перевірки знань і журналів оцінювання студентів, але й чатів, форумів, WIKI-сторінок (електронних енциклопедій), дошок оголошень, віртуальних майданчиків для створення проектів та інших елементів соціальної інфраструктури у віртуальному середовищі педагогічної платформи. За умови ефективного функціонування така педагогічна система дедалі більше нагадує віртуальний соціум, об'єднаний навчальною метою, який характеризується настільки ж складними зв'язками, як і реальний.

Електронні курси можуть бути використані як в «екстермально-сучасних» формах навчання, наприклад у дистанційній, так і в більш поміркованих - аудиторних заняття із застосуванням мультимедіа та телекомунікаційних технологій. Розробник може поєднати найкращі риси обох варіантів і створити так званий «гібридний курс», у якому аудиторні заняття не ліквідовано, але кількість їх зменшена, а частину занять перенесено у мережу. Вибір форми використання електронного курсу диктується конкретною навчальною метою, організаційними умовами, які впливатимуть на навчальний процес і обов'язково залежить від характеристик суб'єктів навчання. Розробнику слід розмірковувати над питанням «хто є студент курсу» і відповідно, яка дидактична модель, покладена в його основу, буде найефективнішою, адже очевидно, що за більшістю характеристик, що впливають на якість навчання, існує різниця між студентом першого курсу ВНЗ і слухачем, який підвищує кваліфікацію в системі освіти дорослих. Завчасне передбачення образу майбутнього слухача курсу знижує ризики невдалого вибору дидактичної моделі. Дидактична модель, як результат проектування електронного курсу, являє собою його структуру, сукупність елементів та функції, однак для отримання цього результату слід «зробити крок назад» і визначитися з вихідними положеннями, визначити теоретико-методологічні основи, серед яких і психолого-педагогічні концепції набуття знань. Розглянемо коротко деякі з них, а також спосіб у який вони проектуются на дистанційні форми навчання.

Біхевіоризм - підхід у психології, основний постулат якого полягає в тому, що будь-яку людську поведінку можна пояснити зв'язком стимулів і відгуків. Біхевіористська теорія пояснює навчання за допомогою керованої поведінки: індивідуального відгуку на стимул. Якщо поведінка підсилюється (тобто заохочується чи карається), то ймовірність такої поведінки збільшується чи зменшується.

Для дидактики виправною точкою біхевіоризму є відсутність знань у студента і необхідність передати їх йому. Навчання відбувається створенням нових асоціацій, результат навчання - сумма багатьох окремих навичок. У дистанційному навчанні найчастіше суть підходу використовується таким чином: навчання ділиться на три фази. Перша фаза - отримання знань, друга - виконання завдань та використання знань, отриманих у першій фазі, третя - отримання підсилення, позитивного чи негативного. Негативне підсилення найпростіше може бути реалізоване у вигляді повернення до першої фази і необхідності повторно засвоїти навчальний матеріал.

Центральними принципами гештальт-теорії є принцип структурності і принцип цілісності. Згідно «теорії поля», на якій базується гештальт-теорія, будь-який живий організм, включаючи особистість, не може бути зрозумілим, якщо його розглядати як ізольований: він повинен бути побаченим в оточуючому його середовищі, в контексті, як частина поля. В теорії навчання принципи структурності і цілісності мають важливі наслідки: М. Вертгеймером доведено, що успішне, на перший погляд, засвоєння матеріалу може виявитись абсолютно непотрібним, якщо учні не засвоїли структуру матеріалу і не зможуть використати його у ситуаціях, що відрізняються в(д тих, які розглянуті на уроці. Гарним прикладом цього може служити навик їзди не велосипеді, коли людина, яка довгий час намагається виконувати словесні інструкції, раптом оволодіває цим навиком раз і назавжди.

У навчанні принципи теорії гештальт реалізуються шляхом подання навчального матеріалу у вигляді глобальної структури, виділення і розуміння студентами зв'язків між її частинами і розвитку в них здатності «перенести» це розуміння на інші процеси та явища. У дистанційному навчанні принципи гештальт можуть

бути реалізовані завдяки використанню мультимедійності, з акцентом на зображення, схеми, пізнавальні карти.

Основний принцип конструктивістської дидактики поляє в тому, що знання не може бути передане від однієї людини до іншої. Єдиний спосіб, у який індивід може отримати знання - це створення або конструювання його для себе. Діяльність викладача в цьому випадку повинна розглядатись як спроба змінити середовище, яке оточує учня таким чином, щоб станній зміг побудувати когнітивні структури, які хоче передати йому вчитель. За теорією Піарже, навчання людини не можна розглядати окремо від її розвитку, і допоки окремі знання не синтезуються у систему, яка в свою чергу не стане формою мислення, не можна говорити про результат навчання.

У навчанні принципи конструктивізму можуть бути використані у плануванні циклів занять, які повинні бути організовані таким чином, щоб результатом кожного з них могла стати система знань, у дистанційні освіті - використання інструментів комунікації, навчальних середовищ, де студенти можуть обмінюватись знаннями і матеріалами, співпрацювати для отримання результату навчання.

Зрозуміло, що проектування електронного курсу не обов'язково повинно відбуватись на основі однієї психолого-педагогічно теорії. Наприклад у курсі, розробленому за конструктивістськими принципами можуть бути використані і принципи біхевіоризму для матеріалу, який потребує бездоганного запам'ятовування.

Інша важлива умова створення якісного курсу - опір на вихідну методологію, а не на технічні можливості педагогічної платформи. Наприклад інтенсивне використання електронних тестів повинно бути виправдане методологічно, а не виходячи з широких технічних можливостей и великого вибору тестів на платформі.

Висновки. Виходячи з викладеного вище ми вважаємо, що застосування вихідної психолого-педагогічної методології у розробці електронних курсів на базі педагогічних платформ зможе забезпечити створення оптимальної дидактичної моделі, значно збагатити наповнення курсу і забезпечити наступні позитивні тенденції:

1. Підвищення мотивації студентів шляхом збагачення навчального контексту спілкуванням, обміном інформацією та матеріалами, а також співробітництвом з іншими суб'єктами навчання;
2. Забезпечення формування у студентів відповідних компетентностей завдяки системності отримуваних знань;
3. Призвичаєння студентів до самостійної пошуково-аналітичної роботи шляхом обгрунтованого введення в курс завдань з реалізації власних проектів, створення власного портфоліо;
4. Реалізація всебічного розвитку студента;
5. Оптимізація використання технічних можливостей педагогічних платформ шляхом урахуванням доцільності введення в курс тих чи інших інструментів: логіка побудування курсу від мети і завдань навчання, а не від технічних можливостей.

Література

1. Гершунский Б.С. //Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. / М.: Педагогика, 1987. - 263 с.

2. Григорьев В. К. Корреляция типов пользователей и методов обучения в большой распределенной информационно-управляющей системе // International Forum of Educational Technology & Society [електронний ресурс]. Режим доступу: http://ifets.ieee. org/russian/ depository/v6_i4/html/3. html

3. Загвоздкин В. К. Теоретические основы обучения путем создания обучающей среды //Межрегиональные педагогические чтения [електронний ресурс]. Режим доступу: http:/ /lernen edu3000. ru/zagvozdkin. htm

4. Захарченко В.Г. Специфіка та особливості психологічної підготовки практичних психологів: гештальт-підхід // сайт Національної бібліотеки ім. Вернадського [електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc gum/pzpp/2010 12 37164-170.pdf

5. Кнодель Л. Освітня психологія: школа біхевіоризму // Професійний журнал для вчителів «Освіта.ua» [електронний ресурс]. Режим доступу: http://osvita.ua/school/psvcholoqv/333

6. Концепція науково-педагогічного проекту «Дистанційне навчання учнів» //Додаток 1 до наказу МОН України від 29.12.2009 р. № 1231

7. Машбиц Е.И.// Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. / М„ 1988.

8. Машбиц Е. И..//Психологические основы управления учебной деятельностью. /К., 1987.

9. Garavaglia Andrea Apprendimento. Modell! "classici"e Multimedialita // «Laboratorio Informatico di Sperimentazione Pedagogice «[електронний ресурс]. Режим доступу: http:// www. lisp, formazione. unimib.it/main/

УДК 37.004

О.М.ВОЛОЩУК

ІНФОРМАЦІЙНІ ТА КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГИ В НАВЧАЛЬНОМУ **ПРОЦЕСІ: ТРАНСФОРМАЦІЯ СУЧАСНОЇ СИТУАЦІЇ**

Анотація. У статті розглядається процес трансформації освітнього середовища на основі інформаційних та комунікаційних технологій. Охарактеризовано суть моделі багатобічної комунікації в освітньому процесі. Акцентується увага на питаннях використання комп'ютера і освітнього програмного забезпечення у якості педагогічних програмних засобів.

Ключові слова: інформаційні технології, комунікація, педагогічні програмні засоби.

Аннотация. В статье рассматривается процесе трансформации образовательной среды на основе информационных и коммуникационных технологий. Описано суть модели многосторонней коммуникации в образовательном процессе. Акцентируется внимание на вопросах использования компьютера и образовательного программного обеспечения в качестве педагогических программных средств.

Ключевые слова: информационные технологии, коммуникация, педагогические программные средства.

Annotation. In article process of transformation of the educational environment on the basis of information and communication technologies is considered. It is described an essence of model of multilateral communications in educational process. The attention is focused on questions of use of the computer and the educational software as pedagogical software.

Keywords: information technology, communications, pedagogical software.

Політична, соціальна, економічна та інтелектуальна трансформація нашого суспільства вимагає суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави, насамперед, у системі національної освіти.

У державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» зазначається, що однією з найважливіших особливостей нашого часу є перехід розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, це, в свою чергу, зумовлює необхідність застосування невідкладних заходів із впровадження інформаційних та комунікаційних технологій у сфері освіти і науки. Створення глобальних відкритих освітніх та наукових систем сприяє накопиченню наукових знань та розширює доступ широких верств населення до різно-

манітних інформаційних ресурсів. Інформаційні та комунікаційні технології становлять вагому частку світового виробництва, що спричиняє глобальний перерозподіл як ринку праці, так і ринку освітніх послуг [5].

Саме розвиток інформаційних технологій сприяє суттєвим змінам сучасного знання, комунікації, взаємодії між людьми з приводу передачі і використання цих знань. Відбувається не лише прискорення процесів переміщення інформаціїз однієї точки в іншу, змінюються також форми подачі, способи організації і, крім того, механізми створення нового і переробки старого в галузі знання і комунікації. Стосунки людини з інформацією в умовах інформаційної революції зазнають радикальну трансформацію. Зростання ролі знання вимагає серйозних змін у здійсненні навчального процесу: самого змісту освіти, його організації і способів спілкування учасників педагогічного процесу із знанням і один з одним. Одним з пріоритетних напрямів у вирішенні подібних завдань є процес інформатизації освіти.

Ідея інформатизації освіти полягає в необхідності підготовки фахівців в умовах інформаційного суспільства, яке істотно відрізняється від інших форм організації суспільного життя, не торкаючись при цьому її основ. Процес інформатизації здійснюється на основі інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ) і здатний привести до істотного підвищення якості університетської освіти, оскільки сучасному студентові необхідний не лише вільний доступ до актуальної інформації, але і вільна операція науковим знанням і прикладними даними, що в сучасному учбовому процесі без використання інформаційних комп'ютерних технологій стає проблематичним. Більш того, використання ІКТ в різних сферах життєдіяльності людства, серед яких освіта грає ключову роль в умовах розвитку інформаційного суспільства, зніматиме певне протиставлення природничонаукового і гуманітарного знання і пізнання за рахунок переходу до мислення нового типу, яке можна визначити як комунікаційно-діалогічне.

В організації учбового процесу, що існує сьогодні, як спосіб передачі інформації найчастіше використовується однобічна форма комунікації. Суть її полягає в трансляції викладачем інформації і в її подальшому відтворенні студентом. Основним джерелом навчання є досвід педагога. Студент знаходиться в ситуації, коли він тільки читає, чує, говорить про певні галузі знання, займаючи лише позицію того, що сприймає, інколи однобічність може порушуватися (наприклад, коли студент що-небудь уточнює або ставить питання), і тоді виникає двостороння комунікація.

Характерно, що однобічна форма комунікації присутня не лише на лекційних заняттях, але і на семінарських. Відмінність тільки в тому, що не викладач, а студент транслює інформацію. Це можуть бути відповіді на поставлені викладачем до початку семінару питання, реферати, відтворення лекційного матеріалу. Така форма комунікації неприйнятна сьогодні з багатьох причин. Назвемо лише деякі недоліки такого способу навчання.

По-перше, це пасивність студента під час заняття, його функція - слухати, тоді як педагогічні і соціологічні дослідження показують, що людина пам'ятає 10% від прочитаного, 20% від почутого, 30% від побаченого, 50% від побаченого і почутого одночасно, 80% того, що говорить сама та 90% того, до чого дійшла сама в процесі діяльності [1].

Тобто, одностороння комунікація, трансляція знань виправдана лише у разі неможливості її отримання іншим способом, окрім як з розповіді лектора. Сьогодні в більшості випадків це не так. Викладач, як правило, використовує матері-

ал, який не є оригінальним. Оригінальні лише способи його конструювання, логіка і зразок викладу. Але ж чужа конструкція знання ніколи не стає своєю. Нею можна захоплюватися, але створювати все одно доведеться свою.

Принципово іншою є форма багатобічної комунікації в освітньому процесі. Спеціально організований спосіб всебічної комунікації передбачає активність кожного суб'єкта освітнього процесу, а не тільки викладача, паритетність, відсутність репресивних заходів управління і контролю з боку викладача. Зростає кількість інтенсивних комунікативних контактів між самими студентами.

Потрібно відзначити, що суть даної моделі комунікації передбачає привнесення в освітній процес знань студентів. Коли студенти намагаються внести власне знання або досвід, викладачі часто залишають це просто на рівні інформації і не допускають, щоб відбувалося переструктурування предмету обговорення, порушення звичної комунікативної моделі «думка викладача - доповнення студента» Принципи багатобічної комунікації при цьому порушуються, бо знання студентів притягуються тільки в тій мірі, наскільки вони доповнюють хід викладання. Життєвий (або що стосується предмету навчання) досвід студентів майже виключно використовується для того, щоб досягти мети, яка (поки) не є їх метою. Наочне знання студента, його суб'єктивна оцінка і висловлювання думки підкоряються «комунікативному фільтру» сприйняття і розуміння викладача [2].

Викладання, вщкрите в комунікативному плані, характеризують такі твердження:

1. Студенти краще опановують певні уміння, якщо їм дозволяють наблизитися до предмету через їх власний досвід.

2. Студенти краще навчаються, якщо викладач активно підтримує їх спосіб навчання. Це вдається за умови, що між ними і предметом навчання розташовано поле, що включає мовні і немовні дії.

3. Студенти краще вчаться, якщо викладач, з одного боку, структурує предмет для легшого засвоєння, з іншого боку, приймає і включає в обговорення думки студентів, які не збігаються з його власною точкою зору.

Слід зазначити, що багатобічна форма комунікації не лише дозволяє відмовитися від монополії на істину, але і є необхідною (але не достатньою) умовою для конструювання студентом власного знання. Дійсно, кожен учасник комунікації потенційно має можливість, ознайомившись з позицією інших учасників, просуватися в процесі конструювання знання (спільному за формою і індивідуальному по суті). Тут кожен будує своє знання, на яке у нього є запит сьогодні і яке може розвиватися у міру необхідності, - завтра або через декілька років після закінчення університету.

Зростання темпу розвитку сучасного суспільства вимагає постійного оновлення знань, у зв'язку з чим кожній людині має бути надана можливість набувати нових знань у кожний період її життя.

Саме тому безперервна освіта сьогодні для держави і суспільства стає провідною сферою соціальної політики, механізмом відтворення професійного і культурного потенціалу, умовою розвитку суспільного виробництва. Для кожної людини безперервна освіта стає процесом формування і задоволення її пізнавальних запитів, духовних потреб, розвитку здібностей у різних навчальних закладах, за допомогою різних видів і форм навчання, а також шляхом самоосвіти і самовиховання. За десятиріччя, до 2020 року Європейська вища освіта (високо креативна й інноваційна) має зробити вирішальний внесок у реалізацію Європою знань. Стоячи перед викликом старіння населення, Європа може досягти успіху

в цій справі за умови, якщо вона максимально розкриє таланти і здібності всіх своїх громадян та повністю долучиться до навчання впродовж життя і більш широкої участі у вищій освіті.

Стрімкий розвиток інформаційних комп'ютерних технологій дозволяє поглянути на комп'ютер і освітнє програмне забезпечення не як на один з технічних засобів навчання (ТЗН), а як на педагогічні програмні засоби (ППЗ), що не лише виконують технічну підтримку учбового процесу, а, і це головне, містять в собі педагогічну функцію носія чистого знання, здатного вступити в самостійний діалог з учнем, без наявності суб'єктивного моменту. Для цього при розробці повчальних педагогічних програмних засобів (ППЗ) необхідно враховувати наступні особливості:

- розрізняти ППЗ, що орієнтовані на завдання як традиційної, так і альтернативної освіти;
- ППЗ повинні охоплювати програму офіційного курсу навчання і надавати студентам можливість для роботи з ним за сценаріями, наближеними до звичайного традиційного навчання;
- ППЗ можуть використовуватися для організації як систематичного навчання, так і епізодичного;
- ППЗ поєднують в собі навчальну, контролюючу і пошукову функції;
- ППЗ використовуються в аудиторних, позааудиторних заняттях і при самостійній роботі (самоосвіта);
- ППЗ повинні не поступатися, а істотно перевищувати за обсягом зміст офіційних підручників, щоб задовольняти ширшим пізнавальним потребам користувачів;
- ППЗ містять опис одного і того ж учбового матеріалу або на декількох різних рівнях, або різними способами (багаторівневе і багатокомпонентне знання);
- ППЗ можуть налаштовуватися за бажанням викладача або студента згідно актуальним завданням навчання або самоосвіти;
- ППЗ повинні супроводжуватися методичною літературою, орієнтованою на професійних педагогів і самих студентів, що займаються самостійною рроботою;
- ППЗ повинні містити в собі модуль, що діагностує прогалини в знаннях студентів, і в автоматичному режимі пропонувати їм матеріал, що сприяє ліквідації цих прогалин;
- дидактичне наповнення ППС може використовуватися і в некомп'ютерній формі навчання, для чого програма повинна забезпечуватися системою друку;
- програма може вести облік роботи кожного зі студентів, відстежувати динаміку їх успіхів, давати рекомендації щодо оптимальної організації роботи в тій чи іншій галузі;
- учбова і довідкова інформація має бути представлена в ППЗ більш ніж одним способом, що дозволить студентові звертатися до конкретних знань на різних рівнях його уявлення і в різних формах;
- ППЗ повинні мати програмні модулі, призначені для збору і обробки необхідної інформації керівництвом учбових закладів і фахівцями системи управління освітою [2].

Таким чином, інформатизація освіти сприяє вирішенню основних завдань інформатизації суспільства в цілому. У свою чергу, глобальні інформаційні процеси здійснюють істотний вплив на технологічну базу освіти, створюють інноваційні освітні можливості інформаційної техніки і породжують нові педагогічні проблеми.

При використанні інформаційних технологій можуть виникати такі психолого-педагогічні проблеми:

- посилення технократичного підходу у викладанні;
- підбір оптимального складу, розміщення і структуризації навчально-методичних комплексів для ефективнішого навчання;
- психологічні труднощі, пов'язані із сприйняттям і розумінням навчального матеріалу в електронному вигляді;
- фізичне і психічне перенапруження в роботі з комп'ютерною технікою;
- необхідність наявності певного рівня інформаційної культури в учасників освітнього процесу;
- підготовка викладачів до використання інформаційних освітніх технологій;
- виховні проблеми через скорочення частки очного контакту між викладачем та учнем;
- валеологічні проблеми, пов'язані із збереженням здоров'я учнів і викладачів;
- проблеми якості учбового матеріалу, якості навчання і відповідності певним освітнім стандартам.

Підсумовуючи, відзначимо наступне - системі освіти необхідно робити кроки, направлені на масштабну інформатизацію освіти, які суспільству в цілому дозволять:

- не втратити високий рівень наукових, інженерних і програмних рішень;
- готувати конкурентноздатних випускників до життя в умовах інформаційного суспільства;
- бачити перспективу розробки програмного забезпечення у якості ППЗ, орієнтуючись на новітні передові технології і високі темпи розвитку інформаційних технологій;
- розробляти теорію комп'ютерного навчання, в якій своє місце повинна зайняти дидактика дистанційної освіти як необхідного засобу освіти і самоосвіти при будь-якій формі навчання.

Отже, навчання в умовах інформатизації освіти вимагає особистісно-орієнтованого підходу, врахування індивідуальних особливостей учнів, варіативності і гнучкості змісту і технологій навчання, і забезпечує режим особистісного саморозвитку впродовж всього життя.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. У зв'язку з широким використанням ІКТ в навчальному процесі і необхідності формування світогляду інформаційного суспільства виникає необхідність у новій галузі педагогічних знань - комп'ютерної дидактики, яка, зокрема, є основною ланкою в дистанційній освіті.

Список використаних джерел

1. Karnikau, R. and McElroy, E Communication for the safety professional / R. Karnikau and F. McElroy. - Chicago, 1975. - 240 p.

2 Гусаковский М.А. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе /М. А. Г/ваковский, Л. А. Ященко, С. В. Костюкевич и др.; Под ред. М.А.Гусаковского. - Мн.: БГУ, 2004. - 279 с.

3. Дем'яненко Н. М. Навчально-методичний комплекс 8.000005 - Педагогіка вищої школи. 4.1 / Н. М. Дем'яненко, І. М. Кравченко, М. М. Левшин, І. !. Прудченко, В. Л. Савельев, В. О. Смікал. - К: Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2008. - 166с.

4. Інтерактивні методи навчання: Навч. посібник / за заг. ред. П. Шевчука, П. Фенріха. - Щецін: Вид-во И/SAP, 2005. - 170с.

5. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки [Електрон, ресурс] Спосіб доступу: URL: http:// zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1153-2005-%EF- Загол. з екрану.

УДК 37. 018.43+37.015.6
Т.В. ГРИГОРЧУК, А.М. ГУШУЛЕЙ

ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Анотація. У статті проаналізовано сучасний стан запровадження вітчизняними закладами освіти дистанційних курсів навчальних дисциплін. Розглянуто потенційні можливості науково-педагогічних працівників щодо розробки власних навчально-методичних матеріалів, придатних для реалізації в середовищі дистанційного навчання. Запропоновано план впровадження дистанційного навчального курсу.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології навчання, дистанційний курс навчальної дисципліни, планування впровадження дистанційного курсу.

Анотація. В статье проанализировано современное состояние внедрения отечественными учебными заведениями дистанционных курсов учебных дисциплин. Рассмотрены потенциальные возможности научно-педагогических работников относительно разработки собственных учебно-методических материалов, пригодных для реализации в среде дистанционного обучения. Предложен план внедрения дистанционного учебного курса.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии обучения, дистанционный курс учебной дисциплины, планирование внедрения дистанционного курса.

Annotation. The modern state of introduction domestic educational establishments of the controlled from distance courses of educational disciplines is analysed in the article. Potential possibilities of faculty are considered in relation to development of own educational materials, suitable for realization in the environment of the controlled from distance teaching. The plan of introduction of the controlled from distance educational course is offered.

Keywords: Distant learning, information-communication technologies of learning, distant course, planning of implementation of a distant course.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку навчально-виховних систем практично усіх країн світу вже неможливо уявити без активного використання в процесах навчання інформаційно-комунікаційних технологій. При чому спектр їх застосування постійно розширюється, нерідко перетворюючись у домінуючу навчальну технологію. Саме позиції домінанти посідають інформаційно-комунікаційні технології в дистанційному мережево- та комп'ютерно-опосередкованому середовищі навчання.

В умовах вітчизняної та багатьох закордонних системах освіти ми помічаємо неоднозначне ставлення до дистанційного навчання та його можливостей для підготовки фахівців різних рівнів. Приміром, в Україні та в багатьох країнах близького зарубіжжя ще до сих пір практично відсутнє законодавство, яке надало б дистанційному навчанню відповідного статусу. Хоча у тих же США дистанційне навчання дає змогу одержати громадянам різних країн повноцінну вищу освіту. Проблеми впровадження цієї форми навчання також пов'язують із охопленням територій з нерівномірною щільністю населення, з часом, нестачею коштів [1] тощо. З іншого боку - чимало дослідників вказують на недостатню навчальну взаємодію між викладачем та студентом, загрози виникнення плагіату, недосконалість навчальних матеріалів і ін. [2, 3].

У той же час переважаюча більшість корифеїв світової педагогічної думки та багато вітчизняних дослідників виказують позитивне ставлення до можливостей дистанційного навчання. Бо в сучасному розумінні дистанційне навчання являє собою цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за педагогічними та інформаційними технологіями [4, с. 6], з притаманними йому гнучкістю, модульністю, далекодією, асинхронністю, масовістю, рентабельністю тощо [4, с. 9]. Воно є потужним засобом формування інтелектуального потенціалу нашої країни, придатним до адаптування вітчизняної системи освіти до міжнародних стандартів.

Більше того, елементи дистанційного навчання діалектично вплітаються в навчальний процес найрізноманітніших освітніх інституцій, які у своїй практиці використовують традиційні форми навчання. Проявляється це через підготовку студентів до семінарських і практичних занять, коли в пошуках необхідної інформації вони аналізують навчально-прикладні джерела, розміщені в мережі Інтернет. Чимала кількість науково-педагогічних працівників здійснюють поточне консультування студентів через канали електронної пошти чи мобільного зв'язку. Все це та багато іншого є засобами дистанційного навчання.

Формулювання цілей статті. Вкладена вище проблеми дозволяє сформулювати основну мету даної статті, що полягає у виявленні можливостей щодо розробки науково-педагогічними працівниками власних навчально-методичних матеріалів, придатних для розміщення в навчальному середовищі дистанційних технологій навчання та їх планомірній реалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Загалом світова педагогічна практика активно відстоює здобутки дистанційного навчання. Особливих зусиль до цього процесу доклали Дж.Кук, Ф.Мартон, Е.Сканлон, М.Мур та інші. В країнах ближнього зарубіжжя над питаннями розвитку дистанційної освіти працюють відомі вчені А.Андрєєв, А.Поляков, С.Богданова, В.Тихомиров та інші. Активними популяризаторами дистанційної освіти в Україні є низка провідних вчених і педагогів, серед яких В.Олійник, А.Петренко, І.Сандовенко, Л.Волошко Н.Рокосовик, В.І.Кушерець та багато інших. Кількість публікацій, що висвітлюють дистанційне навчання у негативному світлі значно поступається тим, у яких висвітлено його переваги як новітньої, прогресивної педагогічної технології, здатної вплинути на вирішення проблемних питань традиційних освітніх технологій та методик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наші спостереження показують, що сьогодні чимало викладачів ВНЗ готові до реалізації повномасштабних навчальних засобів у середовищі дистанційного навчання. Переважна більшість вказаних викладачів має підготовлені в електронному вигляді навчально-методичні матеріали дисциплін, що ними викладаються. А це дає змогу з легкістю перенести їх у середовище електронних мереж, забезпечуючи тим самим доступ студентів до навчальної інформації в будь-який час і у будь-якому місці. При цьому навчальна взаємодія може забезпечуватися у найрізноманітніший спосіб (від повідомлень SMS До відеотелефони типу Skype). Однак, реалізувати вказаний потенціал науково-педагогічний працівник може не завжди, оскільки у нього можуть бути відсутніми: належні технічні знання, підтримка керівного персоналу, власна ініціатива тощо.

За умов сприяння середовища і, особливо, з превалюванням творчої складової діяльності педагога доцільно братися за розробку дистанційного курсу навчальної дисципліни. В окремих випадках можна скористатися роботою допомі-

жного персоналу. Готовий дистанційний курс сприятиме викладачу в його професійній діяльності, що проявлятиметься в такому:

- відпаде необхідність начитування (диктування) текстового матеріалу лекцій, а сама лекція стане інтерактивною;
- з'явиться можливість випереджального ознайомлення студентів з новим навчальним матеріалом;
- через гіперпосилання студенти зможуть ознайомлюватися зі сторонньою навчальною інформацією;
- забезпечуватиметься автоматизація самоперевірки та контролю знань студентів шляхом використання програмних продуктів для розроблення тестових завдань;
-буде присутня можливість поточного коригування навчальних матеріалів тощо.

Однак, слід звернути увагу на те, що впровадження дистанційного курсу підпорядковується певній послідовності дій, що відображається в плані впровадження дистанційного курсу (рис. 1).

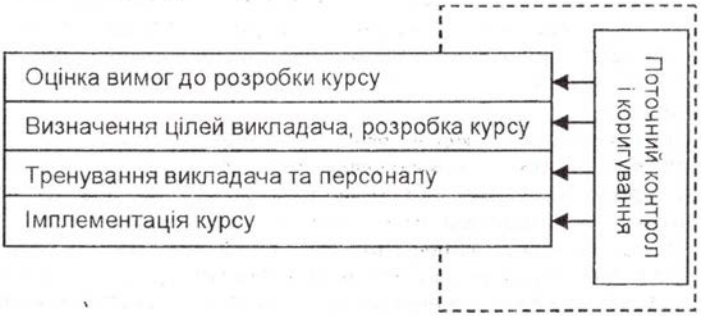


Рис. 1. Етапи процесу планування впровадження дистанційного курсу

1. Оцінка вимог до розробки курсу має складатися з таких самостійних елементів: аналіз змісту курсу; аналіз аудиторії, якій викладатиметься курс; аналіз придатності викладача та допоміжного персоналу для роботи в умовах дистанційного навчання; аналіз обраної технології дистанційного навчання.

Аналіз змісту курсу спрямовується на ідентифікацію змісту навчальних блоків, які мають підвищувати та розширювати можливості навчання завдяки використанню технологій дистанційного навчання. Тут також слід з'ясувати чого саме складно досягти в процесі традиційного викладання і яким чином ці недоліки усунути, використовуючи технології дистанційного навчання. Потенційними дисциплінами для дистанційного навчання мають бути ті, які користуються підвищеним інтересом (попитом) у студентів, але не повною мірою забезпечені викладачами; курси, запитані в різноманітних географічних регіонах; курси, які вимагають консультування з віддаленими експертами; курси, які відповідають особливим потребам особистостей, зокрема для студентів-інвалідів.

Аналіз аудиторії, якій викладатиметься курс, зумовлений тим, що не всі студенти однаковою мірою можуть засвоювати знання через дистанційне навчання. У багатьох випадках студент може отримати позитивну мотивацію до засвоєння знань лише в умовах аудиторної роботи. Крім того, детальному дослідженню

має піддаватися географічне розміщення студентів, їх фізичний стан, технічне оснащення, з яким працює студент, навички читання, писемного мовлення, рівень засвоюваності знань.

Аналіз придатності викладача та допоміжного персоналу для роботи в дистанційного навчання зумовлений необхідністю ідентифікації навичок вести заняття, скажімо, перед відеокамерою, присутність якої може привносити певний дискомфорт, перешкоджаючи тим самим процесу навчання. Технічний і допоміжний персонал також мають бути в зоні швидкої досяжності, оскільки від них багато в чому залежатиме безперебійна робота.

Аналіз обраної технології необхідний для остаточного з'ясування можливостей окремих носіїв у процесі викладання конкретних дисциплін. Вибір конкретного носія багато в чому залежить від його змістової частини. Скажімо для викладання іноземних мов важливим компонентом є аудіо складова; навчання через Інтернет є неможливим, коли студент не має доступу до комп'ютера та мережі.

2. Визначення цілей викладача, розробка курсу. Добре структурований курс для дистанційного навчання має в першу чергу відповідати навчальній меті, яку ставить перед собою викладач у контексті навчальних планів і програми дисципліни. За цих умов обрана технологія має являти собою «невидимого помічника». З іншого боку саме технологія має являти собою канал навчання, консультування та інтеракції.

Після визначення мети курсу навчальні матеріали мають бути належним чином оформлені та представлені у відповідності до вимог обраного носія. Інколи необхідно провести пілотне тестування вже готового курсу з метою виявлення можливих недоліків, що може призвести до часткової або й повної переробки. Очевидно, що саме ці завдання вимагають найбільших витрат часу та енергії.

3. Тренування викладача та персоналу. Важливість цього етапу зумовлена тим, що далеко не кожен вправний у аудиторії викладач спроможний з такою ж вправністю та користю для навчального процесу використовувати новітні технічні засоби. Цьому, очевидно, треба вчитися. Разом з тим тренування викладачів і персоналу має забезпечити засвоєння ними важливих технік, серед яких:

- ефективні стратегії впровадження активних форм навчання в малих групах і в індивідуальному навчанні;
- техніки з максимізації інтерактивності у взаємодії викладач-студент, студент-студент;
- успішні підходи у використанні інтегрованих технологій навчання;
- тактика мотивації студентів у дистанційному навчанні:
- інші.

На допоміжний персонал також покладається значна відповідальність. Зокрема, коли студент знаходиться на значній відстані, а зв’язок з викладачем у даний момент неможливий, на допомогу приходить саме представник допоміжного персоналу. Тому дуже важливо, щоб всі представники допоміжного персоналу були задіяні в структурі дистанційного навчання і отримували регулярні інструкції викладача стосовно підтримки навчального процесу. Разом з тим співпраця з допоміжним персоналом важлива як для студентів, так і для викладачів, оскільки часто саме від нього залежить надійна робота складних технічних систем навчання.

4. імплементація курсу. Після проведення тренувань і пілотних випробувань, з метою переконання в тому, що технологія дійсно діє, програма має бути імпле-

ментована. На цьому етапі важливим фактором є включення структурних та інтерактивних елементів, таких як визначення часових проміжків навчання та контролю знань, способів зворотного зв'язку, стимулюючих та інших мотивуючих елементів, здатних забезпечити плідну роботу.

Впродовж усього процесу планування та імплементації дистанційного курсу має здійснюватися постійний контроль та поточне коригування. Пов'язано це з необхідністю своєчасного забезпечення виконання робіт, потребою вилучення питань, що втратили актуальність, розвитком технічних засобів, зміни запитів аудиторії тощо. Разом з тим, результати, отримані в процесі контролю, дозволяють здійснювати виважене планування майбутніх розробок, що сприятиме забезпеченню високої якості освіти, отриманої за допомогою дистанційного навчання

При проектуванні будь-яких навчально-методичних матеріалів, у тому числі для дистанційного навчання, обов'язковим є урахування основних принципів дидактики. В той же час з урахуванням специфіки дистанційного навчання при його проектуванні доцільно використовувати і власні принципи, до яких можуть бути віднесені такі [5].

1. Принцип пріоритетності психолого-педагогічних, соціальних та санітарно-гігієнічних підходів до всіх аспектів дистанційного навчання. Практично даний принцип свідчить, що застосовані в дистанційному навчанні інформаційні, телекомунікаційні та інші технології повинні відповідати дидактичним моделям навчання, враховувати психологію соціальної особистості та гарантувати відсутність шкоди її здоров'ю.

2. Принцип модульного підходу до відбору та конструювання змісту дистанційного навчання, його програмно-методичного забезпечення та організації навчального процесу. Обґрунтованість застосування даного принципу в дистанційному навчанні виходить з низки положень концепцій навчання, теорії модульного навчання тощо.

3. Принцип максимально можливої інтеграції змісту дистанційного навчання. Доцільність такого підходу обумовлюється об'єктивною необхідністю формування у свідомості слухачів цілісних уявлень про світ, системною природою знань тощо. Відмова від предметних навчальних планів на користь інтегрованих - завдання не тільки дистанційного навчання, але й освіти в цілому

4. Принцип формування інформаційного середовища (Web-середовища) відповідно до цілей, завдань та моделей дистанційного навчання. Даний принцип не відкидає можливості свободи пошуку та вибору інформації студентами, але в той же час припускає наявність в освітньому просторі спеціалізованих Web-сайтів.

5. Принцип підготовленості особистості до дистанційного навчання (принцип стартового рівня). Для ефективного дистанційного навчання необхідні не тільки відповідні технології та засоби їх забезпечення, але й особистість з достатньою сильною мотивацією до навчання, що володіє певним обсягом та рівнем знань, вмінь та навичок. Останнє, в першу чергу, стосується вмінь та навичок до самостійної роботи, володіння комп'ютерною та оргтехнікою, засобами зв'язку тощо.

Висновки та перспективи. Отже, дотримуючись вказаних вище принципів, викладач одержує можливість реалізації власного творчого потенціалу через створення окремого навчального продукту для дистанційного навчання. А це, в свою чергу, забезпечуватиме максимальні зручності доступу до навчальних матеріалів і роботи з ними студентів. Крім того, як свідчить практика, викладачі, що

активно застосовують у педагогічній практиці власні Інтернет-опосередковані навчальні матеріали чи повні дистанційні курси навчальних дисциплін посідають і посідатимуть надалі провідні місця у студентських рейтингах і рейтингах навчальних закладів.

Література

1. Юткина Ю. Дистанционное образование: плюсы и минусы. http://www.distance-learning.ru/db/el/0DD78502474DC002C3256F5C002C1C68/doc.html

2. Ишков А.Д Проблема саморганизации в условиях дистанционного обучения http // ito. bitpro. ru/2003/III/2/III-2-2275. html

3. Кликунов Н. Д. Системные риски, порождаемые развитием дистанционного высшего образования в России. // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. - № 5-6(28). С. 78-80.

4. З положення про дистанційну освіту. Розробка ЦІППО / Управління школою, №3 (15), Січень 2003.

5. Олійник В В Дистанційне навчання у післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічній аспект / Вип. 1. Дистанційна освіта за кордоном і в Україні / В.В. Олійник. - К.: ЦІППО, 2001 — 52 с.

УДК 811. 233: 371. 315

Т.Л.ГРУБА

ІНТЕГРАТИВНА СУТНІСТЬ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ НОВОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті порушена проблема формування мовної особистості, уточнено сутність поняття « мовна особистість», представлено її інтегрований характер, окреслено лінгводидактичні напрями формування мовної особистості у контексті нового змісту навчання української мови.

Ключові слова: мовна особистість, інтегрований характер, мовна освіта, зміст навчання.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования языковой лмчности уточняється содержание понятия «языковая личность», ее интегрированный характер, очерчеваються лингводидактические направления формирования языковой личности в контексте нового содержания обучения украинскому языку.

Ключевые слова: языковая личность, интегрованный характкр, языковое образование, содержание обучения.

Annotation. The article deals with the problem of a language personality formation, the notion «a language personality» has been determined, its integrated character, the linqualdidactic directions of language personality formation in the context of new content of Ukrainian language teaching has been lined.

Key words: language personality, integrated nature, language education, content of teaching.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку школи характеризується посиленням уваги до мовної освіти та необхідністю формування мовної особистості, яка б відзначалася мовленнєвою активністю як засобом спілкування, пізнання і впливу високою культурою комунікації.

Проблема формування мовної особистості стала об'єктом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, фахівців різних галузей, суміжних з лінгводидактикою: психолінгвістикою (О.Леонтьев, Г.Богін, Ю.Караулов, О. Шахнарович, В. Красних та інш.), лінгвістикою (І.Бодуен де Куртене, Д. Овсянико-Кули-

ковський, А.Загнітко, О.Селіванова, С.Єрмоленко, Ф.Бацевич), філософією (В. Гумбольдт, О.Потебня), лінгвокультурологією (В.Карасик, Л.Струганець),теорією тексту (М.Бахтін, Й.Вейсгербер та інші).

Аналіз наукової літератури з проблеми формування мовної особистості переконує нас в тому, що проблема, незважаючи на свою актуальність, малодосліджена і думки вчених з погляду визначення поняття «мовна особистість» є різними. Це пояснюється широтою та комплексністю досліджуваної проблеми, а також тим, що науковці з різних галузей ґрунтовно висвітлюють якийсь один із аспектів мовної особистості, не враховуючи її інтегративну сутність.

Першим звернувся до мовної особистості німецький вчений Й.Л.Вейсгербер у зв'язку з аналізом художніх творів. Він запропонував науковцям виокремити два аспекти вивчення особистості: особистість автора та особистість персонажу [2].

На думку О.О. Леонтьева, «мова є найважливішим орієнтиром людини в її діяльності у світі. І якщо цю діяльність розуміти як глибокий, усвідомлений діалог людини зі світом, як багатоголосе, подекуди унісонне, подекуди полемічне спілкування різних компонентів тієї колосальної системи, яку ми називаємо світом, то є мова насамперед мовою особистості [4].

Модель мовної особистості вперше створив психолінгвіст Г.І.Богін, який характеризує людину з позиції її готовності продукувати мовленнєві вчинки, створювати мовленнєві твори. [1].

Відомий російський дослідник цієї проблеми Ю.М. Караулов виявив сутність і розробив структуру мовної особистості.За його словами, мовна особистість - це людина, наділена здібністю створювати тексти, що розрізняються між собою :

а) ступенем структурно-мовної складності;

б) глибиною і точністю відображення дійсності;

в) певною цільовою спрямованістю [3].

Таким чином, Ю.М. Караулов, як і Г.І.Богін, пов’язує мовну особистість з літературно-художньою діяльністю. Про це свідчить рівнева модель мовної особистості, що була розроблена Ю.М.Карауловим. На його думку, мовна особистість має три структурних рівня:

- вербально-семантичний;
- когнітивний;
- прагматичний.

Означені три рівня мовної особистості, за словами автора, співвідносяться з трьома аспектами процесу спілкування: комунікативним, інтерактивним, перцептивним [3].

Інший підхід до визначення структури «мовна особистість» пропонує лінгвокультуролог В.А.Маслова.

В.А.Маслова описує такі структурні компоненти мовної особистості, як:

1) ціннісний, світоглядний, що є основою формування національного характеру і реалізується у процесі мовного діалогового спілкування;

2) культурологічний компонент пов'язаний із засвоєнням культури як загальнолюдської, так і національної правилами мовленнєвої і немовленнєвої поведінки;

3) особистісний компонент, це те індивідуальне і глибинне, що притаманне кожній людині [5].

Отже порушена проблема не нова, проте потребує сучасної інтерпретації на основі комплексного підходу і урахування інтегративного характеру «мовної особистості».

Таким чином, **проблема полягає** у невідповідності нової мети шкільного курсу української мови (формування мовної особистості), стану дослідження питання у сучасній лінгводидактиці, відсутності ґрунтовних методичних праць, які б інтерпретували досягнення лінгвістики і психолінгвістики до потреб шкільної мовної освіти.

Розглядаючи означену проблему, ставимо за мету уточнити лінгводидактичну сутність поняття «мовна особистість», виявити її інтегрований характер, окреслити основні напрями формування мовної особистості у контексті нового змісту навчання української мови.

Виклад основного матеріалу. У мовознавстві виробилось три підходи до вивчення мовної особистості: 1) психолінгвістичний, 2) лінгводидактичний, 3) лінгвостилістичний.

Психолінгвістичний підхід. В українському мовознавстві підхід до трактування мовних явищ завжди пов'язував із психологічними (психолінгвістичними) особливостями мовця О.Потебня. Це давало плідні результати у висвітленні ним багатьох суто теоретичних проблем. Розробку психологічного напрямку в українському мовознавстві продовжив І.Огієнко. «Мова - це не тільки простий символ розуміння, бо вона витворюється в певній культурі, в певній традиції. В такому разі мова - це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного Я...» Як бачимо, мовна особистість у праці І. Огієнка постає в образі «психічного Я» [7; с.126]

Лінгводидактичний підхід до мовної особистості характерний для поглядів В.Сухомлинського. На думку відомого педагога, на уроках мови формується той емоційний стан, який багато в чому визначає саму людину як особистість, спрямовує роботу її інтелекту. Виховання «чутливості до слова» та його відтінків - одна з передумов гармонійного розвитку особистості. Викладання мови - це «виховання розуму, формування думки, копітке різьблення й ліплення найтонших рис духовного обличчя людини» [11; с.52].

Лінгвостилістичний підхід. Від вивчення мови художньої літератури підходить до поняття «мовної особистості» І.Франко. Письменника постійно цікавила мовна особистість, мовна індивідуальність, підґрунтям чого було тверде переконання вченого в тому, що знаменням нового часу і основою для подальшого суспільного розвою стає прагнення «кожної людської особистості... до можливого розширення сфери свого буття і своєї діяльності, свого індивідуального розвитку». Мовну діяльність І.Франко тісно пов'язував з самою особистістю, з «таємною робітнею її духу». Творячи концепцію дальшого розвитку української мови, виробляючи теорію мовної поведінки й мовного життя творчої особистості та народу, вчений осмислював мовну діяльність видатних письменників з погляду їх значення і ролі в цих важливих процесах.

Дослідження мовної особистості письменника - один із актуальних напрямків мовознавства, який передбачає поєднання стилістичного та історико-літературного аспектів у вивченні індивідуального стилю. Звернення лінгвістів до поняття «мовної особистості» свідчить про виняткову роль мови в житті окремої людини і суспільства в цілому, приверненні уваги до світоглядних основ мовної творчості.

Так, на думку Мацько Л.І., «мовна особистість - це узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок» [6; с.27], що становить єдність пластів, які забезпечують:

- лексикон і граматикон - лексичні і граматичні засоби, якими мовець створює тексти;

- семантикой - тезаурус особистості, що представляє відображення світу у її свідомості;

- прагматикой, що представляє рівень діяльнісно-комунікативних потреб особистості, систему її цінностей [6;с.26].

Під мовною особистістю у російському мовознавстві розуміється «сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення і сприйняття нею текстів, що відрізняються а) ступенем струкіурномовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цілеспрямованістю».[3]

У лінгводидактиці виділилось три підходи до реконструкції мовної особистості. Один з них базується на охарактеризованій вище трирівневій організації мовної особистості; другий спирається на сукупність умінь, чи готовностей, мовної особистості до здійснення різних видів мовно-мислительної діяльності і виконання різних комунікативних ролей; **третій** становить досить опрацьовану спробу відтворення мовної особистості у трьохвимірному просторі а) даних про рівневу структуру мови (фонетика, граматика, лексика), б) типів мовної діяльності (говоріння, слухання, письмо, читання), в) ступенів оволодіння мовою.

Якщо у **першому** випадку підхід до реконструкції мовної особистості називають «методичним», то у **другому** випадку - «цільовим» (або «готовнісним»), оскільки вихідним моментом при цьому служить кінцевий, ідеальний результат навчання, мета, якої хочуть досягти, а саме: перелік мовленнєвих умінь, навиків, готовностей об'єкта навчання. У «цільовій» моделі мовної особистості будь-який вид мовної здатності називається «готовністю», не проводиться диференціація між умінням, навиком чи компетенцією. [3]

Формування набору готовностей визначається насамперед соціальними умовами й відповідними ролями мовної особистості. Зовсім різні готовності у середнього носія мови і в учителя - словесника, до яких належать і вміння вести урок рідною мовою, і вміння коректувати висловлювання учнів в усній і письмовій формі, і володіння технікою «викладацького читання».

Третій підхід до реконструкції мовної особистості представлений у вигляді «лінгводидактичної» моделі (Богін, 1984). Особливість її полягає в тому, що, поєднуючи дані про мовну структуру з видами мовної діяльності (у цій частині вона збігається з іншими підходами), дана модель відображає мовну особистість у її розвитку, становленні, в її русі від одного рівня володіння мовою до іншого, більш високого. Принципово новим у цій моделі є введення рівнів володіння мовою. Таких рівнів виділяється п'ять: 1) рівень правильності, який передбачає знання значного лексичного запасу й основних структурних закономірностей мови, що дозволяє будувати висловлювання і продукувати тексти відповідно до елементарних правил даної мови; 2) рівень інтеріоризації, який включає вміння реалізувати і сприймати висловлювання відповідно до внутрішнього плану мовного вчинку; 3) рівень насиченості, який виділяється з погляду відображення у мовленні всього багатства виразових засобів мови - фонетичних, граматичних, лексичних; 4) рівень адекватного вибору, який оцінюється з погляду відповідності мовних засобів, що використовуються у висловлюванні, сфері спілкування, комунікативній ситуації і ролям комунікантів; 5) рівень адекватного синтезу, який враховує відповідність породженого особистістю тексту всьому комплексу змістових і комунікативних завдань [1].

Уся «лінгводидактична» модель мовної особистості постає, на думку вчених, як тривимірне утворення (своєрідний паралелепіпед) на перетині трьох осей - рівнів мовної структури (їх три - фонетика, граматика і лексика, але могло б бути

більше), п'яти рівнів володіння мовою і чотирьох видів мовної діяльності — говоріння, письма, слухання і читання [10]. Зазначене вище засвідчує інтегративний характер мовної особистості, її складну структурну організацію та необхідність урахування цих особливостей у шкільному курсі української мови.

Новий зміст навчання багатьох шкільних предметів має яскраво виражений інтегрований характер: зміст складається із декількох змістових ліній (лінгвістичної, мовленнєвої, діяльнісної, соціокультурної). Крім того, навчання мови і мовлення становить єдиний процес, підпорядкований кінцевій меті шкільного курсу рідної мови, що нині полягає у формуванні свідомої мовної особистості., основними характеристиками якої є володіння виражальними засобами мови, всіма її видами, типами, стилями і жанрами мовлення, яка вміє орієнтуватися в потоці інформації, визначити цілі самонавчання, самовиховання і саморозвитку, тобто наявний увесь інтегративний зміст комунікативної компетенції, що передбачає удосконалення умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності : аудіювання, читання, говоріння, письмо [9].

Мовна особистість, за компетентнісним підходом до навчання української мови, повинна володіти такими компетенціями:

1) мовна компетенція - обізнаність із мовою (знання мовних одиниць, їх виражальних можливостей, володіння мовними уміннями й навичками);

2) мовленнєва компетенція - уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування, володіння мовленнєвими уміннями й навичками;

3) предметна компетенція стосується вмінь відтворювати в свідомості картину світу (предмети, явища й взаємозв'язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою);

4) прагматична компетенція виявляється в здатності до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, роздуму, розповіді);

5) комунікативна компетенція (у широкому розумінні - уміння спілкуватися з метою обміну інформацією) спрямована на вирішення таких основних завдань:

- ефективно отримувати інформацію;
- ефективно передавати інформацію; досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії;
- отримувати додаткову інформацію про співрозмовника (на основі знань про об'єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві з метою визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу; на основі умінь розрізняти відтінки інформації й голосу співрозмовника, щоб оцінити його емоційний стан; та умінь інтерпретувати зміст його висловлювань і розуміти можливий підтекст);
- здійснювати позитивну самопрезентацію - тобто справляти приємне враження на співрозмовника або читача на основі володіння культурою мовлення;

6) постійний інтелектуальний розвиток - розвиток психічних процесів: пам'яті (зорової, слухової), мислення (абстрактного й образного), спостереження, уяви (репродуктивної й творчої);

7) духовне багатство особистості - постійний духовний розвиток, дотримання моральних, етичних норм, насамперед етики спілкування;

8) акумулювання мовних традицій - здатність берегти й розвивати мовні традиції народу [8; с.192-193].

Таким чином, аналіз наукової літератури з різних аспектів вивчення мовної особистості дозволив нам визначити лінгводидактичну сутність поняття «мовна особистість», яка розуміється нами на цьому етапі дослідження як інтегрований образ носія мовної свідомості, національно мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, які забезпечують високий рівень спілкування у різних видах мовленнєвої діяльності і соціально детермінованих ситуаціях, мовної культури та мовної поведінки школяра, сформованість основних видів освітніх мовних компетенцій.

Основними шляхами формування мовної особистості учнів на уроках української мови вважаємо:

- реалізація компетентнісного, особистісно зорієнтованого, текстоцентричного та соціокультурного підходів до вивчення рідної мови:
- застосування новітніх антропоцентричних технологій та інтерактивних методів навчання;
- поєднання групових, парних, індивідуальних форм навчання;
- збагачення словникового запасу і граматичної будови мовлення учнів;
- проведення інтегрованих уроків з використанням внутрішньо предметної та зовнішньопредметної, діяльнісної та мовленнєвої інтеграції, уроків словесності;
- систематична і цілеспрямована робота з текстами різних типів, стилів і жанрів мовлення (на уроках вивчення мовних явищ та розвитку мовлення);
- взаємопов'язане формування умінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності на основі тексту.

Висновки. Новий зміст мовної освіти,інтегративний за своєю сутністю, вимагає інтегративного підходу до реалізації мети і завдань навчання і виховання школярів, що відповідає розумінню лінгводидактичної сутності поняття «мовна особистість». Формування мовної особистості учнів можливе за умов упровадження компетентнісного, реалізації особистісно зорієнтованого, текстоцентричного, соціокультурного підходів на всіх етапах шкільної мовної освіти.

Перспективним вважаємо подальше дослідження та практичне втілення визначених нами шляхів становлення і розвитку мовної особистості.

Література

1. *Богин ГИ. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста,- Л„ 1994.*
2. *Вейсгербер Й.Л. Родной язык и формирования духа.-М.,1993.*
3. *Караулов Ю.М.Русский язык и языковая личность,- М.,1987.*
4. *Леонтьев А.А. Основи психолингвистики.-М., Смысл.,1997*
5. *Маслова В.А.Лингвокультурология- М., Академия.,2001*
6. *Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі. - К. : Видавництво ИДУ, 2009,- 607 с.*
7. *Огієнко І. Наука про рідно мовні обов'язки. Рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. - Слово. - 1991. - Ч. 13. - Липень. - С. 4-5.*
8. *Пентилюк М.І. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах. - К., 2003*
9. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова.* 5-*12 класи. - К.:Перун,2005. - 176с.*
10. *Струганець Л. В. Теоретичні основи культури мови. - Тернопіль, 1997.*
11. *Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. - Т.З. — К.: Радянська школа, 1976.*

УДК 378.091.12.011

О.П. ГУБАШ

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧАСТИННИЙ ВИПАДОК ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА УПРАВЛІННЯ ЦИМ ПРОЦЕСОМ

Анотація. В статті розглядається проблема впровадження системи дистанційного навчання, спрямованої на покращення результатів функціонування засобів післядипломної освіти вчителів. Було визначено, що специфіка процесу неперервного фахового вдосконалення вчителів вимагає розробки нового змісту навчання, засобів навчання та науково обґрунтованого коригування організації та системи управління ним засобами інформаційних технологій.

Ключові слова: система, дистанційне навчання, учитель,інформаційні технології.

Аннотация. В статье рассматривается проблема внедрения системы дистанционного образования, направленной на улучшение результатов функционирования средств последипломного образования учителей. Было определено, что специфика процесса непрерывного профессионального усовершенствования учителей требует разработку нового содержания процесса обучения, средств обучения и научно обоснованную корректировку организации и системы управления этим процессом посредством информационных технологий.

Ключевые слова: учитель, информационно-коммуникационные технологии, обучение, система.

Annotation. The article deals with the problem of the distance learning system launch which is aimed to improve the results of in-service teachers' education means functioning. It has been found out that the peculiarity of continuous vocational training requires the developing of the new curriculum, teaching means and techniques and scientifically proved correction of the management system by means of information and communication technologies.

Keywords: teacher, information and communication technologies, teaching, system.

Постановка проблеми. Сьогодні інформаційні технології проникають у всі галузі суспільного життя та сучасні галузі виробництва, оскільки включають ефективні комп'ютерно-орієнтовані інструментальні засоби для пошуку, збирання, зберігання, подання, опрацювання, передавання інформації і прийняття на її основі коректних рішень. В той же час засоби інформаційних технологій є надзвичайно ефективними для забезпечення навчального процесу, управління навчальним процесом та організації роботи навчальних закладів.

Зміни в структурі освіти, її змісті, організації, формах і методах навчання, які відбуваються останніми роками в Україні, викликають необхідність модернізації освіти на усіх її рівнях. Як вже було показано, суттєве підвищення вимог до результатів навчання іноземних мов у закладах, які надають загальну середню освіту, зміни у навчальних планах загальноосвітніх та інших навчальних закладів, вимагають відповідних коригувань організації післядипломного навчання вчителів та управління ним.

Модернізація системи післядипломного педагогічного навчання сьогодні обов'язково повинна базуватись на широкому застосуванні інноваційних методик навчання, оскільки, як показали дослідження, існуюча система перепідготовки вчителів і керівників освіти не зможе в повній мірі задовольнити вимоги сього-

дення. Зміст навчання, як за даними опитування потенціальних суб'єктів навчання, так і за результатами, отриманими у останніх дослідженнях, потребує вдосконалення та неперервного поновлення, яке повинне відповідати темпу змін у системі освіти. Нові способи подання навчального матеріалу (зокрема - мультимедійні, аудіовізуальні, які є набагато ефективнішими за традиційні), масове використання якиху навчальному процесі сьогодні стає можливим завдяки збільшенню доступності засобів телекомунікацій, потребують пристосування організаційних форм навчання до їх ефективного використання.

Підвищена мобільність особистості у сучасних умовах, більш широке коло її спілкування, доступність інформації, викликає необхідність коригування форм і методів управління процесом підвищення кваліфікації, створення умов для індивідуалізації навчання, формування індивідуальної траєкторії навчання для кожного суб'єкта навчання.

У процесі створення сучасної системи дистанційного навчання як складової системи післядипломної освіти вчителів коригуванню повинні бути піддані: зміст навчання, методи та засоби навчання, його організаційні форми, система управління не тільки власне процесом навчання, а і процесом професійного та особистісного саморозвитку, самовдосконалення, важливою складовою будь-якої системи, що забезпечує виконання певної дії, є підсистема управління процесом. Особливо слід зазначити той факт, що якщо за традиційних організаційних форм, управління навчальною діяльністю може здійснюватись на інтуїтивному рівні, то у випадку дистанційного навчання воно повинне проектуватись окремо.

Важливою особливістю управління підвищенням кваліфікації є те, що суб'єктами навчання є дорослі люди, які вже мають певний кваліфікаційний рівень, світогляд, певну систему особистих цінностей, певне місце у соціумі. Більше того, педагогічні працівники є, за своїм статусом, виконавцями соціального замовлення, яке опосередковано стандартом освіти, навчальними програмами і планами, які регламентують діяльність закладів освіти. Тому управління процесом підвищення кваліфікації потребує введення в розгляд не тільки задач управління навчанням, а й управлінських рішень, які приймаються на різних рівнях.

Для успішності будь яких педагогічних новацій вони повинні розроблятись і впроваджуватись на основі системного аналізу, наукового обґрунтування, виконаного з урахуванням психолого-педагогічних, організаційних і технологічних особливостей навчального процесу.

Формулювання цілі статті. Як показало проведене дослідження, дистанційне навчання є універсальною формою навчання, що використовує традиційні педагогічні, нові інформаційні та телекомунікаційні технології, технічні засоби, які створюють умови для вибору слухачами різних освітніх дисциплін, що відповідають стандартам. Навчання відбувається завдяки опосередкованій через технічні засоби взаємодії суб'єкта навчання з викладачем [3, 5,6,7].

Дистанційне навчання ґрунтується на трьох основних тезах: відкрите навчання, комп'ютерне навчання, активне спілкування викладача та суб'єктів навчання з використанням сучасних телекомунікацій.

На відміну від класичної форми навчання дистанційна освіта є формою, яка рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатною, але реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання.

Технології дистанційного навчання формуються з педагогічних та інформаційних технологій навчання. Педагогічні технології дистанційного навчання - це технології створення опосередкованого через програмно-апаратні засоби активного спілкування викладачів зі слухачами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи суб'єктів навчання з структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді.

Інформаційні технології дистанційного навчання - це технології створення, передаванню і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання з використанням засобів телекомунікації.

Одними з найбільш ефективних методів навчання є case study та комп'ютерні симуляції (навчальні ділові ігри, побудовані на базі спеціального програмного забезпечення). Якщо case study - це метод навчання на основі аналізу реальної ситуації в бізнесі, то комп'ютерні симуляції є фактично динамічними кейсами, у яких ситуація не фіксується, а кожного разу моделюється викладачем.

Мережа Інтернет у навчальному процесі відіграє роль:

- джерела інформації;
- засобу спілкування та утворення віртуальних спільнот;
- середовища дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. У багатьох країнах світу, особливо у США, існує багато інституцій, які пропонують комбіновану або виключно дистанційну форму навчання. Вони вважають, що така форма навчання дає повноцінну освіту, при цьому є зручнішою для слухачів завдяки своїй гнучкості, оскільки слухачі можуть навчатися у зручний для них час, повноцінно працювати та вибирати навчальні курси з будь-якого віддаленого університету. Маючи доступ до web-sites з матеріалами курсу у всіх зручних формах (відео-файли, текстові матеріали, слайди, або отримавши ці матеріали на аудіо- та відео-носіях, вони мають можливість багаторазово "прослуховувати" курс і самостійно визначати ті ''дози'' інформації, які вони здатні сприйняти за один раз.

Але, незважаючи на всі зручності дистанційного навчання, більшість викладачів вважають, що персональний контакт викладача з аудиторією є дуже важливим, а при викладанні деяких предметів може критично впливати на якість курсу та успішність його засвоєння.

Відношення викладачів ВНЗ до інноваційних технологій часто визначається їх відношенням до використання ПК. Викладач, який не користується ПК, вже автоматично не використовує сучасні програмні засоби підготовки матеріалів, Інтернет та інші on-line джерела інформації. Це приводить до висновку, що він не використовує в навчально-виховному процесі також і сучасне мультимедійне обладнання.

Безумовно сучасному суспільству потрібна масова якісна освіта, яка спроможна забезпечити зростаючі вимоги до споживача та виробника матеріальних і духовних благ. Слід зауважити, що можливість виконання соціального замовлення суспільства за рахунок збільшення матеріальних вкладень в освіту, збільшення кількості навчальних закладів та іншими традиційними способами в наш час практично відсутня. Тому поява дистанційного навчання не є випадковим явищем - це є закономірний етап розвитку освіти та адаптація до сучасних умов.

В кінці XIX століття з'явилось «кореспондентське» навчання, яке організаційно реалізовувалось таким чином, що слухачу надавалась можливість не тільки

одержувати інформацію з підручників, але і надсилати викладачу свої письмові роботи та отримувати його коментарі. Очевидно, що така форма навчання найбільш влаштовувала слухачів, які мешкали в місцях, віддалених від великих населених пунктів та не мали можливості навчатися в звичайних закладах освіти. Часто така форма навчання для багатьох людей була єдиною можливістю отримати освіту.

Освітні установи такого типу навчання існують і дотепер. В Росії і в Україні відомі кореспондентські навчальні заклади ЕШКО, АССА, Школа Ілони Давидової та інші. Зрозуміло, вони постійно удосконалюють свої технології: включають до пакету навчальних матеріалів аудіо- і відеокасети, використовують «програмовані» підручники, інтерактивні тести. Дослідження показують, що принципова проблема «кореспондентського» навчання полягає в тому, що, по-перше, рівень адекватного сприйняття та засвоєння навчального матеріалу, поданого у друкованому вигляді, становить близько 15%, що вчетверо нижче, ніж при слуханні лекцій; по-друге, зворотний зв'язок, який підтримується з використанням пересилання письмових робіт є відносно слабким, що також не гарантує правильного засвоєння знань суб'єктом навчання.

Беручи за взірець досить на той час прогресивну та успішну заочну форму навчання у Радянському Союзі, вчені Великобританії у 1969 році, запропонували відкриту дистанційну освіту (ВДО). Королева Великобританії заснувала Відкритий університет, в якому впроваджувалася ВДО. В ідеологію ВДО було закладено поєднання високої якості навчання з величезним числом слухачів. Навчання за програмами Відкритого університету Великобританії ведеться в 21 країні.

Великою популярністю у світі користується Міжнародна школа бізнесу Відкритого університету Великобританії, яка має філіали в багатьох країнах світу, в тому числі в Росії - «ЛІНК» (Міжнародна школа бізнесу). На основі міжурядових угод «ЛІНК» отримав ексклюзивне право на дистанційне навчання за програмами Відкритого університету Великобританії на території Росії та СНГ. «ЛІНК» має близько 100 філіалів, у тому числі три в Україні: м. Київ, м. Одеса, м. Кам'янець-Подільський. В українських філіалах навчання ведеться на рівнях професійного сертифікату та диплому в галузі менеджменту.

На відміну від традиційних форм, в яких якість навчання базується на індивідуальних професійних якостях викладачів, ВДО більш схожа на підприємство з відповідним комплексом технологічного та технічного забезпечення і з досить жорстким розподілом обов'язків.

Дослідження показують, що найбільший вплив на впровадження ВДО мали фундаментальні досягнення в таких областях, як освітні методики, ІКТ і маркетингові методи обслуговування. Нові обставини (збільшення попиту на освіту) і нові можливості (комп'ютеризація, нові інформаційні технології, телекомунікації тощо) дали змогу перевести навчання на відстані на якісно інший рівень - створена дистанційна освіта (навчання) [7,8].

Важливо відзначити, що найважливішу роль зіграло також усвідомлення необхідності переходу в освіті від використання окремих методик до комплексних навчальних технологій, розподілу функцій, системного та мережевого підходів, які мають забезпечити високу якість при широкому та загальнодоступному наданні послуг - перша позитивна характеристика ВДО. Інша позитивна характе-

ристика активного навчання - висока мотивація. При застосуванні ВДО створюються умови, при яких слухач хоче вчитися та вчиться. Знання і досвід викладачів опосередковуються у комплектах навчальних матеріалів, які ретельно розробляються групами викладачів, викладачу (тьютору) відводиться роль консультанта та помічника.

Оскільки ВДО передбачає принципово новий навчальний процес, який орієнтується на використання особистого досвіду слухача та впровадження результатів навчання в його практичну діяльність то така форма вбачається особливо успішною у галузі навчання дорослих [4,5].

Інтенсивний розвиток ІКТ, в теперішній час, позитивно впливає і на розвиток ВДО, зміни якого проходять за кількома напрямами. По-перше, це застосування засобів електронної пошти та мережі Інтернет для адміністрування навчального процесу. По-друге, застосування ІКТ при розробці навчальних курсів, при цьому термін їх підготовки різко скорочується - написання текстів може вестися із швидкістю вивчення їх студентом. По-третє, власне застосування ІКТ в навчальному процесі. По-четверте, створення спеціальних навчальних програм.

Одним з найефективніших і зручних до сприйняття студентом методів передавання інформації на відстані є Інтернет, і вже зараз він достатньо широко використовується в навчальному процесі [9,2]. Очевидно, що в міру розширення його доступності для споживачів зростатиме і його використання в освіті.

Дослідники, які безпосередньо займаються впровадженням у практику ВДО інформаційних технологій [4,5], вказують на те, що успішність і результативність цього процесу вимагає вирішення низки проблем, зокрема:

- необхідна розробка спеціальних інформаційно-педагогічних методик і навчання та технологій;
- складність звикання суб'єктів навчання до роботи в знакових інформаційних середовищах;
- не всі існуючі програмні комплекси в змозі підтримувати дружні людині способи відображення інформації («люб'язний» інтерфейс);

Дослідники стверджують, що в США за системою ДО навчається близько двох мільйонів чоловік. При цьому, для ДО в США широко використовується телебачення. В рамках системи публічного телемовлення Public Broadcasting System (PBS-TV) навчаються більше мільйона слухачів. Програми навчання дорослого населення включають курси науки, бізнесу та управління [10].

Очевидним є те, що перед сучасною системою освіти як України та і в Росії стоїть проблема забезпечення шкіл, особливо сільських, вчителями-предметниками, видалення існуючого розрив в якості вищої освіти між столичними і периферійними ВНЗ. Потрібно відмітити, що в Росії 1991 року 20 слухачів приступили (тоді ще в СРСР) до вивчення курсу Відкритого університету Великобританії «ефективний менеджер». Наступного року був створений Міжнародний центр дистанційного навчання ЛІНК (зараз - Міжнародний інститут менеджменту ЛІНК). Сьогодні в 90 центрах ЛІНК одночасно близько 5500 менеджерів вивчають курси Відкритого університету різного рівня, які включали програму МВА. Серед державних російських університетів першим застосував технологію ВДО Міжнародний державний університет економіки, статистики і інформатики - МЕСИ, який уже розгорнув мережу ВДО в багатьох містах країни. Між тим, найкрупнішу в Росії мережу дистанційного навчання створив Сучасний гуманітарний універси-

тет (СГУ), який застосовує технологію навчання, істотно відмінну від ВДО та широко використовує методику трансляції.

Одним із найважливіших шляхів забезпечення органічного входження країн Співдружності Незалежних Держав (СНД) в європейське та світове освітнє співтовариство є співпраця в області освіти. Кардинальним напрямом діяльності Ради СНД вважається формування єдиного (спільного) освітнього простору Співдружності, складовою частиною якої є розвиток системи ДО. Відомо, що в жовтні 2000 року в Єревані на Конференції Міністрів освіти держав-учасниць СНД були вироблені загальні підходи розвитку системи ДО, була сформована постійна робоча комісія по дистанційній освіті, якій доручено розробку Концепції розвитку дистанційної освіти на території держав Співдружності.

Проект концепції розкриває тенденції, формулює основні проблеми, які перешкоджають розвитку ДО на території держав-учасників СНД; показує необхідність координації і об'єднання зусиль держав Співдружності; визначає цілі, принципи і стратегічні напрями розвитку дистанційної освіти. Роботи російських учених В.П.ЗІнченка, ВЛ. Колмогорова, Г.М. Тагурчука, Е.Г. Скибицького, А.В.Хуторського та інших лягли в основу нормативних документів та федеральних програм з дистанційної освіти та забезпечили високу їхню якість.

Принциповою особливістю проекту Концепції, є формулювання чотирьох основних напрямів спільної діяльності держав - учасників СНД у сфері розвитку дистанційної освіти:

1. Організація робіт із створення і упровадження системи технологічних освітніх стандартів - формування відкритого інформаційного освітнього середовища ДО.
2. Створення технологічно стандартизованого та юридично легітимного навчальний методичного забезпечення, освітніх технологій і організаційних структур, які реалізовують принципи відкритої дистанційної освіти.
3. Розробка рекомендацій по формуванню нормативно-правового простору освіти та застосовування інформаційного освітнього середовища ДО.
4. Трансформації навчальних закладів, які ведуть освітню діяльність на основі дистанційних освітніх технологій.

Ці взаємодоповнюючі напрями повинні функціонувати в єдиному інформаційному просторі, яке забезпечуватиме як середовище співпраці, розвиток та розробку, так і механізм координованого розподіленого управління освітою міждержавного освітнього простору.

Дослідження показують, що розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи. Рівень інформатизації українського суспільства становить не більш як 2-2,5% від рівня країн Заходу. 85% шкіл оснащені комп'ютерною технікою, яка не відповідає сучасним вимогам, відсутні спеціалізовані робочі місця дистанційного навчання. Освіта практично не охоплена Інтернет системою. Лише близько 50 навчальних закладів (університети, інститути, коледжі, школи тощо) мають власні Web-сайти, що, безумовно, недостатньо в масштабі держави. Водночас зміст Web-сайтів носить виключно інформаційний характер і не спрямований на навчання.

Відзначається, що в Україні довгий час, практично до 2000 р., була відсутня державна стратегія розвитку дистанційної освіти. Загалом, дистанційна освіта в Україні ще не відповідає вимогам, які ставляться до інформаційного суспільства і не забезпечує повноцінного входження України в міжнародний освітній простір

[6]. Водночас розвиток дистанційної освіти в Україні відбувається з урахуванням уже існуючих досягнень у цій галузі.

Багато освітніх порталів контирують та впорядковують головні інформаційні складові навчального середовища - навчально-методичні комплекси різних предметів: стандарти навчальних програм плани та методичні розробки; змістові матеріалі; завдання питання практикуми; контрольні тести та критерії оцінки знань. Наприклад, компанія «Фізікон» відкрила перший в Росії повнофунціній Інтернет-портал для дистанційного навчання школярів та професійної підготовки молоді. Портал містить близько 3000 тестів, Інтернет підручників, методичні матеріали для вчителів, огляд Інтернет-ресурсів, інтерактивні навчальні моделі, навчальні ігри та інші навчальні матеріали.

Навчання слухачів самостійній навчально-пізнавальній та дослідницькій діяльності в Інтернет (курс «Технологии самостоятельной работы») реалізується вивченням засобів гіпертекстової навігації, отриманням навичок ефективного пошуку релевантно!' інформації з застосуванням інформаційно-пошукових систем (тематичні каталоги, автоматичні індекси, спеціалізовані та мета пошукові системи).

В проекті «Культурные ценности - Cultural Values» (з 1999 р.) роботу засновано на дослідженні та навчанні міжкультурної комунікації. В процесі проекту порівнюються культурні цінності російських та американських слухачів, аналізуються лінгвістичні особливості електронних повідомлень, англійської мови як другої для російських суб'єктів навчання.

Як додаткове навчання в традиційній програмі вдалим педагогічним рішенням представляється проведення сумісних комунікаційних курсів: «Организационная коммуникация» (Kansas University, USA, 2002-2003), «Средства массовой коммуникации», «Межличностная коммуникация» (Indiana University Purdue University, Indianapolis, USA, 2003). Навчання російських та американських груп суб'єктів навчання проводиться паралельно за попередньо відкоригованими програмами курсів.

Одним з найбільших розробників ППЗ в Україні на сьогодні є корпорація Квазар-Мікро - близько десяти ППК (ПП комплексів), розроблених Квазар-мікро із залученням провідних фахівців України з методик навчання, мають грифи МОН України. Поряд з цим корпорацією розробляється власна стратегія дистанційного навчання і управління навчальною діяльністю слухачів.

Стосовно проблем мовної освіти можна зазначити, що в Україні працює досить велика кількість дослідників розробки яких спрямовані на впровадження інноваційних технологій навчання у галузі навчання іноземних мов. Але завершеними, тобто такими, що мають грифи Мон України є розробки тільки фірми „Мальва" (разом з Інститутом педагогіки АПН України). Успішно впроваджує інноваційні, в тому числі дистанційні технології навчання ІМ, згадана вище фірма Єшко (м. Харків).

Висновок. Отже, в Україні існують передумови розвитку інформаційного середовища (технологічне та частково технічне забезпечення) які можуть бути використані для створення у цьому середовищі системи ДН. Ця система може бути спрямована на покращення результатів функціонування засобів післядипломної освіти вчителів. Разом з тим, специфіка процесу неперервного фахового вдосконалення вчителів вимагає розробки нового змісту навчання, засобів навчання та науково обґрунтованого коригування організації та системи управління цим навчанням оскільки жодна з проаналізованих систем у повній мірі не відповідає вимогам до системи післядипломної освіти вчителів.

Список використаних джерел:

1. Губаш О.П., Лапінський В.В. Особливості управління навчальною діяльністю у системі дистанційного навчання //Нові технології навчання: Наук.-метод. 36. Спец. Випуск/ Кол. авт - К.: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. - 152 с.

2. Дорошенко Ю.О. Інформатизація - пріоритетний напрям реформування освітньої галузі // Педагогічна газета. — 1999. - березень (№3 (57))- С.4-5

3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. - К: КПІ, 2000 - 12 с.

4. Кухаренко В.Н., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: умови застосування / За ред. В.М. Кухаренка. - Харків: НТУ "ХПІ". - Лорсіна", 2002. - С. 163.

5. Лавров О.А. Дистанционное обучение: Классификация проблем. Термины и определения//»Вопросы Интернет-образования», №15, 2003. http://vio.fio.ru/vio_15/cd_site/articles/art_2_4.htm

6. Палат Е С Проблема образования в канун XXI века. // EIDOS-LIST. - 1998 - вып. 4. - http://www. eidos. techno, ru/list/serv. htm

7. Положення про дистанційне навчання: 21.01.2004 №40 http://udec.ntu-kpi.kiev. ua/udec.nsf/poloszennyaukrDO?OpenPage&AutoFramed

8. Стефаненко П.В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі: Дисертація д.пед.н.: 13.00.04. / К: Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. - 2002. - 425с.

9. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. - СПб: Питер, 2001. - 544 с.

10. Bobtsov A.A., Lyamin A.V. Stabilization of nonlinear systems with input uncertainties // Preprints of the 7th IFAC International Workshop on Control Applications for Optimization. - Saint-Petersburg, 2000. - Vol. 2. - P. 6 *- 10.*

УДК 378.147

І.А. ДУБЕНЧУК

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. У статті розглядається питання доцільності використання Інтернет-технологій в процесі викладання іноземної мови у ВНЗ.

Ключові слова: Інтернет, інтерактивний, електронна пошта, мотивація.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос уместности использования Интернет-технологий в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.

Ключевые слова: Интернет, интерактивный, электронная почта, мотивация.

Annotation. The article deals with the problem of relevance of the Internet technologies usage in the process of teaching foreign language in Higher Educational Establishments.

Key words: Internet, interactive, e-mail, motivation.

Сьогодні науковці шукають нові методи та техніки для покращення навчального процесу. Одним із таких методів є застосування комп'ютера та Інтернету на заняттях англійської мови. Даним питанням займається багато науковців. А саме: Вікторія Мюляйзен, Ускова Т.О., Жовнірук З.Л., Кононська Ю.Г., Михайленко Г.Г., Попко І.А., Гульчевська М.Б. та ін. Вікторія Мюляйзен виділяє два головних мотиви чому саме її зацікавило використання Інтернету [5]. По-перше, так студентам можна подати набагато більше матеріалу з англійської мови ніж, той з яким вони, як правило, стикаються у своєму щоденному житті у рідній країні. Так, наприклад, за допомогою електронної пошти вони можуть знайти англомовних друзів з листування. По-друге, за допомогою Інтернету можна заохотити студентів до використання англійської на практиці поза межами аудиторії. Вікторія Мюляйзен доводить практичну цінність застосування Інтернету. А також називає й інші причини для використання цього інноваційного методу.

1. Використання комп'ютера на занятті англійської мови забезпечує сильну внутрішню мотивацію студентів для вивчення англійської мови. Вони впевнені в необхідності вміння використання комп'ютера та знання англійської у своїй кар'єрі або під час навчання за кордоном, тому вони цінують набуття практичних навичок спілкування англійською мовою через електронну пошту.

2. Інтернет ставить англійську мову у міжнародний контекст. Студенти вже відкрили для себе, що більшість інформації в Інтернеті подається англійською мовою. Вони також знають, що можуть використати англійську як засіб спілкування з іншими народами по всьому світу та як засіб знаходження різноманітної інформації про них. Звісно, студенти, які вивчають англійську, захочуть знайти контакти з носіями мови, але багато студентів цікавляться спілкуванням з людьми, для яких англійська не є рідною. Адже приємно усвідомлювати, що навіть не знаючи китайської чи тайської, наприклад, вони можуть використати англійську для спілкування з другом по листуванню з Таїланду чи Гонконгу і знайти сайти з інформацією про ці місця.

3. Інтернет-проекти є інтерактивними. Навіть коли студенти просто переглядають інформацію в Інтернеті, вони активно вибирають, що переглянути далі. Пошук інформації обумовлює і працю зі сторони студентів. Деякі сайти, наприклад, просять користувачів заповнити анкети. Більшість сайтів мають електронні адреси для того, щоб користувачі могли поставити запитання, або надіслати коментар автору сайту. Це робить Інтернет більш інтерактивним в порівнянні з книгою чи журналом. Таким є і листування через Інтернет. Створення власного сайту також передбачає взаємодію так як студенти прогнозують потреби своєї аудиторії та відповідають на електронні листи, які отримують від відвідувачів їхніх сайтів.

4. Інтернет досить доступний сьогодні, тому з практичної точки зору, проекти з використанням Інтернету легко здійснити. Сьогодні більшість навчальних закладів мають багато комп'ютерних класів, з проведеним Інтернетом та встановленим програмним забезпеченням. Студенти можуть займатися в них і у свій вільний час. Також багато студентів мають доступ до Інтернету вдома або в одному з Інтернет кафе, яких сьогодні є достатньо.

Існує декілька можливих видів діяльності під час вивчення іноземної мови з використанням Інтернету. А саме: подорож Інтернетом, використання електронної пошти, здійснення дослідження, створення сайту групою студентів.

Оскільки так багато матеріалу в Інтернеті англійською мовою, така діяльність, як подорож всесвітньою мережею, може включати багато читання англійською, а це може бути цікавим та дуже ефективним у вивченні іноземної мови.

Корисним може бути створення електронної сторінки для своїх занять - «електронної дошки оголошень», де викладач може розмістити розклад, оголошення та копії інформації, яку він роздає на занятті. Це допомагає студентам звикнути до ідеї використання Інтернету з метою пошуку інформації. Якщо студенти з якоїсь причини пропустили заняття або загубили роздатковий матеріал, вони можуть дізнатися домашнє завдання самостійно. Вікторія Мюляйзен пропонує викладачеві також включити особисту інформацію. Наприклад, її домашня сторінка включає розділ під назвою «Про мене», де студенти можуть поспілкуватися з викладачем на особисті теми [5].

В Інтернеті викладачі можуть знаходити цікаві для студентів автентичні матеріали із різних сфер життя, інтересів та спеціальностей. Там багато різноманітних навчальних тестів, наочних матеріалів, програм, які можна використати під

час заняття з вивчення англійської мови, що урізноманітнить навчальний процес та зробить його ефективнішим.

Використання електронної пошти. Написання та читання електронного листа англійською мовою є більш інтерактивним, ніж подорож Інтернетом. Існує декілька способів використання електронної пошти під час заняття. А саме створення електронної директори для групи, листування з носієм мови.

Корисною вправою є створення електронної директорії для групи. Студенти практикують написання електронних листів на англійській мові один одному, щось на зразок складання діалогів в сучасній обробці.

Ефективним є листування з носієм мови. Студенти самі або з допомогою викладача знаходять через Інтернет друга по листуванню. В ідеалі, кожен студент листується з двома чи трьома студентами з інших країн. Якщо викладач, хоче контролювати та наглядати за ходом обміну електронними листами (якщо він вимагає написання електронного листа, як обов'язкове завдання) він може з'єднати свою групу студентів з групою з іншої країни. Таким чином він та викладач іноземної групи можуть легко проводити моніторинг того, що роблять студенти і переконатися, що кожен студент отримує відповідь від друга по листуванню. В іншому випадку в роботі зі студентами, які досягли успіхів у вивченні мови та прагнуть додатково працювати над поглибленням знань в позаурочний час викладач може просто спрямувати студента і допомогти знайти хороший сайт, де можна спілкуватися з іншими людьми. Таких в Інтернеті є достатньо.

Ще однією діяльн стю може бути використання обміну електронними листами для виконання певних навчальних проектів. Це може бути домашнім завданням, яке полягає в тому, що студенти запитують своїх друзів по листуванню їхню думку з певної теми. Наприклад, викладач Рут Вілмі з Інституту технології (Хельсінки) проводить проект, в якому студенти з різних країн обмінюються своїми есе на певні теми.

Вікторія Мюляйзен пропонує заохочувати студентів писати коментарі до вебсторінок або ставити запитання, коли вони подорожують Інтернетом. Адже більшість сторінок мають адресу, на яку відвідувачі можуть надсилати запитання та коментарі.

Викладачі рекомендують своїм студентам, яким подобається електронна пошта та які мають вдосталь часу, читати та писати електронні листи. Існують спеціалізовані списки для обговорення актуальних різноманітних тем. Наприклад, такі як, бізнес, поточні події, фільми, наука та сучасні технології.

Ще однією ефективною діяльністю є проведення дослідження за допомогою Інтернету. Студенти можуть активно використовувати його для того, щоб дізнатися, про речі, які їх цікавлять та виконати завдання, дане викладачем. Для того, щоб правильно спрямувати студентів, викладач повинен дізнатися, яка інформація є доступною щодо певної теми чи сфери знань. Корисними є он-лайн газети та журнали, довідкові матеріали, такі як, словники, бібліографії, бази даних, офіційні прес-релізи та звіти, списки обговорення, присвячені певним темам (вони надають студентам можливості поставити запитання та поспілкуватися з експертами в певній галузі), мега-сайти, які містять зв'язки з усіма цими ресурсами. Наприклад, «Мережа лінгвіста», в якій можна знайти посилання на різноманітні лінгвістичні сайти, включаючи огляди книг, словники, бази даних, інформацію про роботу, плани-конспекти та інше.

Створення сайту своєї групи. Це спосіб для студентів використати англійську, щоб поділитися зі світом своїми ідеями чи результатами своїх досліджень або результатами навчальної роботи. Існує велика різноманітність можливостей та форматів. Наприклад, можна опублікувати твори студентів, викласти фотографії та підписати їх чи навіть організувати сайт «запитання-відповідь», куди люди можуть надіслати свої запитання на тему, яку добре знає ця група студентів. Як організувати проект та як виглядатиме сайт, залежить від кількості студентів у групі, їхнього рівня англійської та навичок роботи на комп'ютері, об'єму аудиторних годин виділених на проект.

Використання програми Skype як одного із етапів заняття з іноземної мови сприяє розвитку навичок говоріння та аудіювання у студентів. Адже дана програма дозволяє спілкуватися на іноземній мові в он-лайн режимі безпосередньо з носіями мови.

Вікторія Мюляйзен переконує викладачів англійської використовувати Інтернет на заняттях англійської мови. Такі проекти мотивують студентів застосовувати англійську мову поза навчальним процесом та робити англійську частиною свого щоденного життя.

Про ефективність даного засобу свідчать і такі фахівці як Алісія Вуєц-Качмарек, Ельжбета Олак-Посацька, Себастіан Радуй [4]. Вони зауважують, що викладачам іноземної мови для того, щоб застосовувати сучасні технологічні пристрої на заняттях з іноземної мови, зовсім не обов'язково бути великими експертами з техніки. Викладач може розпочати з чогось простого чи з того, що не вимагає від нього значної технічної підготовки.

Першим найпростішим кроком, на їхню думку, може бути використання онлайн ресурсів, які вже підготовлені спеціалістами та є доступними для громадськості. За допомогою цих ресурсів можна працювати над словниковим запасом, граматичними вправами, практичною діяльністю, тренувати вимову і навіть грати в комп'ютерні ігри, які мають певні навчальні якості.

Наступним кроком може бути побудова уроків, на яких студенти використовують Інтернет сайти для виконання різноманітних завдань, а в подальшому для створення свого власного проекту. Багато ідей щодо цього можна запозичити із різноманітних посібників для вчителів. Проте Алісія Вуєц-Качмарек, Ельжбета Олак-Посацька, Себастіан Радуй пропонують використовувати ці посібники як засіб для натхнення та використати подані ідеї для створення власних матеріалів, які підходять для певної групи студентів, їхнього рівня, потреб та інтересів.

Алісія Вуєц-Качмарек, Ельжбета Олак-Посацька, Себастіан Радуй говорять, що коли вони розпочали використовувати комп'ютери, а потім і Інтернет відбулося значне підвищення інтересу та мотивації їхніх студентів [4]. Використовуючи засіб, який сам по собі вже є привабливим для студентів, вони досягни кращих результатів. їхні студенти позитивно реагували на уроки, що базуються на роботі в Інтернеті та розглядали їх як винагороду за щоденну навчальну рутину.

Ще однією перевагою використання Інтернет сайтів є доступ до автентичної сучасної мови, яка так часто відсутня у надміру спрощеному та іноді застарілому світі підручників. Навчаючи справжній мові, Інтернет допомагає у формуванні вмінь та навичок розмовної мови, а також у навчанні, лексиці та граматиці, забезпечуючи справжню зацікавленість. [2, 300].

Заняття іноземної мови, на яких Інтернет є джерелом і інформації, і автентичної англійської є корисними. Інтернет може застосовуватися для навчання студентів різного рівня - від елементарного до вищого.

Алісія Вуєц-Качмарек, Ельжбета Олак-Посацька, Себастіан Радуй пропонують такі три основні частини уроків на базі Інтернету [4]. На початку уроку студентів готують до використання Інтернет сайтів і до виконання практичних завдань через вступні вправи (словниковий мозковий штурм) і використання онлайн словників. Потому студенти виконують завдання заздалегідь підготовлені викладачем. Студенти читають тексти та шукають відповідну інформацію, відповідають на запитання чи вирішують проблемне завдання. Для нижчих рівнів ці фахівці пропонують сконцентруватися на таких практичних речах, як пошук роботи, транспортного засобу (літака, автобуса, порома та іншого). Студентам вищого рівня можна запропонувати не лише відповісти на запитання, а й підготувати детальний проект, наприклад скласти маршрут подорожі тощо.

Заключною стадією уроку є презентація знахідок студентів. Таким чином, ці науковці поєднують застосування на практиці різних умінь та навичок. Вони заохочують студентів повторювати та концентруватися на лексиці певних галузей та розвивати вміння усного мовлення та навичок презентації.

Ефективним при виконанні таких завдань є робота в парах, коли студенти можуть співпрацювати, обговорюючи щось, та допомагати один одному при прийнятті рішень та із незнайомими словами, і коли хтось із студентів не має достатніх технічних навичок роботи з ПК.

Навички та вміння, що формуються за допомогою Інтернет-технологій, виходять за межі іншомовної компетенції, оскільки Інтернет розвиває також соціально і психологічні якості студентів, їх впевненість у собі і їх здатність працювати в колективі [2, с.300].

Ще одним доказом ефективності використання Інтернету на заняттях іноземної мови є те, що не менше третини досить скромної кількості навчальних годин, що відводяться на іноземну мову на немовних факультетах припадають на самостійну роботу студентів. Очевидно, що саме використання комп'ютерних навчальних програм та інших методів організації і контролю самостійної роботи може зробити цей процес більш привабливим та ефективним. [2, 300]

Корисним на занятті є поєднання роботи з комп'ютером та Інтернетом з іншими видами діяльності. Не варто забувати, про те, що Інтернет - лише допоміжний технічний засіб навчання, для досягнення оптимальних результатів необхідно правильно інтегрувати його використання в процесі заняття. [2, 300]

Застосування комп'ютерних технологій - комп'ютерів, комп'ютерних мереж, Інтернету - у процесі викладання та вивчення іноземних мов у вузі відкриває для викладачів та студентів великі можливості. Наявність таких технологій дає викладачам можливість планувати такі види діяльності, які вносять елементи новизни та зацікавленості в контекст викладання та вивчення іноземних мов, а також застосовувати їх на будь-якому етапі заняття. [1,244]

Література

7. *Жовнірук З.Л. Застосування комп'ютерних технологій на заняттях з іноземних мов у вузі. Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України:Зб. наук, статей учасників Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 23-24 груд. 2003 р,- К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003. - 583 с.*

2. Ускова Т. О. Майбутні спеціалісти та іноземна мова. Лінгвометодичні концепції"викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України.Зб. наук, статей учасників Всеукр. наук.-практ конф., Київ, 23-24 груд. 2003 р - К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003 - 583 с.

3. Значение электронной почты в преподавании [Електронний ресурс] / Титова С. В. Режим доступу: http ://www hut.fi/~rvilmi/index.html.

4. Barbarians in the Computer Lab - a Practical Guide to How to Use Computers and the Internet in English lessons [Електронний ресурс] / Alicja Wujec-Kaczmarek, Etibieta Olak-Posacka, Sebastian Raduj. Режим доступу: http://www. bitmap co. uk/aprO8//essO4.rtf.

5. Projects Using the Internet In College English Classes. Basics and Beyond conference at Chubu University, Nagoya, Japan, on May 31, 1997 [Електроннийресурс]/Victoria Muehleisen. Режим доступу: http://www waseda.ac.iP/faculty/96050/index-e.html

УДК 378.091.12.011

Л.А. КАРТАШОВА

ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Анотація. У статті здійснено аналіз інформаційно-технологічних систем навчання майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах України, виокремлено їх особливості. Визначено необхідність подальшого розвитку систем навчання майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей з метою відповідності результатів навчання соціальним, науковим і технологічним цілям, рівню розвитку суспільства, внутрішнім цілям і потребам системи освіти.

Ключові слова: учитель, інформаційно-комунікаційні технології, навчання, система.

Анотація. В статье осуществлен анализ информационно технологических систем обучения будущих учителей общественно гуманитарных специальностей в высших педагогических учебных заведениях Украины и выделены их особенности. Определена необходимость последующего развития систем обучения будущих учителей общественно гуманитарных специальностей с целью соответствия результатов обучения социальным, научным и технологическим целям, уровню развития общества, внутренним целям и потребностям системы образования.

Ключевые слова: учитель, информационно-коммуникационные технологии, обучение, система.

Annotation. This article represents the analysis of info-technological systems in the training of future teachers of social-liberal specialties in higher pedagogical educational institutions of Ukraine. Their peculiarities are distinguished. The necessity of further development of training systems for future teachers of social-liberal specialties is determined
to bring the results of training into line with social, scientific & technological goals, the level of social development & internal purposes & necessities of the educational system.

Keywords: teacher, of informatively-communication technologies, teaching, system.

Постановка проблеми. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні є однією з найважливіших причин переходу на новий етап оновлення змісту освіти, яка викликає відповідні зміни засобів навчання, форм і методів навчання. Питаннями модернізації змісту навчання займаються інститути НАПН України на чолі з Міністерством освіти і науки, окремі науковці та практики. В той же час, багато питань ще залишаються не розв'язаними.

В теперішній час у навчальний процес ВПНЗ України введено нові державні навчальні стандарти, які передбачають підвищення ролі ІКТ в професійній підготовці студентів суспільно-гуманітарних спеціальностей.

З метою забезпечення широких можливостей для розвитку, навчання та виховання творчої особистості майбутнього вчителя, в результаті яких він буде підготовленим до активної, продуктивної, самостійної професійної діяльності в інформаційному суспільстві, потребується реформування системи навчання вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів (ВПНЗ). Одним із шляхів її досягнення, за результатами проведеного дослідження, є розробка та використання інформаційно-технологічної системи навчання (ІТСН), Висвітлюючи методичні аспекти методики навчання інформатики в ЗНЗ та ВПНЗ, М. І. Жалдак нагадує, що: «Курс інформатики, як обов'язковий навчальний предмет введено до навчальних планів середніх шкіл і вищих педагогічних навчальних закладів уже понад два десятиріччя тому» [11, С.273]. В той же час, в залежності від потреб суспільства, зміст та цілі навчання інформатики постійно змінюються. Значною мірою зазначене залежить також і від визначення науковцями та педагогами її ролі в навчально-виховному процесі. «Відбулися істотні зрушення у становленні методичних систем навчання інформатики в школах та педагогічних університетах. Передусім змінилися акценти у змісті навчання, у формуванні першочергових завдань, умінь і навичок учнів. Відбувся перехід від програмістського ухилу у навчанні до користувацького, оскільки стало зрозуміло, що користуватися сучасним ПК з використанням готового програмного забезпечення ... необхідно навчити всіх ...» [11, С.273].

Формулювання цілі статті. З метою забезпечення розвитку педагогічної освіти, що зумовлено змінами в системі та структурі загальної середньої освіти і необхідністю інтеграції національної педагогічної освіти в європейський освітній простір МОН України було затверджено Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір, де зазначається: «Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки вчителя нової генерації». Примітним є те, що в зазначеному документі виокремлено завдання розвитку педагогічної освіти, де серед інших стоять завдання [9]:

А. Приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників до вимог *інформаційно-технологічного суспільства* та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сфері, у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах.

Б. Модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних та наукових закладів, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних та *новітніх мультимедійних навчальних технологій,* а також створення *нового покоління дидактичних засобів.*

Особи, підготовка яких здійснюється за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра або магістра в класичних університетах та інших вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації зі спеціальностей, що передбачають присвоєння педагогічних кваліфікацій, можуть здобути їх за умови виконання вимог галузевого стандарту педагогічної освіти щодо психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної та практичної підготовки. В свою чергу «інформаційно-технологічна підготовка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційних технологій та методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього періоду навчання».

Виклад основного матеріалу. Аналіз навчальних планів та програм ВПНЗ в Україні дозволив установити, що на сьогодні всі вони передбачають вивчення ІКТ. Так, наприклад, у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова основним предметом, який викладався на кафедрі Інформаційних систем та технологій Інституту гуманітарно-технічної освіти впродовж останніх 25 років є дисципліна «Технічні засоби навчання». Окрім того, кафедра надає науково-методичну допомогу щодо впровадження комп'ютерної та іншої інформаційної техніки в навчально-виховний процес факультетів та кафедр університету [10].

У Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка викладається спецкурс Visual Basic for Applications для студентів спеціальності «Інформатика», основи програмування в додатках Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Access та текстовий редактор Word [8].

На сайті Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини повідомляється, що в розпорядженні кафедри теоретичної фізики та інформатики є 3 сучасних комп'ютерних класи, об'єднаних в локальну мережу, інтерактивна дошка, мультимедійні проектор, відеокамера, ноутбук, цифровий фотоапарат та інші технічні засоби навчання. Окрім того, лабораторія інформаційних технологій навчання забезпечує вихід в Internet по радіоканалу. Матеріально-технічною базою виступають: лабораторія методики викладання інформатики, лабораторія інформаційних технологій навчання, лабораторія інформатики, лабораторія технічних засобів навчання [12].

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського має великий досвід обміну публікаціями, стажування та читання лекцій з педагогічними навчальними закладами інших країн. Наприклад, викладачі кафедри педагогіки налагодили тісні зв'язки з Вищою Педагогічною Школою (м. Лодзь, Польща) та Бигдошським університетом ім. Казимира Великого (м. Бигдош, Польща). Форми співпраці: участь членів кафедри у роботі редакційних колегій часописів названих вищих навчальних закладів Польщі [2]. Для колективу університету є традиційним використання у навчальному процесі нових методів і прийомів навчання. Серед новітніх методик і форм навчання - сучасні комунікативні методики, інтерактивні форми навчання, використання автентичних підручників (вивчення іноземних мов), підготовка проектів, презентація постерів, підготовка і проведення відео уроків, круглих столів, диспутів тощо.

На сайті кафедри англійської мови та кафедри англійськоїфілологіїзазначається, що «забезпеченню процесу навчання комунікативної спрямованості в значній мірі сприяє оновлення засобів навчання за рахунок використання сучасних підручників, газетних статей, матеріалів Інтернету. Викладачі кафедри у творчій співпраці з працівниками фонетичних лабораторій інституту постійно поповнюють фонд сучасних аудіо та відео матеріалів для організації навчальної діяльності та самостійної роботи студентів» [3]. На жаль застосування засобів сучасних ІКТ не виокремлено як одну з головних та необхідних компонент системи навчання в університеті.

У Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка функціонують кабінети, у яких зосереджено наукову та навчальну літературу, методичні посібники, дидактичний матеріал, таблиці, ТЗН та відеотеку. За матеріалами сайту університету: «Кафедра інформатики та обчислювальної математики, яка має одну навчальну лабораторію, матеріально-технічну базу якої становлять 4 комп'ютерні класи (на базі ПК AMD 800, Sempron 2200+, Sempron 3000 загальною чисельністю 63 ПЕОМ), обладнані мультимедійними пристроями (плазмова панель,

проектор), які об'єднані в локальну мережу, а також підключені до глобальної мережі Internet. Кафедра забезпечує викладання курсів для студентів для спеціальностей «Фізика та інформатика», «Праця та інформатика» та «Інформатика» [4]:

- основи інформатики та обчислювальної техніки;
- теорія алгоритмізації і програмування;
- технології програмування;
- ЕОМ в навчальному процесі;
- методи обчислень;
- чисельні методи математичної фізики;
- шкільний курс інформатики та методика її викладання тощо.

На оновленому сайті Луганського національного університету імені Тараса Шевченка можна знайти інформацію про те, що викладачі кафедри економічної інформатики та кафедри інформаційних технологій та систем з таких дисциплін як «Операційні системи персональних комп'ютерів», «Дискретна математика», «Електронні таблиці», «Текстові процесори», «Інформатика та програмування», «Комп'ютерна графіка», «Комп'ютерні мережі», «Чисельні методи та методи оптимізації», «Комп'ютери в економіці та бізнесі», «Елементи та вузли персональних комп'ютерів», «Спеціалізовані мови програмування», «Історія та методологія інформатики», «Кібернетичні основи інформаційних технологій», «Системи штучного інтелекту». «Крім цього, викладачі кафедри працюють на природничо-географічному факультеті, факультеті іноземних мов, Інституті фізичної культури та спорту, історичному факультеті, Інституті післядипломної освіти. Одним із перспективних напрямків досліджень на кафедрі вважається запровадження комп'ютерних технологій в організаційну, навчальну та методичну роботу університету, яке б забезпечило систематизоване, централізоване використання накопичених технічних та програмних ресурсів».

В Київському національному лінгвістичному університеті (КИЛУ) дисципліна «Вступ до інформаційних технологій навчання» призначена для навчання студентів мовних спеціальностей (факультетів англійської, французької, німецької, іспанської мов, Інституту східних мов), майбутніх вчителів іноземних мов (ІМ). Метою навчання студентів є отримання ними знань, умінь та формування навичок, які дозволять використовувати ПК для вирішення професійних завдань: застосування у своїй науковій та творчій діяльності; роботі з документами, підготовці методичних матеріалів та засобів унаочнення, пошуку та обробці інформації [7].

Адже використання засобів ІТ у професійній діяльності вчителя іноземних мов дозволяє удосконалити зміст навчання, методи та організаційні форми навчально-виховного процесу, забезпечити високий науковий і методичний рівень викладання, індивідуальний підхід у навчанні, підвищити ефективність подання нового матеріалу.

У зв'язку з цим особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного педагога на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, його професійної компетентності. Використання мультимедійних педагогічних програмних засобів у навчанні ІМ дозволяє доповнити методичне забезпечення такими засобами як, наприклад: комп'ютерні курси, демонстраційні та навчальні програми, програми-тренажери, перекладачі, електронні словники, енциклопедії.

Отже, інформатизація навчального процесу справляє значний вплив на удосконалення та розвиток методичних систем навчання іноземних мов, за рахунок включення до засобів навчання комп'ютерних електронних словників, довідників,

тезаурусів, і та ін., які надають можливість значно підвищити продуктивність праці при перекладі текстів з однієї мови на іншу, вивчення правильної вимови іноземних слів, написанні творів.

Саме тому особливого значення набувають питання постійного поновлення змісту та вдосконалення системи навчання інформаційних технологій майбутніх вчителів ІМ.

До зазначеного можна додати експериментальні висновки дослідниці В. В. - Баркасі про те, що у ВПНЗ, крім вивчення студентами курсу «Технічні засоби навчання і обчислювальна техніка», нові інформаційні технології повинні бути широко залученими також і при вивченні інших навчальних предметів, зокрема, при вивченні іноземних мов. Вона стверджує, що під час навчання іноземних мов вибір навчальних програм практично не має обмежень - лексико-граматичні тести, тексти, діалоги, пісні, відеофільми іноземними мовами, можливість прослухати диктора і себе та багато інше. Все це, з однієї сторони, дозволяє вивчати іноземні мови більш ефективно, а з іншої - формує професійну компетентність майбутніх учителів, розвиваючи в них необхідні професійно-значущі якості, рефлексію, вміння працювати самостійно, веде до самовдосконалення, розкриваючи їх творчий потенціал, поширюючи кругозір, тощо.

Науковці Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського провели експеримент, де завданням ставилось: «Формування соціального, полікультурного, аутопсихологічного, когнітивно-технологічного та персонального компонентів професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, яке здійснювалось за допомогою комп'ютерного навчання. При цьому вони мали можливість імітувати природне спілкування під час діалогу «людина-машина», чому сприяли такі фактори[1] [1]:

- автентичність мовного матеріалу;
- можливість правильно «розуміти» повідомлення, які закладені у програму, і адекватно реагувати на них;
- ситуативне оформлення діалогу (створення умов, характерних для природної комунікативної ситуації};
- широке використання комп'ютерних формул мовного етикету, в тому числі фраз з визначеним емоційним забарвленням;
- персоніфікація комп'ютера через створення його ролі (рольова гра).

Під час дослідно-експериментальної роботи з використанням на заняттях з професійної науково-предметної підготовки комп'ютерного навчання студенти активно взаємодіяли з комп'ютером як джерелом інформації та генератором завдань. Вони отримували від комп'ютера завдання, спрямовані на формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій, що складають іншомовну комунікативну компетенцію, виконували їх; тут же відбувався зворотний зв“язок у формі реакції на введене студентом повідомлення (у вигляді репліки, виставленого або не виставленого балу оцінки), далі йшло виправлення помилки, перехід до наступного завдання. Все це вимагало від студентів експериментальної групи постійної активної діяльності, спрямованої не тільки на засвоєння матеріалу, але й на формування комунікативності, рефлексії, прагнення до самовдосконалення, сприяло вихованню пізнавальної активності студентів. Так, наприклад, після виконання граматичного тесту, студентам було запропоновано ще раз звернутися до теоретичного інформаційного довідника, який був у про-

---

[8] Наводиться текст оригіналу

грамі, а після того, як вони перевірили свою роботу та виправили всі, на їхню думку, помилки, подивитися, які помилки знайшов комп“ютер. Така робота розвивала їх вміння самокорегування, самооцінки, змушувала свідомо підходити до теоретичного осмислення мовних явищ, у них формувалися навички застосовувати отримані теоретичні знання, на практиці. У студентів експериментальної групи також формувався й персональний компонент професійної компетентності, а саме, такі важливі для вчителя якості, як педагогічне мислення, спостережливість, воля. Адаптивність комп'ютерного навчання дала змогу експериментаторам враховувати індивідуальні особливості студентів, такі, як здатність концентрувати увагу, швидкість сприйняття, особливості мислення, пам“яті, темперамент.

Під час дослідно-експериментальної роботи при вивченні студентами експериментальної групи дисциплін з циклу професійної науково-предметної підготовки використовувались елементи різних засобів НІТН. З метою формування когнітивно-технологічного компоненту на заняттях з циклу професійної науково-предметної підготовки студенти виконували різноманітні вправи.

Для формування вміння самооцінки студентам пропонувалися завдання з самоконтролю сформованості лексичних навичок. Своє завдання фахівці також бачили в формуванні у студентів соціального і полікультурного компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя. З цією метою на заняттях з практичного курсу іноземної мови використовувався мультимедійний підручник, який являє собою тематичний матеріал, об'єднаний в єдиний сюжет подорожжю містами США.

Відтак, робота з використанням комп’ютерних програм країнознавчого характеру давала поштовх до інтерактивного навчання, в підсумку якого формувалися соціальний та полікультурний компоненти професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Використаний у мультимедійному підручнику автентичний матеріал країнознавчого характеру мав завдання сприяти розвиткові соціокультурної компетенції студентів, стимулювати їхню зацікавленість у подальшому самостійному пошуку інформації, допомагав у підготовці «портфоліо» для практичних занять з країнознавства.

Слід зазначити, що одним із компонентів професійної компетентності майбутніх учителів ІМ є аутопсихологічний. Його формуванню сприяло використання в експериментальній групі на заняттях з практичної граматики програми CD-ROM TOEFL (тести з англійської мови як іноземної), яка містила довідковий матеріал з граматики, що студенти використовували при необхідності повторення, тренувальні вправи, а також лексико-граматичні тести різних рівнів складності.

З метою формування персонального компоненту, а саме таких його показників як комунікативність і професійна мобільність, на заняттях з практичної фонетики використовувався інтерактивний мультимедійний курс розмовної англійської мови «New Dynamic English», заснований на автентичному мовленні. Рівень завдань, який пропонувався кожному студенту, відповідав рівню його іншомовної комунікативної компетенції на означений момент. Під час дослідно-експериментальної роботи спостерігався перехід студентів на більш високий рівень, причому контроль здійснювався як викладачем, так і самим студентом. З метою розвитку комунікативності й забезпечення високо мотивованої мовленнєвої практики на заняттях використовувались окремі аудіотексти й завдання до них. Можливість вибору рівня, який відповідав би підготовці студента, й бажання перейти

на більш високий рівень складності визначали прагнення студентів до самовдосконалення, виховували наполегливість, старанність, здорову конкуренцію і багато інших необхідних майбутньому вчителеві якостей, що визначають його професійну компетентність. Студенти також готували інформацію про сучасні методики атестації вчителів, розроблені в західноєвропейських країнах. Для цього вони зверталися до ресурсів мережі Інтернет. Зібрана інформація обговорювалася всією експериментальною групою під час проведення «Круглого столу», присвяченого проблемі професійної компетентності вчителів на Заході. Студенти обмінювались інформацією, доповнюючи один одного, порівнювали підхід до підготовки вчителя в Україні та за кордоном. У живій дискусії формувалась їх комунікативність, поповнювалася новими знаннями соціокультурна компетенція. Так як дискусія проводилась англійською мовою, це впливало й на вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції студентів, що входить до складу когнітивно-технологічного компоненту професійної компетентності. Цій же меті сприяло й використання електронної пошти» [1].

Орієнтуючись на вищеперераховані фактори, повідомляє О. І. Шиман, була розроблена робоча програма курсу ВСІТ, у якій враховувалися сучасні вимоги до підготовки вчителів в галузі ІКТ, виховні завдання педагогічного ВНЗ, а також фахова специфіка відповідних спеціальностей. Однак, викладачі визнають, що: «Обсяг запланованого навантаження (загальний об'єм - 108 годин, з них 48 годин - аудиторних занять, 60 годин самостійної роботи) недостатній для формування бажаного рівня знань студентів. Зміст курсу ВСІТ включає сукупність двох взаємопов’язаних компонентів: теоретичного і практичного. В межах визначеної кількості годин потрібно надати більш адаптованідо життєдіяльності в сучаснихумовах інформатизації суспільства і освіти теоретичні знання, а практичні навички зорієнтувати на майбутню професію педагога. Тож, більше уваги приділяється тим комп’ютерним технологіям, які є базовими складовими майбутньої професійної діяльності вчителя-гуманітарія у напрямку практичного використання комп'ютера як універсального дидактичного засобу навчання і передбачають його застосування майбутніми педагогами в основному для підготовки і демонстрації фрагментів навчального матеріалу як у друкованому вигляді, так і в мультимедійному поданні.

Для організації раціональної навчальної діяльності студентів було підготовлено методичні матеріали (конспекти лекцій, лабораторних робіт, завдань для самостійної роботи тощо) з поданням теоретичних відомостей (з використанням найсильніших сторін кількох підручників) та добором диференційованих практичних завдань (з урахуванням профілю майбутньої професійної діяльності). Розроблений навчально-методичний посібник включає в себе весь необхідний матеріал для виконання лабораторних і самостійних робіт з курсу ВСІТ згідно з вимогами кредитно-модульної системи, а саме: формулювання теми і основних цілей роботи, теоретичні відомості, методичні вказівки, навчальні вправи з покроковим описом їх виконання, завдання для самостійних та контрольних робіт з прикладами їх реалізації та наведенням відповідної кількості балів за їх виконання, питання для контролю засвоєння матеріалу, тести « [13].

Роль ІКТ у системі професійної підготовки вчителів реально оцінено в Інституті іноземної філології ЖДУ ім. І. Франка, де уже на першому курсі «Сгуденти вивчають предмет «Інформаційні технології», який закладає основи використання ІКТ у професійній діяльності. Паралельно студенти 1-2 курсів застосовують

отримані знання, уміння та навички в процесі вивчення психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін (використовують матеріали з мережі Інтернет, користуються електронними бібліотеками на CD, створюють мультимедійні презентації засобами програми Microsoft Power Point та цікаві розробки засобами програм MS Word, MS Excel та MS Publisher)» [6].

Основою спецкурсу, обов'язкового для всіх студентів третього року навчання університету в навчальному закладі було обрано програму «Intel® Навчання для майбутнього. Окремо студенти четвертого курсу вивчають загальну методичну дисципліну «Інноваційні технології», в якому виокремлено спецкурс «Формування професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами ІКТ».

Один із авторів зазначеного спецкурсу О. А. Зимовець пояснює, що: «Він складається с трьох модулів та побудований на принципах поетапного формування професійних умінь». Характеризуючи спецкурс, автор зазначає, що ціллю навчання не було дублювання завдань, які опрацьовувались в рамках програми «Intel® Навчання для майбутнього», а вивчались та опрацьовувались завдання та програми, які вбачались актуальними та необхідними для вчителя гуманітарних предметів.

«Теми та завдання першого модулю пов'язані з використанням готових комп'ютерних програм та дидактичних матеріалів на CD та з мережі Internet на рівні фрагменту уроку. Завдання другого модулю мають більш продуктивний характер та спрямовані на формування вмінь розробляти, створювати та використовувати власні дидактичні матеріали на рівні фрагменту уроку та в поєднанні з іншими засобами навчання. Ми не дублюємо, а звертаємо увагу на ті комп'ютерні програми та режими роботи, які не були включені у програму, зазначену вище, але, на нашу думку, є необхідними для, наприклад, робота з так званими авторизованими програмами (authoring tools), зокрема, Hot Potatoes, он-лайн програмами Puzzle Maker та Easy Test Maker, створення та використання вебквестів (web guests) та подкастів (podcasts), робота з режимом рецензування (Track Changes) у програмі MS Word тощо. Завдання третього модулю пов'язані з комплексним плануванням всього навчального процесу з використанням засобів ІКТ, тобто на рівні уроку та циклу уроків, а також у позакласній діяльності. Студенти аналізують приклади планів уроків та позакласних заходів з використанням ІКТ, відвідують відкриті заняття вчителів-новаторів, які використовують ІКТ у навчальному процесі ЗОШ (або дивляться такі уроки на відео) та створюють свої розгорнуті плани уроків з використанням ІКТ.

Після проходження даного спецкурсу студенти матимуть можливість застосувати набуті професійні знання, навички та уміння у використанні ІКТ під час педагогічної практики (на 4 та 5 курс) та при написанні курсових та дипломних робіт. Таким чином, буде здійснюватись поступовість у формуванні професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами ІКТ в системі їх професійної підготовки».

Цікавим, на нашу думку, є досвід Одеського національного університету ім. 1.1. Мечникова, який можна проаналізувати та запозичити також і освітянам. В університеті методичні матеріали з навчальних дисциплін некомп'ютерних спеціальностей (для економістів, психологів, юристів), адаптовані, з урахуванням досягнень у галузі ІКТ до вимог сьогодення, а також для студентів, які вивчають інформатику, наприклад, «Математичні методи в психології», «Лекції і вправи з вищої математики для економістів» та інші [6].

Отже, відповідно до вимог Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір до організації навчально-виховного процесу можна зазначити, що всі ВПНЗ України працюють над підвищенням якості педагогічної освіти з ціллю забезпечення її мобільності, привабливості та конкурентоспроможності на ринку праці [5]. Аналіз інформаційно-технологічного аспекту організації навчально-виховного процесу ВПНЗ показує, що в багатьох випадках він передбачає:

- використання ІКТ та інтерактивних методів навчання і мультимедійних засобів;
- впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників, навчальних програм тощо);
- технічну та технологічну модернізацію навчальних лабораторій та лабораторій засобів навчання;
- використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти.

Висновок. Однак, на сьогодні недоліком професійної підготовки студентів суспільно-гуманітарних спеціальностей у ВПНЗ залишається недостатній рівень їх уміння вільно використовувати сучасні досягнення науки та техніки, зокрема в галузі ІКТ. Тут особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасних вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей на усвідомлення принципово нових вимог до їх педагогічної діяльності щодо використання ІКТ у професійній діяльності.

Стан і тенденції розвитку соціуму дозволяють прогнозувати необхідність подальшого розвитку ІТСН майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей, оскільки результати навчання повинні відповідати соціальним, науковим і технологічним цілям, рівню розвитку суспільства, внутрішнім цілям і потребам системи освіти. ІТСН повинна спиратися на наукові знання, форми, засоби та методи навчання, які відображають фундаментальні тенденції розвитку педагогічної науки. Провідною ідеєю системи є: професійна спрямованість та створення умов (як в процесі вивчення ІКТ як дисципліни, так і в процесі навчання суспільно-гуманітарних дисциплін) отримання майбутніми вчителями суспільно-гуманітарних спеціальностей професійно необхідних знань у галузі ІКТ та формування умінь та навичок їх використання.

Література

1. Баркасі В. В. Підвищення рівня інформаційної культури майбутніх вчителів іноземних мов. [Електроннийресурс]. 15:09 12.10.2008р. Режим доступу http://revolution.allbest.eu/ pedagogics/00049293__0.html

2. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. [Електронний ресурс] Із головної сторінки. 12:55 05.06.2009р. Режим доступу http:// www. vspu. edu. u a/

3. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. [Електронний ресурс] Із сторінки кафедри англійської мови та кафедри англійської філології. 12:25 05.06.2009р. Режим доступу http://www.yspu.edu.ua/faculty/linqvo /

4. Всеукраїнська розширена нарада з ректорами вищих навчальних закладів. Зі сторінки Події освіти та науки> Статті з питань освіти. Освітній портал 2003-2009рр. [Електроннийресурс]. 13:46 12.10.2009р. Режим доступу http://www.osvita.om.ua/articles/340.htmll.

5. Всеукраїнська розширена нарада з ректорами вищих навчальних закладів. Зі сторінки Події освіти та науки>Статті з питань освіти. Освітній портал 2003-2009рр. [Електронний ресурс]. 13:46 12.10.2009р. Режим доступу http://www, os vita, om. ua/articles/340. htmH.

6. Зимовець О. А. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. [Електронний ресурс] Із сайту П'ятої Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Українська наука XXI століття». Головна > Архів > Соціум. Наука. Культура. Режим доступу http://intkonf. om/

7. Карташова Л. А. Готовність майбутніх вчителів іноземних мов до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів// Вища освіта України №3 (додаток 2) - 2008 р. - Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології"» -Т. 2. -С. 254-264

8. Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка [Електронний ресурс] Із головної сторінки. Режим доступу http://www.kspu.kr.ua

9. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. [Електронний ресурс] Із сторінки Гжовна >Новини >ВНЗ квотування >Шкопа >Post-oceita >Учитель >Родина >Законодавство> Видавництво «Плеяди» Освіта-иа. 14:10 22.06.2009р. Режим доступу http://osvita-ua netiegislation/\/ishva osvita/3145

10. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова [Електронний ресурс] Із сайту Інституту гуманітарно-технічної освіти. Режим доступу http://www.incito.ho

11. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах / Том 2 Дидактика, методика, інформаційні технології - К.: «Педагогічна думка», 2007. - 368 с.

12. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. [Електронний ресурс] 09:22 10.04 2009р. Із сайту кафедри теоретичної фізики та інформатики. Режим доступу http://www. udou. ora, ua/

13. Шиман 0.1. Урахування вимог сьогодення при побудові змісту курсу інформаційних технологій на гуманітарних факультетах педагогічних ВНЗ/ Інформаційні технології в освіті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції" (24-26 травня 2006 р.).- Мелітополь: МДПУ, 2006. - С. 69-71.

УДК 378.091.33-028.37

О.І. КЛИМЕНКО

ПЕДАГОГІЧНЕ ПОНЯТТЯ КНИГИ І МУЛЬТИМЕДІА-ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті висвітлена цінність книги, як учителя, наставника. Сказано про поняття мультимедіа, кокурентноспроможність майбутнього фахівця, значення психолого-педагогічних компетенцій і підхід до кожної компетенції.

Проводиться висвітлення проблеми освіти як такої, а особливо при підготовці кадрів на основі підвищення кваліфікації в інноваційному середовищі науки і високотехнологічних виробництв.

Ключові слова: книга, педагогічне поняття, поняття мультимедіа технології, електронного підручника, програмно-педагогічного вислову, модель спеціаліста, підвищення кваліфікації, компетенції і компетентності, штучний інтелект.

Аннотация. В статье освещается ценность книги, как учителя и наставника. Сказано о понятии мультимедиа, конкурентноспособностях будущих специалистов, значении психолого-педагогических компетенциях и подход к каждой компетенции.

Рассматриваются проблемы образования вообще, а особенно при подготовке кадров на основе повышения квалификации в инновационной среде наук и высокотехнологических производствах.

Ключевые слова: книга, педагогическое понимание, мультимедиа технологи'!, електронный учебник, програмно-педагогическое выражение, модель специалиста, повышение квалификации, компетенции и компетентности, штучный интелект.

Annotation. In this article is lighted up the value of book as a teacher, a tutor. It is said about the concept of multimedia, competition possibility of the future specialist, value of the psychological and pedagogical jurisdictions and jurisdictional approasch to every jurisdictions.

The illumination of the problem of quality of the education as such is conducted, and especially at training of personnel on the basis of in-plant traning in an innovative science and high technological productions environment.

Key words: book, pedagogical understanding, media technologies, electronic book, program and pedagogical expression, the model of specialist, promotion qualification, competence, artificial intelligence.

Під педагогічним кутом зору виясняється, що книга - учитель, книга - наставник, джерело мудрости, товариш серця, учитель добродетелі, гонитель пороків, самий лучший порадник и найлучший товариш, духовна спадщина поколінь, відкрита ісповідь народу, величезна сила, альфа и омега всякого знання. Але книга ще й найбільша, нічим незамінима духовна цінність, унікальний плід пошуків, знахідок, втрат і нових винаходів сотень людських поколінь, апофеоз всієї людської культури, всього людського надбання. Погано, якщо взявши в руки книгу, ми розуміем тільки її утилітарне значення і лишаємося глухими до всього остатного. Ця досадна «глухота» - не «порок» при народженні, це - наслідки нашої несвідомості, невихованості, нашого незнання того складного і важкого шляху, который за тисячі років пройшла книга від першого малюнку первісної людини до масового «чуда» XXI століття. А знати це потрібно кожній вихованій людині. Тоді і сприйняття книги, духовне спілкування з нею будуть значно багачі, многогранні і зрозуміліші.

У книгах минулого століття з'являлися додаткові елементи - електронні засоби поширення інформації, які стали відігравати важливу роль у поширенні та зберіганні інформації. Однак, не всі інформаційні матеріали на дискетах, дисках, флешках і інших носіях належать до електронних видань (ЕВ). У ГОСТ 7.83-2001 ЕВ визначається як „електронний документ, що пройшов редакційно-видавничу обробку, призначений для розповсюдження у незмінному вигляді, має вихідні відомості".

Електронний підручник (ЕП) - це складний продукт, у якому застосовуються досягнення сучасної науки і техніки, що дозволяють програмно реалізовувати всі структурні компоненти навчального посібника, зміст з предметної області, методику навчання, тематичне мультимедіа, дизайн і художні якості вивчаємого предмета.

У порівнянні з друкованим підручником, для застосування електронного підруч ника (ЕП) потрібен певний програмно-технічний комплекс. ЕП містить інформацію в усіх відомих на сьогодні форматах: текст, мова, фото, музика, відео, графіка, анімація, а також комбіновані інтерактивні складники віртуальної реальності.

Також під педагогічним кутом зору можна висловити:

1) поняття - це логічна форма мислення, що відображає істотні ознаки, взаємозв'зки предметів та явищ. Основна функція поняття полягає у виділені загального, що досягається абстрагуванням від неістотнього. При цьому поняття можуть бути загальні й одиничні, конкретні та абстрактні, теоретичні й емпіричні Стосовно до сутності педагогічного поняття мультимедіа-технологій, його слід уважати загальнотеоретичним, зміст і змістові та операційно- діяльнісні ознаки якого повинні відображати загальні, спеціальні істотні відмінності від інших знань а також встановлювати наявні взаємозв'язки між ними.

2) поняття мультимедіа - визначає:

• наявність комплексу зафіксованого в пам'яті носія інформації комп'ютера, на диску, дискеті, флешці про явища і процеси з можливістю відтворення його текстовим, звуковим, графічним, анімаційним способами;

• процес, технологія створення динамічних ілюстрацій явищ і процесів зі звуковим супроводом через комп'ютер із сукупністю мультимедійних програмних пристроїв забезпечення (ПЗ), педагогічний програмний засіб (ППЗ), програмний

педагогічний засіб навчання (ППЗн.), які дозволяють відтворювати звукову, візуальну, аудіо візуальну інформацію [1,4].

Розвиток вищої освіти на сучасному етапі багато в чому визначається нивими явищами і процесами для вітчизняних вузів. Йдеться про перехід до багаторівневої підготовки кадрів, введенні залікових одиниць (модулів) для визначення об'єму і оцінки рівня знань студентів, інтеграції освіти з наукою і бізнесом, скороченні викладання теоретичних дисциплін і зниженні частки пасивних видів лекційних занять.

На перший план висунуто завдання підвищення конкурентноспроможності майбутніх фахівців. Тим часом відомо, що конкурентноспроможність випускника вузу багато в чому залежить від його уміння взаємодіяти з іншими людьми. Тому зростає значення психолого-педагогічних компетенцій, а також збільшується попит на тих фахівців, які незалежно від віку, стажу роботи орієнтовані на безперервну освіту.

Міняються вимоги до викладачів вузів. Найбільш затребован! з них ті, хто поєднує дослідницьку, педагогічну і підприємницьку діяльність в своїй сфері діяльності.

Очевидно, що нові аспекти розвитку вищої школи повинні враховуватися при підвищенні кваліфікації викладачів.

У цій статті висвітлено один з підходів до вирішення цієї проблеми, а саме підвищення кваліфікації викладачів вузів.

Підвищення кваліфікації викладачів вузів має свою яскраво виражену специфіку, обумовлену короткочасністю і інтенсивністю навчального процесу, віковими, психологічними особливостями особистостей, рівнем їх теоретичної і професійної підготовки. Основне призначення підвищення кваліфікації - формування у слухачів готовності до роботи в ритмі інновацій, до освоєння сучасних новітніх технологій, орієтованих на розвиток конкурентноспособності самого слухача. І тому пріоритетами підвищення кваліфікації професорсько - викладацького складу є:

- формування потреби у саморозвитку;
- зростання педагогічної компетентності;
- зміна професійних психолого-педагогічних установок, їх орієтація та інновації;
- формування готовності до нестандартного, раціонального рішення професійних задач;
- розвиток рефлексії, здібності до осмислення свого педагогічного досвіду і корекції власної педагогічної практики [2].

Підвищення кваліфікації професорсько-педагогічного складу вищої школи - процес багатоплановий. Ряд дослідників вважає, що кращих результатів можна добитися за допомогою реалізації андрагогічної моделі, активізації різних форм і методів навчання. Основні андрагогічні принципи навчання в системі підвищений кваліфікації, за думкою С.І. Змієва, полягають у наступному:

1. Опора на самосвідомість слухачів. Слухачі самостійно визначають критерії повчання і застосовують їх у навчанні, здійснюють пошук необхідної інформації, ціннісні орієнтації.

Мобілізація власного досвіду викладача, який є джерелом знань для слухача.

.1 Посилення мотивації до навчання слухача, що визначається потребою у вивченні чого-небудь для вирішення конкретних життєво-важливих проблем.

4. Формування у слухачів необхідних компетенцій, затребуваних сьогодні і в перспективі.

Ö. Участь слухачів у процесі організації підвищення кваліфікації на всіх його шипах: плануванні, оцінюванні, корекції.

Реалізація цих принципів забезпечує ефективність навчання, високу активність і мотивацію слухачів.

Як правило викладачі ВНЗ є фахівцями в конкретній науковій галузі але систематичних знань в інших областях, наприклад, виховання психолого-педагогічних аспектів освіти у них зазвичай недостатньо. Тому головне завдання підвищення кваліфікації видно в розвитку педагогічних компетенцій професорсько-викладацького складу. Завдання полягає у тому, щоб слухачі отримали знання, необхідні для переходу від традиційного до проблемного викладання, широкого використання активних методів і технічних способів навчання.

Узагальнюючи сказане, необхідно констатувати, що постановка підготовки і підвищення кваліфікації викладачів на сучасному рівні не може бути забезпечена на основі заходів локального характеру. Назріла необхідність здійснення цільової інноваційної програми в даній області, яку можна було б умовно назвати „ Інноваційна освітня програма підготовки викладачів для системи навчання по галузевих напрямках".

Для здійснення інноваційних програм необхідно поставити наступні завдання:

1) розробити структуру і принципи організації системи психолого-педагогічної підготовки професорсько-викладацьких кадрів;

2) розробити обгрунтування принципів організації підготовки фахівців з напряму „професійне навчання" в рамках компетентнісного підходу;

зокрема:

• визначення компонентів кожної компетентності, що формується в окремому модулі, і обгрунтування вибору адекватних технологій для реалізації в навчальному процесі;

■ визначення ключових компетенцій студентів по напряму „Професійне навчання";

■ модулерізація підготовки студентів;

• визначення компонентів кожної компетентності, що формується в окремому модулі, і обгрунтування вибору адекватних технологій для реалізації в начальному процесі;

• розробка змісту і визначення засобів психолого-педагогічного супроводу студентів - майбутніх педагогів на етапі їх професійного становлення;

• визначення і адаптація діагностичного інструментарію для вимірювання педагогічних умінь, здібностей і мотивації до педагогічної діяльності;

3) розробка варіантної системи післявузівської психолого-педагогічної освіти;

зокрема:

■ розробти принципи загальної структури і організації системи психолого-педагогічної освіти на післявузівському етапі;

• розробити навчальні програми „Школа молодого викладача"

■ розробити навчальні програми для додаткових програм „Викладач вищої школи";

• розробити навчальні програми для факультету підвищення кваліфікації викладачів „Педагогічна майстерність"

■ сформувати навчальні програми для факультету підвищення кваліфікації викладачів по психолого-педагогічному обгрунтуванню використання нових інформаційних технологій;

4) розробити механізм вибору викладачем індивідуального навчального плану по професійно-педагогічній підготовці;

5) створити ресурсний центр „Викладач професійного навчання";

Зокрема:

• сформувати, оновити матеріали, що містять аналітичні, методичні ресурси по багаторівневій системі підготовки педагогів професійної освіти в умовах реалізації принципів Болонського процесу;

■ розробити електронний підручник - методичного комплексу дисципліни для професійно-педагогічних спеціальностей в рамках компетентісного підходу;

• створити „мультимедіа лабораторію сучасної методики навчання";

• створити web-сайти педагогів, зокрема сайти навчального призначення закладів освіти, особистих сайтів викладачів! 3,5].

Наявність особистого сайту викладача, де могли б бути розміщені навчальні матеріали, завдання для самостійної роботи, запитання для самоперевірки, зворотній зв'язок зі студентами виявляється вкрай необхідним. Такий сайт міг би бути цінним помічником всім слухачам навчально-виховного процесу в надолужуванні навчальної програми (в разі вимушеної перерви у відвідуванні занять), або під час самоосвіти та дистанційної освіти.

Висновки. Людина придумала книгу так же, як колесо и парус, паровоз і автомобіль, підводний човен і комбайн для збору урожаю, літак і космічну ракету... Непросто проходив шлях винаходу різних речей, які находяться біля нас, кругом нас і використовуються в житті.

Якщо говорити про книгу, то до винаходу печатного станка, книга була камінною, глиняною, тростниковою, дерев'яною, шовковою, шкіряною, восковою і так дальше. Книга мінялась разом з її творцем - людиною. Пройшли сотні і тисячі років, але прочитані ще раз книги доносять до нас думки і почуття далеких авторів, живе слово поколінь - з їх проблемами, знаннями, битвою за майбутнє, яке мінялось з кожною сходинкою і ставало все досконалішим.

А.И.Герцен писав, що «Книга это духовное завещание одного поколения другому, совет умирающего старца юноше, начинающему жить; приказ передаваемый часовым, отправляющимся на отдых, часовому, заступающему на его место. Вся жизнь человечества последовательно оседала в книге: племена, люди, государства исчезали, а книга оставалась. Она росла вместе с человечеством, в нее кристализовались все учения, потрясавшие умы, и все страсти, потрясавшие сердца; в нее записана та огромная исповедь бурной жизни человечества, та огромная аутография, которая называется всемирной историей».

Мультимедійні технології передбачають можливість створення інтерактивних систем, що забезпечують роботу не лише з текстами та статичною графікою, а й з рухомими вЦеозображеннями, анімацією, голосом та високоякісним звуком. Усі дані при цьому зберігаються в цифровій формі. Поява систем мультимедіа викликала кардинальні зміни у бізнесі, комп'ютерному тренінгу, а також, що особливо, в освіті.

Дидактично підкріплене використання означених можливостей нових інформаційних технологій за допомогою сучасних комп'ютерних засобів з предметно-орієнтованим програмним забезпеченням сприятиме підвищенню ефективності навчання.

Стосовно до сутності поняття «електронні підручники», його слід уважати загальнотеоретичним, зміст і змістові та операційно-діяльнісні ознаки якого повинні відображати загальні, спеціальні істотні відмінності пристосовані для самонавчання, а також встановлювати наявні взаємозв'язки між ними. При цьому з філософської і педагогічної точок зору, формулювання розширеного змісту поняття вважається завершеним, якщо його зміст, змістові ознаки відображають інформаційні функції, роль і призначення об'єкту дослідження. Це дає підстави для формулювання розширеного визначення поняття «електронні підручники» як

узагальненого змісту істотних ознак із уточненням призначення завдань, педагогічних можливостей і ролі ЕП як засобів навчання, самонавчання.

Серед головних шляхів застосування досягнень інноваціно-інформаційних технологій у виокремленні моделювання природних явищ та процесів, візуалізацію математичних моделей, розробку вимірювальних та керуючих систем із включенням реальних фізичних об'єктів, створення предментноорієнтованих діяльнісних середовищ для опрацювання результатів експерименту, проведення моніторингу навчального процесу, створення комп'ютеризованих довідкових та експертних систем та систем з елементами штучного інтелекту.

Набувають широкого використання можливості інформаційних технологій зі створенням систем дистанційного навчання та організації самостійної роботи навчающихся, вага якої із застосуванням інноваційних технологій навчання значно зростає.

Література

1. *Антонова Т. Мультимедийный учебник: Поиски жанра / Т. Антонова, А. Харитонов //Компьютер-пресс. - 1999, - №9.* - С. 26-31.
2. *Гафурова НВ О професиональных требованиях к преподавателю исползующему информационные технологии 7 Н.В.Гафурова, Е Ю. Чурилова // Повышение качества высшего профессионального образования: материалы научной методической конференции / Сибир. Федер, ун-т. Красноярск, 2008. 10-13 с.*
3. *Головко М.В. Використання можливостей нових інформаційних технологій у навчанні: зб. наук, праць Кам.-Поділ. держ. пед. ун-ту.:[Серія педаг.] / М.В. Головко. - Коломия: „ВІК", 2001. - Вип. 7.* - С. 15-19.
4. *Паль Р.В. Человек придумал книгу. - М.: Сов. Россия, 1983. - С. 3-8.*
5. *Новіков А.М. Постіндустріальна освіта / А.М Новиков. М.: Эгвес, 2008. 136 с.*

УДК 378. 091.12.011

М.В. КРАВЕЦЬ, Л. А КАРТАШОВА

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ MS POWER POINT ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Анотація, метою статті є пошук найбільш оптимальних шляхів використання Ms Power Point при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах. Завданнями статті є висвітлення можливостей використання Ms Power Point як на уроках з іноземної мови, так і в позаурочний час та з'ясування місця технології Ms Power Point у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: учитель, інформаційні технології, навчання, іноземна мова.

Анотація. Целью статьи является поиск наиболее оптимальных путей использования Ms Power Point при изучении иностранного языка в высших учебных заведениях. Заданием статьи является определение возможностей использования Ms Power Point как на уроках английского языка, так и в самостоятельной работе студентов, определение места технологии Ms Power Point в учебном процессе.

Ключевые слова: учитель, информационные технологии, обучение, иностранный язык.

Annotation. The main target of article is to search the most appropriate ways of Ms Power Point usage while English language learning in higher educational establishments. Main objectives are to identify the possibilities of Ms Power Point usage at a lesson time and out of lesson time as well and to clarify the place of this technology in educational process.

Keywords: teacher, of informative technologies, learning, foreign language.

Постановка проблеми. Сучасні потреби у розбудові української системи вищої освіти визначають вектори її розвитку, а саме пошук якісно нових методів та засобів навчання. Загальновідомо, що використання засобів інформаційних технологій (ІТ) таких як сенсорна дошка, комп'ютери, Інтернет вже запроваджено в навчально-виховний процес та стали його невід'ємною частиною. Проте все **де**далі більше зустрічаються випадки надмірного використання вищезазначених засобів і все частіше інформаційним технологіям відводиться роль керівника процесом навчання, а не допоміжного засобу при учінні іноземної мови.

Одна з основних складностей при вивченні іноземної мови є зацікавлення предметом. Збільшити шанси якого можна за допомогою наочних засобів, які в свою чергу можуть бути нетехнічними та технічними. Технічні засоби навчання використовуються не так часто як нетехнічні через те, що потребують спеціального обладнання, яке не завжди може бути доступним Проте, в будь-якому разі, надто важливим питанням ***постає*** організації використання засобів у навчально-виховному процесі. Перед заняттям викладач повинен вирішити які види наочності буде використано, чи взагалі вони потрібні на даному занятті, чи дійсно вони допоможуть досягти поставленої мети заняття. І, в будь-якому випадку засіб, який обирає викладач не повинен зробити урок надто складним і суперечити принципам навчання (наприклад, принципу взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності або принципу домінуючої ролі вправ) [1; С.140-141].

Так, в одній низці з малюнками, схемами, таблицями опиняється і комп'ютер. Саме тому, далі ми будемо розглядати технології Ms Power Point лише як засіб досягнення результату максимально прийнятного для нас, ефективного та за мінімально витрачений час. За особистим досвідом можна зазначити, програма Ms Power Point, є найбільш вживаною, через легкість та зручність у користуванні та широкі можливості.

Електронна презентація, створена засобами Ms Power Point може бути використана вчителем: для підготовки та проведення занять; для створення власних уроків і редагування уже існуючих; для проведення індивідуальних і факультативних занять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблеми інформатизації вищої педагогічної освіти в Україні висвітлено в дослідженнях В.Ю. Викова, Б.С. Гершунського, А.М. Довгялло, В.Д. Долини, Ю.О. Дорошенка, М.І. Жалдака, В. В. Лапінського, Є.Д. Маргуліса, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, І.П. Підласого, Ю.С. Рамського та інших. Можливостям впровадження ІТ у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів приділяли та приділяють увагу М. Ю. Бухаркіна, Н.В. Баловсяк, А. Ф. Верлань, О.В. Єльнікова, О.Б. Усенко, І. Є. Булах, М. І. Жалдака, Г. А. Козлакова, В. І. Клочко, Т. І. Коваль, В. І. Маслов, А. М. Пишкало, В. Н. Редько, Ю. І. Машбиць, Є. С. Полат, С.О. Сисоєва, Ю. В. Триус, А.В. Янковець та інші.

Ми погоджуємось із О.В. Єльніковою, яка, аналізуючи сучасний стан освіти зазначає, що інформаційні ресурси у навчально-виховному процесі часто використовуються не у повній мірі та епізодично. На її думку основною причиною цього є недостатня розробленість відповідних технологій та неготовність більшості викладачів користуватися інформаційними технологіями та комп'ютерною технікою. Використання ІТ у навчанні можна віднести до інноваційних процесів. З цього стає зрозумілим, що недостатня розробленість технологій може призвести

до втрати ключових ідей інновації та неповного використання творчого потенціалу як педагогічних кадрів, так і майбутніх фахівців [2; С.2].

З іншого боку, як засвідчує практика, частою стає ситуація зловживання ІТ, при якому відбувається перехід від категорії засобу до категорії ведучого, тобто викладача. Тому, на підставі наукового аналізу, слід визначити основні дефініції, задля чіткого розуміння предмету дослідження.

Безперечно, в умовах становлення інформаційного суспільства навчально-виховний процес розглядається як засіб розвитку учнів та студентів - одним із головних його завдань, окрім надання знань, є вироблення стійкої мотивації до навчання, спонукання їх до самоосвіти, пов'язаної з розвитком творчого та критичного мислення.

Формулювання цілі статті. За визначенням С.Ю. Ніколаєвої, засоби навчання - це важливий невід'ємний компонент навчально-виховного процесу. Визначення засобів навчання - це відповідь на запитання «За допомогою чого навчати?». Засобами навчання можуть бути різноманітні матеріальні предмети, які стають у допомозі вчителю організувати ефективне навчання іноземної мови, а учням - успішно оволодіти нею [6; С.55].

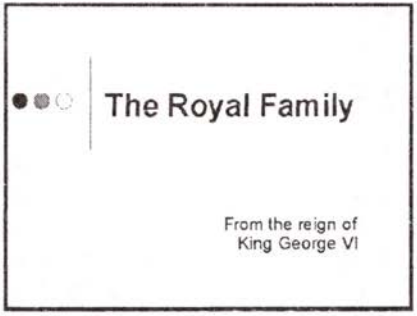
До таких засобів можна віднести мультимедійні презентації, створені засобами Ms Power Point. Такі презентації являють собою закінчений інформаційний продукт, який можна перенести на відеоплівку, дискету, компакт-диск чи інші електронні носії інформацій а також розіслати потенційним споживачам.

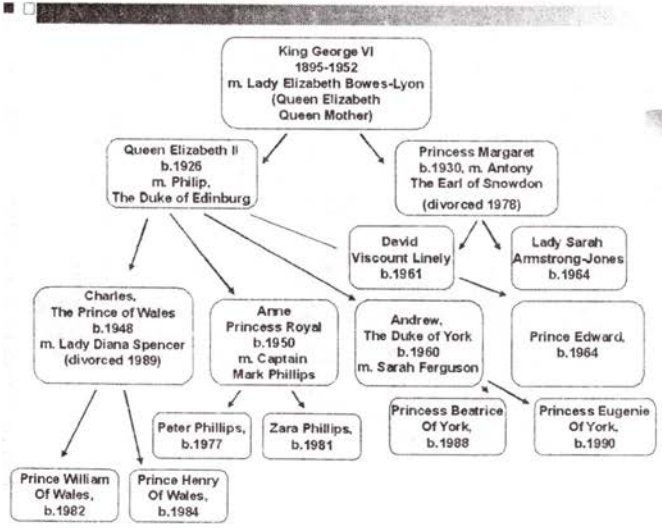
Викладачами навчальні презентації використовуються для супроводу усного повідомлення на уроці або доповіді на конференції, під час захисту навчального проекту чи науково-дослідної роботи, при поясненні нового матеріалу тощо. В залежності від мети, презентації науковці пропонують поділити на кілька видів [3; С.568-570]:

- презентація-семінар (ознайомлення із новим матеріалом, порівняльний аналіз предмету заняття, огляд поточних актуальних питань);
- презентація для самоосвіти (створена як інтерактивна система, за допомогою якої можна отримати певні відомості і яка може бути викладена в мережі Інтернет, задля вільного доступу);
- презентація-порада (інструктаж для викладача або лектора щодо проведення заняття або лекції).

В процесі навчання іноземних мов майбутніх вчителів створення та використання презентації в Ms Power Point дозволяє студентові «приміряти» на себе роль викладача (захист презентації), автора та редактора (створення тексту чи інформаційної довідки для супроводження презентації), змушує студента продукувати ідею (спонукає до творчого пошуку), а також узагальнює всі вже набуті знання, зміцнює та розвиває мовленнєві навички і вміння.

Відомо, що за кредитно-модульної системи навчання, великий відсоток навчального часу відводиться на самостійне опрацювання матеріалу. Одним із засобів перевірки самостійної роботи, зокрема в процесі навчання іноземних мов, можуть стати засоби програми Ms Power Point. А саме створення презентації на задану тему та її публічний захист згідно вимог до рівня володіння мовленням. Такими темами можуть бути «Моє улюблене місто», «Університетське життя», «Відомі кутюр'є» тощо. Студент, як правило, заздалегідь отримує завдання, розробляє план роботи, збирає інформацію та створює презентацію. Нижче приведені приклади слайдів зі студентських презентацій на теми «Наше університетське жіття» та «Королівська сім'я» (Рис. 1):





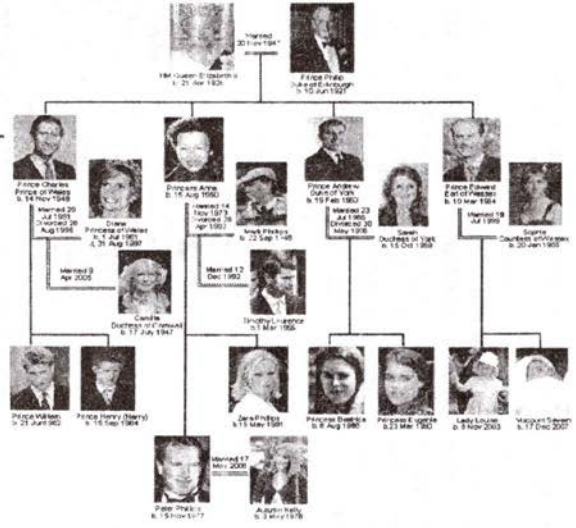


Рис.1 Презентації на теми «Університетське життя» та «Королівська сім'я»

Досвід використання презентацій дозволяє зробити висновок про те, що засоби Ms Power Point допомагають забезпечити не лише наочність, а й зекономити час на розробку роздаткового матеріалу та скоротити його об'єм. В процесі вивчення іноземної мови в залежності від типу уроку, за допомогою засобів Ms Power Point формуються та розвиваються мовні та мовленнєві навички та вміння. Наприклад, на заняттях, які спрямовані на формування мовленнєвих навичок користування мовним матеріалом (I тип), відбувається ознайомлення з новим мовним матеріалом, а саме з фонетичним, лексичним (Рис.2), граматичним мовним матеріалом (Рис. 3), а також може відбуватися його первинне закріплення (Рис. 4).

Word list on topic:

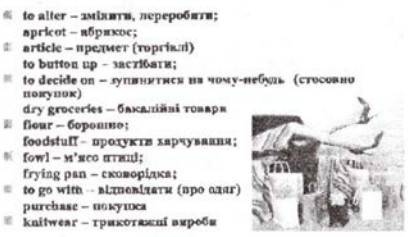
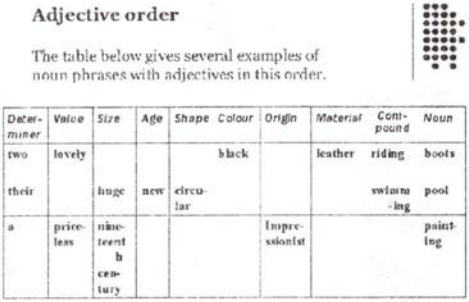


Рис. 2 Введення нового лексичного матеріалу



Adjective order

The table below gives several examples of noun phrases with adjectives in this order.

Determiner	Value	Size	Age	Shape	Colour	Origin	Material	Compound	Noun
two	lovely				black		leather	riding	boots
their		huge	new	circular				swimming	pool
a	priceless	nineteenth century				Impressionist			painting

Рис. 3 Введення нового граматичного матеріалу

Put the adjectives with an appropriate noun. Take care with order of the adjectives that go with each noun.

an _____ _____ dictionary
a _____ _____ _____ day
a _____ _____ story
a _____ _____ _____ cottage
a _____ _____ meat
a _____ _____ party
a _____ _____ _____ set
a _____ _____ pain
a _____ _____ grin
a _____ _____ _____ suburb
a _____ _____ carpet

cold, constant, filling, chess, cocktail, detective, leafy, gripping, oriental, miserable, ivory, quiet, loud, bilingual, Victorian, cosy, wide-mouthed, priceless, up-to-date, mid-winter, plush, beaming, thatched, rich, throbbing, modernized

Рис. 4 Первинне закріплення нового граматичного матеріалу

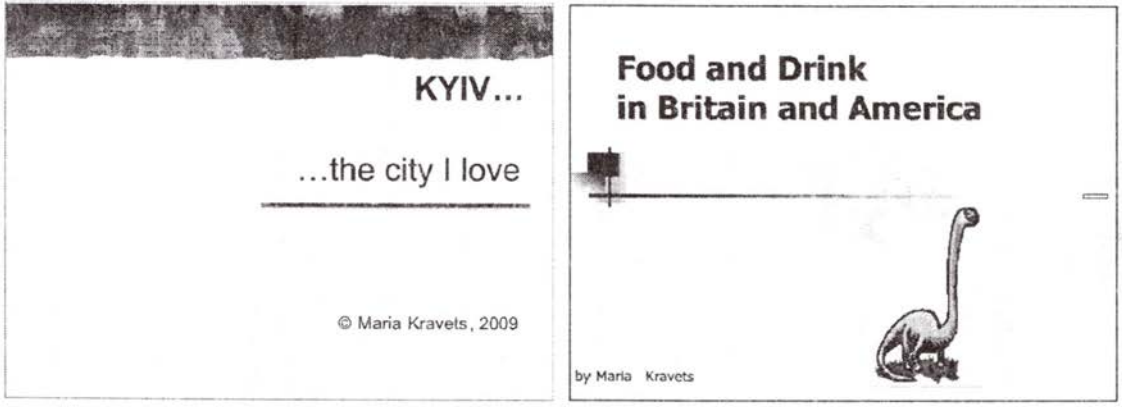


Рис. 5 Подання теми уроку

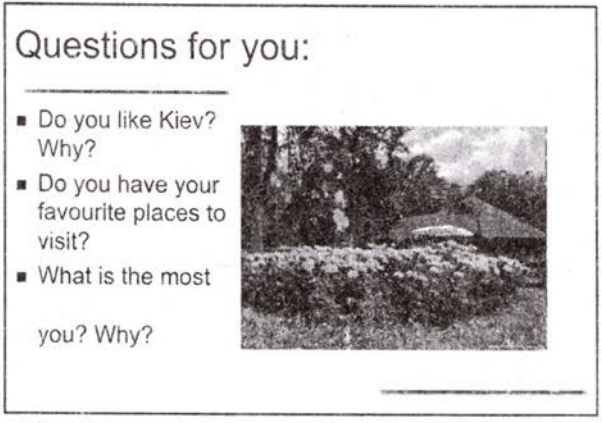


Рис. 6 Організація комунікативної ситуації

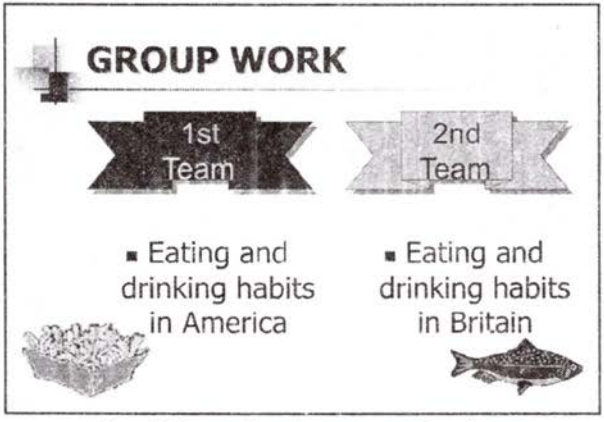
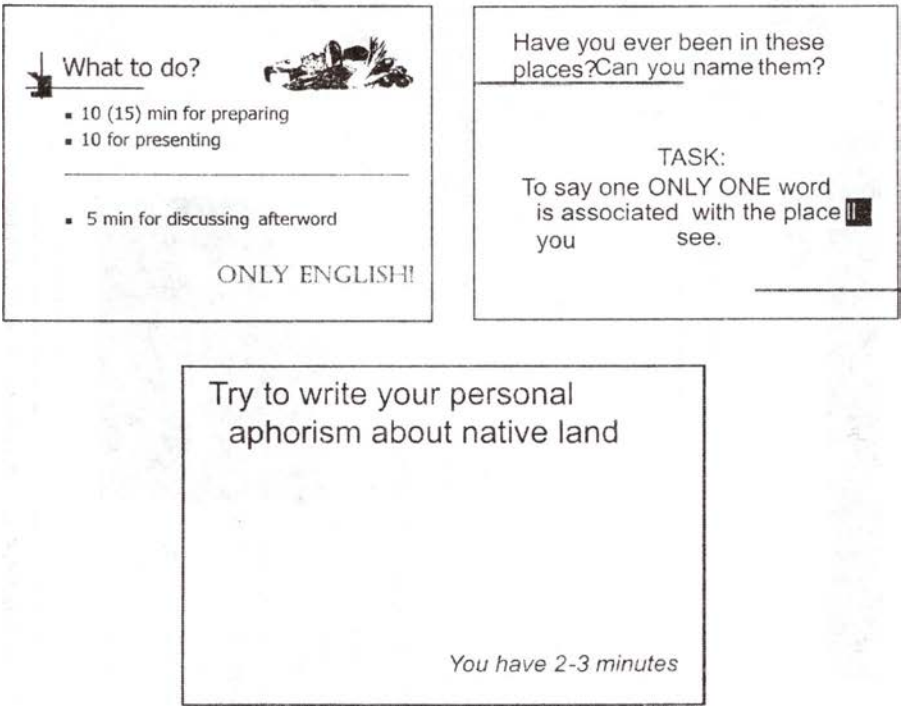


Рис. 7 Організація групової роботи

Рис. 8 Подання плану обговорення теми в групі



• Рис. 9 Чітка установка, пояснення вимог щодо подальшої роботи

Зазвичай, на уроках, що спрямовані на розвиток мовленнєвих вмінь (аудіювання, говоріння, читання, письмо), переважає практика в мовленнєвій діяльності. Саме на уроках такого типу презентації можуть нести й організаторську функцію, наприклад, подання теми уроку (Рис. 5); організація комунікативної ситуації (Рис. 6); організація групової роботи (Рис. 7); подання плану обговорення теми в групі (Рис. 8); чітка установка, пояснення вимог щодо подальшої роботи (Рис. 9).

До того ж, під час говоріння актуалізуються вже вивчені лексичні одиниці, а засоби Ms Power Point слугують унаочненням, яке зазвичай роздруковується як роздатковий матеріал або прописаний в підручниках (Рис. 10)

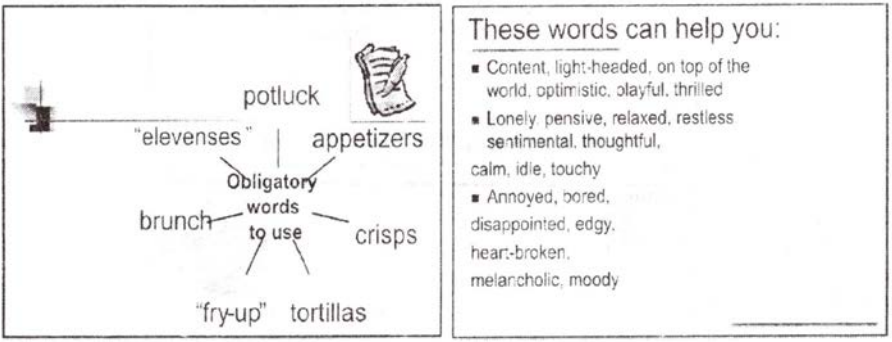


Рис. 10 Актуалізація вже вивчених лексичних одиниць

Технології Ms Power Point також можна використовувати як засіб навчання читанню, подаючи текст для читання на презентації в доступній формі (колір фону в контрасті з кольором символів, читабельний розмір шрифтів тощо) (Рис. 11).

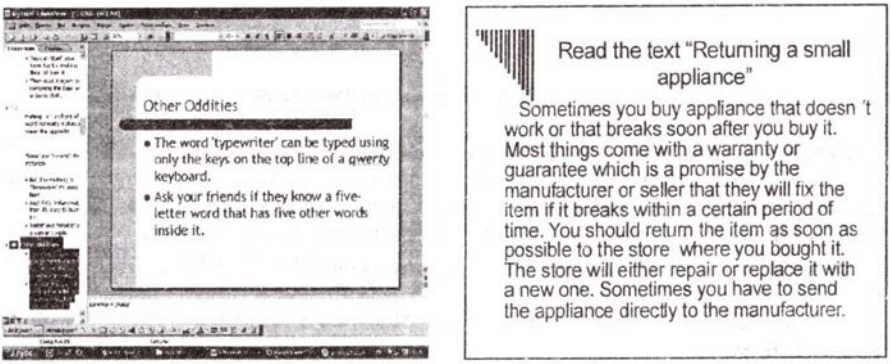


Рис. 11 Читання як вид мовленнєвої діяльності

Тут можна проконтролювати рівень розуміння тексту студентами через виконання ними тестового завдання (Рис. 12) з подальшою перевіркою (Рис. 13).

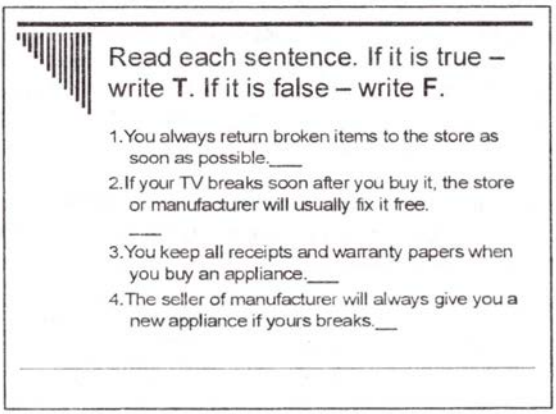


Рис. 12 Перевірка прочитаного

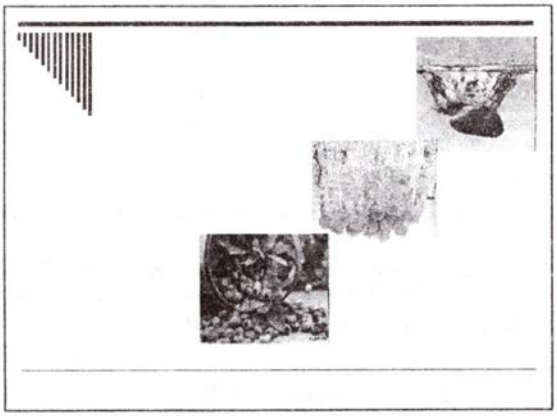


Рис. 13 Правильні відповіді до вищезазначеного завдання

Важливо відзначити, що в основу розробки презентацій було покладено принципи:

- Доступність. Врахування особистісного рівня розвитку студентів; індивідуальних особливостей; дотримання правил: від простого - до складного, від відомого - до невідомого, від близького - до далекого (К. Ушинський).

- Особистісний підхід. Врахування індивідуальних якостей студентів в сприйнятті навчального матеріалу.

- Науковість. Дотримання наукової достовірності зображень при зміні їх барвистості та масштабу.

- Врахування особливостей сприйняття інформації з екрану. Слід враховувати те, що об'ємні текстові фрагменти сприймаються з екрану значно повільніше, ніж малюнки, графіки, схеми, фрагменти фільмів - саме тому рекомендується зверти текстову інформацію до необхідного мінімуму. Однак, використання тільки графічних чи відеофрагментів також може викликати втрату довільної уваги.

Досвід показує, що використання анімації, озвучування та зміна статичних об'єктів динамічними підтримують гостроту сприйняття матеріалу.

- Зацікавлення. Засвоєнню матеріалу та більш міцному запам'ятовуванню сприяє включення (відповідно до змісту заняття) цікавих сюжетів, відомих мультиплікаційних героїв тощо.

- Естетичність. В оформленні слайдів помітна роль відводиться колірним поєднанням, витриманості стилю та відповідності музичного супроводу навчально-виховному процесу.

- Динамічність. Вибір оптимального, для сприйняття кожним, темпу зміни слайдів, анімаційних ефектів тощо.

- Оптимальний об'єм. Спостереження показують, що найбільш ефективним є зоровий ряд об'ємом не більше 8-10 слайдів - за такої кількості не спостерігається втома та втрата довільної уваги.

Програма Ms Power Point підтримує аудіоформат, тому можна зауважити, що зазначена технологія сприяє формуванню навичок аудіювання. Особливо, якщо враховувати те, що рівень розуміння аудіотексту (основний критерій оцінювання аудіювання) може бути перевірений за допомогою тесту, зображення якого буде на екрані. На відміну від тесту, розробленого засобами текстового редактора Ms Word, тест у форматі Ms Power Point більш зручний у користуванні - групи запитань розкриваються через гіперпосилання, їх можна відтворити в будь-якій послідовності тощо.

Висновок. Отже, можна стверджувати, що використання засобів навчання має бути узгодженим з системою та методикою навчання іноземної мови, співвідноситись з її принципами та метою, а тим більше - використання технічних засобів навчання. Однією з найбільш використовуваних програм у вищих навчальних закладах є програма Ms Power Point, по-перше, з метою підтримки самостійної роботи студентів, яка є невід'ємною частиною кредитно-модульної системи навчання, по-друге, технології Ms Power Point дозволяють максимально ефективно розвивати мовленнєві та мовні навички та вміння з мінімальними затратами часу, а саме: мовні знання з граматики, лексики, фонетики та мовленнєві вміння говоріння, читання та аудіювання.

Література

1. Бабенко Т.В. Методика навчання англійської мови в початковій школі: навчальний посібник. - К: Арістей, 2005. -220 с.

2. Єльникова О.В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: Афтороеф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Центр, ін-т післядиплом. пед. освіти України. - К., 2005. - 20 с.

3. Інформатика: комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: підручник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. О.І. Пушкаря. -К.: видавничий центр «Академія», 2003. - 704 с.

4. КозачукА.М. Використання інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови

у педагогічному університеті // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць / Редкол.: І.Д.Бех, З.Ф. Сіверс, Е.В. Бєлкіна та ін. - К.: КМПУім. Б.Д.Грінченка, 2007. - №7. - С. 126-131.

5. Козачук А.М. Використання інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови (на прикладі ECTS) // Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції/ Редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, О.В. Караман та ін,- К.: КМПУ ім. Б.Д.Гоінченка, 2007. - С 95-97.

6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. - К.: Ленвіт, 2002.

УДК [371.13:50 (07)]:004 **О-В. КРАВЧУК**

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ З КУРСУ «Я І УКРАЇНА»

Анотація. В статті описується нестандартний урок з курсу «Я і Україна» з застосуванням комп'ютерно-інформаційних технологій учнями молодшого шкільного віку з використанням авторських комп'ютерних навчальних програм.

Ключеві слова: технології, комп'ютерні навчальні програми, суспільствознавство, авторських комп'ютерних навчальних програм.

Аннотация. В статье описывается нетрадиционный урок с курса «Я и Украина» с использованием компьютерно-информационных технологий учениками младшего школьного возраста с применением авторских компьютерных учебных программ.

Ключевые слова: технологии, компьютерные учебные программы, обществоведение, авторские компьютерные учебные программы.

Annotation. In the article is described a non-standard lesson from **a** course **«I** and Ukraine» with the use of computer-informative technologies by the students of midchildhood with the use of the author computer educational programs.

Key-words: technologies, computer educational programs, social science, author computer educational programs.

Важливою складовою початків світогляду, основи якого мають бути закладені у початковій школі, є знання про природу та суспільство, закони, яким підкоряються природні й суспільні явища та відповідні методи пізнання. Зазначені об'єкти вивчення не завжди можна відтворити і дослідити безпосередньо - це пояснюється прихованістю процесів, що відбуваються, їх багатовимірністю в просторі й часі. З урахуванням зазначеного незамінними в навчанні є сучасні (аудіовізуальні, мультимедійні) засоби унаочнення, електронні щоденники спостережень, календарі природи та інші електронні засоби навчального призначення (ЕЗНП), які забезпечують нові можливості формування в молодших школярів основ наукового світогляду та є засобами діяльності навчального середовища нового покоління.

Аналіз професійної діяльності вчителя початкової школи показав, що для ефективного використання ІКТ у професійній діяльності, учитель повинен сам мати уявлення про особливості комп'ютерної техніки, про можливості, які забезпечує ПК як засіб навчання, знати основні вимоги до ЕЗНП (дидактичні, психолого-ергономічні, технічні), вміти використовувати ПК у повсякденній діяльності, визначати місце конкретного ЕЗНП у навчально-виховному процесі.

Як показують результати аналізу наукової літератури та доробку педагогів-практиків, присвячених науково-методичному забезпеченню розвитку навчально-виховного процесу, зокрема, із впровадження інформаційних технологій у початкову школу та відповідної підготовки вчителів (І. М. Богданова, Н. М. Бібік, М. С. Гордійчук, С. О. Гунько, М. І. Жалдак, О. П. Кивлюк, В. В. Лапінський, М. М. Левшин, Т.І. Лугова, Н. В. Морзе, І. П. Підласий, Н. С. Полька, Ю. С. Рамський, Ф. М. Ривкінд, О. Я. Савченко, О. М. Снігур, О. В. Суховірський, О. Є. Трофімова, О. М. Царенко, В. В. Шакстько, К. К. Шахова та ін.). Разом з тим, поза увагою

дослідників досі залишаються питання застосування наявних та розроблення нових електронних засобів, призначених для навчання суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі, зокрема навчального курсу «Я і Україна» та навчання вчителів методики їх використання.

На сьогодні існує соціально-обумовлений попит на вчителів початкових класів, які вміють використовувати ІКТ у професійній діяльності певних професійних галузей, але система підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах не повністю його задовольняє. Тому питання використання комп'ютерів у навчальному процесі початкової школи залишається актуальним і потребує детальної розробки як в науковому, так і в методичному плані. Таким чином, виявляється суперечність між зазначеним соціальним замовленням і можливостями системи підготовки вчителів.

Таблиця 1

Володіння методиками комплексного застосування комп'ютерних програм на уроках з курсу «Я і Україна»

Характер володіння методиками комплексного застосування комп'ютерних програм на уроках з курсу "Я і Україна"	**Відповіді вчителів (у %)**
Добре відомі методики	7%
Частково відомі методики	10%
Мало відомі методики	23%
Не володію методиками	60%

Аналіз результатів анкетування щодо вимог, яких слід дотримуватися при використанні комп'ютерних програм на уроках з курсу «Я і Україна» засвідчив, що 57 % респондентів не знають ні психолого-педагогічних, вікових та індивідуальних особливостей сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами, ні дидактичних аспектів комп'ютерного програмування у початковій школі. Крім того, 49% учителів не змогли визначити, на яких етапах уроку з курсу «Я і Україна» доцільно використовувати навчальні комп'ютерні програми. Пояснюється це відсутністю знань та навичок щодо предметного застосування комп'ютерних інформаційних технологій у початковій школі. Результати анкетування щодо володіння методиками комплексного застосування комп'ютерних програм на уроках з курсу «Я і Україна» подано в таблиці 1.

Вони засвідчили, що 60% учителів не володіють ніякими методиками використання комп'ютерних програм на уроках. Самі вчителі це пов'язували з відсутністю або недостатньою кількістю україномовних програм і методик з програмного забезпечення. Лише 10% респондентів змогли відповісти на питання: в чому проявляються особливості уроків з курсу «Я і Україна» з використанням комп'ютерних навчальних програм. Так, 15% респондентів назвали можливі шляхи розвитку здібності дітей за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій. Із опитаних учителів 80% розкрили своє бачення понять «комп'ютерна грамотність», «комп'ютерна безпека», «комп'ютерна залежність». Проте лише 12% респондентів змогли розробити фрагмент уроку при вивченні тем природознавства або громадянської освіти з курсу «Я і Україна» з використанням відомих комп'ютерних навчальних програм. Це пояснюється опитаними вчителями

тим, що у них відсутня спеціальна підготовка зі створення комп'ютерних навчальних програм.

З метою одержання більш достовірних відомостей, нами було проведено індивідуальні бесіди з тим же контингентом респондентів. Із бесід з учителями було зроблено висновок про характер використання комп'ютера на уроках з курсу «Я і Україна» у початковій школі. Результат подано в таблиці 2. Отримані результати показали, що ПК на уроках з курсу «Я і Україна» учителі використовують неохоче і недостатньо. ПК переважно використовується як об'єкт вивчення, інколи - як засіб навчання. В учителів не чітко виражена спрямованість та готовність до використання ІКТ у навчальному процесі. Зокрема, за нашими опитуваннями, в Черкаській області вчителі, які працюють на уроках з ПК, становлять - 11 % від загального числа опитаних; у Вінницькій - 12 %, в Одеській - 16 %, в Київській - 19 %, а в Кіровоградській - 8 % [1, с. 144].

Таблиця 2

Результати індивідуальних бесід та анкетування щодо використання засобів ІКТ на уроках з курсу «Я і Україна» під час вивчення тем суспільствознавчо-природознавчого спрямування у початковій школі

Характер використання засобів ІКТ на уроках з курсу "Я і Україна" у початковій школі	Відповіді вчителів (у %)
Систематично використовую	11%
Епізодично використовую	19%
Не використовую зовсім	70%

Серед респондентів, які використовують комп'ютерну техніку у навчальній діяльності, лише 13 % мають рівень кваліфікованого користувача, 38 % - рівень користувача і 49 % - рівень початківця (див. рис. 1).

Рис. 1. Рівні комп'ютерної підготовленості вчителів початкової школи при використанні засобів ІКТ на уроках з курсу «Я і Україна»

Зазначене вище обумовлено тим, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів здійснюється у вищих навчальних закладах більшості регіонів України із недостатнім застосування комп'ютерної техніки. Так, в Черкаській об-

ласті комп'ютерна техніка в навчальному процесі у ВПНЗ використовується лише на 14%, у Вінницькій - на 15%, у Кіровоградській - на 9%, у Київській - на 16% і в Одеській - на 19% [1, с. 145].

За результатами анкетування виявлено, що більшість учителів початкових класів мають поверхневе та дискретне уявлення про педагогічну діяльність із використанням засобів КІТ. Так, при опрацюванні анкети 57% від загального числа респондентів не змогли ґрунтовно та чітко розкрити мету та зміст використання інформаційних технологій у початковій школі, згодом пояснивши це недостатньою обізнаністю із самим поняттям «інформаційна технологія» та типами нових освітніх інформаційних технологій.

Наведемо приклад уроку з використання інноваційних технологій з досвіду вчителя початкових класів Кравчук О.В. м. Умані, Черкаської області.

4 клас

Тема: **Збережемо природу Землі разом**

Очікувані результати:

Після цього уроку учні зможуть:

-розширити знання про охорону природи на Землі;

-розповідати про державні заходи щодо їхнього збереження;

-встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

-наводити приклади власного ставлення до бережного відношення до природи та любов до рідного краю:

-набути навичок участі своєї позиції під час роботи в групах.

Обладнання: карта, таблиці, знакові малюнки, додаткова література, комп'ютерні програми «Клімат» «Погода», підручник для 4 класу «Я і Україна» (автори Т.М.Байбара, Н.М.Бібік. - Київ, «Форум», 2004р.).

План змісту уроку

1. Збереження лісів.
2. Збереження ґрунтів.
3. Збереження повітря.
4. Збереження природи рідного краю.

Хід роботи на уроці

I.Вступна частина (5 хв.)

1. Хвилинка календаря. Технологія «Робота в парах».

Вчитель задає завдання кожній парі.

Завдання для I пари учнів:

- знакове повідомлення погоди. (Елементи розвивального навчання, діти виставляють паровози у яких позначено стан неба, напрям вітру, температуру повітря і т.д. за тиждень, що було занесено у них в щоденник спостережень).

Завдання для II пари учнів:

- комп'ютерне забезпечення «Погода». Робота розпочинається з занесенням дати на першу панель, це група робить самостійно. Потім з лівої колонки учні вибирають умовні позначки наприклад, стан неба, малюнок із сонцем - дитина натискає мишкою на малюнок, а у правому боці на другій панелі висвітлюється слово «Ясно». Якщо натиснути на малюнок із хмаринкою - то у правій колонці з'являється слово «Хмарно». А на малюнку з грозою на третій панелі можна прочитати слово «Грозові дощі». І так продовжується робота з календарем природи по різним напрямкам.

Завдання для ІІІ пари учнів:

- робота з картою. Учні знайомляться на карті з містами, які знаходяться на (Заході, Сході, Півночі та Півдні), і теж роблять прогноз погоди.

Вчитель підводить підсумок: Ми помітили, як температура повітря знижується і на зміну осені приходить зима.

2. Перевірка раніше засвоєних знань. (5-7 хв.)

Слово вчителя: Так як різноманітна наша природа, так і різноманітне населення нашої Землі. Ви дізналися, скільки людей живе на Земній кулі? (6 мільярдів). Ви працювали дома з текстом «Населення Землі» зараз ми перевіримо, як ви його засвоїли.

Перевірка проходить у вигляді тестування. Один учень за дошкою записує відповіді, а всі учні працюють в зошитах.

Тести.

1. Яка кількість рас існує на Землі?
а) 5;
б) 3;
в) 7.
2. Раси різняться тому що...
а) Хтять виділитись на Землі;
б) Щоб бути гарними;
в) Ознака пристосування організму людини до різних умов життя.
3. Що об'єднує народ. Що спільного є у народу.
а) Мова, обряди, традиції;
б) Колір шкіри;
в) Політичні погляди.
4. Як об'єдналися народи:
а) В організації;
б) В сім'ї;
в) В державу.
5. Основним законом держави є:
а) Конституція;
б) Мова;
в) Гроші.
6. Що є символами держави:
а) Національний одяг;
б) Герб, прапор, гімн;
в) Усна народна творчість.

Висновок: взаємоперевірка.

ІІ. Основна частина.

З метою актуалізації чуттєвого досвіду та опорних знань вмінь учнів вчитель говорить:

— У нас є група дітей, які займалися пошуковою роботою (3 учні - науковець, філософ, депутат).

Мотивуючи навчальну діяльність учнів, повідомляємо тему, мету і завдань уроку. (5 хв.)

3. Актуалізація чуттєвого досвіду та опорних знань і вмінь учнів.

-Я бачу, що серед наших гостей є кореспондент місцевої газети. Що вас спонукало до нас зайти?

Кореспондент говорить: Зараз стоїть глобальна проблема людства зберегти природу землі разом. Шановні друзі!

Використовуємо метод «Мікрофон». В іграшковий мікрофон кореспондент ставить запитання учням.

- Розкажіть будь-ласка пор правила поводження в природі?
- Чи є приклади варварського ставлення до природи в вашому краї?
- А що робиться, для збереження екології у вашій школі?
- А що вас спонукало це зробити?

Дякую, дозвольте бути присутньою на уроці.

Учитель робить висновок: Діти і дійсно це велика проблема на сьогоднішній день, а ми хоч маленькі, але байдужими бути не можемо.

4. Сприймання й усвідомлення учнями нового навчального матеріалу (15 хв.)

Технологія «Робота в парах» (троє рядів парт). Учитель пояснює завдання кожній парі:

-Діти, відкрили підручник і попрацюємо на сторінці 104.

-А зараз ви прочитаєте, якої шкоди завдає діяльність людини - лісові.

I ряд опрацьовує 1 абзац та картинки з пожежею.

- Одне з важливих багатств природи являється ґрунт. Особливо його верхній родючий шар. Потерпає і він недбалої людської діяльності. Давайте ознайомимось з наступним абзацом.

II ряд опрацьовує 2 абзац про ґрунти. ,

-Розгляньте на малюнку у підручнику на сторінці 104. Яка екологічна загроза зображена на малюнку? Великої шкоди завдають заводи, фабрики - повітрю, а воно є одним із важливих критеріїв здорового способу життя. Хоча існують на заводах і очисні споруди, які фільтрують повітря. Опрацьовуємо наступний абзац.

III ряд опрацьовує 3 абзац про повітря.

Учитель робить висновок: Щоб розв'язати складні проблеми охорони і збереженню природи, люди всієї Землі повинні об'єднатися.

Технологія «Громадські слухання».

- Питанням збереженню природи рідного краю займався *науковець,* йому слово.

Шановні присутні!

Ми знаємо, що припинити винищення рослин і тварин, зберегти їх різноманітність, ще у 1948 році був створений Міжнародний союз охорони природи. Ця організація взяла під свою опіку рідкісні види рослин і тварин. У різних країнах було відкрито заповідники й національні парки. У 1966 році вперше була видана Міжнародна Червона книга. Відтоді в країнах світу почали складати свої національні Червоні книги.

Міжнародна організація Грінпіс бореться за збереження лісів, океанів, рослин і тварин на Землі.

Головна проблема полягає в тому, що не всі люди розуміють серйозну ситуацію, належним чином.

Отже, будьте уважними, чемними до природи. Ви слухали, молодого співробітника інституту «Чиста Україна - чиста Земля».

-Слово надається *філософу*

-Життя людей на Землі іноді порівнюють із зірками на небі: народжуються і вмирають люди, з'являються і гаснуть зорі на небі.

І в кожної людини в житті, як і у зірок, настає такий час, коли про неї дізнаються інші, коли її поздоровляють з успіхом, разом з нею радіють за цей успіх. Ось тоді й кажуть, що настав «Зоряний час», тобто серед інших людей, серед непомітних днів, годин настав час, коли людина засяяла, як зірка на небі.

Таким прикладом життя є вчитель, письменник, видатна, чудова людина Василь Сухомлинський, який мріяв, вчив дітей любити природу. Це видно з творів, які ви читали і ще будете знайомитися в майбутньому.

Ви слухали філософа по екологічним питанням.

-У нас присутній *делутат* від фракції «Чиста Україна - чиста Земля».

Вельмишановні пані та панове!

У наш час держави світу і наша в тому числі підписують між собою угоди про спільну охорону природи. Наприклад, більшість країн світу підписали угоду про зменшення викидів небезпечних речовин в атмосферу. Є міжнародна домовленість про обмеження торгівлі рідкісними та зникаючими видами дикорослих рослин і диких тварин.

Отже, щоб вирішити це питання на державному рівні, нам терміново потрібно співпраця всіх вас і організацій.

За браком часу закінчую свій виступ. Дякую за увагу.

III. Підсумкова частина.

6. Осмислення узагальнення і систематизація знань. (10 хв.)

Слово вчителя: На закріплення почутого матеріалу попрацюємо з комп'ютерною програмою «Клімат». Помандруємо по нашій гарній та різноманітній природі на планеті Земля.

Учні працюють за комп'ютером.

7. Домашнє завдання. Скласти рекламу, ролик до сьогоднішнього уроку, про збереження природи на Землі. (3 хв.)

8. Підсумок уроку. (2хв.)

Заключне слово кореспондента.

-Ваш сьогоднішній урок особливий за своєю значущістю. Я побачила, як ви обговорювали важливі екологічні проблеми, які стоять зараз у всьому світі на першому місці; вчилися розуміти, як слід ставитися до природи, щоб не завдати їй шкоди, берегти красу рідної землі.

Дякую вам за урок!

Використані технології

Частина уроку	Технології
І. Вступна частина	"Мікрофон" "Робота в парах"
ІІ. Основна частина	"Громадські слухання"
ІІІ. Підсумкова частина	"Мікрофон"

Література

1 *Кравчук О. В. Стан підготовки вчителів до застосування інформаційних технологій у початкових класах* / О. *В Кравчук // Наук. вісн. Ізмаїл, держ. гуманіт. ун-ту. - Ізмаїл, 2004. - Спецвип. 16. - С. 142-146*

УДК 371.2:355.233

Ю.С. КРАСИЛЬНИК

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОМП'ЮТЕРНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ-ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Анотація. В статті розкрито педагогічну цінність чинників успішної реалізації розвивального потенціалу сучасних освітніх технологій щодо обгрунтування концептуальних засад комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців у вищому військовому навчальному закладі.

Ключові слова: освітні технології, комп'ютерно-інформаційна підготовка, комп'ютерно-інформаційна компетентність.

Аннотация. В статье раскрыта педагогическая ценность факторов успешной реализации развивающего потенциала современных образовательных технологий относительно обоснования концептуальных подходов к компьютерно-информационной подготовке будущих научно педагогических работников-военнослужащих в высшем военном учебном заведении.

Ключевые слова: образовательные технологии, компьютерно-информационная подготовка, компьютерно-информационная компетентность.

Annotation. In the article the pedagogical value of factors of successful realization of developing potential of modern educational technologies is exposed in relation to the ground of the conceptual going near computer-informative preparation of future scientifically pedagogical workers-servicemen in higher military educational establishment.

Keywords: educational technologies, computer-informative preparation, computer-informative competence.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства все більшої актуальності набуває процес його гуманізації. Це потребує істотних змін у системі освіти, принципах її організації, формах і методах навчально-виховного процесу, зокрема розробки і впровадження сучасних освітніх технологій навчання та виховання.Сучасна філософська, культурологічна й психолого-педагогічна науки виробили істотну базу теоретико-методичних знань з питань організації навчально-виховного процесу в вищих навчальних закладах. Так, в роботах В .Афанасьева, Г.Балла, О.Винославської, М.Євтуха, В.Кременя, М.Левшина, С.Максименка, Е.Машбиця, А.Пригожина, М.Поташніка, В.Садовського, М.Смульсон, А.Фурмана, Ю.Швалба та ін. представлено системно-діяльнісний підхід як методологічна основа дослідження психолого-педагогічних проблем вищої школи та діяльнісний підхід до розробки та впровадження сучасних технологій навчання в освіті. Проблеми впровадження сучасних технологій навчання вивчали В.Безпалько, В.Бондар, О.Гаврилюк, ОДолженко, М.Кларін, А.Слободянюк, Д.Чернилевський, Ф.Янушкевич та ін. Теоретичні й практичні аспекти сучасних технологій організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглядались у ряді дисертаційних досліджень, зокрема в дослідженнях О.Євдокимова, А.Слободянюка та ін. Традиційна навчально-виховна система вищого навчального закладу втілює певні суперечності, які істотно ускладнюють ситуацію впровадження сучасних освітніх технологій. Це суперечності між орієнтацією на систему знань як основу підготовки фахівця та його особистісним розвитком; між традиційним підходом до оцінки якості підготовки фахівця та соціальним наповненням освітнього середовища; між потребою у впровадженні ефективних освітніх технологій і недостатнім науково-методичним та психолого-педагогічним супроводом їх розробки

й поширення. Розробка та впровадження сучасних освітніх технологій потребує нових підходів до здійснення науково-педагогічної діяльності та управління, залучення до традиційної системи навчання і виховання принципово нових елементів, оскільки цей процес не зводиться лише до збільшення обсягу знань та розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців, а передбачає досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу, урахування сучасних підходів до організації суб'єктів діяльності в процесі професійної підготовки. Спрямування навчально-виховного процесу в розвивальному аспекті вимагає, перш за все, усунення деструктивних тенденцій. Особливої актуальності в навчально-виховному процесі набуває створення проблемної ситуації як сукупності психолого-педагогічних умов. На нашу думку, основним функціональним простором вирішення проблемної ситуації у вищих військових навчальних закладах є аудиторні та позааудиторні навчальні заняття, де взаємодіють науково-педагогічний працівник та слухач (курсант). Соціокультурна та психолого-педагогічна цінність чинників успішної реалізації розвивального потенціалу сучасних освітніх технологій підготовки військових фахівців визначила мету статті щодо обгрунтування концептуальних засад комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців у вищому військовому навчальному закладі (далі - ВВНЗ).

Теоретичне обґрунтування моделі професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки, структури та змісту комп'ютерно-інформаційної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців та визначення рівнів її сформованості в умовах професіоналізації під час навчання у ВВНЗ, проблем і суперечностей формування комп'ютерно-інформаційної компетентності створюють основу обґрунтування професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки та перевірки ефективності її функціонування.

У процесі створення моделі формиування професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців доцільно розробити модель-аналог для визначення необхідних педагогічних умов і засобів формування комп'ютерно-інформаційної компетентності. У цьому зв'язку потрібно уточнити сутнісні характеристики комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців, принципи функціонування системи комп'ютерно-інформаційної підготовки. Проведена робота дозволила визначити вихідні положення, що є науково-методичною базою побудови моделі професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки:

- метою професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки є формування комп'ютерно-інформаційної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців;

- система професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців має інтегративний характер, вона характеризується власною структурою, взаємозв'язками між компонентами та їх функціональними характеристиками;

- комп'ютерно-інформаційна компетентність є основою навчальної та професійної інформаційної діяльності, наповненням якої є теоретичний потенціал інформатики, методи та технології опрацювання даних;

- комп'ютерно-інформаційна компетентність є складовою професійної компетентності науково-педагогічних працівників-військовослужбовців, формування якої впливає на формування інших складових професійної компетентності - конструктивної, організаційної, комунікативної, удостовірчої, пошукової;

- комп'ютерно-інформаційна компетентність має певну динаміку та рівні, формування яких відбувається поступово;

- комп'ютерно-інформаційна компетентність є соціально обумовленим утворенням, формування якого відбувається шляхом подолання об'єктивно існуючих суперечностей між професійними вимогами до підготовки викладачів, та сучасним рівнем процесу навчання, матеріально-технічної бази та науково-методичного забезпечення, і залежить від особливостей змісту і способів організації комп'ютерно-інформаційної підготовки.

Істотне значення для теоретичного обґрунтування професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців має визначення особливостей і базових принципів її функціонування. На нашу думку, доцільно використовувати поняття "система" у визначенні В.П. - Беспалько [1], який трактує педагогічну систему як певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організаційних, цілеспрямованих і запланованих педагогічних впливів на формування особистості. Також ми виходимо з того, що формування комп'ютерно-інформаційної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців відбувається в умовах динамічного та мінливого сучасного суспільства, на неї впливають різні типи конкуруючих середовищ. Під "середовищем" ми розуміємо певну сукупність умов і впливів, що оточують людину в процесі її професійної діяльності. Саме тому врахування факторів, умов, засобів формування комп'ютерно-інформаційної компетентності є фундаментом побудови системи формування комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців. У свою чергу, змістова та організаційна складові системи з необхідністю узгоджується відповідно до визначених теретичних положень.

Дотримання базових положень, що відображають вимоги до професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців, дозволяє здійснити наскрізний регуляторний вплив та забезпечити взаємодію всіх суб'єктів професійної підготовки, що свідчить про її кумулятивний характер. Концептуальною основою створення моделі є наукові принципи навчання і виховання - послідовність, систематичність, доступність, свідомість та активність, інтеграція та диференціація. Разом з тим, важливе значення для розробки моделі мають специфічні положення, впровадження яких у процес професійної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців забезпечить динаміку формування комп'ютерно-інформаційної компетентності. Орієнтуючись на методологічні підходи дослідження, нами окреслено сукупність специфічних принципів створення моделі професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки.

Принцип верховенства права - відображає соціокультурний підхід. Основою реалізації принципу є теорія С.Й. Гессена. Згідно з нею, чим більшим є радіус культури і культурних цінностей, що оточують особистість, тим вищий рівень її моральності і свободи [2, с. 218]. Самовизначення особистості у моральних цінностях, чинному правовому полі, у культурі взагалі - це шлях до формування її професійної свідомості.

Професійне формування майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців відбувається у той час, коли вони вже засвоїли певні моральні норми, правила, стереотипи поведінки, що формувалися під впливом довузівської, вузівської підготовки, під час спілкування з оточенням, на прикладах

літературних творів, продукції телебачення і радіомовлення. У випадку, коли набуті особистісні характеристики суперечать вимогам професійно-моральної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців, їх нелегко змінити. Значна частина осіб з негативною педагогічною орієнтацією власної свідомості відсікається на етапі професійного відбору до ВВНЗ. Разом з тим, теоретична підготовка, формування справжніх гуманістичних цінностей професії вимагають створення відповідного соціально-психологічного та соціально-педагогічного навчального наповнення, орієнтованого на набуття слухачами (курсантами) позитивного педагогічного досвіду. Визначальна роль теоретичної підготовки полягає у збагаченні програм навчальних дисциплін психолого-педагогічним змістом, створенні атмосфери співпраці, взаємної поваги та об'єктивного визнання серед учасників навчально-виховного процесу. Саме у такому освітньому середовищі, через яке здійснюється опосередкований вплив на всіх учасників процесу професійної підготовки, можливе формування майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців з високими морально-вольовими якостями, належним рівнем професійної підготовки та адекватною оцінкою себе як особистості та професіонала.

Принцип єдності змістового і особистісного спрямування освіти (аксіологічний підхід). Психолого-педагогічним підґрунтям принципу є дослідження О.М. Леонтьєва щодо дворівневої структури особистості. Перший пласт - знання, які механічно спроектовані у свідомості людини, другий - особистісний, що складається з індивідуально-значимих знань. Знання формуються і усвідомлюються на особистісному рівні, якщо вони мають суб'єктивний, особистісний зміст [3, с. 192]. У цьому зв'язку для досягнення мети комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх викладачів-військовослужбовців є необхідними педагогічні умови, що у своїй сукупності забезпечують формування особистісного сприймання змісту освіти. У межах реалізації цього принципу суттєвим є те, що ціннісно-орієнтаційна функція суб'єкта невіддільна в(д предметно-пізнавальної. Вона - її органічна складова і внутрішній зміст, мотиваційно-спонукальна змістова основа. У свою чергу, понятійно-логічна забезпеченість свідомості підвищує можливість ціннісно-орієнтаційної творчості, виявлення особистісного розуміння у змісті, що засвоюється. На цей взаємозв'язок звертається особлива увага у працях В.В. Сєрікова [4, с. 91].

Принцип компліментарності (додатковості) передбачає визначення професійно-правового та гуманістичного наповнення у змісті інформатики та споріднених з нею дисциплін. Запропонований підхід створює єдине інформаційне поле у змісті навчання. Додатковість спрямована на запровадження у навчальний процес нових та модифікації існуючих дисциплін комп'ютерно-інформаційного спрямування, що безпосередньо орієнтовані на формування комп'ютерно-інформаційної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців у відповідності до соціального замовлення, що формується інформаційним суспільством.

Принцип адекватності результату запропонованої моделі професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки меті професійної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців. Перехід сучасної освіти від гностичного до компетентнісного підходу вимагає переорієнтації змісту освіти, розробки та впровадження адекватних цілям професійної підготовки змін на рівні організаційних форм, методів і прийомів навчання. Удосконалення, технологізація процесу навчання, спрямованого на формування комп'ютерно-інформаційної компетентності, може базуватися на сучасних особистісно-орієнтованих педагогічних

технологіях, у яких широко використовуються досягнення передових психолого-педагогічних досліджень, реалізованих засобами ІКТ, створення атмосфери творчого пошуку та напрацювання репродуктивних умінь, перенесення методик та використання відповідних апаратно-програмних засобів опрацювання даних, засвоєних у процесі комп'ютерно-інформаційної підготовки, для засвоєння спеціальних дисциплін та розв'язання завдань майбутньої професійної діяльності.

Принцип практичної спрямованості (діяльнісний підхід). Професійно-функціональний характер комп'ютерно-інформаційної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців передбачає: максимальну спрямованість процесу комп'ютерно-інформаційної підготовки на розв'язання майбутніми викладачами конкретних навчальних квазіпрофесійних завдань, що забезпечують інтеграцію у свідомості майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців професійно-педагогічних завдань та комп'ютерно-інформаційних засобів їх реалізації; актуалізацію необхідності цілеспрямованого формування процесуально-операційного компонента комп'ютерно-інформаційної компетентності шляхом варіативного розв'язання різнотипних завдань професійної інформаційної діяльності, коли навчальні завдання вимагають від слухачів (курсантів) аналізу поставленого завдання, вибору програмно-технічних засобів його розв'язання та адекватної оцінки одержаного результату з точки зору професійної доцільності; стимулювання мотивації, пізнавальної активності, самостійної пошукової роботи майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців.

Дотримання принципів синергетики та континууму забезпечують регуляторну функцію професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців на рівні взаємозв'язку структурних компонентів та пролонгованості педагогічного впливу на слухачів (курсантів) [5].

Виходячи з наведеного вище, можна зробити висновок, що дотримання вказаних принципів дає змогу у подальшій роботі концептуально змінити підходи до змісту і організації комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців з метою її орієнтації на формування у слухачів (курсантів) комп'ютерно-інформаційної компетентності.

Послідовність реалізації процесу формування комп'ютерно-інформаційної компетентності зумовлює необхідність визначення стадій формування комп'ютерно-інформаційної компетентності слухачів (курсантів) в умовах їх комп'ютерно-інформаційної підготовки: інформаційна, аксіологічна і перетворювальна.

На інформаційній стадії професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців відбувається формування змістового поля їх комп'ютерно-інформаційної компетентності, яке охоплює: знання, принципи, норми професійної інформаційної діяльності викладача, активізацію в них самопізнання, прагнення до творчої самостійної роботи. Ця стадія передбачає активне ознайомлення майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців з особливостями науково-педагогічної діяльності, місцем і роллю інформаційної діяльності викладача у процесі розв'язання ним завдань професійної діяльності, теоретичними засадами інформаційної діяльності.

Навчальна дисципліна"Основи наукової творчості" для майбутніх магістрів Національного університету оборони України за спеціальністю "Педагогіка вищої школи", що забезпечує інформаційну стадію формування комп'ютерно-інформаційної компетентності, включає змістовий модуль "Інформаційні технології у науково-пе-

дагогічній діяльності". Наповнення змістового модуля знаннями сучасних інформаційних технологій в науково-педагогічній діяльності, організації використання електронних презентацій, використання комп'ютерних мереж Internet та PIMS у військово-педагогічні діяльності, сучасних інформаційно-комунікативних технологій для створення систем дистанційного навчання, систем штучного інтелекту дозволяє актуалізувати професійну мотивацію майбутнього викладача, сформувати уявлення щодо вагомості інформаційного чинника у майбутній науково-педагогічній діяльності, та забезпечує удосконалення умінь стосовно програмно-технічних засобів та теоретичного потенціалу інформатики як засобу професійної діяльності. У межах інформаційної стадії здійснюється вхідна діагностика, тобто досліджується первинний стан сформованості комп'ютерно-інформаційної компетентності.

На аксіологічній стадії відбувається формування у майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців знань, навичок, вмінь вирішувати завдання професійної інформаційної діяльності у стандартних умовах, напрацювання ними алгоритмів опрацювання різнотипних даних, пошуку та аналізу навчальних матеріалів, їх аналізу на предмет відповідності науковій методології, кваліфікації певних навчально-виховних дій науково-педагогічних працівників. У процесі проведення семінарських та практичних занять слухачі працюють з реальними психолого-педагогічними ситуаціями навчально-виховного процесу, здійснюють їх ґрунтовний аналіз, приймають обґрунтовані рішення. Подібна організація навчальних занять дозволяє слухачам актуалізувати і закріпити психолого-педагогічні знання, навички та вміння шляхом їх перенесення на завдання професійної інформаційної діяльності, що розв'язуються з використанням сучасних засобів ІКТ. Шляхом актуалізації міжпредметних зв'язків та використання реальних психолого-педагогічних ситуацій у процесі навчальних занять здійснюється орієнтуючий професійний вплив на майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців, зокрема щодо інформаційних аспектів їхньої професійної діяльності.

На перетворювальній стадії відбуваються зміни у особистісно-мотиваційній та операційно-процесуальній складових комп'ютерно-інформаційної компетентності шляхом усвідомлення майбутніми викладачами вагомості системних уявлень про науково-педагогічну діяльність, її складові, необхідність володіння сучасними технологіями як основи успішної професійної діяльності. Основним на даній стадії є закріплення у навчальному процесі умінь та навичок майбутньої професійної діяльності, освітніх засад, методів та засобів інформаційної діяльності викладача, коректне та ефективне їх використання під час аудиторної та самосійної роботи, педагогічної практики, що відбувається під час опанування змістовим модулем "Інформаційні технології у науково-педагогічній діяльності" у тісному контакті зі спеціальними дисциплінами.

Ефективність професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців істотно залежить від управляючих впливів з боку викладачів шляхом здійснення прямого та опосередкованого впливів, що дозволяє, у свою чергу, виявити та впливати на динаміку процесу формування комп'ютерно-інформаційної компетентності. Розглянуті стадії формування комп'ютерно-інформаційної компетентності є досить умовними. Вони є свідченням поступовості та послідовності процесу, разом з тим, умовність меж обумовлена тим фактом, що динаміка формування комп'ютерно-інформаційної компетентності має високу латентність і разом з тим спіралеподібний характер.

Таким чином, сутнісні характеристики комп'ютерно-інформаційної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців, особливості і принципи створення та функціонування моделі професійної комп'ютерно-інформаційної підготовки, є вихідними науковими і практичними положеннями подальшої роботи, спрямованої на визначення структури і змісту комп'ютерно-інформаційної компетентності та розробку системи комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців.

Література

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / Беспалько В.П. Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1977. - 303 с.

2. Гвесен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию: Учеб, пособие для вузов /Гессен С И. [Отв. ред. и сост П.В.Алексеев]. -М.: Школа-Пресс, 1995. - 447с.

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

4. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем / Сериков В.В. - М.: Логос, 1999 - 272 с.

5. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі: Посібник
для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів / Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. - Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2002. - 116 с.

УДК 378.147.111:519.711

О.В. КУБАЙ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ „ДОСЛІДЖЕННЯ ОПЕРАЦІЙ" ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті автор розглядає особливості формування умінь і навичок в процесі вивчення дисципліни „Дослідження операцій" для економічних спеціальностей засобами дистанційного навчання у поєднанні з традиційними навчальними технологіями. В якості прикладу показано застосування дистанційних технологій в Міжнародному економіко- гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем янчука.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційні технології, дослідження операцій, професійні уміння і навички.

Аннотация. В статье автор рассматривает особенности формирования умений и навычек в процессе изучения дисциплины «Исследование операций» для экономических специальностей средствами дистанционного обучения во взаимодействии с традиционными обучающими технологиями. В качестве примера показано применение дистанционных технологий в Международном экономико-гуманитарном университете имени академика Степана Демьянчука.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, исследование операций, профессиональные умения и навыки.

Annotation. The author considers peculiarities of formation of skills & abilities in process of learning subject "Research of Operation" for economical specialities by means of distant education in combination of traditional learning technologies. The usage of distant technologies at International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk.

Keywords: distant education, information technology, "Research of Operation", professional skills & abilities.

Постановка проблеми. Сучасні інформаційні технології сприяють появі і розвитку дистанційного навчання як одній з організаційних форм вищої школи, разом з традиційним очним і заочним навчанням. Дистанційне навчання розвивається з урахуванням Національної доктрини розвитку освіти, законів «Про освіту», «Про вищу освіту», „Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні", де акцентується увага на необхідності підготовки кваліфікованих фахівців у відповідності тенденціям інформаційного суспільства [1,2].

Зростання ролі інформаційних технологій в різних сферах економічної діяльності стало сьогодні очевидним фактом. Ефективність володіння цими технологіями — одна з основних кваліфікаційних характеристик сучасного економіста, бізнесмена, управлінця, менеджера, фінансиста.

Мета статті - розкрити можливості та проаналізувати особливості використання дистанційних технологій для формування умінь та навичок в студентів економічних спеціальностей на прикладі дисципліни „Дослідження операцій".

Виклад основного матеріалу. Одним з прикладів формування професійних знань і умінь майбутніх економістів, орієнтованих на використання інформаційних технологій є курс «Дослідження операцій». Дана дисципліна викладається для економічних спеціальностей на першому курсі в першому семестрі і другому курсі третьому семестрі. Вона відноситься до професійно-орієнтованих дисциплін, її вивчення формує у майбутніх фахівців-економістів навички системного мислення та застосування кількісних методів для обґрунтування і прийняття управлінських рішень з організації економічних процесів, виробничо-комерційної діяльності підприємств, оптимізації економічних процесів. Зупинимося докладніше на блоці формування практичних умінь і навиків курсу „Дослідження операцій" (блок «Практична робота»).

Основні цілі блоку «Практична робота»:

- глибоке осмислення студентами математичних понять, які використовуються для постановки економічних задач;
- оволодіння уміннями і навичками розв'язування основних задач математичного програмування;
- оволодіння уміннями і навичками використання в розрахунках сучасних програмних продуктів відповідного призначення.

Для того, щоб студент міг досягнути поставленої мети, необхідно забезпечити відповідні умови навчально-пізнавальної діяльності. При цьому слід враховувати специфіку організаційної форми навчання (дистанційна форма), і специфіку наочної області (дослідження операцій). Маємо такі специфічні особливості:

- дослідження операцій характеризується великою кількістю обчислень, разом з тим є велика кількість програмних засобів для виконання відповідних розрахунків;
- у дистанційному курсі «Дослідження операцій» необхідно сформувати у студентів уміння і навички математичних обчислень і використання програмних засобів для них. Разом з тим не можна звести на етапі навчання всі обчислення до автоматизованого процесу, оскільки економічні задачі потребують використання аналітичного мислення;
- у дистанційному курсі необхідно передбачити механізми взаємодії викладача і студента в процесі формування умінь і навичок.

Враховуючи всі перераховані особливості, було прийнято рішення організувати блок «Практична робота» з використанням програм MS Excel та Maple. Оскільки в

міжпредметних зв'язках з „Дослідженням операцій" є дисципліна „Інформатика", то це було ще одною підставою для використання даних програмних продуктів.

Розглянемо організацію діяльності в блоці «Практична робота». Передбачені основний і допоміжний варіанти роботи студента в цьому блоці. Перший варіант припускає, що студент самостійно виконує завдання в MS Excel та Maple; другий - також припускає роботу в MS Excel та Maple, але виконання завдання відбувається під керуванням, відповідно до строгого алгоритму і оперативного зворотного зв'язку. Цей зв'язок дає змогу переконатись у правильності виконання кожного кроку алгоритму.

Після опрацьовування теоретичного матеріалу теми студент приступає до практичного завдання. Воно містить методичні вказівки та умови задач. Слід відмітити, що в даному випадку студент орієнтований на те, що при розв'язуванні йому необхідно самостійно визначити алгоритм розв'язку використовувати вбудовані математичні функції при цьому не допускається (за умови використання MS Excel. Робота в Maple зводиться швидше до перевірки одержаних результатів, оскільки програмний пакет „вміє" автоматично розв'язувати загальні задачі дослідження операцій. Разом з тим він незамінний при розв'язуванні задач, що містять велику кількість даних). Тим самим створюються умови для глибшого розуміння суті математичної моделі економічної задачі. Після виконання завдання студент має можливість отримати оперативну інформацію про правильність отриманих результатів. У разі повідомлення вбудованого макросу про помилку, студент може повторити обчислення. Таким чином, студент має можливість відзвітувати про виконану роботу викладачеві після процедур самокорекції і самооцінки.

У разі виникнення ускладнень, студент може скористатися допоміжним варіантом роботи. За запитом до викладача студент отримує готовий алгоритм рішення з вказівкою дій, які слід виконувати. При цьому на кожному кроці студент отримує оперативну інформацію про правильність своєї роботи. Це дає йому можливість, слідуючи алгоритму, розв'язати задачу, або сформулювати конкретне питання викладачу по тому або іншому кроку розв'язку, а після отримання відповіді продовжити розв'язування.

Таким чином, запропонована форма блоку «Практична робота» (основний і допоміжний варіанти) дозволяє не тільки організувати практичну діяльність студента в рамках курсу, але і проводити оперативну діагностику якості навчального процесу.

Наступним етапом після виконання всіх запропонованих практичних завдань, є етап закріплення, узагальнення і застосування отриманих умінь і навичок в новій ситуації, направлений на розвиток творчої активності в майбутній професійній діяльності. На сьогодні в дистанційному курсі «Дослідження операцій» пропонується підсумкове комплексне завдання. Особливостями розв'язку такого завдання є самостійне бачення проблеми, бачення альтернативи її розв'язування, перенесення раніше засвоєних знань в нову ситуацію, комбінування раніше засвоєних способів діяльності і ін.

Однією з особливостей дистанційного курсу «Дослідження операцій», який розроблено в центрі дистанційної освіти МЕТУ ім. акад. С. Дем'янчука є реалізація в процесі формування умінь і навичок механізмів міжпредметних зв'язків. Курс «Дослідження операцій» використовує сформовані на попередньому році навчання в курсі «Інформатика» навики користувача ЕОМ. У свою чергу курс «Інформатика» цілеспрямовано готує студентів до використання сучасних інформаційних технологій в подальшій навчальній та професійній діяльності. Далі, навички,

набуті в курсі «Дослідження операцій», студенти застосовують в практичному івданні з дисциплін економічного профілю. Тим самим заглиблюються знання у :іх названих наочних областях, а разом з тим цілеспрямовано відпрацьовують-1 уміння і навики професійної діяльності економіста.

В даний час в МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука на базі діє локальний центр дисанційного навчання - Веб-сервер-центр. Він створений на базі системи управляя навчанням (Learning Management Systems - LMS) Moodle. Ця LMS розповюджується безкоштовно як Open Source-проект, в її основу закладені як філософія педагогіки соціального конструктивізму, так і прогресивні теорії педагогічих вимірювань.

Якість освітніх послуг у Веб-сервері-центрі університету забезпечується розробкою належного рівня наступних видів забезпечення ДН: науково-методичного, кадрового, системотехнічного.

Науково-методичне забезпечення включає:

- критерії, засоби і системи контролю якості ДН;
- вимоги до учбових планів, програм і нормативів, які відповідали б внутрішнім ■юрмативним документам з організації ДН в МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука;
- ■ дидактичне і методичне забезпечення дистанційних курсів;
- ■ методики розробки, апробації і впровадження дистанційних курсів;
- науково-методичні основи створення і впровадження банку атестованих ДК.

Кадрове забезпечення можна реалізувати через дистанційну систему перепідготовки і підвищення кваліфікації на основі постійно діючого семінару-тренінгу наступних категорій фахівців:

- ■ професорсько-викладацького складу - авторів і тьюторів ДК;
- відповідальних за дистанційне навчання по кафедрах;
- ■ експертів дистанційного навчання.

Системотехнічна підтримка створюваної СДН включає апаратне, телекомунікаційне, програмне, інформаційне забезпечення (рис. 1).

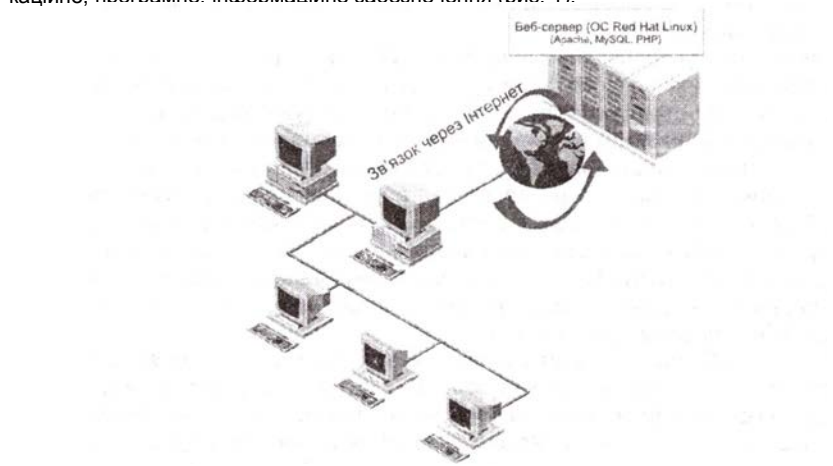


Рис.1 .Загальна схема системотехнічної підтримки СДН МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука

Ключовою проблемою, з якою ми зіткнулися при організації і впровадженні дистанційного навчання дисципліні «Дослідження операцій», була проблема методичного забезпечення. Був потрібен особливий підхід до викладу теоретичного матеріалу, організації пізнавальної діяльності студентів, встановлення механізмів зворотного зв'язку і взаємодії між викладачем і студентами, контролю знань.

У основу методології розробки дистанційного курсу «Дослідження операцій» лягли наступні принципи:

- представлення учбового матеріалу як web-ресурсу;
- оптимальне використання інтерактивних комп'ютерних технологій;
- використання електронних засобів комунікації для оперативного зворотного зв'язку і взаємодії викладача і студентів;
- реалізація міжпредметних зв'язків шляхом підготовки студентів до подальшого використання сучасних програмних продуктів при вивченні економічних дисциплін.

Дистанційний курс „Дослідження операцій" побудований за блоково-модульним принципом і включає наступні структурні елементи:

- цільовий блок;
- інформаційний блок;
- блок тестових завдань, спрямованих на формування базових теоретичних знань, контролю учбових досягнень студента;
- блок практичних завдань, спрямованих на застосування теоретичних знань у предметній області;
- узагальнюючий блок, який включає підсумковий контроль знань студента.

Зупинимося на кожному із структурних елементів дистанційного курсу.

Цільовий компонент дистанційного курсу робить акцент на актуальності сформованих в курсі знань і умінь у сфері професійної діяльності студентів (економіці) і визначає цілі пізнавальної діяльності в даному курсі.

Успішність дистанційного навчання багато в чому залежить від організації і інформативності теоретичного матеріалу. При цьому необхідно врахувати наступну особливість студентів, які навчаються дистанційно: всі вони вже мають певні фахові знання. А значить курс «Дослідження операцій» для студентів дистанційної форми навчання може і повинен включати докладніші і вузькоспеціалізовані питання, орієнтуючись на економічну спеціальність.

У дистанційному курсі „Дослідження операцій'' на прикладі „Транспортна задача" детально розглянуті такі питання, як: способи побудови початкового опорного плану перевезень продукції різного виду, оптимізація одним із методів початкового плану, економічна інтерпретація розв'язку даної транспортної задачі, використання програмних засобів для автоматизації обчислень та інші. У викладеному матеріалі приділяється особлива увага певній алгоритмізації розв'язування задач даного типу, побудові формул, де є посилання на коефіцієнти, які з часом можуть змінюватися. На прикладі показано, як раціонально побудувати формулу, щоб при зміні коефіцієнтів не потрібно було вносити корінні зміни в розрахункових формулах.

Якщо характеризувати теоретичну частину курсу „Дослідження операцій" в цілому, то він складається з 20 тем. У темах 1-5 викладені основні поняття лінійного програмування, методи побудови економіко-математичних моделей, методи розв'язування задач лінійного програмування (графічний, симплекс-метод, двої-

стий симплекс-метод, модифікований симплекс-метод). У темах 6-9 розглянуто сутність задач масового обслуговування, зокрема, транспортної задачі, та методи їх розв'язування (метод потенціалів, розподільчий метод). Теми 10-15 розкривають поняття задач цілочисельного програмування та методи їх розв'язування (методи Гоморі, метод гілок та меж), задачі про призначення (угорський метод). В темах 16-20 розглянуто задачі нелінійного програмування, основні поняття теорії багатокритеріальної оптимізації.

Передбачаються наступні види інтерактивних тестових завдань:

1. Альтернатива Так/Ні. Пропонується твердження, яке студенти мають розпізнати як правильне або неправильне, давши відповідь типу Так/Ні.

2. На відповідність. Студенти мають встановити правильну відповідність **між** елементами двох списків. Списки повинні містити не менше трьох елементів.

3. Числове питання. Передбачається можливість введення студентом числового значення відповіді.

4. Коротка відповідь. Студент вибирає єдину вірну відповідь із списку можливих варіантів.

5. Множинний вибір. Цей вид тестового питання може допускати як одну, так і декілька правильних відповідей. Якщо правильних відповідей декілька, то передбачена можливість введення вагових коефіцієнтів: додатних для кожної правильної і від'ємних для кожної неправильної відповіді, однак при цьому додатні коефіцієнти в сумі завжди повинні складати 100%, бо оцінка студента обчислюється шляхом додавання коефіцієнтів всіх обраних ним відповідей. Якщо сума виявиться від'ємною, вона обнуляється.

6. З пропущеним словом - це варіант питання з короткою відповіддю. Завдання студентів полягає в тому щоб правильно ввести це пропущене у фразі-запитанні слово.

В питаннях типів 3, 4 і 5 до кожного варіанту відповіді викладач має змогу ввести.свій коментар (репліку), що може видаватися студенту при виборі ним цього варіанту відповіді. Особливістю організації роботи студента з блоком тестових завдань є те, що ця робота спрямована не стільки на контроль знань, скільки на осмислене і цілеспрямоване засвоєння найважливіших теоретичних питань. Для цього разом з тестовим завданням надається список ключових понять даної теми. Якщо студенту важко самостійно відповісти на питання в тестовому завданні, то по гіперпосиланню він може перейти до відповідного фрагменту теоретичного матеріалу, знайти відповідь на поставлене питання, і виконати тестове завдання. Таким чином, засвоєння студентом теоретичного матеріалу здійснюється більш осмислено. Кожна теоретична тема курсу супроводжується блоком інтерактивних тестових завдань.

Специфіка викладання дисципліни „Дослідження операцій" в дистанційному навчанні полягає в тому, що всі практичні роботи студент виконує на комп'ютері самостійно. Простежити своїми очима за ходом роботи викладач не має можливості. Разом з тим, при правильній організації самостійної роботи студентів, викладач має можливість проаналізувати і оцінити результати навчальної діяльності, а значить оцінити успішність засвоєння курсу тим або іншим студентом і, при необхідності, здійснити комплекс заходів щодо корекції навчальних досягнень. Для цього передбачається система віртуального спілкування учасників дистан-

ційного навчального процесу (форуми, он-лайн чати, відеоконференції), де студенти можуть отримати відповіді на будь-які поставлені питання, що стосуються вивчення даної дисципліни.

Нами запропонована наступна модель організації практичної діяльносвгі студента в дистанційному курсі „Дослідження операцій". По кожному практичному заняттю сформульовані мета роботи і завдання, наведені методичні вказівки з докладним викладом послідовності виконання роботи, вказані чіткі вимоги до оформлення звіту у вигляді файлу з результатами роботи, звіт встановленого зразка в текстовому документі.

Консультування студентів в ході вивчення дистанційного курсу і виконання практичних робіт, завдяки використанню Інтернет-технологій, характеризується простотою і оперативністю.

Досвід першого року організації навчального процесу з використанням дистанційних технологій дозволяє зробити висновок, що така модель навчання забезпечує якісно кращу підготовку студентів в ході вивчення курсу „Дослідження операцій", ніж традиційна система освіти.

Узагальнюючий блок організований у вигляді контрольної роботи, яка містить в собі індивідуальні варіанти практичних завдань, та підсумкового тестового блоку, в якому сформульовані різні типи тестових завдань, що стосуються всього пройденого матеріалу курсу.

Успішність дистанційного навчання багато в чому залежить від організації учбового матеріалу, над удосконаленням якого в даний час ми продовжуємо працювати.

Разом з тим апробація курсу показала подальші шляхи удосконалення запропонованої методичної розробки, а саме:

- розширення тестових завдань по особливо важливих темах для фахівців економічного профілю;
- розвиток системи практичних завдань з детальним описом ходу розв'язування задач, що стосуються конкретних прикладів, готуючи таким чином студента до майбутньої професійної діяльності у сфері економіки.

Висновки. Таким чином, на прикладі курсу «Дослідження операцій» була продемонстрована організація процесу формування умінь і навичок засобами дистанційних технологій в центрі дистанційного навчання МЕТУ ім. акад. С. Дем'янчука. Така робота будується на принципах використання активних методів навчання, оперативному зворотному зв'язку, створенні умов для формування адекватної самокорекції і самооцінки, реалізації механізмів міжпредметних зв'язків. Ми експериментально перевірили, що інтегрування дистанційних технологій в традиційну систему навчання дає кращий результат як в плані самостійної роботи студента, так і в плані формування фахових знань майбутнього фахівця-економіста.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти [Текст] : за станом на 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 / Верховна Рада України. - Офіц. вид. - К. : Офіційний вісник України, 2002. - N° 16 — 11 с. - (Б-ка офіційних видань).

2. Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки [Текст] : за станом на 23 вер. 2003 р. № 1494 / Кабінет міністрів України. - Офіц. вид. — К. : Офіційний вісник України, 2003. — № 39 - 8 с. - (Б-ка офіційних видань).

УДК 371.3+004.032.6

А.П. КУЗЬМЕНКО, В.М. КУЗЬМЕНКО, І.А.ТКАЧУК

ДО РОЗРОБКИ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСІВ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОГРАМОВАНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНЯ

Анотація. Презентується розробка інтернет ресурсу, який підтримує мультимедійні освітні технології. В основу проекту покладена ідея програмування навчальної діяльності учня та розширення його можливостей при використанні мультимедійних освітніх ресурсів.

Аннотация. В работе представляется разработка интернет-ресурса, поддерживающего мультимедийные образовательные технологии. В основу проекта положена идея программирования учебной деятельности ученика и расширения его возможностей при использовании мультимедийных образовательных ресурсов.

Annotation. This work presents the development of the internet-based resource in support of the multimedia-based educational technologies. The project is based on the idea of programming of the students' learning activities and increasing their capacity in using multimedia educational resources.

Ефективним засобом на шляху розвитку методичного забезпечення системи навчання є застосування і впровадження у навчальний процес сучасних комп'ютерних мультимедіа технологій. Інтеграція різних типів навчальної інформації в освітніх мультимедіа, можливість враховувати індивідуальні особливості користувача та інтерактивність сприяють, зокрема, інтенсифікації сприйняття інформації і підвищенню мотивації учнів до навчання[1].

Сучасним середовищем впровадження та підтримки мультимедіа ресурсів є всесвітня мережа Інтернет, яка дозволяє широко і без географічних обмежень використовувати нові технології, зокрема, комунікаційні можливості "on-line". Дослідження спектру Інтернет ресурсів підтримки освітньої галузі підтверджують значний попит на мультимедійні програмні продукти[2]. Можна говорити про наявність певного інформаційного навчального середовища на базі інформаційно-комунікаційних технологій мережі Інтернет. Можливості Інтернет як макроструктури для організації такого навчального середовища видаються безмежними. Але зауважимо при цьому, що освітні переваги «всесвітньої павутини» в значній мірі нівелюються нескінченними розгалуженими та часто випадковими посиланнями, блукаючи за якими учень не завжди досягає мети.

Таким чином, виникає проблема розробки цифрових освітніх ресурсів, які у максимально можливій мірі підтримували б потреби навчальних процесів, зокрема, загальноосвітніх у наступних напрямках[3]:

1. Забезпечення активної навчальної роботи школярів, формування в них організованості, здатності самостійно вчитися, знаходити й використовувати потрібну інформацію, працювати в колективі, знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, вирішувати не тільки ті завдання, що зустрічалися раніше.

2. Підтримка розвитку творчої роботи педагогів і педагогічних колективів, забезпечення переходу педагогів до більш індивідуальних і активних методів навчання, надання їм можливості використовувати нові ресурси.

3. Забезпечення доступності якісних освітніх послуг для кожного зацікавленого в них школяра, навіть якщо він не може одержати ці послуги у своїй школі.

Серед найважливіших теоретико-педагогічних основ формування комп'ютерно-орієнтованого методичного забезпечення навчання є принцип дидактичного програмування навчальної діяльності учня[4,5]. За цим принципом на основі психолого-дидактичних, причинно-наслідкових та структурно-логічних закономірностей навчальний процес проектується так, що серед інших основним фактором успішності навчання стає відповідним чином запрограмований навчальний матеріал. Важливість програмування навчальної діяльності набуває надзвичайної ваги в процесі становлення дистанційної форми навчання[6].

В комп'ютерно-орієнтованому методичному забезпеченні навчання на основі дидактичного програмування на сьогодні можна широко використовувати комп'ютерні моделі процесів, що вивчаються, відповідне програмне та мультимедійне забезпечення. У поєднанні з мережею Інтернет та телекомунікаційними технологіями у розробників навчальних ресурсів з'являється можливість доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації.

При наявності великих обсягів потенційно змістовного і актуального освітнього матеріалу як на локальних носіях так і в мережі Інтернет інтеграція освітнього мультимедійного матеріалу в навчальні плани освітянських закладів лишається проблемою з багатьма параметрами[2,3]. Існують проекти направлені на вирішення таких проблем в освітянському просторі України, наприклад, шляхом створення загальнодоступних цифрових освітніх ресурсів для загальноосвітніх навчальних закладів[3]. В цьому ж контексті розвиваються соціальні освітні інформаційні мережеві сервіси на базі технологій Веб 2.0 такі, як **http://vikipedia.org. http://www.eduwiki.uran.net.ua,** або **http://www.wiziq.com.** Створюються регіональні інформаційно-освітні середовища, наприклад, інтерактивний ресурс http://disted.edu.vn.ua - система дистанційної підтримки навчального процесу «Готуємося до уроків», система проведення інтелектуальних змагань школярів **www.olymp.vinnica.ua** та ін.

На нашу думку, однією із найбільш ефективних форм організації програмованого навчання є розробка та впровадження самодостатніх інтерактивних освітніх Інтернет-ресурсів, в яких реалізуються розроблені педагогом навчальні проекти та сценарії, програмується процес, форми та методи навчання. Поєднання сучасних мультимедійних засобів та психолого-дидактичного педагогічного програмування навчальної діяльності на відповідному Інтернет-ресурсі обіцяє значну ефективність останнього у забезпеченні освітнього результату[6,7].

У даній роботі пропонується проект сайту, що підтримує мультимедійні освітні технології. В основу проекту покладено ідею дидактичного програмування навчальної діяльності, зокрема, шляхом розширення можливостей учня у роботі з мультимедійними освітніми ресурсами.

На сайті з використанням сучасних алгоритмів обробки аудіовізуальної інформації має бути реалізована мультимедійна підтримка викладу навчального матеріалу, забезпечена інтерактивність в елементах навчання та контролю знань. Зокрема, на сайті має бути підтримано:

- «маніпулювання» (накладання, переміщення) візуальною інформацією;
- контамінація різної аудіовізуальної інформації;
- реалізація анімаційних ефектів;

- деформування візуальної інформації (збільшення або зменшення певного лінійного параметра, розтягування або стиск зображення);
- дискретна подача аудіовізуальної інформації;
- тонування зображення;
- фіксування обраної частини візуальної інформації для її наступного переміщення;
- багатовіконне подання аудіовізуальної інформації на одному екрані з можливістю активізувати будь-яку частину екрана (наприклад, в одному «вікні» - відеофільм, в іншому - текст);
- демонстрація процесів, подій у реальному часі (відеофільм).

Сайт має забезпечити можливість користувачеві в певних межах керувати поданням інформації. Наприклад, користувач може індивідуально міняти налаштування, аналізувати результати, а також відповідати на запити програми про конкретні налаштування розділів. Має бути передбачена можливість встановлювати швидкість подачі матеріалу, число повторень та інші параметри, що задовольняють індивідуальним освітнім потребам, тощо. Деревовидна структура сайту повинна підтримувати навігацію «клас - предмет - тема», що забезпечить користувачеві прозорість у пошуку потрібної інформації.

У проекті сайту планується створення загальних, розташованих на освітніх ресурсах, доступних колекцій джерел та інструментів для підтримки пошукових можливостей учасників освітнього процесу. Такий ресурс забезпечить учителю можливість створити власний курс із представлених в колекції об'єктів та засобів. Колекція міститиме також великий обсяг додаткових довідкових матеріалів для учнів. Тут, вивчаючи той чи інший предмет, учень зможе знайти необхідні йому статті, визначення понять, ілюстрації, тощо.

Структура та зміст навчальних розділів сайту мають бути спрямовані на формування інтелектуальної та емоційної сфер учнів, вироблення загальнонавчальних умінь і навичок, позитивно впливати на розвиток пізнавальних здібностей, логічного і продуктивного мислення дітей, спонукати їх до творчої діяльності. Зміст навчального матеріалу та способи його організації згідно проекту сайту повинні формувати в учнів бажання вчитися, розвивати загальнолюдські позитивні якості.

Головне меню сайту матиме розділи: «Уроки», «Шкільна бібліотека» «Форум» та ін.

Гіперпосилання «Уроки» дозволить переходити до сторінок, на яких розміщені мультимедійні уроки з того, чи іншого предмету. Для учителя буде передбачено інтегрований конструктор уроків, за допомогою можливо створити новий або редагувати вже створений урок чи інший навчальний розділ.

Окремим розділом сайту може бути, наприклад, інтерактивна мала світу. Вона може бути виконана, як програмна оболонка із спеціалізованою панеллю управління. Зокрема, для роботи з мапою має бути надана можливість маніпулювання масштабом, розміщенням на екрані, керування показом відповідного елементу, вивід довідкової інформації, легенди мали, тощо.

Контроль знань на сайті повинні забезпечувати у мульмедійному форматі відповідний розділ, що міститиме контрольні завдання та тести.

Елемент меню «Шкільна бібліотека» має переміщувати користувача на сторінку, де надається можливість переглянути та скачати доступні електронні варіанти книг та підручників шкільної освіти.

Перейшовши за гіперпосиланням «Форум» користувач потраплятиме на форум, де мають бути підтримані засоби для спілкування, обговорення різних тем, які за замовчуванням мають освітній характер. У великому списку тем користувач буде мати можливість обрати цікаву для нього, або створити нову тему.

Сайт міститиме також інші розділи, що міститимуть колекції об'єктів, програмні засоби, конструктори, тощо.

Таким чином, сайт, на нашу думку, демонструватиме на прикладі загальнодоступного освітнього засобу технологічні та педагогічні можливості впровадження мультимедійних ресурсів для підтримки програмованої навчальної діяльності учня.

Користуючись засобами описаного мультимедіа ресурсу, учні зможуть управляти власним процесом навчання, налаштовуючи його під свої індивідуальні здібності та уподобання. Вони вивчатимуть саме той матеріал, що їх цікавить, повторюватимуть вивчення стільки разів, скільки їм потрібно, що забезпечуватиме більш швидше та глибше сприйняття. Для самоконтролю учень може пройти тестування з обраного навчального розділу.

Учитель (за умови реєстрації) на сайті зможе створювати та редагувати, з використанням вбудованих інструментів сайту, навчальні матеріали, здійснювати контрольні заходи, тощо. При цьому не вимагається мати кваліфікацію веб-програміста, достатньо володіти компютером на рівні користувача.

Використовуючи технологічні можливості інтернет сайту можна проводити різні моніторинги та опитування, як школярів так і вчителів, отримувати відгуки з різних регіонів, що допоможе подальшому розвитку створеного мультимедіа ресурсу як навчального засобу.

Література

1. Кудряшова Т.Г. Системное использование мультимедийных средств обучения: проблемы и пути их разрешения. - /И. МГЛУ, 2004. - 155с.

2. Пінчук О.П. Використання мультимедійних продуктів у системі загальної середньої освіти// Інформаційні технології і засоби навчання. 2007. №3 (4).- Режим доступу до журн.: http://www. ime. edu-ua. net/em. html

3. Пилипчук А.Ю. Створення загальнодоступних цифрових освітніх ресурсів для загальноосвітніх навчальних закладів як важливий фактор підвищення якості загальної освіти// Інформаційні технології і засоби навчання. 2009 №4 (12).- Режим доступу до журн.: http://www.ime.edu-ua.net/em.html

4. Шевченко В.Л. Основи дидактичного проектування комп'ютерно орієнтованих електронних навчальних комплексів для дистанційної освіти: навч -метод, посіб. - К. НТТУ «КПІ», 2008.-152С.

5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 272с.

6. Концепція проекту «дистанційне навчання школярів» / Ю.М. Богачков, В.Ю. Биков, В О. Красношапка, В.М. Кухаренко, Ю.Я. Пасіхов// Інформаційні технології" і засоби навчання. 2009. №5 (13).— Режим доступу до журн.: http://www.ime.edu-ua.net/em.html

7. Шалыгина И.В. Два шага в будущее, или о том, как развитие информационных технологий определяет реализацию дидактических идей// Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Четырнадцатая конференция представителей региональных научно-образовательных сетей «RELARN-2007». - Режим доступу до ел. ресурсу: http://www ict eduru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d-Iighi&id sec-229&id_thesis=7789

В.В.ЛАПІНСЬКИЙ

ФАХОВО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Розглянуто проблеми, пов'язані з навчанням майбутніх вчителів використанню інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій діяльності. Визначено зміст навчання та місце відповідного курсу у навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу.

Анотація. Рассмотрены проблемы, связанные с обучением будущих учителей использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Определено содержание учебного курса и его место в учебном процессе высшего педагогического учебного заведения.

Annotation. Problems, related to teaching offuture teachers the using **of** information and communication technologies in their professional activity is considered. The subject of educational course and his place in the educational process of higher pedagogical educational establishment is defined.

Постановка проблеми. Інформатизація сьогодні розглядається як один із провідних шляхів модернізації системи освіти і має забезпечити перехід до реалізації нових цілей освіти, нової її парадигми, яка полягає у спрямованості навчання на розвиток особистості, формування здатностей до саморозвитку усіх без винятку суб'єктів навчання [2,6,7]. Разом з цим, оснащення навчального закладу найсучаснішим навчальним обладнанням не означає автоматичного створення сучасного навчального середовища. Парадоксально, але можливе навіть зниження якості освіти, яке може спостерігатись внаслідок неправильного застосування сучасних засобів навчання недостатньо підготовленим вчителем.

Як показує практика, вирішальною складовою ефективності застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є відповідна підготовка педагогічних кадрів. Реалізація цього завдання також пов'язана із необхідністю вирішення досить складних проблем, оскільки навчання вчителя триває чотири - п'ять років, інтервал проходження ним курсової перепідготовки у закладах післядипломної педагогічної освіти теж становить п'ять років. За цей час виникають і набувають поширення (у тому числі починають масово постачатись у загальноосвітні навчальні заклади) нові засоби навчання, які суттєво відмінні від тих, застосуванню яких вчителі навчались у педагогічних вищих навчальних закладах і в системі післядипломної освіти, внаслідок розвитку суспільства змінюється освітнє середовище.

Таким чином виникає проблема створення в майбутніх вчителів фахово-орієнтованої компетентності в галузі ІКТ, яка дала б їм можливість не просто використовувати набуті знання в професійній діяльності, але й освоювати нові засоби професійної діяльності, визначати можливі застосування їх до процесу викладання і самонавчання. Цілі формування фахово-орієнтованої інформатичної компетентності, на нашу думку, доцільно описувати, використовуючи підхід, викладений Ю. Пелехом, який у зміст компонент поняття «професійна компетенція», вкладає три складові: когнітивну (оперування набутими знаннями), операціональну (вміння проектування, конструювання та застосування педагогічних технологій), аксіологічну (усвідомлення цінностей як компонента культурологічного змісту освіти з трансформацією їх у професійні і особистісні риси [1]. Виходячи з таких

уявлень нами вбачалось за доцільне проектувати цілі, створювати змістове наповнення і обирати організаційні форми навчання майбутніх вчителів використання ІКТ у навчально-виховному процесі [3].

Аналіз останніх досліджень. Інвестиції в світову систему освіти, спрямовані на використання ІКТ у навчанні, протягом 2005 - 2009 рр. збільшились від 17 млн. доларів США до 20,8 млн., разом з тим, дослідження вказують на те, що: «Прогрес ІКТ в школі відбувається нерівномірно і по-різному для різних шкіл і різних технологій. Картина досягнень не виглядає цілісно, хоча досягнення зростають в окремих випадках: у певних умовах, з деякими учнями і в деяких дисциплінах.» (цитата зі звіту про дослідження England Harnessing Technology Schools Survey, 2008, Becta, UK, 2008) [5].

Нову еру інформатизації освіти у США можна вважати започаткованою документом:Тбе Power of the Internet for Learning: Moving from Promise to Practice *I* Report of the Web-Based Education Commission to the President and the Congress of the United States, 2000. - (http://www2.ed.gov/offices/AC/WBEC/FinalReport/WBECReport.pdf) оскільки, розпочинаючи з його опублікування, в США інформатизація освіти має пріоритетом не наповнення навчальних закладів апаратними засобами, а створення мережевої освітньої інфраструктури. На перший план виноситься ідея навчання у інтерактивному спілкуванні з використанням мережевих засобів. Разом з тим, поширення продовжує набувати й ідея використання мережевих освітніх ресурсів. Це, в основному, університетські банки даних, мультимедійних ресурсів, лекцій провідних викладачів, тощо. Великого значення набули загально доступні ресурси у формі електронних бібліотек.

Слід відзначити, що в США і Канаді створено і функціонують системи підтримки багатомовного мережевого супроводу таких засобів навчання як «інтерактивні дошки», найбільш відомими з яких є портали компанії Smart (http://www.smarttech.com/)! InterWrite (http://www.interwritelearning.com/). на яких вчителі можуть отримати допомогу у формі готових уроків, бібліотек програмних засобів і зображень (галерей, за прийнятою термінологією виробників). Європейський союз у Лісабонській стратегії на 2000-2010 рр. визнає електронне навчання (e-learning) інструментом побудови динамічної конкурентоздатної економіки, заснованої на знаннях, створення простору навчання протягом всього життя. Для реалізації цього напряму ще в 2003 році прийнята програма інтеграції ІКТ в освіту на 2004-2006 рр. (англ.: e-learning programme), а в 2006 році - програма навчання протягом всього життя (англ.: lifelong learning programme - LLP) на 2007-2013 рр., в яку були інтегровані всі програми, що існували на цей момент [5,2].

Велика Британія вийшла на перше місце в Європі по забезпеченню доступу викладачів до інформаційних і комунікаційних технологій, їх компетенції і мотивації до використання ІКТ в навчальному процесі. Частка таких викладачів складає 60,2%. Наступний крок - глибоке оволодіння новою «електронною» педагогікою (e-pedagogy) - передбачений урядовою стратегією розвитку освіти на 2008 - 2014 рр. Приділяється значна увага поширенню передового педагогічного досвіду 3 цією метою розроблено систему «5Е» -: Беріть участь, Досліджуйте, Пояснюйте, Розробляйте, Оцінюйте (англ.: Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate), що репрезентує зразки передового педагогічного досвіду і містить описання критеріїв визначення якості навчання. Існує система загальнодоступних банків електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП), як фінансованих державою, так і корпоративних.

Разом з тим, не скрізь і не завжди витрати на інформатизацію навчального процесу виправдовуються результатами навчання. Прикладом можуть бути результати, отримані в системі освіти Фінляндії, яка є однією з найкращих у світі. Незважаючи на те, що забезпеченість засобами ІКТ фінської системи освіти становить практично 100%, тільки 30% фінських вчителів використовують цифрові засоби комунікації на уроках (згідно звіту Організації економічного співробітництва і розвитку - ОЕСР). Багато хто з них просто не розуміє, яким чином технологічно інновації можуть змінити школу. Відповідні результати можна бачити на рис.1.

Рис.1. Результати опитування керівників шкіл щодо впливу застосування ІКТ на якість освіти (у відсотках до загальної кількості респондентів у регіоні)

Діаграму побудовано за матеріалами відкритої лекції на тему «Як хороші освітні системи можуть стати ще кращими?» лорда Майкла Барбера - екс-радника прем'єр-міністра Великої Британії, зараз - старшого партнера консалтингового агентства «McKinsey & Company», 22 травня 2010 року в Державному університеті - Вища школа економіки, м.Москва [5].

Базуючись на досить широкому огляді статистичних даних, М.Барбер дійшов висновку, з яким не можна не погодитись. Головним рушієм підвищення якості освіти сьогодні може бути тільки ґрунтовна підготовка вчителів до використання ІКТ в навчанні, причому М. Барбер, не виокремлюючи явно аксіологічної складової підготовки вчителів, досить однозначно висловився на користь формування у них позитивного відношення до ІКТ як необхідної складової навчального середовища.

Суттєве відставання системи освіти України в галузі застосування ІКТ навчання, особливо в початковій школі, є на тільки недоліком. Маючи можливість аналізувати досвід систем освіти тих країн, які в галузі впровадження ІКТ в освіту суттєво випереджають нашу країну, ми можемо, аналізуючи доступні нам документи, не повторювати чужі помилки.

Формулювання цілей статті. Таким чином, завдання навчання майбутніх учителів використання ІКТ у професійній діяльності, яке є актуальним вже більше 20 років, повною мірою залишається невиконаним, оскільки в багатьох вищих педагогічних навчальних закладах досі відсутня навчальна дисципліна, цілі навчання якої були б сформульовані з використанням викладених вище підходів, зміст і організація навчання забезпечували їх досягнення. Розробка і впровад-

ження такого навчального курсу можуть бути здійснені, на нашу думку, не тільки з обов'язковим урахуванням аксіологічної, операціональної і знаннєвої складових змісту навчання. Такий курс має проектуватись із забезпеченням його мобільності, можливості постійного адаптування до змін програмного і апаратного забезпечення, які, в свою чергу, необхідно призводять до змін прийомів і'методів застосування засобів ІКТ, викликають необхідність модернізації всіх складових і етапів навчально-виховного процесу [3,10].

Основна частина. Проблема необхідності навчання майбутніх вчителів використання ЕЗНП виникла, як це було вже зазначено, вже наприкінці 80-х років. Одним із перших закладів вищої педагогічної освіти, в якому було впроваджено відповідний навчальний курс, був Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова, на кафедрі основ інформатики і обчислювальної техніки якого було розпочато його викладання. Першою назвою цього курсу (розробником його був автор цієї статті) було «Використання Обчислювальної Техніки у Навчальному Процесі», ВОТНП. За формою та місцем у навчальному плані це був курс варіативної частини навчального плану, але обов'язковий для всіх студентів.

Аксіологічна складова мети навчання досягалась за рахунок: а) визначення місця курсу, який вивчався після вивчення студентами часткової дидактики основної спеціальності і після проходження ними першої педагогічної практики, б) добору змісту навчання та засобів навчання, які були одночасно й об'єктом вивчення, орієнтованих на професійну діяльність вчителя. Наприклад, для майбутнього вчителя фізики пропонувались завдання, пов'язані з викладанням фізики, вчителя математики - засоби діяльності, призначені для використання у процесі навчання математики.

Важливим, з нашої точки зору, було й те, що навчання відбувалось із залученням нових, щойно розроблених ЕЗНП, завдяки тому, що ці засоби розроблялись безпосередньо у навчальному підрозділі, та включенню навчального закладу в програму їх апробації у навчально-виховному процесі. Таким чином, студенти спостерігали сам процес створення деяких ЕЗНП (системи оперативного визначення рівня навчальних досягнень Arbeit, версій відомого програмного засобу GRAN, програм, призначених для моделювання фізичних явищ тощо), тому створювались певні перспективні лінії поведінки, які робили можливим подальше самовдосконалення. Обов'язковою для виконання вправою було і залишається вивчення шляхів поновлення програмного забезпечення і порівняльний аналіз версій ЕЗНП або різних ЕЗНП, призначених для підтримки навчання однієї теми. Наприклад, для майбутніх вчителів фізики цікавим є порівняння продуктів компаній Фізікон (різних версій) і Квазар Мікро, для майбутніх вчителів математики - програмних засобів DG і GRAN2D тощо.

Когнітивна складова цілей навчання реалізувалась і реалізується не тільки шляхом подання студентам певного набору готових знань, але й розкриття ними особливостей застосування певного ЕЗНП. В процесі виконання лабораторних робіт передбачається виконання студентами дослідження не менше, ніж п'яти ЕЗНП різного типу. Не зважаючи на те, що алгоритм дослідження задано в протоколі лабораторної роботи, виконання таких лабораторних робіт, як показали спостереження, сприяє переходу вже наявних у студентів знань з часткових методик і навіть суто предметних знань із латентної в активну форму. Необхідність актуалізації предметних знань, яка виникає в процесі дослідження ЕЗНП, безпосередньо пов'язується з актуалізацією психолого-педагогічних знань.

Пряме	Збільшене	Дійсне
Обернене	Зменшене	Уявне

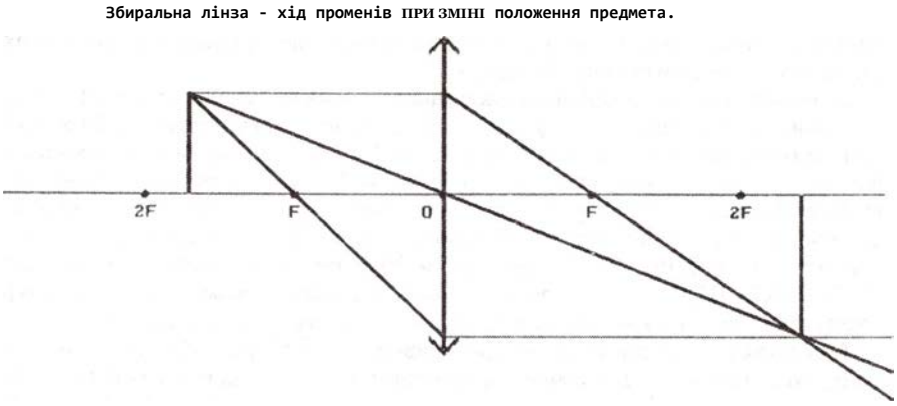


Рис. 2. Поєднання в моделі сигналів різної модальності (неперервного переміщення предмету і зображення і дискретної зміни підсвічування характеристик зображення, поданих у формі тріади альтернативних характеристик [9]

Наприклад, дослідження моделюючого програмного засобу Linzesl, разом з актуалізацією предметних знань щодо умов побудови зображення і його описування у формі тріади альтернативних характеристик, актуалізуються і знання щодо модальності подання навчального матеріалу, відмінностей між модальністю сигналу і його природою тощо (рис.2).

Безумовно, операціональна складова фахової інформатичної компетентності майбутнього вчителя формується не тільки і не стільки в процесі вивчення курсу ВОТНП, більша частина операціональної складової формується в процесі самостійної роботи, але існують специфічні елементи операціональної складової фахової готовності, які досить важко правильно сформувати самостійно, без участі викладача. Зокрема, до таких елементів ми відносимо навички використання проекційної апаратури, сенсорної дошки тощо, оскільки, так само як і навички використання традиційної крейдяної дошки, ці навички формуються тільки в процесі роботи з класом. Тому навчальний процес будується таким чином, щоб кожний студент мав можливість достатньо часу відпрацьовувати необхідні прийоми, зокрема - поставу, стиль діяльності, безпечні прийоми діяльності власної й учнів [8,11].

Зміст навчання можна проілюструвати коротким викладом лекційного матеріалу навчального курсу, призначеного для майбутніх вчителів фізики і апробованого протягом 1992...2009 років, з орієнтовним розподілом часу.

1.Основні технічні характеристики засобів обчислювальної техніки, які використовуються у навчальному процесі середньої школи та перспективи її розвит-

ку. Організація класу-кабінету інформатики й інформаційно-комунікаційних технологій. - 2 год.

Номенклатура засобів обчислювальної техніки (ЗОТ). Поняття сумістимості програмного забезпечення. Характеристики апаратного забезпечення, суттєві для використання ЗОТ у навчальному процесі - швидкодія, обсяги ОЗП та ЗЗП, роздільна здатність та кольорова палітра відео моніторів, наявність засобів Multi Media.

Організація навчального комп'ютерного комплекту (НКК) як відокремлених ПЕОМ, ПЕОМ, об'єднаних локальною мережею. Типи локальних мереж, що використовуються з цією метою. Організація НКК як термінального (з графічних станцій). Переваги та недоліки кожного з перелічених способів організації НКК.

2. Особливості впливу засобів обчислювальної техніки на організм людини. Психофізіологічні особливості та гігієнічні вимоги до використання засобів обчислювальної техніки у навчальному процесі. - 2 год.

Об'єктивні та суб'єктивні фактори впливу ЗОТ на організм людини. Фізичні поля, що оточують ЗОТ та їх характеристики для найбільш поширених ЗОТ. Способи відображення відео інформації, що використовуються у ЗОТ, та психофізіологічні особливості сприйняття її людиною. Шляхи уникнення негативного впливу ЗОТ на організм і психіку людини. Ергономічні вимоги до організації робочого місця учня, обладнаного ЗОТ. Ергономічні вимоги до ЗОТ, призначених для використання у навчальному процесі.

3. Програмні засоби, які використовуються у навчальному процесі. Визначення місця, мети та методики використання програмного засобу у навчальному процесі. - 2 год.

Основні напрями використання програмних засобів: знаряддєве - учителем (при підготовці до проведення занять, опрацюванні результатів контролю тощо) та учнем; як об'єкт вивчення; як навчаючо-контролюючий засіб. З метою (на етапі) повідомлення нових фактів, актуалізації опорних знань, вироблення умінь і навичок, перевірки засвоєння навчального матеріалу. Обґрунтування доцільності використання ІКТ на певних етапах навчального процесу і при різних організаційних його формах.

4. Використання у навчальному процесі програмних засобів загального призначення. - 1 год.

Доцільність використання програмних засобів загального призначення у навчальному процесі - підвищення інформаційної культури учнів, багатофункціональність програмних засобів загального призначення. Перелік та короткі характеристики таких засобів.

4.1. Використання текстового редактора та графічного редактора для створення дидактичних матеріалів, призначених для фронтального виконання навчальних та навчально-контролюючих завдань. Використання (створення) твердих копій графічного екрану. - 1 год.

Основні функції текстових редакторів та переваги їх використання при створенні дидактичних матеріалів. Особливості ОС Windows та текстових редакторів, які працюють під управлінням цієї системи - можливість використання математичних символів, суміщення графіки з текстом та графічним поданням таблично описаних залежностей. Використання програм, призначених для створення копій вмісту відео ОЗП. Використання можливостей буфера тимчасового зберігання Clipboard під Windows та перетворення оцифровано! графіки між форматами. Опрацювання оцифровано!' графіки засобами Multi Media.

4.2. Використання електронних таблиць у навчальному процесі (генерування навчальних завдань, ілюстративна інтерактивна графіка, опрацювання даних вимірювань при проведенні лабораторних робіт з фізики). - 2 год.

Генерування варіантів навчальних завдань за допомогою ЕТ Excel, переваги даного способу над традиційними на прикладі створення набору дидактичних матеріалів для перевірки знань учнів з певної теми. Можливості, що забезпечують ЕТ при опрацюванні результатів вимірювання значень фізичних величин: при прямих вимірюваннях та при непрямих вимірюваннях на прикладах опрацювання результатів вимірювань при виконанні лабораторної роботи з фізики. Використання графічних можливостей, що забезпечують ЕТ, при поясненні нового матеріалу - ілюстрація фізичних характеристик явищ та об'єктів, ілюстрація результатів демонстраційного експерименту на прикладі пояснення закону Ома методом евристичної бесіди, заснованої на матеріалах демонстраційного експерименту.

5. Основні типи спеціалізованого педагогічного програмного забезпечення (ЕЗНП). Поняття про автоматизовані навчаючі курси (АНК) (поняття моделі учня). - 1 год.

Класифікація ЕЗНП за місцем у навчальному процесі, за способом побудови. Поняття про електронні підручники. Автоматизовані навчальні курси. ЕЗНП адаптивного типу як АНК. Складові моделі учня, її описання засобами факторного аналізу - поняття функції впливу, вагових коефіцієнтів.

6. Вимоги до інтерфейсу педагогічного програмного засобу.

Означення інтерфейсу користувача ЕЗНП. Загальні вимоги до інтерфейсу ЕЗНП

6.1. Інтерфейс ЕЗНП типу операційного середовища або моделюючого типу. -1 год.

Обрання засобів відтворення об'єкта вивчення: види моделей - імітаційна (відображення явища, яке вивчається, засобами мультиплікації), інтерактивна. Поняття про обмеження, які накладаються на рівень складності моделі - обмеження, зумовлені недосконалістю засобів відображення і математичного описання, психофізіологічними особливостями сприйняття унаочнення моделі, дидактичними вимогами. Принципи обрання кольорових вирішень, поняття про сигнальні кольори та наскрізне використання кольорів.

6.2. Інтерфейс ЕЗНП, призначеного для контролю, або контролюючої частини АНК (способи формулювання та подання навчального завдання, способи введення реакції учня до ЕЗНП, співвідношення між предметною та непредметною компонентами вимог до учня як користувача). Психолого-педагогічні особливості взаємодії учня з ЕЗНП. - 2 год.

Формування екрану ЕЗНП. Поняття про функціональні зони екрана. Співвідношення площ зон. Наскрізне планування розташування функціональних зон. Способи подання навчального завдання, які можуть бути реалізовані засобами ІКТ: вербальний, вербально-графічний. Способи формулювання навчального завдання (форми пред'явлення навчального завдання) - вербальне або вербально-графічне описання і вербальне формулювання, графічні, невербальні способи постановки навчальних завдань. Способи введення реакції учня - обрання готового варіанту, конструйована відповідь та їх комбінації. Співвідношення предметної та непредметної компонент взаємодії учня з ЕЗНП при введенні до ЕЗНП результатів виконання учнем навчального завдання. Переваги та вади різних способів введення реакції учня. Реалізація навчаючих функцій у ЕЗНП контролюючого типу. Репродуктивне і продуктивне відтворення навчального матеріалу. Стимулювання внутрішнього діалогу шляхом обрання невербального формулювання навчаль-

ного завдання; обрання завдань, що вимагають продуктивного відтворення; дозованого підкріплення; використання елементів адаптивності ЕЗНП.

7. Особливості створення та використання ППЗ, призначених для супроводу викладання фізики та астрономії у середній школі та для самостійного вивчення. -1 год.

Дидактичні вимоги до ППЗ, призначених для використання в процесі навчання фізики та астрономії. Специфічні вимоги предметної області - необхідність абстрагування при унаочненні, використання при викладанні методу послідовного ускладнення моделі (підвищення її адекватності).

7.1. Моделювання фізичного явища засобами ІКТ. Вимоги до комп'ютерної моделі фізичного явища, призначеної для використання у навчальному процесі (у класно-урочній формі навчання та самостійному навчанні). - 1 год.

7.2. Приладовий інтерфейс - перспективи використання та принципи побудови. Співвідношення між комп'ютерним та натурним моделюванням в умовах нових інформаційних технологій навчання фізики. - 1 год.

Навчальний фізичний експеримент в умовах використання ІКТ. Сучасні засоби вимірювання фізичних величин. Перетворення аналогового подання результатів вимірювання на цифрове. Зв'язок точності вимірювання (описання) і кількості розрядів у цифровому поданні значення фізичної величини. Принцип квантування щодо аналого-цифрового перетворення. Приладовий інтерфейс - функціонально-структурна схема та необхідні апаратно-програмні складові.

Обрання місця та способу використання комп'ютеризованого демонстраційного та фронтального експерименту. Співвідношення між «закритою» та «відкритою» для пояснення частинами експериментальної установки.

7.3. Характеристики деяких ППЗ, призначених для використання при вивченні фізики і астрономії. - 3 год.

Висновки. Необхідною складовою фахової підготовки сучасного вчителя є його фахова інформатична компетентність. Фахово-орієнтоване навчання майбутніх вчителів інформаційно-комунікаційних технологій може бути успішним за умов поєднання трьох складових компетентності: когнітивної (знаннєвої), аксіологічної і операциональной Досягнення такого поєднання можливе за умов впровадження повноцінного навчального курсу їз вивчення особливостей діяльності вчителя у сучасному інформатизованому навчальному середовищі. Найбільш раціональним є подання такого курсу до проходження студентами активної педагогічної практики, але після завершення навчання загальної педагогіки і часткової дидактики, тобто не пізніше восьмого семестру при п'ятирічному терміні навчання. Як показав досвід викладання цього курсу (з 1991 року), ефективність навчання студентів може бути досить високою тільки за умови максимальної новизни як системного програмного і апаратного забезпечення ІКТ, так і постійного оновлення електронних засобів навчального призначення, які повинні бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання.

Література

1. Пелех Ю. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя у компетентнісно-ціннісному вимірі: філософсько-культурологічний аспект // Інформаційні технології' і засоби навчання. 2009. №5 (13). [Електронний ресурс]. Режим доступу бо журналу: http:// www. ime. edu-ua. net/em. html.

2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. - К.: Атіка, 2009 - 684 с.

3. Bykov Y., Kozlakova G. Using Computer Technology for Teacher Training // New Media and Telematic Technologies for Education in Eastern Countries. Twente, 1997,P.411-415.

4. Исследование ОЭСР - цифровые учебные ресурсы как системная инновация, отчет по Финляндии, 2009 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://he.ntf.ru/DswMedia/091111_dokladonis.pdf

5. М. Барбер Открытая лекция на тему «Как хорошие образовательные системы могут стать еще лучше?» 22 мая 2010 года в ГУ-ВШЭ, [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.hse.ru/data/2010/05/26/1216917185/barber.pdf і http://www.hse.ru/data/2010/05/28/1216998819/Barber%20present.ppt

6. Доповідь про стан та розвиток інформатизації в Україні за 2009 рік — К. : Кабінет Міністрів України [Текст] - 2009. [Електронний ресурс]. Режим доступу http:// z a kon rada .gov. u a/s ig na l/na005120. doc

7. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові // Науковий часопис НПУ імені М П.Драгоманова Серія №2 Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: 36. наукових праць / Редрада. - К: НПУ імені М. П.Драгоманова [Текст], 2008. - № 6 (І3) - С. 26-32.

8. Облаштування кабінету інформатики в школі / упоряд. В. Лапінський. -К.: Шк. світ [Текст], 2008. - 112 с

9. Лапінський В. Робота з мультимедійною дошкою / Н.Вовкоєінська Л. Карташова, В. Лапінський. - К.: Шк. світ [Текст], 2008. - 112 с.

10. Трайнев В. А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / В. А. Трайнев, В.Ю. Теплышев, И.В. Трайнев. - М. : Дашков и К [Текст]. - 2008. - 320 с.

11. Шут М.І., Лапінський В.В. Застосування до навчання фізики складових сучасного навчального середовища // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гоп ред.' Мартишок М.Т. - Умань: СПД Жовтий [Текст], 2008. -Ч. 2,- С. 306-317.

УДК 378.147:004.85:34

Л.В.ЛИПСЬКА

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАВОЗНАВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. В статті здійснено аналіз впровадження та ефективного застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці та фаховій діяльності працівників у галузі правознавства. Визначено характерні особливості використання комп'ютерів у процесі підготовки майбутніх правознавців.

Ключові слова: педагогіка, інформаційні технології, комп'ютер, юристи, навчання, системи, освіта.

Аннотация. В статье осуществлен анализ внедрения и эффективного применения средств информационно-коммуникационных технологий в подготовке и профессиональной деятельности работников в отрасли правоведения. Определены характерные особенности использования компьютеров в процессе подготовки будущих правоведов.

Ключевые слова: педагогика, информационные технологии, компьютер, юристы, обучение, системы, образование.

Annotation. In the article the analysis of introduction and effective application of facilities is carried out informatively of communication technologies in preparation and professional activity of workers in industry of jurisprudence. The characteristic features of the use of computers are certain in the process of preparation of future legists.

The key words: pedagogy, information technologies, computer, lawyers, teaching, systems, education.

Реформування національної освіти в Україні здійснюється в умовах глибокого проникнення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) майже в усі галузі діяльності людини. Тому на даному етапі ІКТ стають потужним каталізатором і показником науково-технічного розвитку суспільства. Вони суттєво впливають на зміст, форми і методи навчання.

В умовах розвитку ІКТ суспільство поступово наближається до нового, інформаційного етапу свого розвитку, у якому особливого значення набуває вміння працювати із засобами ІКТ та використовувати їх у професійній діяльності. Впровадження новітніх ІКТ у всі сфери суспільного життя та розвиток інформаційного суспільства в нашій країні є одним з пріоритетних напрямків державної політики.

Особливого значення набуває проблема навчання молоді вмінням користуватися сучасними комп'ютерними засобами, орієнтуватися в їх функціональних можливостях, а також проблема підготовки молоді до активної, плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Проблема забезпечення комп'ютерної грамотності актуальна і для правознавців, тому що комп'ютеризація стала масовим явищем. На зміст, форми і методи навчання суттєво впливають ІКТ, але їх інтенсивний розвиток, зокрема розвиток їхніх функціональних можливостей випереджає розвиток методів використання цих засобів у навчальному процесі, особливо в процесі професійної підготовки правознавців у вищих навчальних закладах (ВНЗ). З'явилася суперечність між можливостями та методами використання ІКТ в навчальному процесі при підготовці майбутніх правознавців.

Методика впровадження ІКТ в навчально-виховний процес ВНЗ, теорія і досвід розробки педагогічних програмних засобів та використанню їх у навчальному процесі, принципи та методи навчання з використанням комп'ютера висвітлені в роботах В.Ю. Викова, Р. Вільямса, А.М. Гуржія, Ю.О. Дорошенка, А.П. Єршова, М.І.Жалдака, Ю.О.Жука, Л. А. Карташової, Т. І. Коваль, В.В. Лапінського, В.М. - Монахова, І.П. Підласого, О.В. Співаковського та інших.

Суперечність між потенційними можливостями застосування ІКТ в професійній діяльності правознавців та ступенем розробки методів їх використання в навчальному процесі щодо підготовки майбутніх правознавців вимагає активізації наукових досліджень у визначенні поняття комп'ютерної грамотності правознавців та пошуку змісту, форм, методів і засобів її формування. Нині треба виходити з того, що використання ІКТ в професійній діяльності правознавців є не тільки можливим, але й необхідним [1].

На сьогодні використання ІКТ у навчанні вже не є завданням тільки дисциплін із інформаційних технологій. У нинішній час активно ведуться експерименти з впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у предметне навчання, переосмислюються традиційні методи, розвиваються концепції викладання, переглядаються педагогічні умови формування основних понять ІКТ. Не залишається осторонь і професійна підготовка правознавців у ВНЗ.

Дослідження вчених Х. Андріашина, В. Гавловського, О. Гаврилова, С. Гуде, В. Елькіна, В. Журавського, С. Симоновича та інших переконливо свідчать, що використання сучасних ІКТ у процесі підготовки правознавців мають такі основні переваги:

- надання певного базового рівня знань з інформаційних технологій;
- надання практичних навичок використовування інформаційних технологій;

- навчання самостійній роботі і хорошій орієнтації у області знань про персональні комп'ютери і інформаційні технології;

- придбання навичок, необхідних молодим фахівцям для ефективного використовування комп'ютерних технологій в професії правознавця;

- придбання навичок, необхідних для автоматичного перекладу за допомогою комп'ютерних перекладачів;

- придбання навичок, необхідних для автоматичного перекладу за допомогою комп'ютерних словників.

Вітчизняні та зарубіжні вчені визначають такі проблеми, які виникають у процесі використання ІКТ у навчанні правознавців:

- необхідність внесення змін у всі компоненти педагогічної системи - зміст, організаційні форми, методи та засоби навчання;

- забезпечення ВНЗ високоякісними вітчизняними програмними засобами навчального призначення;

- підготовка правознавців до використання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій;

- необхідність розробки методики раціонального використання комп'ютерної техніки в навчальному процесі [2].

Вивчення інформатики та застосування ІКТ у навчальному процесі сприяє розвитку вмінь та навичок правознавців використовувати можливості ІКТ в процесі професійної підготовки правознавців, що є важливою якістю для правознавця в сучасному інформаційному суспільстві. Формування цієї якості обумовлюється наявністю у правознавців знань об'єктивних законів інформатики, умінь застосовувати сучасні методи збору, накопичення, зберігання, пошуку й обробки інформації, які ґрунтуються на використанні обчислювальної техніки та телекомунікаційних мереж.

Загальноосвітнє значення ІКТ, перш за все, полягає в покращенні підготовки майбутніх правознавців до практичної діяльності в сучасному суспільстві, де комп'ютери уже набули широкого розповсюдження та продовжують проникати в усі нові сфери суспільного виробництва. Тому дуже важливо розкрити правознавцям реальні можливості ІКТ, а також їхнє місце в суспільстві.

Засоби обчислювальноїтехніки стають доступними для всіх бажаючих. З іншого боку, галузь послуг, яка надається за допомогою ІКТ постійно розширюється. Для сучасної людини засоби ІКТ стають знаряддями праці та життєдіяльності. Тому проблема використання ІКТ правознавцями набуває особливого значення.

Проблема впровадження ІКТ в навчально-виховний процес відображається в роботах дослідників Н.Р. Балика, В. Ю. Бикова, Р. С. Гуревича, М. І. Жалдака, Ю. О. Жука, Л.А.Карташової, Т.І.Коваль, В. І. Клочка, В. В. Лапінського, та інших.

Проблеми використання інформаційних технологій у підготовці та фаховій діяльності працівників у галузі правознавства висвітлюються у працях Х. Андріашина, В. Гавловського, О. Гаврилова, С. Гуде, В. Елькіна, В. Журавського, С. Казанцева, Р. Калюжного, В. Копилова, М. Польового, С. Ревіна, М. Рассолова, Ć. Симоновича, М. Швеця, М. Шермана, В. Цимбалюка, С. Чубукової та ін.

Однак, аналіз наукових робіт показує, що застосування інформаційних технологій в процесі професійної підготовки правознавців у вищих навчальних закладах залишається не достатньо дослідженим.

Підготовка правознавців, що задовольняли б вимоги інформаційного суспіль-

ства, зумовлена системою професійних завдань сучасного фахівця в галузі юриспруденції. Ось чому необхідно підготувати правознавців, здатних ефективно опрацьовувати потоки інформації, які постійно зростають, освоювати та експлуатувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для ефективної професійної діяльності [4].

Проблеми підготовки майбутніх правознавців, здатних працювати в умовах сучасного комп'ютеризованого інформаційно-правового простору, потребують глибокого науково-педагогічного вивчення. Суспільна корисність цього зумовлюється тим, що метою підготовки висококваліфікованого фахівця є формування системи знань, умінь і навичок, які дадуть йому можливість виконувати професійні обов'язки на якісно новому рівні, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Тим часом такі технології, що мають високий освітній потенціал, недостатньою мірою використовуються у підготовці майбутніх правознавців. Як свідчить аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми сьогодні використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці правознавців обмежується викладанням дисципліни "Основи інформатики та комп'ютерної техніки", що забезпечує лише базову інформатичну підготовку на рівні користувача персонального комп'ютера і досить обмежено формує у означених фахівців уміння та навички ефективного використання ІКТ під час навчання та у майбутній професійній діяльності.

Нині усе гостріше проявляється соціальна суперечність, що полягає, з одного боку, у суспільній потребі в правознавцях, здатних ефективно розв'язувати завдання професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, а з другого — недостатнім її задоволенням сучасною системою вищої професійної юридичної освіти. Отже, актуальним є науково-теоретичне забезпечення підготовки майбутніх правознавців у вищій школі, формування у них стійких навичок доцільного і раціонального застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-пізнавальній та майбутній професійній діяльності [5].

Здатністю використовувати інформаційно-комунікаційні технології навчання є важливою складовою професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Це питання знайшло сьогодні відбиття в цілеспрямованій державній політиці України щодо інформатизації суспільства й відображено в Законах України „Про національну програму інформатизації", „Про освіту", „Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

У Законі України "Про інформаційний суверенітет та інформаційну безпеку України" сказано, що інформаційні технології - це матеріалізовані на базі інформаційної інфраструктури види, способи і методи діяльності та застосування технічних засобів, призначених для створення, накопичення, зберігання, поширення та використання інформації. Л.М. Дибкова визначає інформаційні технології як сукупність методів і програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечують збирання, оброблення, зберігання, поширення та відображення інформації з метою зменшення трудомісткості процесів використання інформаційного ресурсу, а також підвищення їхньої надійності й оперативності [3].

В наш час практично не можна назвати галузь людської діяльності, яка не зазнала б залежності від ринку інформації і не мала б потреби у використанні ІКТ.

До інформаційних ресурсів, якими користуються правознавці, додаються комп'ютери, програмні засоби, електронні джерела інформації, а можливість підклю-

чення до міжнародних комп'ютерних мереж збагачує їх ще й світовими інформаційними ресурсами.

Правознавця-професіонала відрізняють глибокі знання права, які умовно можна поділити на такі види:

а) фундаментальні, що дають розуміння внутрішніх закономірностей держави і права, охоплюють усі важливі юридичні поняття і категорії;

б) спеціалізовані - конкретні юридичні знання, що використовуються для потреб різних видів юридичної діяльності: складання юридичних документів, виконання відповідних дій і операцій, застосування певних засобів та певної методики в процесі розв'язання юридичних справ.

Таким чином, правознавець - це професіонал, який має фундаментальні та спеціальні правові знання, глибоко переконаний у винятковому призначенні права і законності для суспільства, кваліфіковано користується юридичним інструментарієм при розв'язанні юридичних проблем в ім'я захисту прав і законних інтересів громадян [6].

Аналіз інформаційної ділянки діяльності правознавців показав, що найбільш професійно значущими для них є інформаційні уміння і навички пошуку, відбору і обробки нормативної і фактичної інформації, необхідної для організації професійної діяльності. Щоб на належному рівні вирішувати завдання інформаційного забезпечення, фахівцю цього профілю необхідні інструментарій і методологія його застосування, у зв'язку з чим різко зростає роль персонального комп'ютера як інструменту, який забезпечує ефективність роботи з даними, і сучасних технологій зберігання і пошуку інформації як засобу формування інформаційних умінь і навичок.

Основними завданнями курсу „Основи інформатики і обчислювальної техніки'', вирішення яких необхідно для формування майбутнього правознавця зі знанням двох іноземних мов в сучасних умовах є:

- надання певного базового рівня знань з інформаційних технологій;
- надання практичних навичок використовування інформаційних технологій;
- навчання самостійній роботі і хорошій орієнтації у області знань про персональні комп'ютери і інформаційні технології;
- придбання навичок, необхідних молодим фахівцям для ефективного використовування комп'ютерних технологій в професії правознавця.
- придбання навичок, необхідних для автоматичного перекладу за допомогою комп'ютерних перекладачів;
- придбання навичок, необхідних для автоматичного перекладу за допомогою комп'ютерних словників.

Таким чином, недостатнє застосування програмних продуктів для навчання майбутніх правознавців, часткова розробленість єдиних педагогічних вимог і їх швидке застарівання у рамках технічного прогресу, спричиняє за собою необхідність постійного вдосконалення педагогічного апарату із застосуванням новітніх досягнень і інформаційно комунікаційних технологій.

Отже, для оволодіння основами ІКТ, формування інформаційної культури та комп'ютерної грамотності ми пропонуємо використовувати метод проектів, в основі якого лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного та творчого мислення.

Література

1. Беляков К.И. Управление и право в период информатизации: Монография. // Беляков К.И. - К.: Изд-во. "КВІЦ", 2001, - 308 с.

2. Беляков К.І. Методологічні питання інформаційної підготовки сучасного фахівця // Вісник Національного університету внутрішніх справ. //Беляков К. І. -Х., 2002. - С. 151-159.

3. Дибкова Л.М. Інформатика та комп'ютерна техніка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів.//Дибкова Л.М.-К.: Видавничий центр "Академія", 2002. - 320 с.

4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. // -М. Кастельо -М.:ГУ ВШЭ, 2000.-608с.

5. Компьютер для юриста //Белан Н., Белан А.-Законность, 2002. - № 3. - С. 20 - 24.

6. Стратонов В.М. Сучасні судово-експертні технології в кримінальному і цивільному судочинстві// Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (14-15 березня 2003 р.,) // Стратонов В.М., Мінько І.М - Х., С.207-211.

УДК 378:519.6

Ю.Г. ЛОТЮК

РОЛЬ І МІСЦЕ WEB СИСТЕМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ МАТЕМАТИКИ SAGE У СКЛАДІ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА

Анотація. У статті розглядається проблема створення електронного навчального посібника з математики за допомогою системи Moodle з можливістю формування практичних умінь та навичок шляхом розв'язування задач у Web системі комп'ютерної математики Sage.

Ключові слова: електронний навчальний посібник, система комп'ютерної математики Sage, навчання математики у ВНЗ, автоматична перевірка знань, умінь і навичок студентів, система Moodle.

Аннотация. В статье рассматривается проблема создания электронного учебного пособия по математике на основе системы Moodle с возможностью формирования практических умений и навычек с помощью решения задач в Web системе компьютерной математики Sage.

Ключевые слова: электронное учебное пособие, система компьютерной математики Sage, обучение математике в ВУЗЕ, автоматическая проверка знаний, умений и навыков студентов, система Moodle.

Annotation. In article considered the problem of creation of the electroniceducation manual on the mathematics on the basis of system Moodle with possibility of formation of practical abilities by means of the decision of problems in Web system of computer mathematics Sage.

Key words: the electronic manual, system of computer mathematics Sage, training mathematic in high school, automatic examination students, system Moodle.

Предмет дослідження: використання платформи sage у складі електронного навчального посібника для формування і розвитку у студентів інтуїції, творчих здібностей, практичних умінь та навичок з математики.

При розгляді структури наукового знання можна побачити його неоднорідність [4]. Явна частина знання відносно легко піддається перетворенню в повідомлення, що є зручним засобом передавання знань. Явні знання, або повідомлення, у які вони перетворені, можуть бути передані від викладача до студента у вигляді тексту, графічних зображень, відеофрагментів, звукового супроводу. Ці повідомлення можуть бути заздалегідь підготовлені та передаватися у вигляді комп'ю-

терних файлів відповідних форматів. Неявна частина знання являє собою дуже важливий особистісний компонент знання, який називають досвідом, інтуїцією, натхненням. Ця частина знання не може бути передана безпосередньо від викладача до студента у вигляді повідомлення. Вона може бути лише самостійно набута студентом під час розв'язування практичних задач [5]. Саме на формування цього компоненту знання звернемо увагу.

У переважній більшості випадків електронний навчальний посібник реалізується засобами Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment). Це середовище з вікритим кодом, за допомогою якого можна створювати навчальні курси різноманітної структури.

Згідно [1] електронний навчальний посібник має містити теоретичний матеріал з теми: певним чином підготовлені повідомлення - структурований навчальний лекційний матеріал. Збірник навчальних задач - систему вправ для осмислення та закріплення навчального матеріалу. Тренажер - сценарій навчальної роботи, призначений для самостійного вивчення навчального матеріалу. Тренажери призначаються для формування і розвитку у студентів інтуїції, творчих здібностей, практичних умінь та навичок. Навчання на тренажерах ведеться в ході розв'язування спеціально дібраних задач і використовується для самостійного розв'язування студентами різних задач з теми, що вивчається.

Система Moodle найкращим чином підходить для розміщення теоретичного матеріалу - є можливість розміщувати тексти лекцій у будь-яких форматах (doc, pdf, html тощо), також передбачено розміщення посилань на інші ресурси Інтернету або Вікіпедію. Досить просто розміщуються також завдання — лабораторні, практичні, самостійні роботи. Студент може давати відповідь на завдання у вигляді файлу (програма, малюнок, текст), відповідь поза сайтом з системою Moodle. Є можливість штатними засобами створити навчальний форум або чат. Але, на жаль, у системі Moodle не передбачено підключення тренажерів - сценаріїв навчальної роботи.

Процес навчання за електронним посібником має включати наступні етапи [3]:

1. Вивчення теоретичного матеріалу за посібником (отримання повідомлень);
2. Осмислення і закріплення теорії за допомогою системи вправ (перетворення отриманих повідомлень у явні знання);
3. Формування і розвиток практичних умінь та навичок, нагромадження досвіду (здійснюється за допомогою тренажерів);
4. Розв'язування задач з теми за допомогою пакету прикладних програм.

Перший та другий етапи можуть бути виконані штатними засобами системи Moodle, але для проходження третього та четвертого навчальних етапів за електронним посібником необхідно підключення тренажерів — сценаріїв навчальної роботи. Таким тренажером може бути Web система комп'ютерної математики Sage (Software for Algebra and Geometry Experimentation).

Web система комп'ютерної математики Sage включає у себе дуже багато стандартних функцій з різних галузей математики - алгебри, комбінаторики, обчислювальної математики, матаналізу тощо. Sage відноситься до вільного програмного забезпечення з ліцензією GNU GPL. Система проектувалася, як альтернатива системам Maple, Mathematica, MATLAB.

Sage має зручний Web інтерфейс, що повністю повторює функціональність основної програми. Доступ до середовища здійснюється за допомогою звер-

тання браузера клієнта до сервера. Сервер Sage Notebook може бути розміщено у одному домені з сервером Moodle. Sage інсталюється тільки на сервері. Клієнт, підключившись браузером до сервера, реєструється, створює обліковий запис і свій блокнот.

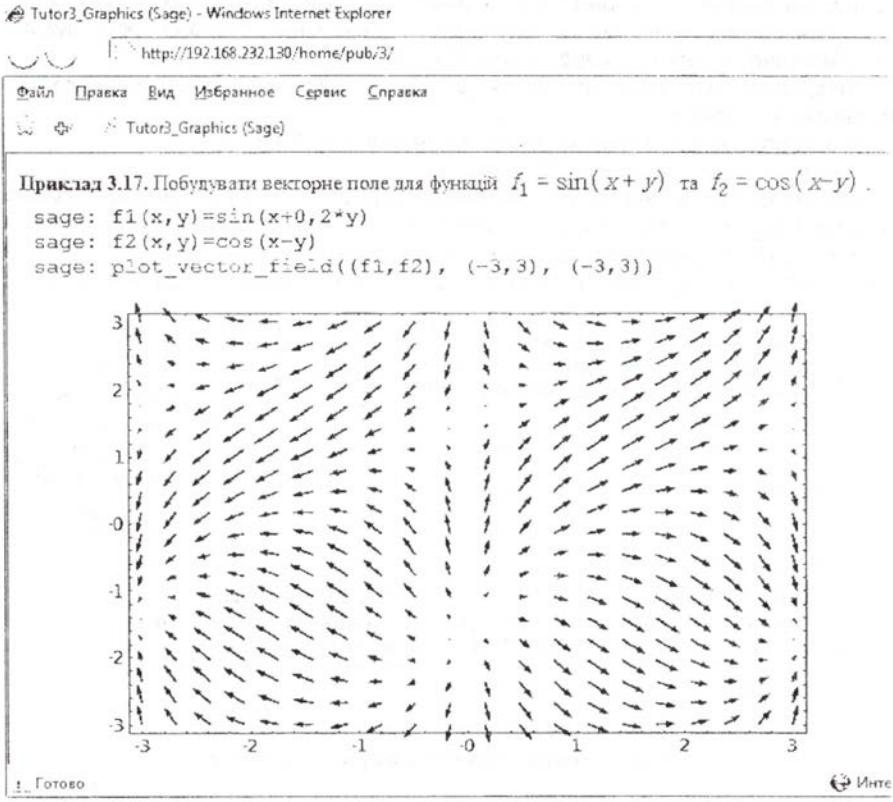


Рис. 1. Приклад побудови векторного поля у Sage

Використовуючи Sage, можна організувати зручний обмін математичними документами, використовуючи текстовий редактор з Web інтерфейсом. Математичні документи можуть бути збережені на сервері. Вони стають доступні усім користувачам навчального посібника, що дає безліч позитивних наслідків у навчанні та спільних математичних дослідженнях.

Після виконання навчальної роботи вона має бути оцінена викладачем, оскільки перевірка знань, умінь і навичок студентів у процесі навчання математики має важливе навчальне та виховне значення, дозволяє виявити ступінь засвоєння навчального матеріалу, повноту, глибину, свідомість і міцність знань на різних етапах навчання, і забезпечує в такий спосіб нагромадження знань, необхідних для спрямованої діяльності стосовно усунення невідповідності між поточним та бажаним рівнем знань, для керування процесом навчання [2].

В інформаційній моделі комп'ютерного навчання кожен рівень навчання містить інваріантний модуль навчання, який містить інваріантний цикл знань і умінь. Процес комп'ютерного навчання усередині модуля у загальному випадку може бути організований за будь-якою з програм (лінійно-циклічній, розгалуженій, адаптивній тощо), що реалізує інваріантний цикл знань або умінь. Технологія комп'ютерного навчання, заснована на лінійно-циклічній схемі навчання, дозволяє організувати:

- перегляд короткого теоретичного матеріалу;
- покрокове виконання алгоритмів методів, супроводжуване поясненнями і графічними побудовами;
- контроль і оцінку знань за формою “питання-відповідь”;
- контроль і оцінку навичок та умінь.

Подана на рис. 2 схема навчання демонструє етапи навчання всередині інваріантного модуля навчання. Під інваріантним циклом знань або умінь будемо розуміти типову послідовність навчальних дій: управління навчанням, постановка дидактичної задачі, розв’язування дидактичної задачі, контроль результатів тощо.

Рис. 2. Інваріантний модуль навчання

Оцінювання навчальної роботи може бути проведено як автоматично, якщо моделююча система входить до складу навчальної системи, або безпосередньо викладачем, який спостерігав процес побудови та дослідження моделі [6]. Для кожної елементарної дії вводиться коефіцієнт, який визначає важливість цієї дії для побудови моделі. Підсумовуючи результат виконання всіх дій, викладач оцінює роботу студента. В такий спосіб можуть бути оцінені знання та навички студента, рівень самостійності виконання завдання [7].

Мета статті: теоретично обґрунтувати систему створення електронного навчального посібника з математики з можливістю формування практичних умінь та навичок шляхом розв’язування задач.

Висновки: При створенні електронного навчального посібника з математики для розміщення теоретичного матеріалу, завдань - лабораторні, практичні, самостійні роботи найкраще підходить система Moodle, але для створення тренажерів - сценаріїв навчальної роботи потрібно застосовувати Web систему комп’ю-

терної математики Sage. Такий підхід дозволить оптимально організувати процес навчання, спростити процес оцінювання результатів навчальної діяльності, створити умови для саморефлексії студентом своїх дій.

Література

1. Психологія програмованого навчання за ред. Г.С. Костюка і Г.О. Балла -К.: Рад. шк., 1973. - 124с.

2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи. - М.: Народное образование. - 1998. - 256с.

3 Соловов А. В. Проектирование компьютерных систем учебного назначения. - учебное *пособие - Самара, 2010. http://cnit.ssau.eu/kadis/oosob/*

4. Бургин М.С., Кузнецов В. И. Помологические структуры научных теорий - К.: Наук, думка, 1993. - 220с.

5. Гальперин П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий - М.: Изд-во МГУ, 1968. - 135 с.

6. Атанов ГО. Діяльнісний підхід у навчанні. - Донецьк, "ЕАИ-пресс", 2001. -160с.

7. Розенберг Н.М. Проблемы измерений в дидактике. Под ред. ДА. Сметанина. - К.: Высшая школа, 1979,- 175с.

УДК 378.14: 63:631.3

В.М. МАНЬКО

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ КУРСОВОГО ТА ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Анотація. Розглянуто використання комп'ютерних технологій у процесі виконання курсового та дипломного проектування для фахівців з механізації сільського господарства.

Ключові слова: Інформаційні технології, навчання, навчальний процес

Аннотация. Рассмотрено использование компьютерных технологий во время выполнения курсового и дипломного проектирования для подготовки специалистов по механизации сельского хозяйства.

Ключевые слова: Информационные технологии, обучение, курсовое и дипломное проектирование.

Annotation. The usage of computertechnologies during course and degree projecting for training specialists in mechanizations of the agriculture is considered in the article.

Keywords: Information technologies, training, course and degree projecting.

В умовах глобалізації та інтернаціоналізації освітньої галузі активно поширюються нові технологічні способи виробництва, інформаційно-телекомунікаційні технології. Практично в усіх високорозвинених країнах швидко зростає комп'ютеризація всіх галузей економіки, поширюється мобільний зв'язок, все більша кількість населення користується Інтернетом.

Останні десятиліття відзначаються стрімким розвитком інформаційних та телекомунікаційних технологій, що сприяє зародженню комп'ютерних систем управління та контролю за аграрним виробництвом. Сучасне апаратне та програмне забезпечення докорінно змінює вирішення інженерних, економічних і природоохоронних завдань аграрного виробництва. Слід відзначити, що забезпечити реальну конкурентноздатність виробників аграрної продукції у сучасних умовах неможливо без розвинутих інформаційно-обчислювальної та телекомунікаційної інфраструктури, без підготовки висококваліфікованих фахівців, які досконало володіють інформаційними технологіями.

Загальновідомо, що оволодіння знаннями і уміннями відбувається в результаті навчально-пізнавальної діяльності студентів і, перш за все, в рамках спеціально організованого навчального процесу. Аналіз стану навчально-виховного процесу в аграрних навчальних закладах дає змогу зробити висновок про особливу роль і місце курсового та дипломного проектування, яке забезпечує професійне становлення майбутнього фахівця.

Загальні питання організації та методики виконання курсового і дипломного проектування наведені в працях Г.Бусленка та І.Качановського [1]. Особлива увага приділяється підвищенню якості дипломних проектів і робіт, про що йдеться в матеріалах XIX науково-методичної конференції, яка проводилась на базі Української інженерно-педагогічної академії [9]. Розгляду питань методики проведення курсового та дипломного проектування майбутніх землевпорядників присвячені роботи Н.Журавської та Н.Русіної [3; 8]. Проте поза увагою дослідників залишилися питання використання комп'ютерних технологій у процесі підготовки фахівців з механізації сільського господарства.

Метою даної статті є удосконалення методики проведення курсового та дипломного проектування фахівців з механізації сільського господарства на основі застосування комп'ютерних технологій.

Перед педагогічною наукою стоїть завдання всебічної інформатизації навчального процесу в освітніх закладах агропромислового комплексу [12]. Це викликає нагальну необхідність використання інформаційних та телекомунікаційних технологій у ході викладання різноманітних фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін, формування у майбутніх фахівців з механізації сільського господарства високого рівня системної і кваліфікованої роботи з інформацією у своїй навчальній та майбутній професійній діяльності, організації спеціального освітнього середовища в аграрних навчальних закладах на основі сучасних комп'ютерних систем та мереж. Як зазначає А.Фрідланд [10], у кожного висококваліфікованого фахівця, у тому числі і з механізації сільського господарства, повинен бути сформований належний рівень розвитку інформаційної діяльності, що передбачає формування навичок з використання програмованих технічних пристроїв, нагальної потреби застосування у своїй діяльності комп'ютерних технологій, умінь пошуку необхідних даних у різних джерелах, у тому числі мережі Інтернет, здатності виділяти у своїй професійній діяльності інформаційні процеси та керувати ними, вміння створювати та використовувати прості інформаційні системи. Тобто формування інформаційної культури студентів може тлумачитися як замовлення інформаційного суспільства системі освіти.

Особливу увагу на рівень інформаційної культури у молодого покоління рекомендує звернути Н.Макарова [6]. Вона вказує на те, що проблема формування належної інформаційної культури приводить до необхідності розширення меж цільових напрямів освіти, а також розробки відповідної методичної системи навчання, яка акумулює в собі величезний потенціал знань, сформований під впливом комп'ютерної індустрії та набрала швидких темпів розвитку.

Інформаційну культуру Н.Морзе [7] розглядає як складову частину загальної культури, орієнтованої на інформаційне забезпечення людської діяльності. Вона вважає, що інформаційна культура відображає досягнуті рівні організації інформаційних процесів та ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і використання інформації, що забезпечують цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів рішень, які приймаються людиною.

Отже, можна сказати, що інформатизація навчального процесу піднімає проблему інформаційної культури студента та створення інформаційного навчального простору, зокрема ця проблема є дуже актуальною під час виконання курсового та дипломного проектування.

Проектування за самою своєю суттю становить ніщо інше, як процес ^прання, аналізу й перероблення інформації. Інформація з її первісної форми (вхідні та довідкові дані, відомості про аналогічні об'єкти, вимоги і т.п.) перетворюється у форму проектної документації, яка є особливим різновидом представлення інформації про конкретний проектований об'єкт. Як процес перероблення інформації проектування має ряд особливостей, основними з яких є такі:

- продукт проектування становить упорядкована інформація, що є моделлю об'єкта, який реально в природі не існує;
- внаслідок складності як об'єкта, так і процесу проектування до роботи залучаються різні фахівці, що надає проектуванню характеру колективної діяльності і вимагає організації діалогу різних фахівців;
- сама задача, розв'язувана у процесі проектування, поставлена недостатньо чітко, і можливі її зміни під час проектування;
- проектування, як правило, має ітераційний, багатоваріантний характер, і для прийняття багатьох рішень важливо забезпечити доступ до проміжної інформації.

Проектування, становлячи один із найбільш масових різновидів інженерної діяльності, оперує величезними обсягами інформації, і якість рішень, що приймаються, включаючи такі проблеми, як безпека, економічність та придатність до використання об'єкта за призначенням, майже цілком залежать від безпомилковості перероблення цієї інформації. Саме з цим пов'язана поява численних розробок, спрямованих на створення систем автоматизованого проектування (САПР) як однієї з основних форм використання інформаційних технологій [2].

Звичне для нас поняття систем автоматизованого проектування в англомовній літературі точного аналога не має і, як правило, замінюється трьома поняттями CAD - Computer Aided Design, CAE - Computer Aided Engineering та CAM - Computer Aided Manufacturing. CAD можна тлумачити як проектування, орієнтоване на комп'ютери, і, частіше за все, під цим розуміють автоматизацію графічних робіт (випуск креслень). Дещо складнішою є справа з поняттям CAE, оскільки в англійській мові слово Engineering має багато значень. Проте в більшості випадків CAE так чи інакше пов'язують із виконанням різноманітних розрахунків. CAM - системи автоматизації виробництва.

Автоматизоване проектування має ряд серйозних переваг над традиційним, тому що відбувається розподіл функцій між людиною та комп'ютером. Ефект цього розподілу полягає не в простій сумі функцій людини та комп'ютера, а носить інтеграційний характер, звільняючи людину від одних операцій, як правило, рутинних, трудомістких, та надаючи більше часу для розв'язування творчих проблем. Проектувальник отримує надійний інструмент для інтенсифікації та активізації процесу проектування. Основним принципом автоматизованого проектування в діалоговому режимі є передача комп'ютеру всіх проектних операцій та процедур, які він виконує швидше та якісніше ніж проектувальник [9].

Автоматизована технологія - це процес одержання цілком закінчених професійних рішень за заздалегідь заданими програмами, який здійснюється з використанням автоматизованого робочого місця (АРМ) фахівця-проектувальника відпо-

відного профілю. Для цього потрібно спеціальне технічне, програмне й інформаційне забезпечення.

Технічне забезпечення передбачає комп'ютер з великою ємністю оперативної пам'яті, набір периферійних пристроїв. До такого набору обов'язково повинні входити плотер, графопобудовник чи принтер, здатні виводити на папір графічне зображення в потрібному масштабі, із заданою точністю й у кольорі.

Програмне забезпечення складається з пакета (набору) стандартних і прикладних програм, за допомогою яких виконують досить складні операції з числами і зображенням. Для створення текстових матеріалів студенти використовують прикладне програмне забезпечення MS Word, MS Excel та програмне для друку принтера Hewlett Packard. Презентація розробленого проекту проходить за допомогою мультимедіа та програми Power Point.

Інформаційне забезпечення дає можливість ввести в професійне проектне завдання конкретні дані і нормативи. Вони містять вихідну і планову інформацію про об'єкт у вигляді цифрових моделей, кількісних характеристик сучасного стану і результативності виробництва, контрольних показників розвитку. Створення графічних матеріалів проходить задопомогою програм Mapinfo, Digitals, AutoCAD, КОМПАС тощо.

Таким чином, комп'ютеризація процесу курсового та дипломного проектування вносить різноплановість та широкий спектр можливостей для досягнення мети, усвідомлення того, що самостійне прийняття рішення, аналіз його у найефективнішому вигляді є самоствердженням студента як фахівця. Як зазначають, Г.Бусленко та О.Качановський переваги комп'ютерних технологій під час курсового та дипломного проектування є: «особисте» спілкування студента і комп'ютера, що дає змогу мотивувати їхню діяльність; немає необхідності постійної присутності керівника, комп'ютер дає змогу студенту самостійно переходити від початкового ступеня до наступного рівня виконання змісту проекту відповідно до завдання [1, с. 26].

На нашу думку, під час впровадження комп'ютерних технологій в дипломне та курсове проектування:

1. Студент може швидко створювати різні варіанти проектного рішення, використовуючи зручну систему «меню» команд, які присутні в програмних засобах, редагувати їх, порівнювати з існуючими рішеннями, використовуючи банк даних, зберігати на магнітному диску чи отримувати тверді копії креслень.

2. З'являється можливість генерувати власні об'ємно-планувальні рішення, створювати нові зображення з допомогою засобів комп'ютерної графіки, використовуючи різні кольори, типи ліній, шари, рівні, висоти, можливості побудови різноманітних графічних примітивів в різних системах координат.

3. Можливості тримірної комп'ютерної графіки дозволяють отримувати перспективні чи аксонометричні зображення об'єкта на будь-якому етапі проектування, широка гама кольорів дозволяє утворювати виразні рішення представлень. Вказані операції не займають багато часу, не вимагають наявності чистого паперу і фарб, а просторова уява проектувальника доповнюється можливостями комп'ютера.

4. Розрахунки, проектування елементів спрощуються при автоматизованому проектуванні.

5. При автоматизованому проектуванні немає необхідності відразу розробляти готові креслення. Ефективніше зберігати проектну документацію у вигляді окремих файлів на магнітному диску, передбачаючи можливість коригування. Коли

вся документація узгоджена і обґрунтована, можна отримувати тверді копії креслень чи текстового матеріалу.

6. Рутинні роботи з оформлення креслень, підготовки табличної чи текстової документації, пошуку необхідної інформації через бази та банки даних також виконуються обчислювальною технікою.

У практиці аграрно-освітніх закладів все більшої актуальності набуває проблема впровадження дистанційної освіти. В навчальному процесі дистанційного навчання електронне видання особливо зручне при використанні так званих «електронних книг», що створюються на базі портативних персональних комп'ютерів. Електронні посібники зберігаються на електронних серверах навчального закладу в бібліотеці або на відповідних кафедрах, лабораторіях.

Електронний підручник - це автоматизована навчальна система, що містить у собі дидактичні, методичні й інформаційно-довідкові матеріали, а також програмне забезпечення, що дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного здобуття та контролю знань. Отже, погоджуючись із Л.Хоменко, можна сказати, що електронний підручник акумулює в собі всі основні дидактичні, методичні, наукові й інформаційно-довідкові матеріали, необхідні викладачам для підготовки і проведення занять, а також слухачам - для самостійного вивчення навчальних тем або підготовки до занять, які проводяться під керівництвом викладача, і одержання додаткових інформаційно-довідкових відомостей з навчальної дисципліни. «Крім того, він дозволяє слухачам якісно вирішувати завдання самоконтролю засвоєння матеріалів з навчальної дисципліни, а викладачам - об'єктивно здійснювати поточний і підсумковий контроль успішності слухачів» [11, с. 316]..

Електронний підручник під час курсового та дипломного проектування дозволяє вирішувати такі основні завдання, як: вивчення та повторювання навчального, методичного і інформаційно-довідкового матеріалу; отримання відомостей про навчальну програму і тематичний план навчальної дисципліни, послідовність занять і логіку з навчання тем; контроль засвоєння змісту навчальних тем і всієї дисципліни в цілому; пошук та отримання інформації про рекомендовану навчальну, методичну і наукову літературу; копіювання окремих тем та методичних розробок з курсового та дипломного проектування; розмножувати матеріали, необхідні для проведення занять; консультування та одержання методичних рекомендацій з проведення тих чи інших форм навчальних занять з курсового та дипломного проектування за окремими методиками; дізнаватися новини про деякі технології, що використовуються в інформаційній діяльності та ін.

Електронні посібники для курсового та дипломного проектування надають студенту методичну допомогу із послідовності та змісту проектування, визначення змінних параметрів та вибору стандартизованих конструктивних елементів тощо, контролюють його навчальні дії та автоматизують розрахункові операції [4, с. 61]. В електронних посібниках із лабораторних робіт, курсового та дипломного проектування повинна бути представлена віртуальна модель об'єктів вивчення або проектування, яка змінює свої якості, ознаки, властивості внаслідок зміни певних параметрів, вплив яких є предметом дослідження під час навчання [5]. Наприклад, електронний посібник з курсового проектування може бути створений на основі стандартної програми та складається із алгоритму роботи студентів над виконанням навчального завдання, прикладу розрахунків та графічної моделі.

Для розв'язання завдань з курсового та дипломного проектування можливе використання електронних посібників у вигляді смислових опор (ключових слів,

малюнків, формул, тощо) стисло і компактно. Таким чином, дістаємо картину навчального матеріалу з чітко виділеними «блоками» інформації, логічний смисл і цілісний зміст якої можна охопити єдиним поглядом, одномиттєво на екрані комп'ютера. Перехід від пояснення викладача до схематичної наочності опорного конспекту, від нього до підручника і навпаки - це процес активної переробки навчальної інформації, її згортання, розгортання, узагальнення, конкретизації, перетворення з однієї форми в іншу. Це навчання є програмованим, але програмується робота студента не над розчленованими дозами матеріалу, а над укрупненими одиницями, «блоками» інформації на електронних носіях. У єдиному комплексі гнучко сполучаються різні методи навчання: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, дослідницький метод [5].

Виділення смислових орієнтирів у навчанні особливо ефективне тоді, коли викладач із студентами моделює їх наочно, тобто зображує за допомогою малюнків, опорних слів, ключових фраз, діаграм, таблиць, графіків, алгоритмів тощо; розкриває, таким чином, у незамаскованому вигляді логічну структуру завдання на проектування та навчального матеріалу. Отже, наочне моделювання наукових узагальнень - це виділення смислових опор конструювання орієнтованої основи, необхідної для узагальненого розуміння минулого, засвоєння поточного і передбачення наступного навчального матеріалу, при чому це відбувається не ізольовано, а в системі, у взаємозв'язку та внутрішній єдності. Під час виконання курсового та дипломного проектування воно є активною проміжною ланкою, своєрідним містком, що зв'язує єдино протилежні сторони пізнання; конкретне і абстрактне, чуттєве і раціональне, емпіричне і теоретичне.

Таким чином, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час курсового та дипломного проектування сприяє впровадження в процес проектування комп'ютерних технологій та методів дистанційного навчання, а саме: електронні посібники, схеми, алгоритми, інформаційно-графічні моделі та інше. Використання персональних комп'ютерів дає змогу підвищувати ефективність самостійної роботи, інтерес до теми проектування, зумовило появу нових форм організації навчального процесу, за яких студент виступає об'єктом навчальної діяльності. Комп'ютер вирішує досить складні завдання самостійної роботи: навчання, проектування, оформлення курсового та дипломного проектів. В подальшому планується розробка програмного забезпечення для виконання курсових та дипломних проектів з механізації сільського господарства.

Література

1. *БусленкоГ.М., Качановський І.О., Дипломне проектування - втілення ідей та новітніх технологій // Освіта. Технікуми. Коледжі. - 2006. -№1(14). - С. 25-28.*

2. *Деордица Ю.С. Персональный компьютер в курсовом и дипломном проектировании. - Луганск.: ВУГУ, 1097.* - 720 *с.*

3. *Журавська Н.С., Русіна Н.Г. Етапи курсового та дипломного проектування у вищій аграрній школі // Науковий вісник НАУ. - К, 2002. - Вип. 59.* - С. *130-134.*

4. *ільїн В. В. Дидактичні та технологічні вимоги до програми-оболонки для підготовки та використання електронних навчальних посібників // Науковий вісник Національного аграрного університету. - К., 2004. - Вип. 72.* - С. *361-371.*

5. *Іщенко Т.Д., Ільїн В.В., Пастушенко М.М. Особливості організації дистанційного навчання в аграрній освіті //Наука і методика. - К.: Аграрна освіта, 2005. — Вип. 3.* — С. 67-68.

6. *Макарова Н.В. Системно-информационная концепция курса информатики // Информатика и оброзование. - 2002. - № 7.* - С. *2-8.*

7. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики / За ред. М.І.Жалдака. - К.: Навчальна книга, 2003. - 303 с.

8. Русіна Н.Г. Самостійна робота студентів під час курсового та дипломного проектування //Науковий вісник НАУ. - К., 2004. - Вип. 72. - С. 353-357.

9. Удосконалення організацій дипломного проектування, підвищення якості дипломних проектів і робіт. Матеріали XIX науково-методичної конференції". Харків, 27-29 травня 1996 р. - Х., : УІПА, 1996. - 68 с.

10. Фридланд А.Я. Об уточнении понятия «информация» //Педагогическая информатика. - 2001. - № 4. - С. 34-38.

11. Хоменко Л.О. До питання дидактичного забезпечення дистанційного навчання іноземних мов // Науковий вісник Національного аграрного університету. - К., — Вип. 79. - 2004. - С. 314-318.

12. Швиденко М.З Створення системи дистанційної аграрної освіти // Аграрна освіта та наука. - 2001. - N° 1-2. - С. *171-174.*

УДК 378.937

Г.Ф. МАРТИНЮК

КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розглянуто можливості застосування комп'ютерно-орієнтованих завдань при дистанційній формі навчання з використанням програми Moodle - Модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерно-орієнтовані завдання, дистанційне навчання.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования компьютерно-ориентированных заданий при дистанционном обучении с использованием программы Moodle - Модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды.

Ключевые слова: информациионно-комуникационные технологии, компьютерно-ориентированные задания, дистанционное обучение.

Annotation. The opportunities of use computer and oriented tasks in the remote form of studying and use the Moodle program - moodle objective oriented and dynamic educational environment are described in the article.

Key words: informative and communicative technologies, computer and oriented tasks, remote studying.

Актуальність та постановка проблеми. Всебічний розвиток особистості неможливий без використання новітніх досягнень. У зв'язку з реформуванням змісту освіти, впровадженням нових форм і методів навчання проблема інформатизації навчання набуває ще більшої ваги. Зосереджуючи увагу на впровадженні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, важливо враховувати сучасні тенденції інформатизації навчального процесу, завданням якого є - навчити студента самостійно орієнтуватися в інформації Та успішно її використовувати. Отже, виникає необхідність детальнішого вивчення шляхів інформатизації освіти та інформаційної підготовки майбутніх фахівців.

Сучасна вища освіта характеризується динамічними змінами і мобільністю. В умовах інформатизації все більше значення набуває дистанційне навчання. Освіта отримана в рамках традиційної системи навчання не може забезпечити людину потрібними знаннями і уміннями на все життя. Для ефективного виконання професійних обов'язків необхідно постійно поповнювати свої знання новими.

Відкриття дистанційної освіти вирішує ряд проблем - від компактності до прискореності навчання.

Застосування нових інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує доступність одержання інформації із різних джерел, що сприяє інтелектуальному розвитку майбутніх фахівців, підвищує ефективність самоосвіти. У наукових дослідженнях відзначається, що в Україні зараз спостерігається дві тенденції у використанні нових інформаційних технологій: застосування їх за традиційною технологією навчання та орієнтація на дистанційне навчання [3].

Мета - показати можливості застосування комп'ютерно - орієнтованих завдань при дистанційній формі навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні ухвалено ряд нормативно-правових документів, згідно яких створюється система дистанційної освіти, це: Концепція розвитку системи дистанційного навчання в Україні та Положення про дистанційне навчання, постанова Кабінету Міністрів від 23 вересня 2003 року № 1494 «Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки» та постанова від 7 грудня 2005 року № 1153 «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки.

Питання дистанційного навчання з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій досліджували М.І.Жалдак, В.Ю.Биков, Ф.М.Ривкінд, В.В.Олійник та інші.

Виклад основного матеріалу. За визначенням В.Л.Шевченко, [4;с.10] дистанційна освіта - це організаційно-педагогічний процес, відмінністю якого є опосередкована взаємодія тих, хто надає освітні послуги з користувачами цих послуг в створеному навчальним закладом інформаційному навчальному середовищі з метою досягнення та підтвердження тими, хто навчається відповідного цензу освіченості, яка на майбутнє стане основою їх творчої і трудової діяльності.

Педагоги виділяють [1] наступні особливості дистанційноїосвіти: оперативність, віддаленість, масштабність, рентабельність, гнучкість, модульність, паралельність, асинхронність, об'ємність, (рис. 1.).

Г нуч кість		Оперативність
Модульність		Віддаленість
Паралельність		Масштабність
Асинхронність		Рентабельність
Об'ємна наочність		

Рис. 1. Ознаки дистанційного навчання

В.Г. Кремень зазначає, що дистанційне навчання — це інструмент розв'язання сучасних завдань модернізації освіти [2]. Дистанційна форма навчання реалізується через самостійне вивчення дисциплін згідно програми вищої школи по вибраній спеціальності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, таких як електронна пошта, телебачення, Інтернет. Навчання на дистанційній формі призначене для студентів, які в силу певних обставин не можуть навчатися на денній формі навчання у вищих навчальних закладах. Система дистанційного навчання орієнтована також на працевлаштованих осіб, які вже мають вищу освіту, але мають бажання поповнити свої знання; на осіб, які мають медичні обмеження для отримання вищої освіти в звичайних умовах, на громадян, які зареєстровані в службі зайнятості та ін.

Вивчення курсів у будь-якій послідовності, з меншими чи більшими темпами, дивлячись на індивідуальні особливості студентів робить дистанційну форму навчання доступною і якісною.

Розглянувши низку наукових досліджень ми дійшли висновку, що забезпечення якості навчання студентів дистанційної форми навчання можливе при застосуванні комп'ютерно-орієнтованих завдань. Для цього необхідні апробовані і експериментально перевірені педагогічні умови якості навчання студентів. До таких умов ми відносимо: організаційно-педагогічні, навчально-методичні, психологічні.

Застосування комп'ютерно-орієнтованих завдань активізує дистанційне навчання. Можливість обробити велику кількість інформації за значно коротший час (ніж при традиційному навчанні) робить заняття цікавими і динамічними. Гнучкість комп'ютерного навчання дозволяє виконувати такі завдання у будь-який зручний для студентів час і самостійно визначати інтенсивність занять. Студент може зв'язуватися з викладачем в режимі on-line і задавати йому питання.

Змістовним компонентом дистанційної форми навчання є навчальні матеріали і ресурси. Необхідною є розробка і оформлення комп'ютерно-орієнтованих завдань у відповідності з цілями і завданнями курсу. Навчально-методична робота викладачів повинна вийти на новий рівень за рахунок створення навчальних матеріалів з використанням комп'ютерного забезпечення. Навчання за дистанційною формою розраховує на готовність студента до самоосвіти, яка включає наявність визначеного об'єму загальноосвітніх фундаментальних знань, усвідомлення у необхідності професійного вдосконалення, підвищення загальнокультурного рівня, розвиток навичок самостійного оволодіння знаннями і пізнавальними уміннями. Узагальнення педагогічних умов забезпечення якості дистанційного навчання приводить до висновку, що студент, який навчається за такою формою має бути самостійною особистістю. Формування майбутнього вчителя успішно буде здійснюватися у формі самоосвіти, саморозвитку.

Навчаючись на дистанційній формі, студент може застосувати як навчальні електронні посібники, тематично підібрані гіпертекстові матеріали із посиланнями на локальні чи глобальні ресурси. Це дозволяє максимально індивідуалізувати освітню траєкторію навчання.

Для студентів дистанційної форми навчання необхідний електронний навчально-методичний комплекс - це програмно-педагогічний засіб, який включає теоретичну інформацію, тестовий контроль, комп'ютерно-орієнтовані завдання, лабораторні роботи, екзаменаційні завдання, тощо.

Курс дистанційного навчання можна організувати за допомогою стандартних Інтернет-технологій. Розробник такого курсу повинен створити технологію організації і супроводу навчального процесу. Програма Moodle (Модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) являється програмним комплексом для організації дистанційного навчання у мережі інтернет. Це потужний інструментарій, завдяки якому можливо перенести традиційні учбові зайняття у вебпростір. Ця програма забезпечує студентам доступ до великих навчальних ресурсів. Студенти, які навчаються за цією програмою, мають пройти обов'язкову реєстрацію на сайті, після чого з'являється головне вікно, яке відкриває доступ до основних блоків. За допомогою вбудованого HTML-редактора можна редагувати й форматувати тексти на зразок редактора Word, редагувати таблиці, додавати графічні зображення та інше.

Модуль «Завдання» у програмі Moodle використовується для отримання результатів виконання завдань від студентів. Викладач пропонує виконати завдання, призначає термін здачі, за який студенти повинні виконати завдання та надіслати у вигляді файлу, надати особисто або написати у текстовому вигляді.
Викладач має можливість зазначити термін виконання завдання та дозволити студентам перескладати завдання або заборонити. Комп'ютерно-орієнтовані завдання при дистанційній формі навчання можливо використовувати таких типів: в режимі онлайн - це коли студенти пишуть відповіді безпосередньо на сайті; поза сайтом-студенти виконують комп'ютерно-орієнтовані завдання самостійно, а потім надсилають викладачу по електронній пошті; у вигляді файлу - студенти надсилають завдання у вигляді файлу. Використовуючи Мудл, можна надсилати нові завдання студентам, перевіряти знання, вести електронні журнали оцінок та присутності, налаштовувати різноманітні ресурси курсу і т. д.

Висновок. Отже, одним із напрямів удосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах є застосування дистанційної освіти, яка базується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Ефективність дистанційної форми навчання може досягатися за рахунок використання комп'ютерно-орієнтованих завдань. Тому необхідністю є створення режиму інтерактивного навчання - проектування та розробка електронних навчально-методичних матеріалів.

Література

1. Дистанційне навчання Дистанційний курс: [Навчальний посібник.] / В.М.Кухаренко, ТО. Олійник, О.В Рибалко, М.В. Савченко. - Харків, - ХДПУ, 1999. -216 с.

2. Кремень В.Г. Дистанційна освіта — перспективний шлях розв'язання сучасних проблем розвитку професійної освіти / Кремень В.Г. Вісник академії дистанційної освіти. 2003. - № 1. - С. 9.

3. Швець Д Е. Соціальна необхідність комп'ютеризації освіти / 36.наук.праць "Інформаційні технології в освіті". / Швець Д.Е. - Бердянськ, 2001. - С343-347.

4. Шевченко В.Л. Основи дидактичного проектування комп'ютерно-орієнтованих елек-
тронних навчальних комплексів для дистанційної освіти. Навчально-методичний посібник.
/ Шевченко В.Л. Київ. 2008. - 152 с.

УДК 378.147

І.ю. МЕЛЬНИК

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РЕКРЕАЦІЙНО-ДОЗВІЛЛЄВІЙ СФЕРІ

Анотація. Робота пов"язана з дослідом використання сучасних інформаційних технологій для формування пізнавальних і творчих здібностей молоді в умовах організації рекреаційно-дозвіллєвої діяльності таких, як: володіння великим обсягом інформації, уміння інтегрувати й синтезувати інформацію, прогнозувати наслідки та робити висновки, використовувати альтернативні шляхи пошуку та аналізу інформації, продукувати оригінальні ідеї, винаходити нове.

Ключові слова: рекреаЦійно-дозвіллєва діяльність, віщальні послуги, інтерактивні послуги, пошукові послуги, текстова інформація, графічна інформація, бінарна інформація, аудіоінформація.

Аннотация. В работе исследован процесе использования современных информационных технологий для формирования познавательных и творческих способностей молодежи в условиях рекреационно-досуговой деятельности: владение огромными массивами информации, умение интегрировать и синтезиро-

вать информацию, прогнозировать последствия и делать выводы, использовать альтернативные пути поиска и анализа информации, продуцировать оригинальные идеи, изобретать новое.

Ключевые слова: рекреационно-досуговая деятельность, вещательные услуги, интерактивные услуги, поисковые услуги, текстовая информация,'графическая информация, бинарная информация, аудиоинформация.

Annotation. This paper concerned with research of use of a modern information technology for formation of informative and creative abilities of youth in the conditions of recreational activity is investigated: possession of huge files of the information, ability to integrate and synthesise the information to predict consequences and to do conclusions, to use alternative ways of search and the information analysis, to produce original ideas, to invent the new.

Keywords: recreational activity, broadcasting services, interactive services, searching services, text information, graphic information, binary information, audio information.

У сучасному суспільстві рекреаційно-дозвіллєва діяльність має системний характер, являє собою чітку сформовану сферу морально-етичних та духовних цінностей, у центрі якої перебуває вже не економічна діяльність, а людина з її здібностями, запитами та інтересами.

Використання сучасних інформаційних технологій забезпечують створення високоавтоматизованого середовища, яке дозволить одержати доступ до будь-якої інформації у вигляді тексту і в мультимедійному форматі. Фактично це означає, що інформаційне середовище вирішує проблему доступу як до знань так й до дозвіллєвої інформації у суттєво різному вигляді у будь-який час, у будь-якому місці. Важливою особливістю інформаційних технологій особливо Internet є наявність метаінформації, інакше кажучи, відомостей про розміщення інформації. Метаінформація дає посилання, де можна одержати знання, подані у вигляді інформації, і навіть знання, яких у даному інформаційному середовищі немає. Для цього в Internet широко вживаються тематичні та індексні пошукові системи, до яких звертається користувач, коли в нього виникає потреба здобути певні знання для розв'язування різнопланових задач [1].

Дозвілєві та навчальні послуги мережі Internet розподіляються на:

1. Віщальні послуги:

- книги, підручники, методична література, газети, журнали в традиційному друкованому виданні;
- книги, підручники, методична література, газети, журнали в електронному виданні;
- комп'ютерні електронні бібліотеки, бази даних, інформаційні системи;
- навчаючі електронні книги, довідкові файли, словники.

2. Інтерактивні послуги, основані на діалоговому типі спілкування:

- електрона пошта, яка включає послуги пошти - відправка та прийом електронних листів та відправка матеріалів телеконференцій;
- електронні конференції, які підрозділяються на конференції у реальному часі та конференції з відстроченим доступом до матеріалів конференції. Конференції реального часу без сумніву є могутнім стимулом для студентів. IRC (Internet Relay Chat) - засіб для спілкування в реальному масштабі часу, який дає можливості спілкування з іншими людьми з усього світу в режимі прямого діалогу.

3. Пошукові послуги:

- каталоги;
- пошукові системи;
- метапошукові системи.

Яка ж за формою інформація присутня в Internet?

Текстова інформація - тексти книг, статті, періодичні видання, матеріали конференцій тощо. Класичним прикладом є проект Гутенберг: **http://www.w3.org/pub/DateSources/bySubject/Lit_Author.html,** де можливо знайти англоязичні літературні шедеври в оригіналі.

Графічна інформація - картини "віртуальних музеїв", колекції фотографій, артдизайн тощо. Віртуальну подорож до музеїв та галерей можливо зробити, звернувшись за адресою **http://www.museum.ru/.**

Бінарна інформація - "віртуальні енциклопедії", колекції програмного забезпечення. Мегаенциклопедія "Кирила та Мефодія" - універсальна й разом із цим галузева енциклопедія **http://www.km.ru/.**

Аудіоінформація - музичні записи різних музичних направлень, голосів відомих людей тощо. Музика в Internet представлена в широкому диапозоні від сучасної музики, блюзу, джазу, до класичної музики.: **http://www.classical.net/.**

Класифікація видів інформації, які присутні в Internet допоможе проаналізувати цю інформацію зі змістовної точки зору [2, 3].

За змістом інформацію розподіляємо на:

- наукову та науково-популярну інформацію (актуальні питання теорії та практики освітньої галузі);
- довідкову інформацію (мережеві словники, довідники, енциклопедії, "Віртуальні бібліотеки");
- освітня (методичні розробки, дистанційні курси тощо);
- пізнавальна (мережеві журнали газети, тематичні сайти).

Робота з вищезазначеними матеріалами розвиває творче мислення, яке складається з:

- уміння уявного експериментування з вибраними даними;
- уміння самостійного перенесення отриманих знань для вирішення поставленої задачі, проблеми та пошуку нового рішення;
- комбінаторні вміння (уміння поєднувати відому інформацію з отриманими новими знаннями);
- уміння передбачати наслідки управлінських рішень;
- евристичність мислення, інтуїтивне осяяння на основі отриманих нових даних, інсайт [4, 5].

В останній час у в рекреаційно-дозвіллєвій сфері різних країн світу все більше поширення набуває так званий метод проектів, навчання в співробітництві (cooperative learning). Причин тому декілька:

- необхідність не тільки передавати студентам сукупність знань, скільки вчити отримувати ці знання самостійно, вміти користуватись отриманими знаннями для рішення нових практичних задач;
- актуальність придбання комунікативних навичок та вмінь при роботі в різних групах, виконуючи різні соціальні ролі: лідера, виконавця, посередника;
- актуальність широких людських контактів, знайомствами з різними точками зору на поставлену проблему, із різними культурами;
- значимість для розвитку студентів умінь використовувати дослідницькі методи [6, 7, 8].

Internet - мережа, яка сприяє оптимізації багатьох видів інтелектуальної діяльності студента. Виховати людину готову грамотно користуватися для отримання нових знань, кваліфікації відкритими для неї просторами інформаційних, електронних мережевих можливостей - завдання сучасного навчального закладу [9]. Формування самостійного мислення, критичного й творчого передбачає цілу гаму інтелектуальних умінь. Це якісно нові задачі, якісно новий підхід в використанні сучасних інформаційних технологій в рекреаційно-дозвіллєвій сфері. Якщо навчальний заклад і викладач як особистість зуміють домогтися поставленої мети, то наші випускники виявляться здібними до самореалізації й сучасні інформаційні технології з усіма своїми можливостями виявиться їм дуже корисними.

Література

1. *Іванов В.Ф. Сучасні комп'ютерні технології і засоби масової телекомунікації; аспекти застосування./ В.* Ф. *Іванов, О К. Мєлещенко. К.,1996, -120 с.*
2. *Мельник ІЮ. Телекомунікаційні проекти як особистісно - орієнтована форма самостійної роботи студента. Вчені записки, вип. 8. Серія "Економіка". /* /. ТО. *Мельник. К. - 2003, с. 224-229.*
3. *Цюлюпа СД. Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13 00.06 / С. Д. Цюлюпа / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. - К., 2004. - 20 с.*
4. *htto//www.informika.ru/text/index.html - перспективи розвитку освітніх технологій.*
5. *http://www. ict. nsk. su/rus/ - інтернет-технології.*
6. *htto://www. w3. ora/ - технології WWW, технології електронної пошти.*
7. *htto://meta. ua/ - пошукова система України.*
8. *www.rusnauka.com/36 N10 2008/Pedagogica/39419.doc.htm.*

9 Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.

УДК 004(07)

О.П. МУКОВІЗ

МЕТОДИКА ПРОЕКТУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ В СЕРЕДОВИЩІ MOODLE

Анотація. У статті розкривається методика проектування електронного навчального курсу в середовищі Moodle на прикладі системи дистанційної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Ключові слова: електронний навчальний курс, середовище Moodle, користувачі, ресурси.

Аннотация. В статье раскрывается методика проектирования электронного учебного курса в среде Moodle на примере системы дистанционного образования Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины.

Ключевые слова: электронный учебный курс, среда Moodle, пользователи, ресурсы.

Annotation. The article reveals of modeling technique electronic educational course in Moodle environment on the example of using of the system of correspondence education of Pavlo Tychyna Uman state pedagogical university.

Keywords: electronic educational course, environment of Moodle, users, resources.

Moodle (в перекладі з англ. - модульно-динамічне, об'єктно-орієнтоване середовище для навчання) - програмний комплекс для організації навчального процесу як у локальній, так і в глобальній мережі.

Moodle - це середовище, за допомогою якого можливо самостійно в локальній чи в глобальній мережі вивчати учбовий матеріал. Він надає доступ до численних учбових ресурсів. Використовуючи Moodle у навчальному процесі ВНЗ, користувач під керівництвом викладача самостійно опрацьовує на заняттях навчальний матеріал, який подається у різному вигляді (текстовому, графічному, анімаційному, мультимедійному); залучається до форуму; виконує необхідні навчальні завдання; складає іспити, заліки, теми у вигляді тестування, анкетування тощо.

Єдиною вимогою для роботи в середовищі має бути встановлений у комп'ютері будь-який браузер та доступ до мережі Інтернет.

Для роботи з учбовими матеріалами необхідні програми з сімейства Microsoft Office або Open Office, Acrobat Reader та ін., акустична стереосистема активного типу.

Для завантаження відеоуроків необхідно, щоб на комп'ютері було встановлено кодек Microsoft Windows Media Video 9 - для відеофайлів; Windows Media Video 9 VCM [1, с. 134].

У середовищі Moodle можуть працювати такі користувачі:

1. Адміністратор (може робити будь-що та заходити всюди на сайті).
2. Викладач (може робити будь-що усередині курсу, редагувати матеріали курсу).
3. Студент (має доступ до матеріалів курсу).
4. Гість (може мати доступ до певних курсів при дозволі гостьового доступу).

Перед тим, як почати проектувати електронний навчальний курс, необхідно звернутися до Адміністратора Moodle, який створить сторінку та призначить Викладача (надасть йому доступ до системи: *логін* та *пароль).*

Робота в Moodle починається з ідентифікації. Наводимо приклад проектування електронного навчального курсу на сайті дистанційної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини **(**http://udpuorg.ua/moodle/**).**

Вхід на сайт здійснюється за допомогою кнопки **«Вхід»,** розташованої в рядку **«Ви не пройшли ідентифікацію (Вхід)»,** яка як правило, розташована у верхньому правому кутку вікна. Натиснувши мишкою на неї, відкриваєте вікно **Вхід на сайт** (див. рис. 1).

Рис. 1. Вхід на сайт

Ввівши свій *логін* та *пароль,* Ви входите в середовище Moodle.

Головна сторінка сайту дистанційної освіти складається із категорій курсів (інститутів), які в свою чергу поділено на підкатегорії (факультети), де розміщенні електронні навчальні дисципліни. Вибравши відповідну категорію, заходите на свій курс, сторінку якої створив Вам Адміністратор (рис. 2).

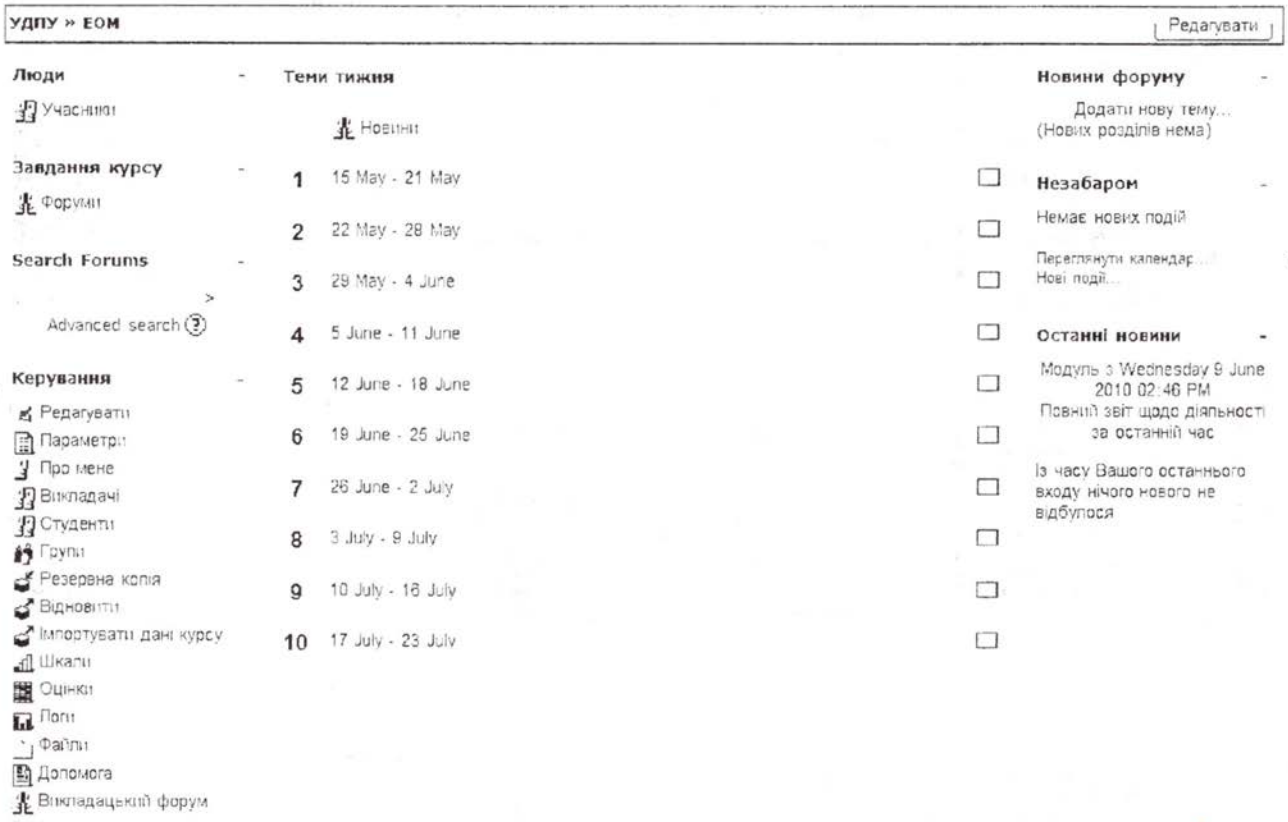


Рис. 2. Вікно новоствореної сторінки електронного навчального курсу

Рис. 3. Вікно редагування електронного навчального курсу

Такий вигляд має новостворена сторінка електронного навчального курсу. В центральному блоці сторінки **«Теми тижня»** буде представлений зміст дисципліни, виділені тематичні розділи, а з боків - функціональні та інформаційні блоки, частина яких доступна тільки користувачам із правами адміністратора та викладачам.

Зверніть увагу на кнопку «Редагувати» в правому верхньому кутку на сторінці. Ця кнопка доступна тільки тим користувачам, у яких є права редагувати та змінювати матеріали курсу (адміністраторові, викладачеві). Коли натиснути на кнопку **«Редагувати»,** зміниться інтерфейс; в кожному блоці у об'єктів, які можна редагувати, з'являються кнопки інструментів, що дозволяють змінювати зміст та вид цього об'єкту (блоку, ресурсу, елементу курсу, теми і т. д.) (див. рис. 3).

Натиснення на кнопку **«Закінчити редагування»** відповідно закриває цей режим.

Розглянемо призначення кожної кнопки:

1. – контекстна допомога – виводить довідку з відповідного об'єкта.

2. – перемістити вправо, – перемістити вліво, тобто пересунути об'єкт вправо (вліво).

3. – перемістити вгору, – перемістити вниз».

4. – перенести, тобто перемістити елементи та ресурси вище або нижче по курсу.

5. – перенести сюди, з'являється при спробі перенести елемент або ресурс курсу (після натиснення –). Цим знаком позначаються місця, куди можна перемістити об'єкт, клацання по одному з них перемістить елемент у запропоноване місце.

6. – розплющене око – об'єкт видно студентам. Натиснення на нього зробить цей об'єкт невидимим та змінить піктограму на закрите око – .

7. **x** – видаляє об'єкт.

8. – виділення теми як поточної.

9. – приховати всі останні розділи і показувати тільки поточний.

10. – редагувати. Відкривається вікно, що містить настройки для відповідного об'єкта, зокрема текстовий редактор (див. рис. 4), в якому можна друкувати та форматувати текст, що відноситься до об'єкта.

Рис. 4. Текстовий редактор в середовищі Moodle

Вбудований текстовий редактор має інтуїтивно-зрозумілий інтерфейс. Він підтримує всі основні операції форматування тексту, дозволяє вставляти таблиці, малюнки (які заздалегідь повинні бути завантажені на сервер), гіпертекстові посилання та ін.

Для кожного електронного навчального курсу середовище Moodle створює окремий каталог, в який можна завантажувати файли, зберігати створені ресурси і т. д.

Доступ до головної папки електронного навчального курсу здійснюється з головної сторінки. Для цього в блоці **«Керування»** потрібно вибрати пункт меню **«Файли»,** після чого з'явиться наступне вікно (рис. 5).

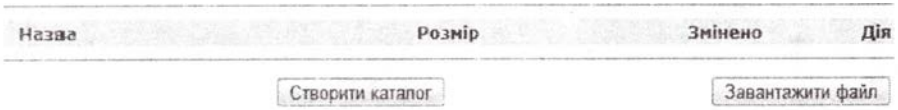


Рис. 5. Каталог електронного навчального курсу

Поки що каталог електронного навчального курсу порожній.

Щоб створити каталог, потрібно натиснути на кнопку **«Створити каталог»** та дати йому ім'я.

Для завантаження файлів потрібно увійти до каталогу, в якому передбачається зберегти файл та натиснути на кнопку «Завантажити файл».

Відкривши вікно файлового менеджера за допомогою кнопки «Обзор...» треба вибрати файл та натиснути на кнопку **«Відправити»,** після чого його буде завантажено на сервер Moodle. Пам'ятайте, максимальний розмір фала, який можна завантажити - 2 мегабайта. Тому якщо треба завантажувати більші за розміром файли, необхідно звернутися до Адміністратора за допомогою.

Для наповнення електронного навчального курсу потрібно зайти на його головну сторінку (див. рис. 2) (клацнути по назві курсу в списку доступних).

При створенні електронного навчального курсу в нього автоматично включається тільки новинний форум. Середовище Moodle має багато різноманітних модулів (елементів курсу), які можуть бути використані для створення курсів будь-якого типу.

В електронному навчальному курсі інструменти (модулі) поділяються на статичні (ресурси курсу) та інтерактивні (елементи курсу).

Ресурси - це інформація, яку викладач хоче дати у своєму курсі. До них належать:

1. Текстова сторінка.
2. Веб-сторінка.
3. Посилання на файл або веб-сторінку

За допомогою цих ресурсів можна розміщувати інформацію на головній сторінці.

До інтерактивних (елементів курсу) належать:

1. **Форум ?** місце, де відбуваються всі обговорення. Форуми можуть мати різну структуру й містити оцінки для повідомлень. Повідомлення форумів можна побачити в чотирьох різних форматах, івони можуть містити додатковіфайли. Підписавшись на форум, учасник буде одержувати копії нових повідомлень на e-mail.

2. **Зошит.** Дає можливість студентам опрацювати певні теми, де вони можуть редагувати та поліпшувати свої відповіді. Відповіді доступні тільки викладачеві, який може зробити коментар та поставити оцінку в кожному записі. Одного зошита на тиждень досить.

3. **Завдання** дозволяють викладачеві написати питання, на яке він одержить відповідь від студента у вигляді файла, завантаженого на сервер. Система надає можливість ставити оцінки за отриману відповідь.

4. Тест. Цей модуль дозволяє викладачеві створити набір тестових питань. Питання можуть бути з декількома відповідями, з вибором правильно/неправильно, та такі, що передбачають коротку текстову відповідь. Всі питання зберігаються в базі даних та можуть бути використані заново в цьому ж курсі (або в інших). Студентам можна дозволити проходити тест кілька разів, при цьому кожна спроба автоматично оцінюється. Тести можуть показувати правильні відповіді або просто оцінку.

5. **Анкети** створені для того, щоб, наприклад, дізнатися ставлення студентів до навчання (зокрема - до дистанційного).

6. **Глосарій** (термінологічний словник) дозволяє створювати та редагувати список визначень, які використовуються у навчальній дисципліні. Він може бути відкритий для створення нових дефініцій не тільки для викладача, але і для студентів.

7. Чат. Система призначена для організації дискусій та ділових ігор у режимі реального часу. Користувачі системи мають можливість обмінюватися текстовими повідомленнями, доступними як всім учасникам дискусії, так і окремим учасникам за вибором.

Додавання компонентів та інтерактивних елементів здійснюється в режимі редагування. Натисніть на кнопку **«Редагувати»** в правому верхньому кутку вікна, щоб увійти в цей режим.

У кожній секції курсу з'являються поля із списком **«Додати ресурс»** та **«Додати завдання»** (див. рис. 3). Вибір потрібного елемента або ресурсу відкриває сторінку їх редагування та настройки.

Додамо, наприклад, до електронного навчального курсу ресурс **«Посилання на файл чи веб-сайт»,** після чого з'явиться вікно (рис. 6), в **яке** потрібно вписати назву (тему), короткий опис, обрати гіперпосилання та зберегти.

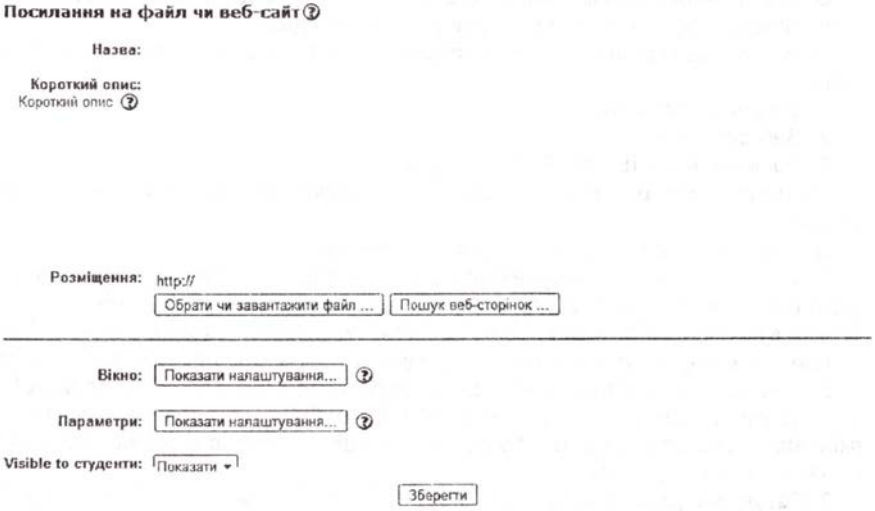


Рис. 6. Вікно «Посилання на файл чи веб-сайт»

Через **«Посилання на файл чи веб-сайт»** можна завантажувати до електронного навчального курсу будь-які файли (лекції, практичні, лабораторні і т. д.).

Використовуючи можливості середовища Moodle під час проектування електронного навчального курсу, необхідно враховувати вимоги, принципи та структуру до програмних продуктів навчального призначення [1, с. 75 ? 79].

Вважаємо, що електронний навчальний курс має проектуватися відповідно до особливостей та структури певної навчальної діяльності студентів шляхом розв'язання навчально-розвивальних завдань конкретного заняття. Отже, перспективним напрямом на цьому етапі розвитку інформаційних технологій в освіті є створення електронних навчальних курсів розвивального, навчально-контролюючого призначення, які реалізують ідею особистісно орієнтованого навчання, використання якого забезпечує організацію різноманітних видів навчальної діяльності, спрямованої на розвиток самостійного пізнавальної діяльності, творчого потенціалу студента, певних видів мислення, тренування пам'яті, формування реакції на непередбачувані ситуації, вміння приймати самостійні оптимальні рішення у складних ситуаціях.

Література

1. Муковіз О.П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій / О.П. Муковіз. - Умань: ПП Жовтий, 2010. - 182 с.

УДК 378.147

А.М. ПАДАЛКО

КОНЦЕПЦІЯ ТА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИЧНОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У дослідженні вивчається система професійної підготовки майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Запропонована концепція використання інформаційно-комунікаційних технологій для підготовки сучасних інженерів-електриків.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології,система, концепція, фахівці, електроенергетична галузь.

Аннотация. В исследовании изучается система профессиональной подготовки будущих специалистов электроэнергетической отрасли средствами информационно-коммуникационных технологий Предложенная концепция использования информационно-коммуникационных технологий для подготовки современных инженеров-электриков.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, система, концепция, специалисты, электроэнергетическая отрасль.

Annotation. In research the system of professional preparation of future specialists of electroenergy industry is studied by facilities of informatively-communication technologies. The offered conception of the use of informatively-communication technologies is for preparation of modern engineers-electricians.

Keywords: of informatively-communication technologies, system, conception, specialists, electroenergy industry.

У період державотворення та пошуку шляхів і форм господарювання, в нашій країні відбуваються соціально-політичні та економічні процеси, які істотно впливають на розвиток усіх галузей суспільного життя в т.ч. системи освіти. У матеріалах нормативно - правової бази, зокрема у Законах України ..Про освіту» (березень 1996 р.), та „Про загальну середню освіту» (червень 1999 р.;, а $т_{чкож}$ у Законі України „Про вищу освіту» (січень 2002) закладені соціально-економічні, **шн>ч-$_{мчнi}$** та психолого-педагогічні засади оновлення освіти, у яких підкреслюється, що освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Національна доктрина розвитку освіти в Україні передбачає створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України. Випускники вищих навчальних закладів мають бути відповідно підготовлені до використання сучасних високих технологій. Над розв'язанням цього завдання працюють науковці провідних університетів світу і міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО, Британського комп'ютерного співтовариства тощо, розробляючи різні види сертифікацій та методик інформаційної підготовки майбутніх фахівців і формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності). Це сприятиме формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства.

Нині система освіти залучена до вирішення найважливіших проблем, таких, як енергетична безпека держави. Одним з найважливіших напрямів боротьби за енергетичну незалежність України є підготовка сучасної генерації фахівців-енергетиків. До цієї категорії, у відповідності до постанови кабінету міністрів України

від 13 грудня 2006 р. N 1719, відносяться інженери, які отримали підготовку в галузі знань 0507,.Електротехніка та електромеханіка" за напрямом 050701 - ,,Електротехніка та електротехнології" (відповідних спеціальностей), кваліфікація за Державним класифікатором 003-95: 2143.2,.Інженер-електрик». Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою ці фахівці призначені до виробничо-технологічної, організаційно-керівної, проектної та дослідницької діяльності в галузі експлуатації систем електропостачання у відповідності з отриманою спеціалізацією. Узагальнений об'єкт їх діяльності: системи виробництва, транспортування, розподілу, перетворення та споживання енергії; реалізація програм та заходів з енергозбереження.

Глобальна інформатизація суспільства призвела до збільшення обсягів навчальної інформації. Необхідність докорінної переробки й оновлення існуючих навчальних дисциплін та розробки нових, підвищення якості підготовки фахівців, розробка нових дидактичних принципів використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі технічних спеціальностей - це ті нагальні проблеми, які стоять перед вищою інженерною освітою держави. Подальшої розробки потребують такі аспекти професійної підготовки інженерів електриків: розробка комп'ютерних баз знань та експертних систем автоматизованого формування змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання; розробка методів і моделей викладання цілої низки конкретних загальноінженерних і спеціальних дисциплін електротехнічного та енергетичного напряму засобами інформаційно-комунікаційних технологій, а також широке впровадження високоефективних інтенсивних комп'ютерних технологій навчання інженерних дисциплін в систему вищих навчальних закладів держави.

Розробляючи концепцію професійної підготовки майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій, ми звернулися до праць учених багатьох галузей науки, що охоплюють та обґрунтовують різні аспекти обраної нами проблеми за такими напрямами:

- теоретико-методологічні Проблеми неперервної професійної освіти (Й.Гушулей, А.Лігоцький, Н.Ничкало, С.Сисоєва, Г.Терещук);
- концептуальні засади нових педагогічних технологій (А.Алексюк, В.Бондар, А. Нісімчук, (.Підласий та ін.)
- методології застосування факторного аналізу до вивчення проблеми якості знань (І.Дегтярьов, Б.Докторов, К.Іберла, В.Жуковська, В.Небиліцин, Я.Окунь, К.ПІрсон, Б.Теплов, Г.Харман);
- концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців (С.Гончаренко, Г.Гребенюк, Р.Гуревич, О.Коваленко, Е.Лузік, Л.Романишина, Л.Хомич, Б.Шиян);
- проектування педагогічних систем (Н.Кузьміна, О.Коберник, (.Прокопенко, В. Сидоренко);
- загальна теорія використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті (В. Безпалько, В. Биков, А. Борк, Б. Гершунский, А. П. Єршов, М. Жалдак, Ю.. Жук, Є. С. Полат, О. Шестопалюк та ін.);
- дидактика професійно-технічної освіти, визначення наукових підходів до проектування навчальних планів і програм, підручників і навчальних посібників (С. Батишев, О. Гребенюк, Г. Гуторов, І. Клочков, І. Курамшин, М. Махмутов, І. Мельников, А. Пінський, Н. Розенберг, Ю. Тюнников, О. Шильникова, М. Шкодін та ін.).

Для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій слід розробити нові методики й оцінки рівнів підготовленості спеціалістів. Обробка результатів дослідження слід проводити з застосуванням факторного аналізу. На вибір методики дослідження вплинуло те, що студентський колектив є складною системою з багатьма параметрами, а технологія факторного аналізу дозволяє працювати з системами, які містять багато змінних. Для підтвердження гіпотези необхідне створення моделі навчальної діяльності. Математичні моделі відкривають для педагогів-дослідників шляхи пізнання закономірностей процесів навчання і виховання і можуть бути використані для аналізу конкретних числових даних, пов'язаних з досліджуваним процесом і на їх основі вироблення нових педагогічних технологій навчання фахівців електроенергетичної галузі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Узагальнення літературних джерел і практичного досвіду викладання, розробки та використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання дозволило виявити суперечності між:

- збільшенням обсягів інформації з професійних дисциплін та обмеженими можливостями їх засвоєння студентами при використанні традиційних дидактичних засобів подання їх змісту;

- великою кількістю професійно орієнтованих засобів ІКТ (електронних навчально-методичних комплексів, електронних підручників, мультимедійних навчальних курсів, віртуальних лабораторій) та недостатньою розробкою теоретичних та методичні основ їх застосування;

- необхідністю широкого використання в процесі навчання майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобів інформаційно-комунікаційних технологій та відсутністю системного розгляду проблеми інтенсифікації психологічної підсистеми навчальної діяльності студентів в цих технологіях навчання (мотиви, цілі, програма діяльності, інформаційна основа діяльності, прийняття рішень, результати навчальної діяльності, професійно важливі якості);

- необхідністю збільшення інтенсивності навчальної діяльності студентів та недостатньою розробленістю теорії і методики її досягнення;

- зростаючими вимогами до рівня сформованості професійно важливих якостей інженера та обмеженими можливостями управління розвитком цих якостей.

Для розв'язання цих суперечностей і проводиться дане дослідження.

Складний характер сутності поняття інноваційних технологій у підготовці фахівців зумовлює здійснення наукового пошуку в таких аспектах: методологічному, теоретичному і практичному. За час навчання у технічному вищому навчальному закладі студент має оволодіти професійною майстерністю і творчою інтуїцією з урахуванням інтенсивно змінної картини природничо-соціального світу, мати власне світобачення і громадянську позицію, виявляти високу компетентність у професійній діяльності. Розв'язання проблем соціально-педагогічного, психологічного, виховного, організаційного характеру професійного становлення майбутнього фахівця має йти шляхом соціалізації, професіоналізації і самореалізації студентства в стінах навчального закладу. Саме розв'язання цих головних завдань у їхньому взаємозв'язку має забезпечити вільне входження майбутніх фахівців у простір професійної діяльності.

Розробка теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій випус-

киків технічних ВНЗ у процесі ступеневого навчання має здійснюватися на основі діяльнісного підходу та ієрархічної структури виробничої діяльності фахівців технічних спеціальностей; побудови моделі навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій з урахуванням соціально-економмних, теоретичних і практичних чинників; фундаментальності підготовки, що включає системний підхід У процесі вивчення окремих предметів, викладання ідей в їхньому розвитку, взаємозв'язку дисциплін; орієнтування на високий професіоналізм, конкурентоспроможність фахівців на ринку праці, творче застосування знань і вмінь, їх гнучкість і мобільність у розв'язанні як типових, так і творчих виробничих завдань; розвитку творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання, відкритості, комунікабельності.

Успішна підготовка майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій може бути здійснена на основі оновлення змісту та технологій навчання. Це сприятиме розвитку позитивного ставлення до майбутньої професії, схильності до неї, прагненню набути якісні знання та застосувати їх у розв'язанні задач виробництва; разом із підвищенням рівня знань, умінь та навичок, виробленню вмінь самостійно працювати з науковою інформацією; прагненню студентів до поглибленого вивчення навчального матеріалу, до самоосвіти; формуватиме навички спілкування в процесі діяльності, допомагатиме набути досвід соціальної взаємодії.

Щоб навчити студентів самостійно аналізувати, мислити і діяти, необхідно перенести центр ваги з екстенсивних, пасивних форм навчання на інтенсивні, активні, індивідуальні. Професійна підготовка майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій повинна спрямовуватися на відповідність змісту галузі знань 0507,,Електротехніка та електромеханіка" і на сучасні досягнення техніки і технологій, забезпечувати наступність у змісті і формах професійної підготовки фахівців на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).

Для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій слід:

- трансформувати систему професійної підготовки від традиційної до сучасної з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій;
- розробити зміст професійної підготовки майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій на основі поетапного впровадження засобів ІКТ;
- визначити цикл навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку майбутніх фахівців електроенергетичної галузі;
- інтегрувати розрізнені навчальних дисципліни за ознакою практичного використання навчального матеріалу в експлуатаційних умовах має становити основу для формування системи професійної підготовки;
- формувати професійну підготовку фахівців електроенергетичної галузі на основі мети підготовки таких фахівців на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях і підпорядковати їй організаційно-управлінську структуру навчального процесу, а також навчально-методичне та програмне забезпечення;
- розробити методи та дидактичні засоби навчання технічних навчальних дисциплін, спрямованих на розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- забезпечити більш високий науковий рівень науково-технічної підготовки майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комуні-

каційних технологій відповідно до сучасного стану розвитку техніки і технологій електроенергетики, практичної спрямованості з урахуванням розширених функціональних можливостей фахівців електроенергетичної галузі.

На основі цього підходу можлива якісна професійна підготовка майбутніх'фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Література

1. Падалко А.М., Падалко Н.Й. Застосування педагогічних технологій факторного аналізу у навчальному процесі технічних спеціальностей //Проблеми педагогічних технологій - 2005. -Ns 2- С. 106 - 112.

2. Падалко А.М., Падалко Н.Й. Самостійна робота, як спосіб підготовки майбутніх фахівців електроенергетичної галузі // Теорія і методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін: Збірник науково-методичних праць: Рівненський державний гуманітарний університет. Вип14- Рівне: Волинські обереги, 2010,- с.146-148.

УДК 37.041 +378:33

Н.Є. ПОПОВИЧ

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Анотація. У статті розкривається зміст поняття "самоосвіта". Здійснюється аналіз можливостей інформаційних технологій щодо активного здійснення самостійної пізнавальної діяльності.

Ключові слова: телекомунікаційні технології, технологія мультимедіа, самоосвіта, самоосвітня діяльність, саморозвиток.

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятия "самообразование". Осуществляется анализ возможностей информационных технологий относительно активного осуществления самостоятельной познавательной деятельности.

Ключевые слова: телекоммуникационные технологии, технология мультимедиа, самообразование, самообразовательная деятельность, саморазвитие.

Annotation. The content of concept «self-education» is revealed in the article. The analysis of informational technologies opportunities concerning the active performance of self-cognitive activity has being performed.

Kew words: telecommunication technologies, technology multimedia, self-education, self-education activity, self-development.

Відмінною рисою сучасної ситуації в суспільстві є прискорений розвиток науки, що характеризується процесом швидкого старіння інформації. Це приводить до того, що знання, які здобувають студенти в стінах вузу, можуть виявитися застарілими на той час, коли вони розпочнуть професійну діяльність. Отже, найважливіше завдання сучасної системи професійної та вищої освіти сьогодні полягає в тому, щоб виховати й підготувати підростаюче покоління, здатне активно включитися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з інформатизацією, сформувати потребу в постійному самовдосконаленні, створити передумови для безперервної самоосвіти. У зв'язку з цим актуальною є проблема визначення ролі та місця інформаційних технологій в організації самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів.

Для розв'язання цієї проблеми необхідно здійснити аналіз змісту поняття "самоосвіта", спираючись на який розкрити можливості інформаційних технологій при здійсненні самоосвітньої діяльності. Це і є метою даної роботи.

У більшості робіт, які присвячені проблемі самоосвіти, вона розглядається як дидактична категорія, що спрямована на вдосконалення освіти особистості. Основним напрямком у розв'язанні питань, пов'язаних із самоосвітою є озброєння учнів необхідними уміннями й навичками, формування культури розумової праці, як у навчальній, так і у позакласній роботі, забезпечення «технологічної» складової самоосвітньої діяльності. При аналізі питань, пов'язаних з самоосвітою дорослих, дана тенденція також є основною (Ф.І. Козакова, І.Л. Наумченко, Н.Д. Хміль й ін.). Можна відмітити й інший підхід - виховання потреби у самоосвіті через розвиток пізнавальної активності та самостійності тих, хто навчається (В.С. Ільїн, Н.О. Половнікова, І.О. Редковець, М.Н. Скаткін, В.О. Сухомлинський, ТІ. Шамова, Г.І. Щукіна й ін.).

Розпочинаючи з 90-тих років, проблемі самоосвіти особистості продовжують приділяти значної уваги не тільки педагоги, а і психологи, філософи, соціологи.

Так працівниками лабораторії психологічних проблем освіти дорослих НДІ загальної освіти дорослих АПН СРСР досліджувались теоретичні та практичні аспекти розвитку потреби вчителя у самоосвіті.

Зокрема Г.С. Сухобська вважає, що уміння і готовність використовувати власні знання, сформованість механізму адекватної оцінки педагогом власних досягнень і труднощів у професійній галузі та вміння бачити і формулювати педагогічні задачі, які спонукають до пошуку конкретних шляхів їх розв'язання, викликає потребу у самоосвітній діяльності. А це у сою чергу дозволяє їй професійну самоосвіту студентів розглядати з одного боку як інтеграцію розрізнених елементів самостійної пізнавально-практичної діяльності в єдиному комплексі інтелектуальної праці, яка усвідомлюється і систематично виконується кожним студентом у різних ланках навчального процесу і позааудиторної роботи, а з іншого боку, як засіб залучення майбутнього вчителя до практичної діяльності у школі, тобто, як теоретичні знання, які засвоює студент, можуть бути застосовані ним у розв'язанні практичних завдань [1, с.5, 9].

Проблему самоосвіти вчителя на рівні особистості розглядав В.Н. Козієв. На його думку, «самоосвіта - це індивідуально-особистісний процес цілеспрямованого і систематичного покращення, вдосконалення, розвитку себе і власної діяльності» [Там само, с. 19].

Аналізуючи сутність самоосвіти він на перший план висуває дві її характеристики. По-перше, суто особистісний характер самоосвіти припускає розгляд змісту, структури і процесу самоосвіти на рівні структури особистості. І по-друге, цілеспрямованість і систематичність саморозвитку можливий лише у тому випадку, коли цей процес усвідомлюється особистістю. Саме процес усвідомлення, в основі якого знаходиться вміння здійснювати професійний самоаналіз, зумовлює виникнення суперечності між нормативним зразком і оцінкою власною діяльності, що слугує мотиваційною основою самоосвіти, визначає цілі та напрямок самоосвіти і саморозвитку [Там само, с. 21].

Роль самоосвіти в умовах швидкого розвитку науки і техніки в процесі самовдосконалення, самовиховання особистості розкриває Донцов І.А. «В процесі самоосвіти, - зазначає науковець, - людина пізнає сама себе, розвиває власні інтелектуальні здібності, волю, самодисципліну, самовладання, утворює себе у відповідності з ідеалом» [2, с. 60].

На його думку, самоосвіта є засобом задоволення однієї із головних потреб людини-постійно розширювати власний кругозір, підвищувати культуру, задовольняти інтелектуальні запити, підтримувати розумову працездатність [Там само, с. 61].

Широкі можливості для аналізу сутності досліджуваного поняття надає соціологія освіти, яка дозволяє охопити багатоманітність соціальних, соціокультурних, економічних та індивідуально-особистісних факторів.

Так, Г.Є. Зборовський та О.А. Шукліна вивчаючи дану проблематику.відзначають, що “самоосвіта може виступати як ціль (самоціль) і як засіб для самореалізації яких-небудь цілей (таких, як підготовка до праці, оволодіння професією, новим для людини видом діяльності І Т.Д.)” [3, с. 80].

Таким чином, оскільки самоосвіта виступає як засіб підготовки до праці і оволодіння професійними навичками, має місце співпадіння в ньому індивідуально-особистісного та соціально-значущого. Обидві ці сторони самоосвіти - “самоцінна” та “інструментальна” - мають важливе значення для людини.

Характеризуючи сутність самоосвіти, вчені основним її суб’єктом визначають особистість, яка задовольняє ряд потреб і соціалізується.

Спираючись на ці позиції сформульовано визначення самоосвіти. “Ітак, самоосвіта - вид вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризуються її вільним вибором і спрямований на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного і наукового рівнів, отримання задоволення від реалізації особистістю її духовних потреб" [Там само, с. 81].

Отже соціологічний підхід до самоосвіти може бути охарактеризований як комплексний, що включає в себе системний, культурологічний, аксіологічний, хоча головним є діяльнісний, оскільки самоосвіту розглядають як особливий, специфічний вид діяльності.

Таким чином, для розуміння сутності поняття “самоосвіта” варто розкрити зміст категорії “діяльність”.

На думку філософа Е.Г. Юдіна, вона включає мету, засіб, результат і сам процес діяльності [4, с. 268]. Деякі інші філософи (Б.А. Грушин, М.С. Каган, Е.С. - Маркарян, Л. Ніколов і ін.), що займаються теоретичним дослідженням питань діяльності, дотримуються іншої думки. Зокрема, процес діяльності, вважає Любен Ніколов, також є засобом досягнення мети і на цій підставі цей процес не виділяється як самостійний структурний компонент.

Зміст діяльності досліджувався і психологами. Так, О.М. Леонтьев зазначає, що: “Діяльність є молярна, не адитивна одиниця життя тілесного, матеріального суб”єкта. Це. система, що має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток” [5, с. 81-82].

П.Я. Гальперін пише: “Ми називаємо діяльністю будь-який процес, систематично або епізодично поновлюваний «діячем» і ведучий до певного результату” [6].

Ми не наводитимемо всі варіанти визначень діяльності, а лише відзначимо, що всі вони дуже загальні. Однак і філософи, і психологи відзначають наявність активності і руху. Б.Ф. Ломов відзначає, що в широкому значенні слова термін діяльність еквівалентний терміну активність, і, безумовно, може застосовуватися при опису та аналізу широкого класу явищ [7]. Також відмітимо, що будь-яка людська діяльність починається з постановки цілі, під якою розуміється “передбачення в свідомості результату, на досягнення якого направлені дії. Як безпосередній мотив ціль направляє і регулює дії, пронизує практику як внутрішній закон, якому людина підпорядковує свою волю” [8]. Усвідомленість, цілеспрямованість - неодмінні умови людської життєдіяльності. Це - загальне.

Важливо підкреслити, що в даний час очевидна системна будова діяльності.

Системний аналіз, відрізняючись міждисциплінарним або наддисциплінарним

положенням, розглядає діяльність як складну систему, направлену на підготовку, обґрунтування і реалізацію розв'язання складних проблем [9, с. 360].

Співставлення підходів цих трьох наукових дисциплін: філософії, психології і системного аналізу (системотехніки) дозволяє обрати загальну схему структури діяльності, яка є нам необхідною для подальшого аналізу сутності самоосвітньої діяльності.

Так, наприклад в [10] запропонована структура, яка включає наступні послідовні компоненти діяльності: потреба - мотив - ціль - завдання - технології (зміст, форми, методи і засоби) - дія - результат.

Близькою до згаданої вище структури діяльності, але з акцентом на роль зовнішнього середовища запропонована (рис. 1) вченими Новіковим О.М. та Новіковим Д.О. в [11, с.31].

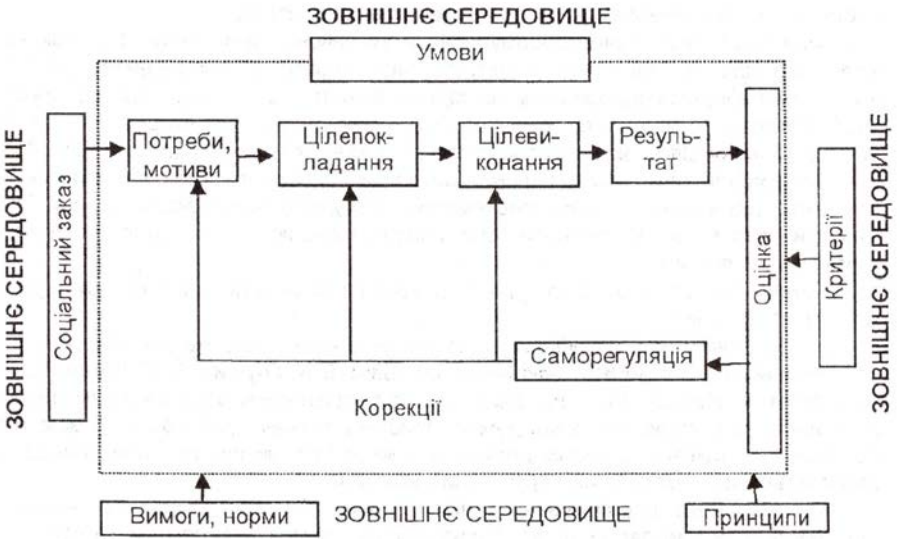


Рис. 1. Процесуальні компоненти діяльності

Також важливим у розумінні сутності діяльності та її структури є позиція С.Л. - Рубінштейна, що: "Дія, яка здійснюється людиною, не є абсолютно ізольованим актом; вона включається в більш широке ціле діяльності даної особи і лише у зв"язку з нею вона може бути зрозумілою" [12, с. 621].

У самій діяльності С.Л. Рубінштейн виділяє наступні її істотні компоненти і конкретні взаємозв'язки між ними: дію (на відміну від реакції і руху), операцію і вчинок в їх співвідношенні з метою, мотивом і умовами діяльності суб'єкта.

Згідно С.Л. Рубінштейну, проблематика діяльності як такої і дії як одиниці діяльності пов'язана з питанням про цілі і мотиви людської діяльності, про її внутрішній смисловий вміст і будову. С.Л. Рубінштейн відзначає: "Предмети, що існують на навколишньому світі або підлягають реалізації в ній, стають цілями людської діяльності через співвідношення з її мотивами; з іншої сторони, переживання людини стають мотивами людської діяльності через співвідношення з цілями, які вона собі ставить. Співвідношення одних й інших визначає відправні кінцеві точки людсь-

ких дій, а умови, в яких вони здійснюються в співвідношенні з цілями, визначають способи їх здійснення - окремі операції, які входять в їх склад ”[13, с. 437].

Ми погоджуємося з думкою С.Л. Рубінштейна про те, що “мотиви формуються в залежності від цілей і задач ... Тому ні як не доводиться перетворювати мотиви в якийсь абсолютний початок’’ [12, с. 621].

Таким чином, до елементів діяльності як системи відносяться: предмет, мета, мотив і склад дій. Також варто відмітити, що діяльність утворена з різнорідних елементів, але вони всі пов'язані таким чином, що лише вся ця система елементів в певних зв’язках і стосунках дає можливість вирішувати задачу і реалізовувати діяльність.

Виходячи з проведеного аналізу витікає, що самоосвіта - це форма активності особи, яка направлена на зміну самої себе шляхом самостійної пізнавальної діяльності.

Наступним кроком, ми маємо визначити які інформаційні технології надають можливість активно здійснювати самостійну пізнавальну діяльність.

Для цього необхідно проаналізувати методи представлення інформації.

Методи пред’явлення інформації можуть бути розділені на лінійний і структурний. При *лінійному пред'явлені* навчальної інформації, структура подання навчального матеріалу однозначно визначається порядком вивчення матеріалу. Даний метод не достатньо ефективний з огляду на формування в студентів уявлень про розподіл інформації, яка їм викладається, на рід або види в залежності від обраних критеріїв її класифікації. Він не дозволяє студентам робити загальні висновки про той чи інший інформаційний об'єкт, виходячи з аналогії, яку можна провести з об'єктами того ж класу.

Особливий інтерес викликає *структурне пред'явлення інформації.* Структурування інформації призводить до використання системного підходу щодо вивчення матеріалу. При цьому, структура навчального матеріалу розглядається як його модель і являє собою сукупність певним чином виділених частин (елементів) навчального матеріалу і зв’язків між ними. Процес виявлення таких частин і зв’язків називається *структуруванням.* Важливу роль у засвоєнні досліджуваного матеріалу відіграють його елементи та зв’язки між ними, що визначають структуру. Психологічною основою структурування навчального матеріалу є його розуміння, бо воно саме характеризується відображенням зв'язків предметів і явищ дійсності.

Структурована інформація, яка подається з використанням переваг комп'ютерної техніки, прискорює процеси сприйняття і, як наслідок, полегшує формування розумового образу предмета, яка вивчається. Існує велика Кількість різних інформаційних технологій, так чи інакше заснованих на явній чи неявній інформаційній структурах. Однак у даний час з'явилися гіпертекстові технології та технологія мультимедіа, котрі вміщують в себе практично всі розрізнені методи подання структурованої інформації.

Р.С. Гуревич дає таке трактування цього терміна: «Мультимедіа є новою інформативною технологією, тобто сукупністю прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованою на використанні компакт-дисків» [14, с.143].

У 1960-х термін «мультимедіа» пов’язували з митцями, які намагалися надати своїм витворам (скульптурам, картинам, музиці тощо) «живого» відтворення. У 1970-х - на початку 1980-х рр. мультимедіа почали прирівнювати до великих, багатоекранних показів слайдів, що супроводжувалися музичним оформленням

та голосами за кадром. Пізніше, з розвитком комп'ютерних технологій, було проведено низку експериментів щодо комбінування різних способів надання інформації (текст, графіка, звук), у результаті яких було з'ясовано, що важливою властивістю мультимедіа є інтерактивність, що надає користувачеві можливість зворотного зв'язку.

Оскільки мультизасоби інформації, за визначенням - суміш засобів інформації, вони мають очевидні переваги в деяких ситуаціях перед монозасобами інформації. За допомогою цих технологій отримуємо можливості при яких студенти не залишаються пасивними слухачами. Встановлюючи логічні зв'язки інформаційних блоків і слідуючи власній логіці її осмислення, студент стає співавтором освітнього процесу.

Мультизасоби інформації мають дозволити користувачам прокладати власний шлях у матеріалі й можливостях для одержання певних знань. Взаємодіючи з навчальним середовищем, маніпулюючи його об'єктами, студент може таким чином сам визначати свою поведінку в даному середовищі, що дозволяє йому уникнути повторення вже освоєних дій з об'єктом.

Резюмуючи вищевикладене, можна стверджувати, що *педагогічні цілі* використання технології мультимедіа визначаються можливістю підвищення мотивації навчання за рахунок застосування сучасних засобів обробки аудіовізуальної інформації, підвищення рівня емоційного сприйняття інформації, формування вмінь реалізовувати різноманітні види самостійної обробки значних обсягів інформації.

Найбільшого розповсюдження технологія мультимедіа отримала за рахунок стрімкого розвитку телекомунікаційних технологій.

Під телекомунікаційними технологіями ми будемо розуміти мережні технології, що використовують локальні мережі й глобальну мережу Інтернет у синхронному й асинхронному режимах часу з різними цілями.

Насамперед, телекомунікаційні технології забезпечують можливість проведення дистанційної освіти, ознайомлення з відео й анімаційними матеріалами, що знаходяться на різних освітніх серверах і т.п. Телекомунікаційні технології забезпечують доступ до баз даних із різних галузей знань.

Отже, сучасні мережне програмне забезпечення й телекомунікаційні технології відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації - електронних гіпертекстових підручників, освітніх сайтів, систем дистанційного навчання й т.п. На нашу думку, вони покликані дати нові можливості для самоосвіти особистості.

Література:

1. Психологические проблемы самообразования учителя . сб. *науч, трудов/отв. ред. ПС. Сухобская. -М.: Изд. АПН СССР, 1986. -80 с.*

2 Донцов И.А. Самовоспитание личности: философско-этические проблемы / И.А. Донцов. -М.: Политиздат, 1984 -285 с.

3. Зборовский Г.Е. Самообразование как социологическая проблема / Г. Е. Зборовский, Е.А. Шуклина // Социологические исследования. -1997. -№ 10 -С. *78-87.*

4 Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки 7 Э.Г. Юдин. -М.: Наука, 1978. -391 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. -М.: Политиздат, 1977. -304 с.

6. Гальперин П Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. -М. МГУ, 1976. -149 с.

7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии 7 Б. Ф. Ломов. -М.: Наука, 1999. -349 с

8. Философский словарь / [Адо А. В и др.]; Под ред. И. Г. Фролова. -5-е изд. -М.: Политиздат, 1986. -588 с.

9. Перегудов Ф.И. Введение в системный анализ / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. - М.: Высшая школа, 1989. -367 с.

10. Бурков В.Н. Как управлять проектами / В.Н. Бурков, ДА Новиков. -М.: Синтез, 1997. -188 с.

11. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, ДА. Новиков. - М.: СИНТЕГ. - 668 с.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Патер Ком, 1998. -705 с.

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2002. -720 с.

14. Гуревич РС. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С У. Гэнчаренка. -К.: Вища школа, 1998. -229 с.

УДК 371: 32: 004: 81.2
Я.А. РОМАНЕНКО, І.А. ГРИШАН, Ю.Р. МІХНЄВА

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ВНЗ УКРАЇНИ

Анотація. У статті охарактеризовано український і закордонний досвід використання нових інформаційних технологій у викладанні іноземних мов, проаналізовано методи дистанційної освіти, визначено педагогічну потребу в дистанційному навчанні іноземних мов, вказано варіанти дидактичних моделей дистанційного навчання іноземних мов при використанні адаптованих інформаційних технологій.

Ключові слова: інформаційні технології, конкурентоспроможність, дистанційне навчання, європейська система освіти, комп'ютерні технології, мультимедійні технології, новітні технології, кредитно-модульна система, освітній процес, концептуальні напрямки дидактичної організації навчання.

Аннотация. В настоящей статье анализируется украинский и европейский опыт использования новейших информационных технологий в преподавании иностранных языков, методы дистанционного образования иностранным языкам, указываются варианты дидактических моделей дистанционного обучения иностранным языкам при использовании адаптированных информационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологи, конкурентоспособность, дистанционное обучение, европейская система образования, компьютерные технологии, мультимедийные технологии, новые технологии, кредитно-модульная система, образовательный процесс, концептуальные направления дидактической организации обучения.

Annotation. The present article analyses Ukrainian and European experience of using newest information technologies for leaching foreign languages as well as methods of online education in foreign languages; some options of didactic models of teaching foreign languages which utilise adapted information technologies, are indicated.

Key words: information technologies, competitiveness, distance learning, European educational system, computer technologies, multimedia technologies, new technologies, credit-unit system, educational process, conceptual trends of didactic organisation of teaching.

19 травня 2005 року на конференції у норвезькому місті Берген Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу. Ця подія вимагає виконання державою певних зобов'язань щодо узгодження національних стандартів вищої освіти з міжнародними, а також завдань Болонського процесу, що передбачають високу якість підготовки; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринкові праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та

після вузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Саме використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі, на наш погляд, сприяє досягненню цієї мети. З появою Інтернету, завдяки інтенсивному освоєнню можливостей нових інформаційних технологій, сучасна система освіти вступила у нову фазу свого розвитку. Усе більш повно проявляються тенденції широкого використання в системі освіти дистанційного навчання як найважливішого компонента. У цьому контексті актуальним стає удосконалення дидактичної теорії навчання щодо нових освітніх умов. Зусилля багатьох теоретиків і практиків освіти сьогодні зосереджені в галузі комп'ютерних технологій навчання і пов'язаних з цим різних видів організації дистанційної діяльності. Розвиток дистанційного навчання (ДН), зокрема, здатний послужити рушійною силою прогресивної реформи професійної освіти в цілому, переходу від репродуктивної до активної парадигми освоєння знань, до освіти, що заснована на активній і конструктивній спільній діяльності.

Виходячи з концепції створення і розвитку єдиної системи дистанційної освіти в Україні і методологічних передумов вивчення іноземної мови як засобу іншомовного спілкування можна зробити висновок, що поліпшення викладання іноземних мов у ВНЗ залежить від реалізації таких принципових питань організації навчального процесу, як відмова від авторитарного стилю викладання; орієнтація на особистісні якості суб'єкта навчання; удосконалення технологій вивчення навчальних дисциплін, а саме: відхід від монологу як традиційно переважаючої форми навчальної діяльності, і розвиток такої форми навчання як полілог (спілкування, бесіда, обговорення); розуміння іншомовної комунікації не тільки як уміння перетворювати інформацію в структуру і форми іноземної мови, але і як спонукання партнера до якоїсь дії мовного і немовного порядку, а також як реалізації самовираження співрозмовника; розуміння знання не як безособистісної інформації, а сукупності навичок, що актуалізуються у системі діяльності суб'єкта.

В сучасних умовах активізується дистанційна педагогічна діяльність (організація дистанційних семінарів, конференцій, робота з аспірантами, олімпіади, вікторини й ін.). Говорячи про дистанційну форму навчання, варто згадати про створення єдиного інформаційно-освітнього простору, куди слід включати всілякі електронні джерела інформації: віртуальні бібліотеки, бази даних, консультаційні служби, електронні навчальні посібники, спеціально обладнані класи.

Як показує українська практика, використання інформаційних технологій і мережі Інтернет у загальноосвітніх школах і педвузах поки ще обмежене і слабо пов'язане з навчальним процесом. Сьогодні це, як правило, заняття з інформатики. Дистанційне навчання школярів знаходиться у початковому стані. Украй повільно йде розробка україномовних мультимедійних освітніх ресурсів.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що незважаючи на значне просування, яке намітилося останнім часом у реалізації різних комп'ютерних технологій навчання, у тому числі і дистанційному навчанні іноземних мов, потенціал інформаційних технологій реалізується в навчально-виховному процесі ще недостатньо через відсутність мультимедійних навчальних комплексів, алгоритмів їхньої розробки і застосування, методичних рекомендацій з ефективного застосування.

, Таким чином, теоретична і практична значущість, недостатня розробленість методології і методики комп'ютерних технологій навчання англійської мови стали причиною вибору проблеми дослідження.

Мета дослідження полягає в підвищенні ефективності процесу навчання її земних мов при використанні інформаційних технологій.

Вважаємо, що підвищення ефективності навчання іноземних мов за допоа гою використання інформаційних технологій буде успішним, якщо будуть ко ретно визначені їх відповідні роль і місце в навчально-виховному процесі, ут< нені і детерміновані основні поняття дистанційного навчання; розроблені і вп| ваджені методичні і технічні аспекти навчальних програм з іноземних мов чер певні моделі й учбово-методичні комплекси з дистанційного навчання, що спр яють підвищенню якості освітнього процесу.

Для досягнення мети дослідження необхідно:

1. Охарактеризувати український і закордонний досвід використання нов інформаційних технологій у викладанні іноземних мов.
2. Проаналізувати існуючі інформаційні технології в галузі викладання англ ської мови.
3. Визначити педагогічну потребу в дистанційному навчанні іноземних мов.
4. Запропонувати нові варіанти дидактичних моделей дистанційного навча ня іноземних мов при використанні адаптованих інформаційних технологій.

Характерні риси сучасних комп'ютерних технологій навчання

Сучасні комп'ютерні технології є складовою частиною мультимедійних техн логій (від англ, multi-багато і media-середовище). Ці технології розглядаютьс нами як інформаційні технології навчання, що інтегрують аудіовізуальну інфо| мацію будь-яких форм (текст, графіка, анімація й ін.), та реалізують інтерактиі ний діалог користувача із системою і різноманітність форм самостійної діялі ності з обробки інформації. Вони представляють величезний діапазон можливе стей для удосконалювання навчального процесу і системи освіти в цілому.

На підставі аналізу педагогічної і психологічної літератури можна охарактеї зувати сучасні мультимедійні технології навчання, зокрема, дистанційну освіт як педагогічний феномен, його змістові основи і структури.

Аналіз базується на психолого-педагогічному досвіді, характерних рисах і нові ролі викладача в процесі дистанційного навчання на основі робіт відомих ав торів (А.А. Андреев, М.Ю. Бухаркина, Л.С. Виготський, Я А. Ваграменко, АА Вербицький, Є.І. Дмитрієва, А.П. Єршов, К.К. Колін, Ю.Г. Круглов, В.Н. Лазарев А.А. Леонтьев, П. Мерфі, М. Ніксон, М.В. Моїсеєва, В.И, Овсянніков, В.А, Пого сян, І.В, Рахманов, М. Томпсон, А.В. Хутірський).

На основі праць зазначених вище авторів вважаємо, що найбільш універсали ним визначенням дистанційного навчання, що характеризує його як процес, е таке: Дистанційне навчання - це навчання, що протікає в ситуації, коли викладаї і суб'єкт навчання розділені просторово, і так само можуть бути розділені один ; одним інші суб'єкти навчання [3, 6].

Невизначеність самого поняття дистанційної освіти і дискусії, що не припиня- ються, у науково-педагогічному співтоваристві з приводу того, що це таке - нова форма освіти, технологія, різновид або синонім заочної освіти, - неясне розумін- ня того, як, на основі якої дидактичної моделі може і повинен бути організований навчальний процес ДН, визначають можливість і необхідність наших подальших психолого-педагогічних досліджень у цій галузі.

Дистанційне навчання (ДН), можна розглядати як кардинальну зміну усієї вищої освіти. Глибина цієї зміни визначається тенденціями у використанні технологій,

у перегляді відносин між навчальними закладами і суб'єктами навчання, у появі нових видів діяльності в межах навчального закладу. Теперішня ситуація у системі освіти пропонує навчальним закладам небачену можливість для створення такого освітнього середовища, де технології будуть насамперед зорієнтовані на потребу суб'єктів навчання.

Раціональність використання новітніх технологій у навчанні іноземних мов у вищому навчальному закладі полягає в тому, що навчання за допомогою комп'ютерів дає найбільший ефект, коли суб'єкти навчання залучаються до активної когнітивної діяльності з осмислення і закріплення навчального матеріалу, застосування знань у ході розв'язання завдань. Комп'ютерні навчальні програми такого типу пред'являють студентові дистанційного навчання завдання, вправи, що його тренують, оцінюють їхнє виконання, надають оперативну допомогу у вигляді підказок, роз'яснення типових помилок, надають відповідний теоретичний матеріал.

У контексті сучасної освіти багато вузів України вже побудували корпоративні комп'ютерні мережі на основі технологій Інтернет. Ці мережі розглядаються і використовуються як засіб виходу у зовнішній світ - в Інтернет.

Світовий досвід переконливо засвідчує, що віртуальні університети потрібні, вони справді затребувані. Скажімо, у Західній Європі успішно працюють навчальні заклади й асоціації такі, як: е-університет NETTUNO, який об'єднує 38 ВНЗ із п'яти країн, Британський Відкритий університет (Open University), Міжнародна рада з дистанційної освіти (ICDE), Європейська мережа дистанційного навчання (EDEN), Європейська асоціація університетів дистанційного навчання (EADTU).

Формування національної системи дистанційної освіти сприяє її інтеграції у світову освітню систему. Зокрема, інтенсифікується взаємодія вищої школи України з закордонними навчальними закладами.

Як приклад, наведемо поступовий розвиток системи навчання іноземних мов на основі інформаційних, технологій у НТУУ «КПІ»:

1. 1998 р. Multimedia та Internet-based навчання іноземних мов на факультеті лінгвістики; викладання дисциплін: «Інженерна та прикладна лінгвістика» та «Інтелектуальні інформаційні технології».

2. 2000 р. Запровадження дистанційного курсу «Business English» у Міжнародному університеті фінансів (структура НТУУ «КПІ»).

3. 2001 р. Відкриття Українського центру дистанційної освіти та реалізація курсу ділової англійської мови на основі Lotus Learning Space.

4. 2003 р. Створення бібліотеки електронних навчально-методичних матеріалів з англійської мови.

5. 2004 р. Створення сайту кафедри англійської мови, що містить комплекс навчально-методичних матеріалів англійської мови професійного спрямування (за спеціальностями НТУУ «КПІ»).

6. 2005 р. Створення мультимедійних лабораторій для вивчення іноземних мов на факультетах НТУУ «КПІ» та початок масового застосування інформаційних технологій в навчанні іноземних мов; Створення Українського центру інформаційних технологій в освіті та відкриття Центрально-східноєвропейського віртуального університету (CEEVU) та розробка дистанційних англомовних курсів професійного спілкування за напрямами підготовки [1, с. 68].

ІСлід зазначити, що з ідеєю створення CEEVU виступило саме керівництво НТУУ «КПІ». Почин київських політехніків підтримали ЮНЕСКО та 15 університетів із дев'яти країн Центральної і Східної Європи.

Ректор НТУУ «КПІ» Михайло Згуровський переконаний, що створений е-університет допоможе об'єднати зусилля найпотужніших науково-технологічних та інженерних університетів дев'яти держав, з одного боку, для впровадження новітніх технологій навчання, з іншого - для інтеграції їхнього досвіду, досягнень, навчальних програм, кращих напрацювань.

Ректор Національного університету «Харківський політехнічний інститут» Леонід Товажнянський вважає, що участь ВНЗ у проекті для будь-якого вищого навчального закладу - це визнання високого рівня освіти, яку він надає своїм студентам. Вони навчатимуться тільки за найкращими курсами і тільки у найкращих викладачів, обиратимуть, яку дисципліну вивчити «в «КПІ», яку в «ХПІ» тощо. Отже, неминучим є підвищення наукового та методичного рівня навчального процесу Навчання у е-університеті потребує створення електронних версій курсів, проведення лекцій і консультації в режимі on-line, а отже, і професійного росту й удосконалювання.

Болонський процес передбачає кредитно-модульну систему організації навчання і схвалює студентську мобільність у межах загальноєвропейського університетського простору. Більшості студентів із пострадянських країн таку свободу пересування освітньою траєкторією може надати саме е - ВНЗ.Е-ВНЗ не протиставляє дистанційну освіту традиційній університетській, а просто має величезну перевагу - можливість ігнорувати таке поняття, як відстань.

Відкритий віртуальний університет надає можливість для навчання студентів із різних країн, при цьому вони можуть одержати знання лише з одного курсу або прослухати кілька лекцій певного професора. Саме в цьому й полягає принцип відкритості - щонайширша аудиторія плюс безмежна варіативність надаваних освітніх послуг. Е-ВНЗ є конкретним кроком на шляху реалізації одного з головних принципів Болонського процесу - освіта протягом усього життя.

Проблема лише в одному: на сьогодні саме це навчання в Україні є абсолютно законним, але процедуру складання заліків, іспитів тощо в режимі on-line до кінця не відпрацьовано і, звісно, не легітимізовано [2].

На наш погляд доцільно ознайомитися і користуватися досвідом ряду інститутів і установ Росії, які також працюють над загальною концепцією дистанційного навчання.

Значний внесок у теорію і практику використання інформаційних технологій навчання (комп'ютеризації навчання) внесли А.А, Андреев, М.Ю. Бухаркіна, Я.Л. Ваграменко, С.Г Григор'єв, Є.І. Дмитрієва, А.П. Єршов, К.К. Колін, В.Г. Леонов, М.В. Моїсеєва, Т.С. Назарова, Е.С, Полат і інші вчені. У роботах цих авторів розглянуті шляхи підвищення ефективності навчання з використанням різних технічних засобів, деякі способи класифікації педагогічних програмних засобів (ППЗ), проблеми комп'ютеризації викладання дисциплін і знань.

Інший підхід проглядається у творчості таких учених, як В.Г. Домрачев, С.Д. Каракозов, А.Н. Леонтьев, Є.І. Машбиць їх дослідження більше спрямовані на удосконалювання пізнавальної діяльності, оптимізації педагогічного процесу за рахунок активації самостійної роботи студентів у процесі дистанційного навчання, підвищення пізнавальної мотивації студентів з обліком їх психофізіологічних, вікових і особистісних особливостей.

Включення сучасних інформаційних технологій у освітній процес створює реальні можливості підвищення якості освіти. Однак варто визнати, що рівень інформатизації навчальної і наукової діяльності залишається ще досить низьким. Пред-

ставляється, що в частині розвитку інформаційних освітніх технологій головну роль повинна відігравати вища школа, серед першочергових задач якої - розвиток дистанційного навчання і створення електронних бібліотек, модернізація і розвиток існуючої мережної інфраструктури, збільшення пропускної здатності каналів, що використовуються. У цьому випадку ВНЗ можуть стати важливими джерелами інформаційних і телекомунікаційних послуг для установ середньої, загальної! професійної освіти. Найбільш складною і важливою ланкою тут є загальноосвітня школа, що, незважаючи на досить тривалий період освоєння інформаційних технологій, залишається вкрай слабко оснащеною з технічного погляду. Ця проблема повинна бути вирішена в найближчі роки.

Таким чином, розробляючи концепцію дистанційного навчання іноземних мов, необхідно брати до уваги, з одного боку, дидактичні властивості і функції телекомунікації мультимедійних засобів як технологічну основу навчання, а з іншого боку - концептуальні напрямки дидактичної організації такого навчання як елемента загальної системи освіти на сучасному рівні. Відповідно до досліджень М.В. Моїсеєвої, Л.Е. Орлової, Д.Д. Хан-Магомедова всеосяжна модель дистанційного навчання містить у собі інтегроване навчальне середовище з варіантним визначенням ролі різних компонентів - технологічних, педагогічних, організаційно-методичних.

У дослідженні проаналізовані методи дистанційної освіти, наведені характеристики і принципи відкритості дистанційного виду навчання.

Взявши за основу спосіб комунікації викладачів і суб'єктів навчання, ці методи (прийоми) можна класифікувати так:

1. Методи навчання через взаємодію суб'єктів навчання з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача й інших суб'єктів (самонавчання).

2. Методи індивідуалізованого викладання і навчання, для яких характерні взаємини одного студента з одним викладачем або одного студента з іншим студентом (навчання «один до одного»),

3. Методи, в основі яких лежить надання студентам навчального матеріалу викладачем або експертом, при якому суб'єкти навчання не відіграють активної ролі у комунікації.

4. Методи, для яких характерна активна взаємодія між усіма учасниками навчального процесу.

Значення цих методів та інтенсивність їхнього використання істотно зростає з розвитком навчальних телекомунікаційних технологій. Особливу роль у навчальному процесі сучасних університетів відіграють комп'ютерні конференції, що дозволяють усім учасникам дискусії обмінюватися письмовими повідомленнями яку синхронному, так і в асинхронному режимі, що має велику дидактичну цінність.

Проведений аналіз дозволяє висловити припущення, що дотепер не розроблено цілісної педагогічної концепції підготовки фахівців на основі сучасних інформаційних технологій, що дозволяє мати чітке уявлення про те, де, коли і з якою метою доцільно використовувати можливості персонального комп'ютера, які програмні продукти повинні забезпечити ці можливості, як ефективно працювати в умовах інформатизації суспільства.

Таким чином, до числа найбільш актуальних напрямків інформатизації підготовки /майбутніх фахівців до професійної діяльності можна віднести педагогічні дослідження, спрямовані на розробку алгоритмів комп'ютеризації керування процесом навчання.

Педагогічні перспективи впровадження інформаційних технологій у процес викладання іноземних мову ВНЗ

У ході розгляду і аналізу системи дистанційної освіти в процесі розвитку вищих навчальних закладів встановлено, що арсенал інформаційно-технологічних засобів ДН, що використовуються вузами, досить різноманітний, і до того ж він швидко розширюється. Аналіз можливостей доступу в Інтернет на території України показує, що практично в усіх регіонах можна одержати доступ в Інтернет і через нього - до постачальників послуг ДН.

Основні характеристики системи ДН, що декларуються (відкритість, можливість поєднання роботи з навчанням, гнучкість), реалізовані поки далеко не повною мірою через не розробленість високоякісного інформаційно-освітнього середовища. Опитування студентів НТУУ «КШ», де тією чи іншою мірою в навчальному процесі вже використовуються технології ДН, показав, що в усіх випадках вимоги студентів до можливостей поєднання занять з роботою, гнучкості навчального графіка, можливості формування індивідуального навчального плану помітно перевищують рівень їхнього задоволення.

Це підтверджується й іншими даними опитування, які свідчать, що технологічна основа ДН ще багато в чому залишається традиційною. Так, майже 90 % опитаних студентів-заочників технічних спеціальностей ніколи не використовують з навчальною метою відеокасети і засоби ІКТ. Зі студентів, що використовують технології теле-ДН, половина дуже рідко займається прослуховуванням навчальних аудіокасет, причому 60 % з них і не хотіли б цього робити. Комп'ютерні навчальні програми регулярно використовують тільки 2-4 % опитаних.

Тому, одним з найважливіших напрямків дистанційного навчання на факультеті лінгвістики НТУУ «КПІ» є створення єдиного навчального середовища і власної ліцензованої навчальної програми. При цьому, програма повинна містити в собі як базовий рівень граматики, фонетики, лексики, аудіювання для тих, хто починає вивчати іноземну мову поза вузом, так і вищий рівень для студентів старших курсів, що включає в себе публіцистичні статті, неадаптовані тексти, аудіозаписи носіїв мови і функції синхронного перекладу.

В ході дослідження розглядалася і аналізувалася організація навчання іноземних мов дистанційно на базі комп'ютерних телекомунікацій. Дистанційне навчання іноземних мов має свою специфіку, обумовлену тим, що припускає навчання різним видам мовленнєвої діяльності. Природно, що при навчанні таких видів мовленнєвої діяльності, як читання і письмо, можна обмежитися мережним курсом, оскільки особливості цих видів мовленнєвої діяльності не вимагають самі по собі об'ємної графіки і навіть значного за обсягом звукового супроводу. Проте при навчанні говорінню, вимові й аудіюванню обмежитися тільки текстовими файлами не вдається, необхідна опора на звуковий супровід, а також створення різних ситуацій, що стимулюють усні висловлювання суб'єктів навчання, тобто виникає потреба опори на ілюстративний матеріал. Використовувати такий матеріал у мережних курсах, як ми вже знаємо, технічно цілком можливо, але практично, з огляду на реальну ситуацію, поки досить проблематично через великий обсяг пам'яті таких файлів.

Провідною метою навчання іноземної мови у ВНЗ є комунікативна - формування комунікативної компетенції, тобто уміння отримувати досить повну інформацію при читанні іншомовних текстів, уміння зрозуміти співрозмовника, а також виразити свою думку, точку зору усно і письмово.

Таким чином, особливість дисципліни «Іноземна мова» полягає в тому, що метою навчання є не стільки знання про самий предмет, тобто про мову (мовна компетенція), скільки вироблення певних навичок і умінь, різних видів мовленнєвої діяльності на основі знань про спосіб діяльності (комунікативна компетенція). Відповідно до теорії діяльності навчати будь-якого виду діяльності можна лише в ході виконання цієї діяльності. Звідси випливає, що при навчанні іноземної мови необхідно організувати самостійні дії суб'єктів навчання (причому кожного) у тому виді мовленнєвої діяльності, якого їх навчають. Якщо навчають читання, то суб'єкту навчання, необхідно надати можливість читати, вправлятися у читанні. При навчанні говоріння - кожному варто надати можливість говорити, виражати свої думки іноземною мовою. При навчанні аудіювання кожен слухач повинен отримати можливість чути іноземну мову. Важливо мати на увазі й існуючу закономірність, сформульовану у свій час відомим методистом Рахмановим І.В.: в основі навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності лежать слухомоторні навички, отже, усна практика необхідна при формуванні умінь будь-якого виду мовленнєвої діяльності.

Як показали проведені дослідження, у значної частини населення України на цей час існує достатній рівень технічної оснащеності для споживання освітніх послуг високотехнологічного дистанційного навчання, у тому числі, заснованого на Інтернет-технологіях, що можуть забезпечити максимальну інтерактивність і тому є найбільш переважними для споживчого ринку. Неодмінною умовою ефективного використання цих технологічних можливостей є високоякісне інформаційне наповнення, що забезпечує підтримку процесу дистанційного навчання і керування освітнім процесом.

Дослідження дозволило сформулювати для системи освіти найважливіші характеристики розвинутого інформаційно-освітнього середовища масового високотехнологічного ДН:

1. Системність - середовище повинне являти собою завершений, системно погоджений комплекс програмно-методичних засобів для всього циклу дисциплін, необхідних для побудови затребуваних споживачем освітніх програм;

2. Принципово нова дидактична якість програмно-методичного забезпечення, що виникає при максимальному використанні візуалізації навчального матеріалу засобами мультимедія, організації інтерактивної взаємодії з суб'єктом навчання за рахунок логічних засобів комп'ютерних програм і можливостей телекомунікації;

3. Широка багатофункціональність, що дозволяє використовувати розроблені дидактичні засоби в різних формах одержання освіти (денній, вечірній, заочній, екстернаті) і при різних конфігураціях технічних засобів, як розвинених, так і самих мінімальних;

4. Висока адаптивність суб'єктів навчання, до розмаїття вимог і викладачів до змісту навчання - опора на масив уже виданих і доступних для суб'єктів навчання різноманітних підручників і навчальних посібників, створених у різних вузах, забезпечення можливостей для викладачів і суб'єктів навчання активно змінювати елементи середовища з обліком своїх специфічних вимог;

5. Технологічна мобільність - можливість використання елементів середовища в різних технологіях дистанційного навчання, що використовуються у ВНЗ, у тому числі в системах «кейс-ДН» (курс навчання на друкованих носіях, що може містити в собі аудіокасети), «теле-ДН» (відеокурс навчання з додатковими друкованими матеріалами) і «Інтернет-ДН» (комп'ютерні програми, електронна пошта, Інтернет).

Для впровадження комп'ютерних технологій у процес навчання іноземних мов створений алгоритм, що має такий вигляд:

a. Установлення вихідного рівня компетенції суб'єкта навчання, вибір навчальних елементів і визначення вимог до якості засвоєння.

b. Добір змісту і засобів педагогічної комунікації {передача інформації').

c. Планування в часі і просторі ієрархії і послідовності операцій навчального процесу.

d. Реалізація програмного забезпечення.

e. Пізнавальна діяльність суб'єктів навчання.

f Керування пізнавальною діяльністю через регульовані параметри і визначення якості за навчальними елементами підготовки.

д. Тестовий контроль результатів навчальної діяльності.

h. *Відпрацьовування мовних навичок.*

i. *Тестовий контроль практичних умінь,*

j. *Перевірка мовної компетенції на певному етапі процесу навчання:*

k. *Виконання вправ і контрольно-залікових завдань.*

І. Контроль результатів.

т. Оцінка досягнутих результатів.

Впровадження комп'ютерних технологій у процес навчання іноземних мов

ВНЗ нагромадили в цих галузях величезний науково-методичний потенціал, але його використання в дистанційній освіті, як правило, вимагає корінної переробки традиційних навчальних матеріалів. Там же, де вона не потрібна або може бути мінімальною (як у багатьох технічних спеціальностях), відсутній масовий попит на послуги ДН.

Згідно зі статистичними даними, затребуваними споживачем для масового ДН є такі галузі знань: економіка, інформатика і обчислювальна техніка, юриспруденція, іноземні мови, менеджмент, педагогіка, медицина, психологія.

У ході дослідження встановлено моделі навчання, що найбільш успішно дозволили реалізувати процес навчання іноземної мови (англійської') за допомогою комп'ютерних комунікацій і відеоустаткування:

I. Модель розподіленого класу.

2. Модель самостійного навчання.

3. Модель «відкрите навчання плюс клас».

Досвід впровадження сучасних інформаційних технологій в освітній процес свідчить про можливості створення інфологічного середовища навчання, під яким розуміється середовище, де інформація логічно переробляється в інформаційному середовищі у форми, придатні для самостійного засвоєння суб'єктами навчання з різними рівнями базової підготовки. Це однаково стосується підготовки суб'єктів навчання у школі і у ВНЗ.

Теоретичне дослідження показує, що системно-інформаційне забезпечення освітнього процесу у вищій школі об'єктивно вимагає звертання до категорій «система», «інформація» «комп'ютеризація», «інтернетизація». У ході дослідження вдалося через поняття «система», «інформація», «алгоритм» зробити висновок про те, що системно-інформаційне забезпечення не є «інформаційним потенціалом», «банком інформації» і т.п., а системно-інформаційне забезпечення освітнього процесу навчання іноземної мови у вищій школі визначається логічною моделлю функціонування визначеного алгоритму з кількісно вимірюваним педагогічним результатом.

Характеристика досвіду використання нових інформаційних технологій у викладанні іноземних мов показала, що закордонний досвід викладання набагато випереджає вітчизняний, що підтверджує необхідність проведення цього дослідження. Аналіз існуючого програмного забезпечення інформаційних технологій в галузі викладання англійської мови виявив, що обрані дидактичні комп'ютерні програми адекватні розробленим моделям навчання. Існуючі варіанти дидактичних моделей дистанційного навчання іноземних мов при використанні інформаційних технологій істотно впливають на якість навчання іноземних мов студентів ВНЗ. Визначено, що дистанційне навчання іноземних мов здобуває все більшу популярність в освітньому просторі. Подальший розвиток інформаційних технологій, інтеграція української дистанційної освіти у світове освітнє співтовариство, неминуча віртуалізація університетів, що проводять свою діяльність у сфері дистанційної освіти, приведе дистанційне навчання іноземним мовам до обов'язкового вивчення не тільки в контексті самостійної дисципліни, але й у сукупності з різними курсами.

Проведене дослідження тільки частково торкнулося проблеми. Доцільним бачиться подальший пошук нових технологій, психолого-педагогічнихумов, що сприяють розвиткові комп'ютерних технологій навчання іноземних мов у ВНЗ України.

Література

1. *Леонтьев А.Н. Процесс обучения и его закономерности. - М.: Знание, 1980. - 96 с.*
2. *Мазуркевич О. Метод і творчість. - К.: Рад. письменник, 1973. - 253 с.*
3. *Павлова Т. Прикладна лінгвістика та навчання іноземних мов в НТУУ «КПІ» / Т. Павлова. Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: Матер. VII Всеукраїнської наук, практ. конф. (м. Київ, 29-31 березня 2006 р). - К: НАУ, 2006. - С. 356.*
4. *Сніцарєва Д. «П'ятнадцять поверхів із видом на ЮНЕСКО» // Дзеркало тижня. - 2004. - № 42 (517). - 16-22 жовтня 2004.*
5. *Угольков В. В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе: Ав- тореф. дис.... к. пед. н.: 22.12.2004 /Моск. гос. откр. лед. ун-т. им. М.А. Шолохова. - М., 2004. - 19 с.*

УДК 378.070

І.А.САХНЕВИЧ

ТЕХНІЧНІ ТА МЕДІАЗАСОБИ - НЕОБХІДНИЙ ДОДАТКОВИЙ ЕЛЕМЕНТ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ОСОБЛИВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Анотація. У статті розглянуто особливості організації самостійної роботи студентів - майбутніх технічних спеціалістів із залученням медіазасобів, визначено важливість застосування та перспективи розвитку медійних засобів у самостійній роботі студента в технічних ВНЗ.

Ключові слова: самостійна робота, мотив, предмет, потреба, суб'єкт, об'єкт, навчальна діяльність, продукт навчальної діяльності, результат, знання, вміння, навички, медійні засоби, Інтернет-джерела.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов - будущих технических специалистов - на основе медиасредств, а также обозначено важность использования и перспективы дальнейшего развития медийных средств в процессе самостоятельной работы студентов в технических ВТУЗах.

Ключевые слова: самостоятельная работа, мотив, предмет, потребность, субъект, объект, учебная деятельность, продукт учебной деятельности, результат, знания, умения, навыки, медийные средства, Интернет- средства.

Annotation. The article highlights peculiarities in the process of organization of individual students' work in technical high schools on the basis of using various media tools. The importance of media tools as well as their perspectives as one of the needed elements of the individual students' work is also stated.

Key words: individual work, result, studies, cause, subject, object, knowledge, skills, acquired habits, product of studies, result, media tools, Internet tools.

Постановка проблеми. Більшість педагогів розглядає проблему організації самостійної роботи студента (CRC) з точки зору сукупності самостійних навчальних дій студента з метою набуття певного обсягу професійних знань, умінь і навичок та формування самостійності як необхідної риси характеру майбутнього професіонала. Сучасне бачення національної стратегії вищої технічної (і не тільки) освіти визначає *актуальність нашого дослідження,* яке базується на пріоритетах оптимізації та активізації процесу організації СРС, що досягається через створення мотивації навчальної діяльності студента та позитивних емоцій як регулятора рівня відповідальності за самостійними навчальними діями студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Акцентування на проблемі організації самостійної роботи студентами в технічному ВНЗ продиктовано багатьма чинниками, проте головним ми вважаємо приєднання України до Болонського процесу. Аналіз наукових джерел показав, що в історії розвитку світової та національної педагогічної думки поняття самостійної роботи або самостійності в навчально-виховному процесі не є новим. Про зародження самостійності вже йдеться у відомих педагогічних творах Я.А.Коменського, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, а пізніше - у працях І.П. Підласого, В.О. Сухомлинського та інших творців педагогічної думки. **Загальнотеоретичний напрямок** проблеми дослідження самостійної роботи знайшов своє відображення в працях (посібниках, підручниках, монографіях) А.І. Кузьмінського, М.М. Фіцули, П.І. Підкасистого, А.М. Алексюка, В.А. Козакова, С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, Г.М. Романової, М.І. Радченко, Н.І. Федоренко, Л.М. Журавської, М.А. Богорад, О В. Ловки, О.Ю. Саркісової, Л.М. Грущенко, Н.І. Дідусь, А.І. Дзундзи, Б.В. Свериди та інших дослідників. Ми відзначаємо багатомірність у формуванні цілей СРС і вважаємо, що СР сприяє формуванню та вихованню самостійності як риси особистості у студентів, розвитку умінь та навичок як самостійно здобувати знання, так і формувати професійні навички, вміння та знання. СРС майбутніх технічних спеціалістів має особливий характер, на якому наголошував відомий педагог В.А. Козаков. **Метою** статті є дослідити особливий характер організації СРС у технічних ВНЗ та довести важливість використання технічних та медіазасобів в процесі самостійної навчальної діяльності студента - майбутнього технічного спеціаліста. Поставлена мета дозволяє визначити **основні завдання** нашого дослідження:

- обґрунтувати особливий характер організації СРС у технічному ВНЗ;

-довести необхідність використання технічних та медіазасобів в процесі організації СРС майбутніх технічних спеціалістів.

Новизну нашого дослідження обумовлюють перспективи впровадження основ медіаосвіти у ВНЗ технічного спрямування для вирішення проблеми актуалізації та пошуку методів ефективної організації СРС за рахунок використання медіазасобів як додаткових допоміжних навчальних засобів.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні ми пропонуємо розглянути СРС під дещо іншим кутом. **Традиційна модель організації СРС** включає такі етапи:

- викладач (суб'єкт) ставить мету перед студентом, визначає **мотив, предмет та умови виконання;**

- студент (як учасник об'єктно-суб'єктних відносин) за допомогою власних засобів (досвіду, знань) у процесі навчання виконує поставлене завдання й отримує **продукт** власної самостійної діяльності і **результат** (набуті знання, вміння та навички). Студент як об'єкт підлягає прямому впливу суб'єкта: викладач навчає студента, а як суб'єкт - здійснює управління власною самостійною навчальною діяльністю.

Серед загальноприйнятих методів організації СРС у ВНЗ варто зазначити наступні:

- поглиблене засвоєння студентом програмного матеріалу через повторення окремих теоретичних положень або тем, а також виконання завдань-вправ, завдань-задач тощо;

- самостійне опрацювання основних та додаткових літературних джерел;

- розробку відповідей на поставлені запитання після опрацювання тематичного матеріалу;

- розробку тез, анотацій, конспектів;

- написання звітів, планів, доповідей тощо;

- підготовку до різних видів контролю за засвоєними знаннями, вміннями та навичками (колоквіуми, тестування, заліки, іспити, захист практичних та лабораторних робіт, курсових та дипломних проектів тощо).

Відомий дослідник СРС В.А.Козаков називає дані методи недоліком належної організації СРС, оскільки, на його думку, відбувається підміна понять: студент не розуміє мети виконання таких завдань (для чого потрібно йому ЦЕ виконувати? Що ВІН ОСОБИСТО з цього матиме? Яка МЕТА виконання таких завдань? Який має бути РЕЗУЛЬТАТ виконання? Що студент з ЦЬОГО матиме?) Іншими словами, не сформульовано спосіб досягнення самостійної мети, а отже, є наявними дидактичні труднощі щодо **визначення предмету навчальної діяльності студента.** В.А.Козаков називає це «підміною поняття «предмет дії» на «метод СРС»» [3, 60]. Дослідивши методи організації СРС на основі використання медіазасобів в канадських, англійських та американських школах, ми пропонуємо дещо змінити основні підходи до даної проблеми та зосередитися на початковому етапі організації СРС. Ми згідні з поглядами В.А.Козакова та інших дослідників щодо низької ефективності загальноприйнятих методів організації СРС. Ці методи будуть, на наше переконання, тільки тоді ефективними в технічному ВНЗ, якщо до уваги будуть прийняті дві педагогічні умови:

- організація СРС в технічних ВНЗ має свої відмінності на противагу ВНЗ гуманітарного профілю;

- використання медіазасобів як додаткових допоміжних навчальних засобів з метою збільшення ефективності організації СРС у технічному ВНЗ.

Відмінності організації СРС у технічному ВНЗ, наприклад, в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу, перш за все стосуються збільшення витрат часу на **самостійне оволодіння професійними технічними** та **медійними засобами** під час практичних та лабораторних робіт (у тому числі спеціальними комп'ютерними програмами, наприклад, Mathcad, Surfer 7.0, SBS-30, Statistica 6.0, AC Marinfo 7.5, AC «Геопошук», Corel Draw тощо), сейсмограма-

ми, векторними картами, технічними схемами, геологічними картами, геохронологічною шкалою, моделями геологічних розрізів, таблицями, моделями механізмів тощо), **а** також збільшення витрат часу на **самостійну навчальну діяльність, пов'язану із розв'язанням завдань-задач.** Кількість занять з практичної та лабораторної підготовки в технічному ВНЗ переважає кількість подібних занять у гуманітарному ВНЗ, де лабораторні заняття не є основою навчального процесу.

Зважаючи на такі відмінності, ми приходимо до думки, що студент в технічному ВНЗ повинен **спочатку навчитися правильно та ефективно використовувати додаткові як технічні, так і та медійні засоби в процесі самостійної підготовки (це ми вважаємо першим, підготовчим етапом СР), а лише потім безпосередньо приступати до самостійного виконання завдань СР різного характеру (наприклад, розробити план, написати конспект, підготувати доповідь або реферат, виконати курсовий або дипломний проект тощо). Іншими словами, невміння студента правильно обрати та опрацювати допоміжні технічні та медійні навчальні засоби в процесі СР призводить до низького рівня організаціїСР в тому значенні, у якому самостійну роботу на сьогодні трактують такі відомі педагоги-дослідники як В.А. Козаков, П.І. Підкасистий, А.М. Вітт, В.Т. Гальченко, А.І. Кузьмінський, І.А. Шайдур, С.М. Яшанов, В.В. Луценко та інші.**

Здавалось би, що студент сучасного технічного ВНЗ має навчитись добирати відповідні технічні та медіазасоби ще у середній школі. Практика показує, що відсутність будь-якої навчальної підготовки з використання медіазасобів на усіх рівнях середньої освіти, починаючи від початкової і закінчуючи старшою школою, позбавляє студента технічного ВНЗ уміння **повноцінно організовувати самостійну навчальну діяльність** навіть за умови, якщо викладач виконав усі вимоги щодо формування такої концепції СРС, котра сприятиме розвитку самостійності як риси характеру для вирішення організаційно-методичних проблем СРС, які виникають у ВНЗ [3, 10]. Важливість самостійності у навчальній діяльності студента не підлягає жодним сумнівам. Майбутні технічні, спеціалісти, як ніхто інший (у порівнянні із гуманітаріями), повинні творчо підходити до навчального матеріалу, розуміти його та вміти самостійно робити висновки. Сучасних майбутніх технічних спеціалістів-професіоналів відрізняє вміння не тільки вміло використовувати інформацію, отриману від викладача на лекції, але й самостійно опрацьовувати додаткові навчально-методичні джерела, у тому числі технічні та медіазасоби. Дуже легко засвоїти «готові» знання від викладача. Такий підхід до процесу навчання не сприяє критичному мисленню, не активізує творчу уяву та ініціативу студентів, врешті-решт, не сприяє самостійному розвитку професійних умінь та навичок майбутніх технічних спеціалістів.

Знову посилаємось на відомого дослідника СРС В.А. Козакова, який наголошує на специфічному характері СРС: з однієї сторони, метою СРС є формування такої риси характеру студента, як самостійність (спеціальна мета), а з іншої - СРС націлена на розвиток знань, умінь та навичок студентів (основна мета діяльності студента) [3, 13]. Тобто СРС - це «специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, який навчається, а формування його вмінь, знань та навичок здійснюється опосередковано через зміст та методи усіх видів навчальної діяльності» [3,15]. **Таким чином, формування самостійності як риси характеру студента технічного ВНЗ і засвоєння професійних знань,**

умінь та навичок (на прикладі нафтогазової промисловості) за допомогою як технічних, так і засобів мас-медіа професійного спрямування на всіх видах навчальних занять - ось що визначає поняття СРС в технічному ВНЗ.

Спробуємо пояснити наше бачення проблеми повноцінної організації СРС в технічному ВНЗ із застосуванням необхідних понять та термінів.

Для того щоб зрозуміти сутність поняття «самостійна робота», необхідно спочатку визначити, що таке самостійна робота та похідні від цього поняття - самостійність (іменник), самостійний (прикметник). Для нашого дослідження найбільше підходить прикметник, який, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови потрактовується так: «Самостійний — який не перебуває під чиєюсь владою, не підпорядкований, не підлеглий кому-, чому-небудь; здатний діяти сам, без сторонньої допомоги або керівництва, здатний на незалежні дії, вчинки тощо; відособлений від інших, який в ряді інших має значення сам по собі, окремий; який здійснюється своїми силами чи з власної ініціативи, без сторонньої допомоги або керівництва» [2, 366]. Таке тлумачення дозволяє нам визначити самостійну роботу студента як навчальну діяльність, яку він здатний виконати сам, без сторонньої допомоги або керівництва викладача; тобто це діяльність, яку студент здійснює власними силами та з власної ініціативи. Мета самостійної роботи студента - розвиток самостійності, тобто «здатності організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги» [3, 11].

Самостійна робота, як це було зазначено вище, є **особливим видом діяльності,** якому притаманні певні **поняття.** Для того, щоб навчальна діяльність у ВНЗ була успішною та ефективною, необхідно її організувати з урахуванням усіх психолого-педагогічних умов. Студент виступає у СР не тільки **об'єктом,** який отримує від викладача завдання, але й суб'єктом, який планує певний вид навчальної діяльності для того, щоб досягнути поставленої **мети в процесі СР:** засвоїти певний обсяг професійних **знань, умінь та навичок.** Роль педагога у ВНЗ зводиться до того, щоб викликати у студента **потребу** в тому, щоб були забезпечені необхідні умови його професійного становлення та розвитку, ефективні умови процесу навчання у ВНЗ. Викладач також спонукає студента до забезпечення навчальної діяльності, тобто навчальній діяльності студента повинен передувати **мотив СРС -** певна психолого-педагогічна умова або умови, котрі спонукають студента до самостійного виконання певних завдань. **Спосіб** виконання певних завдань самостійної роботи буде визначатись рівнем підготовки студента до СР, який «являє собою сукупність вже набутих знань, умінь та навичок» [3, 17]. **Знання -** це той обсяг понять, суджень, висновків, теорій, концепцій тощо, які формують систему професійних понять студента.

Вміння слід розглядати як здатність студента якісно та професійно виконувати певні дії в певних умовах. Загалом деякі педагоги вважають уміння результатом навчально-виховного процесу у ВНЗ: вони визначають наявність у майбутнього спеціаліста творчого, критичного мислення, що є основою професійної майстерності. **Навички** визначають здатність студента автоматично виконувати певні дії, тобто студент не зосереджує свою увагу на виконанні дій, і контроль за їх виконанням відбувається на підсвідомому рівні. Якщо студент досягає поставленої в ході навчальної діяльності мети, то можна передбачити **результат** СРС. Сукупність дій, виконаних студентом у ході навчальної діяльності, визначають **процес** діяльності. Ті засоби і те середовище, де студент виконує навчальну

діяльність, формують умови цієї діяльності. Те, що зазнає змін у процесі навчальної діяльності студента, називаємо предметом діяльності. Всі вищезгадані поняття взаємопов'язані та доповнюють одне одного.

Навчальна діяльність відбувається двома способами: перший передбачає процес передачі професійних знань, умінь та навичок від викладача до студента, тобто студент в ході такого обміну отримує певний обсяг суспільно-історичного досвіду, тих знань, умінь та навичок, які притаманні певному професійному середовищу. Однією з основних умов ефективного здійснення такого виду навчальної діяльності є наявність двох сторін: викладача, з одного боку, і студента - з іншого. Другий спосіб передбачає процес засвоєння студентом певного обсягу професійних знань, умінь та навичок. Тут студент виступає в ролі суб'єкта навчальної діяльності. В нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на студента як суб'єкта навчального процесу, отже, при вивченні педагогічних аспектів СРС ми розглядатимемо перш за все, другий спосіб навчальної діяльності, який російські дослідники влучно називають процесом «учения» (варто також зауважити, що перший спосіб процесу навчальної діяльності в російському варіанті носить назву «обучения», в англійському варіанті - „educate", проте в обох випадках українська мова, на жаль, подає тільки один термін - навчання).

На нашу думку, своєрідний «збій» в ефективному та повноцінному впровадженні СР у технічному ВНЗ відбувається на двох етапах:

- на етапі вибору студентом правильного або відповідного способу виконання завдань СР, адже рівень володіння усім обсягом знань про наявні технічні та медійні засоби є низьким, якщо не сказати зовсім відсутнім. Студент набуває відповідного рівня підготовки до виконання СР тільки навчаючись в університеті, без повноцінної базової загальноосвітньої медіапідготовки, яка, на нашу думку, має бути необхідним елементом сучасної системи середньої освіти;

- на етапі створення викладачем відповідних умов самостійної навчальної діяльності, які передбачають забезпечення студента необхідними технічними засобами (у тому числі і медіазасобами) та створення певного навчального середовища. Виникає конфліктна ситуація: технічні та медіазасоби для забезпечення ефективної організації СРС існують, проте студентові достеменно невідомий їх навчальний потенціал, з одного боку, і правила їх використання - з іншого.

Отже, СРС в технічному ВНЗ має, на нашу думку, особливий характер, оскільки базується на використанні великої кількості (у порівнянні з підготовкою майбутніх спеціалістів-гуманітаріїв) технічних та медіазасобів. Проблема відсутності відповідної підготовки студента щодо правильного використання технічних та медіазасобів у середній школі не є такою, що зовсім не підлягає розв'язанню. За таких умов завдання викладача технічного ВНЗ - сприяти вибору оптимального набору навчальних дій студента щодо використання технічних та медійних засобів, які студент самостійно обере та виконає для того, щоб отримати заданий викладачем продукт самостійної роботи: вирішення задачі, виконання вправи, написання конспекту, розробка плану, графіка, схеми тощо. Відсутність необхідних «шкільних» знань, умінь та навичок студента - майбутнього технічного фахівця щодо використання у самостійній навчальній підготовці додаткових засобів має бути компенсована викладачем на вищому рівні освіти. Спочатку слід навчити студента правильно шукати та використовувати додаткові навчальні джерела як необхідний початковий етап організації СРС, а потім - приступати до

безпосередньої організації СРС відповідно до існуючих концепцій та теорій. Тут може прислужитися схема організації СРС, розроблена В.А.Козаковим. Згідно з його концепцією, організація СРС є спільною співпрацею студента й викладача, тож передбачає, що викладач ставить перед студентом **мету** завдання, обґрунтовує **мотив** їх виконання та **умови** виконання, а студент самостійно забезпечує процес перетворення навчального **предмета в продукт,** відтак отримує нові знання, новий досвід, водночас збагачуючи власні вміння та навички. Роль викладача у цьому процесі опосередкована, його основне завдання обмежується створенням необхідних педагогічних умов для того, щоб студент брав участь у процесі перетворення предмета в продукт. Студент як об'єкт навчального процесу (саме на нього спрямована дія викладача: він ставить перед студентом завдання для СР) навчається самостійно, вплив суб'єкта - викладача на нього в процесі виконання завдань СР є мінімальним або взагалі виключним. Водночас студент є суб'єктом у процесі самостійної діяльності, оскільки самостійно планує та організує певні навчальні дії для виконання поставлених викладачем завдань. Діяльність викладача в процесі організації СРС буде тільки тоді успішною, якщо для студента будуть створені максимально позитивні зовнішні та внутрішні умови **навчальної діяльності.** Зовнішні умови - це стосунки між викладачем та студентом, місце навчання, робоче місце, завдання для СРС тощо. Внутрішні або індивідуальні умови - це сам студент (у об'єктно-суб'єктних відносинах) та все, що стосується його особисто: особливості характеру, спосіб навчання, загальний обсяг здобутих знань, умінь та навичок, індивідуальні особливості світосприйняття, стан здоров'я, наявність мотивації щодо виконання СР тощо. Таким чином, **організацію СРС** можна визначити як процес створення усіх необхідних зовнішніх, внутрішніх або індивідуальних умов навчальної діяльності для формування самостійності студента [3, 131]. Схематично модель організації СРС, розроблена нами за В.А. Козаковим, має наступний вигляд (див. схему 1):

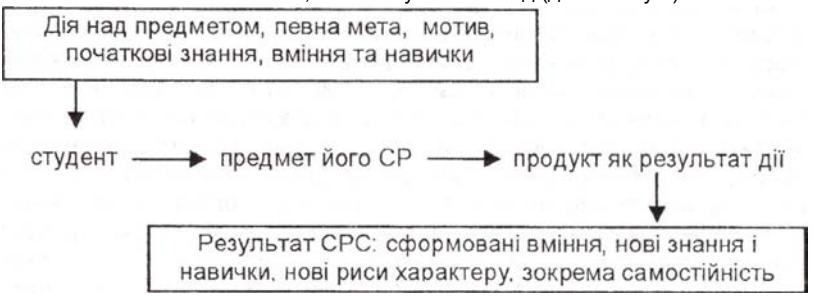


Схема 1. Модель організації СРС

Гзловні висновки. Створення викладачем необхідних методичних умов використання як технічних, так і медіазасобів на початковому етапі організації СРС неодмінно, на наше переконання, призведе до ефективності СРС у технічному ВНЗ, що є запорукою майбутнього успіху інженера в професійному середовищі. Якщо СР організована на належному навчально-методичному рівні, то в майбутньому кваліфікований технічний спеціаліст з високим рівнем самостійності зможе самостійно визначати й систематизувати свою роботу, планувати послідовність своїх дій, здійснювати контроль, а при потребі і вносити певні корективи.

Перспективи використання результатів дослідження. Результати проведеного нами науково-методичного дослідження можуть бути використані в процесі пошуку шляхів ефективності впровадження СРС в технічних ВНЗ, а також при впровадженні проблеми організації медіаосвіти в технічних ВНЗ.

Література

1. *Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.04 р. Ns 49 Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської" декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки*
2. *Великий тлумачний словник сучасної української мови. [Електронний ресурс] - К. : Ірпінь: ВТФ Перун, 2001. -С.366. - Режим доступу до слов.: http://www.slovnyk.net*
3. *Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение/В.А. Козаков. - К. .Вища школа, 1990. - 235 с.*
4. *Педагогіка. Хрестоматія/Укл.: А.І.Кузьмінський, В.Л.Омеляненко - 2-ге вид., стер. - К. : Знання-Прес, 2006. - 700с.*

УДК 303.214

В.В. ШВЕДОВА

МОНІТОРИНГ КОМПЬЮТЕРИЗОВАНИХ СИСТЕМ ТЕСТУВАННЯ. МЕТА, ЗАДАЧІ, РЕАЛІЗАЦІЯ

Анотація. В статі розглянуто стадії життєвого циклу комп'ютеризованої системи тестування (КСТ) та задачі моніторингу на кожній з них, обґрунтовано необхідність емпіричних досліджень системи не тільки на стадії пілотного експерименту, айв процесі її експлуатації. Запропоновано методику оцінювання показників якості КСТ, пов'язаних з контрольно-оціночною функцією системи, що визначаються за емпіричною процедурою тестування. Наведено результати використання запропонованої методики під час моніторингу діючої КСТ.

Ключові слова: тестування, комп'ютеризована система тестування, моніторинг, показники якості, надійність, валідність, трудність, розрізняльна здатність.

Аннотация. В статье рассмотрено стадии жизненного цикла компьютеризованной системы тестирования (КСТ) и задачи мониторинга на каждой из них, обосновано необходимость эмпирических исследований системы не только на стадии пилотного эксперимента, айв процессе ее эксплуатации. Предложено методику оценивания показателей качества КСТ, связанных с контрольно-оценочной функцией системы, которые определяются по эмпирической процедуре тестирования. Приведены результаты использования предложенной методики при мониторинге действующей КСТ.

Ключевые слова: тестирование, компьютеризированная система тестирования, мониторинг, надежность, валидность, трудность, различительная способность.

Annotation. In the article are distinguished the stages of the life cycle of the computer-based testing system (CBTS) and the problems of monitoring on each of them, proved the necessity of empirical investigations of each systems during pilot experiment and exploitation stages. The procedure of evaluation of the quality metrics of CBTS that are related with control and evaluation functions and determined by experiment are offered. The results of use this procedure for monitoring working CBTS are cited.

Keywords: testing, testing platform, monitoring, quality metrics, reliability, validity, difficulty, discrimination.

Основні засади сучасної освіти такі як доступність та наступність процесу здобуття освіти, інтеграція системи освіти України у світову систему, що прописані в Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту» неможливі без впровадження сучасних засобів подання знань. Концепція розвитку та інформатизації освіти передбачає використання новітніх прогресивних технологій навчання і спонукає до розвитку нових форм подання знань з використанням сучасних комп'ютерних засобів навчання.

За визначенням [1], комп'ютерний засіб навчання - програмний засіб (програмний комплекс) або програмно-технічний комплекс, призначений для розв'язування визначених педагогічних задач, що має предметний зміст та орієнтований на взаємодію з учнем. Зокрема, одним з провідних напрямків розвитку нових форм навчання з використанням комп'ютерних засобів навчання, став розвиток дистанційної освіти у вигляді систем дистанційного навчання, реалізація яких здійснюється з використанням спеціалізованих платформ, таких як Moodle - вільна система керування навчанням, IBM Lotus Notes - платформа для автоматизації спільної роботи в групі, створена компанією IBM Lotus Software, тощо.

Будь-яка комп'ютеризована навчальна система повинна виконувати такі основні функції:

- *навчальну,* яка може бути реалізована, наприклад, як електронний підручник (програмно-інформаційна система, що складається з програми для ЕОМ, яка реалізує сценарій навчальної діяльності та певним чином підготовлених знань [1]);
- *комунікативно-тренувальну,* яка реалізує оперативну взаємодію зі студентами та роботу засобів створення практичних навичок у тих, хто навчається;
- *контрольно-оціночну,* яка реалізує контроль та оцінювання отриманих знань, умінь та навичок.

Контрольно-оціночна функція комп'ютеризованої навчальної системи, як правило, основана на використанні тестових завдань і реалізується за допомогою комп'ютерних систем контролю знань або комп'ютеризованих систем тестування (КСТ). Такі системи можуть бути реалізовані як в автономному варіанті, так і бути вбудованими в більш складні платформи для створення навчальних систем, зокрема систем дистанційного навчання. До прикладів таких систем можна віднести наступні: Multitest, OpenTEST, МастерТест та багато інших.

Широкий розвиток комп'ютеризованих систем тестування як автономних, так і в складі комп'ютеризованих засобів навчання, зокрема систем дистанційного навчання з функцією контролю і оцінювання рівня навченості, ставить проблему вимірювання показників якості (ПЯ) таких систем, пов'язаних з контрольно-оціночною функцією, що дозволило б порівнювати показники якості оцінюваної системи зі встановленими нормами та робити висновки щодо можливості її подальшого застосування. Для таких систем функція контролю та оцінювання розглядається як засіб ефективного управління якістю навчання. Від якості створеної комп'ютеризованої системи тестування в значній мірі залежить об'єктивність оцінок та атестаційних висновків, які роблять за результатами тестування учнів.

Мета та задачі моніторингу комп'ютеризованих систем тестування

Якість комп'ютеризованої системи тестування повинна закладатися на початкових етапах їх розробки, забезпечуватись під час впровадження та підтримуватись впродовж всього періоду експлуатації. Модульна структура більшості КСТ дає можливість удосконалювати такі системи в процесі експлуатації. Таким чином комп'ю-

теризована система тестування потребує моніторингу її якості впродовж всього життєвого циклу, що забезпечувало б повноцінну експлуатацію таких системи.

Необхідність моніторингу КСТ виникає через низку причин, які є спільними для більшості систем подібного класу, а саме [2]:

- зміни змісту тестових просторів дисципліни, що є неодмінним чинником творчої роботи над контентом системи;
- зміни у контингенті тих, хто тестується (зміни рівня підготовленості студентів можуть бути викликаними як об'єктивними так і суб'єктивними чинниками);
- «витік інформації» про систему, що відбувається при тривалому використанні одних і тих самих тестових просторів;
- суб'єктивність при розробці тестових норм, що вимагає безперервних досліджень статистичного матеріалу за результатами навчання.

Сукупність названих проблем, що виникають в процесі експлуатації комп'ютеризованої системи тестування, обумовлює необхідність проведення моніторингу системи впродовж всього її життєвого циклу з можливістю оперативного корегування її стану.

У першу чергу пропонується визначити задачі моніторингу комп'ютеризованої системи тестування на кожній стадії життєвого циклу (рисунок"!). Весь життєвий цикл КСТ, що безпосередньо пов'язаний із забезпеченням контрольно-оціночної функції системи, можна розділити на наступні стадії [3-4];

- розробка проекту комп'ютеризованої системи тестування;
- стратегічний розрахунок та розробка комп'ютеризованої системи тестування;
- пілотний експеримент комп'ютеризованої системи тестування;
- експлуатація комп'ютеризованої системи тестування.

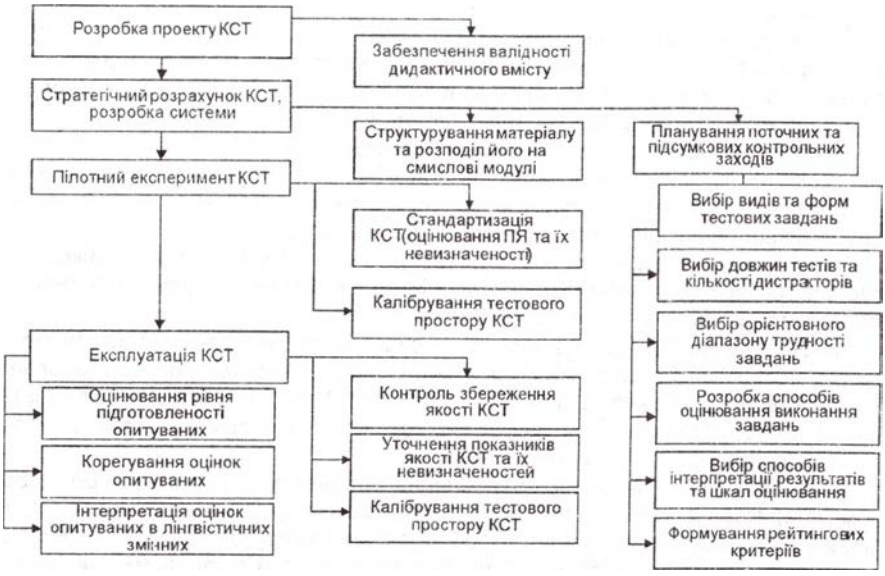


Рис. 1. Стадії життєвого циклу КСТ та задачі моніторингу на кожній з них

Стадія 1. Розробка проекту комп'ютеризованої системи тестування.

На цій стадії забезпечується валідність дидактичного вмісту дистанційного курсу в цілому та тестового простору КСТ як відповідність матеріалу, відображеного в тестових завданнях, вимогам освітніх стандартів з певної дисципліни. На цій стадії створюється специфікація до тестових завдань. Змістовна валідність тестових завдань на початкових етапах, як правило, забезпечується шляхом залучення для їх розробки кваліфікованих спеціалістів з навчальної дисципліни та спеціалістів - тестологів. Попередній аналіз відповідності змістового навантаження контролюючих тестів освітньому стандарту може бути проведений із залученням незалежних експертів та використанням статистичної обробки експертних оцінок.

Стадія 2. Стратегічний розрахунок та розробка комп'ютеризованої системи тестування.

На цій стадії проводиться:

• структурування тестового матеріалу (наприклад, за темами або рівнями складності);

• планування поточних на підсумкових контрольних заходів.

В рамках планування контрольних заходів проводиться вибір видів та форм тестових завдань, довжин тестів, кількості дистракторів в завданнях закритої форми; підбирається орієнтовний діапазон розподілу трудності завдань; розробляються способи оцінювання виконання завдань тесту, способи інтерпретації результатів тестування та шкал оцінювання, а також формуються рейтингові критерії.

Вибір орієнтованого розподілу трудності завдань тесту може бути проведений двома шляхами:

- вибір потрібних завдань з тестового простору з каліброваними завданнями (якщо він є);

- розробка (вибір) завдань на основі досвіду спеціапістів-розробників дидактичного вмісту КСТ з подальшою перевіркою та калібрування тестового простору за трудністю цих завдань в процесі пілотного експерименту та дослідної експлуатації комп'ютеризованої системи тестування.

На етапі розробки способу оцінювання виконання тесту проводиться вибір оціночної функції для різних форм тестових завдань та шкали оцінювання результатів тестування та способів інтерпретації результатів тестування у вигляді лінгвістичної оцінки або альтернативної «залік»-«незалік».

Вибір діапазону трудності завдань тесту та способів оцінювання виконання тесту є основою для створення способів інтерпретації результатів тестування та розробки рейтингових критеріїв.

На стадії розробки комп'ютеризованої системи тестування поводиться методичне опрацювання матеріалу курсу, розробляються тестові простори на основі раніше створеної специфікації та висунутих вимог. При цьому в тести закладається відповідна надійність, середній рівень трудності та узгодженості завдань тесту. Розробляються тести вхідного контролю.

На даній стадії проводиться заповнення обраної платформи для реалізації комп'ютеризованої системи тестування. При цьому поряд з основними критеріями, які, зазвичай, висуваються до характеристик платформ, таких як надійність, відкритість, придатність до нарощування тощо, одним з головних критеріїв є можливість реалізації запланованих на попередніх стадіях розробки структур і вимог до тестового простору.

Стадія 3. Пілотний експеримент комп'ютеризованої системи тестування.

Пілотний експеримент призначений для експериментального оцінювання пс казників якості тестового простору комп'ютеризованої системи тестування. Зої рема, під час пілотного експерименту мають оцінюватись такі показники якос як надійності тесту та завдань тесту, критеріальна валідность, трудності та розр ізняльної здатності завдань тесту на основі статистичних даних - результаті тестування. Така процедура дозволяє провести калібрування тестового просте ру, що полягає у корекції завдань тесту та доведенні їх показників якості до пев них норм. На цьому етапі перевіряється правильність призначених тестових норг оцінювання, встановлених на другому етапі. Проведення пілотного експеримен ту дає статистичний матеріал для проведення стандартизації комп'ютеризова ної системи тестування. Таким чином виходячи в експлуатацію комп'ютеризова на система тестування має певний набір характеристик - показників якості тес тового простору системи.

Стадія 4. Експлуатація комп'ютеризованої системи тестування.

Експлуатація комп'ютеризованої системи тестування передбачає повноцінне та ефективне використання системи в навчальних цілях. Однак особливість пред-метної області КСТ вимагає постійної актуалізації змістового та дидактичного навантаження таких систем, тобто постійного удосконалення системи. Слідку-вання за станом комп'ютеризованої системи тестування в процесі експлуатації є необхідною умовою забезпечення якості КСТ впродовж всього періоду експлуа-тації. Тому можна вважати доцільним називати останню стацію життєвого циклу КСТ - «дослідною експлуатацією».

Під час дослідної експлуатації комп'ютеризованої системи тестування, по-перше проводиться контроль збереження якості КСТ. Тобто перевірка того, чи не змінились показники якості системи, що отримані під час стандартизації. У ви-падку неможливості проведення повноцінної стандартизації КСТ через недо-статній обсяг дослідних даних, недоліки та недосконалості комп'ютеризованої системи тестування можуть бути виявлені під час експлуатації системи шляхом проведення її моніторингу. Крім того, якість навіть стандартизованої системи в процесі експлуатації може знижуватись з названих вище причин.

По-друге, проведення моніторингу названих систем набуває ще більшого зна-чення для комп'ютеризованої системи тестування технічних спеціальностей ун-іверситетів (зокрема дисциплін професійного спрямування), післядипломного навчання та різноманітних курсів підвищення кваліфікації з малими контингента-ми учнів через об'єктивну неможливість отримати достатній об'єм дослідних даних для оцінювання показників якості КСТ під час стандартизації системи. Розрахун-ки проведені під час досліджень діючих комп'ютеризованих систем тестування показали дуже низьку точність отримуваних оцінок показників якості КСТ. Для порівняння, при проведенні Єдиного державного екзамену в РФ, при організації вступних випробувань в Україні кожного року залучаються тисячі опитуваних, що дає можливість проведення масштабного пілотного експерименту з метою оці-нювання якості тестового матеріалу та процедури тестування. Тому дослідже-ння під час експлуатації комп'ютеризованої системи тестування доцільно викори-стати для підвищення точності попередніх оцінок показників якості КСТ, до дозволяє більш якісно відкалібрувати тестовий простір системи, тобто встановити більш достовірні значення ПЯ КСТ.

Крім того потрібно враховувати той факт, то пщ час експлуатації комп'ютеризованої системи тестування більш поширеним є асинхронний режим тестування, тобто коли опитувані отримують різні набори аналогічних за трудністю та тематикою тестових завдань. Оскільки забезпечити рівність трудності завдань, на які відповідають опитувані не завжди вдається, то виникає потреба в корегуванні початкових оцінок учнів відповідно до трудності завдань, на які вони відповідали. Особлива актуальна ця вимога при реалізації адаптивного тестування, що набуває поширення. Адекватне оцінювання рівня підготовленості опитуваних є однією з передумов для подальшої інтерпретації оцінок опитуваних в лінгвістичній шкалі (традиційній - «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно» або шкалі ECTS).

Оцінювання показників якості КСТ під час пілотного експерименту та дослідної експлуатації

Останні дві стадії запропонованого життєвого циклу КСТ (пілотний експеримент та дослідна експлуатація) ґрунтуються на статистичних дослідженнях даних, отриманих за емпіричною процедурою тестування.

Серед показників якості комп'ютеризованої системи тестування, які характеризують контрольно-оціночну функцію систем, найчастіше розглядаються наступні: надійність, валідність, трудність та розрізняльна здатність. Далі в статті під названими показниками якості розуміємо наступне:

- ***надійність*** - 1) характеристика точності процедури тестування та її інваріантності до випадкових чинників, що впливають або можуть впливати на результати дослідження; 2) характеристика узгодженості завдань в тесті;
- ***валідність*** - характеристика адекватності процедури тестування поставленій меті;
- ***трудність*** - характеристика адекватності процедури тестування вибірці опитуваних за складністю змістовного матеріалу;
- ***розрізняльна здатність*** - характеристика чутливості процедури тестування до індивідуальних особливостей (відмінностей) учнів.

На сьогоднішній день використовується два підходи оцінювання показників якості КСТ [5-7], що визначаються шляхом експерименту та пов'язані з контрольно-оціночною функцією системи: класична теорія обробки результатів тестування та теорія моделювання та параметризації тестів (ТМПТ). Порівняно з ТМПТ, класичний підхід є більш простим і може бути досить легко втілений при створенні власного дистанційного курсу або окремої комп'ютеризованої системи тестування.

Вхідними даними для оцінювання показників якості комп'ютеризованої системи тестування є результати, отримані за емпіричною процедурою тестування учнів.

При цьому в процесі моніторингу комп'ютеризованої системи тестування здійснюється:

- контроль навчальної діяльності учнів,
- накопичення та обробка отриманої інформації,
- оцінку показників якості КСТ,
- генерація індивідуальних рішень з корегуванням оцінок учнів на основі даних про показники якості комп'ютеризованої системи тестування тощо.

Далі пропонується методика оцінювання названих показників якості, що отримують на основі статистичної обробки первинних даних на різних стадіях життєвого циклу КСТ. Це дозволяє підвищити ефективність роботи комп'ютеризованої

системи тестування в цілому та зробити більш обґрунтованими оцінки учнів, отримані за процедурою тестування.

Оцінювання надійності процедури тестування

Оцінювати надійність процедури тестування за допомогою КСТ доцільно за допомогою формули Кьюдера-Річардсона, оскільки вона дозволяє оцінити показник надійності за одноразовою процедурою тестування єдиною формою тесту:

$$R_{KR} = \frac{k}{k-1} \cdot \frac{\left(S^2 - \sum_{j=1}^{k} p_j(1-p_j)\right)}{S^2}, \qquad (1)$$

де k - кількість завдань в тесті;

p - частка опитаних, які правильно відповіли на завдання тесту;

S - міра розсіювання результатів тестування.

В якості міри розсіювання результатів тестування традиційно використовують вибіркове середнє квадратичне відхилення результатів:

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n} (x_i - \bar{x})^2}{n-1}},$$

де n - кількість опитуваних;

X - первинний бал і-го опитуваного (наприклад, кількість правильних відповідей за тест при дихотомічному оцінюванні результатів тестування: «0» балів - відповідь неправильна, «1» - відповідь правильна);

X - середнє арифметичне первинних далів опитуваних.

Однак з урахуванням досліджень, проведених автором, для забезпечення адекватного вибору статистичних методів оцінювання відповідних до проявів властивостей досліджуваних величин - первинних балів, отриманих за результатами тестування, більш доцільно використовувати як міру розсіювання статистичний показник - середнє квадратичне відхилення за вибірковими квартілями, який визначається наступним чином:

$$S = \frac{(x'_{n-d} - x'_d)}{1.35},$$

де x'_{n-d} та x'_d - члени впорядкованого за зростанням ряду первинних балів $d = \frac{n}{4}$.

Оцінювання надійності завдань тесту

Надійність завдань оцінюється за їх внутрішньою узгодженістю в тесті. Оцінювати надійність і-го завдання тесту пропонується за наступною формулою:

$$r_j = \sqrt{\underset{i=1,2\ldots n}{\text{med}} \left\{ \frac{p_{jl} - p_l p_i}{\sqrt{p_j(1-p_j)p_l(1-p_l)}} \right\}}, \quad j = \overline{1,k} \qquad (2)$$

де p_j, p_l - частка опитаних, які правильно виконали j-е та l-е завдання тесту відповідно;

p_{jl} - частка опитаних, які виконали правильно обидва завдання тесту;

$\text{med}\{\bullet\}$ - медіана ряду:

$$\text{med}\{x_1, \cdots x_n\} = \begin{cases} x_{(n+1)/2}, & \text{якщо n непарне;} \\ \dfrac{x_{n/2} + x_{n/2+1}}{2}, & \text{якщо n парне.} \end{cases}$$

Оцінювання валідності завдань тесту

Критеріальна валідність завдань тесту визначається як узгодженість результату виконання кожного окремого завдання з сумарними балами опитуваних за весь тест. Для оцінювання валідності завдань пропонується використовувати показник рангової бісеріальної кореляції, який визначається за формулою:

$$r_{bis,j} = 2\frac{(\text{med}\{x_{Bi}\}_j - \text{med}\{x_{Hi}\}_j)}{n}, \quad j = \overline{1,k} \tag{3}$$

де $\text{med}\{x_{Bi}\}$ - медіана впорядкованого ряду первинних балів опитаних, які правильно відповіли на завдання тесту;

$\text{med}\{x_{Hi}\}$ - медіана впорядкованого ряду первинних балів опитаних, які неправильно відповіли на завдання тесту.

Оцінювання трудності завдань тесту

Традиційно трудність завдань тесту оцінюється як частка правильних відповідей на завдання тесту:

$$q_j = \frac{(n - y_j)}{n}, \quad j = \overline{1,k} \tag{4}$$

де y_j - первинний бал j-го завдання (сума правильних відповідей на завдання).

Однак під час асинхронного тестування, коли кожен опитуваний отримує індивідуальний набор тестових завдань, оцінювати трудність завдань за формулою 4 недоцільно, оскільки вона залежатиме від рівня підготовленості тих студенів, які відповідали на досліджуване завдання.

Для отримання інваріантних оцінок трудності завдань тесту при асинхронному тестування пропонується наступна формула, яка враховує відмінність центральних тенденцій первинних балів при відповіді на досліджуване завдання від центральних тенденцій цих балів за всім тестом.

$$T_j = q_j \cdot \frac{\text{med}\{x_j\}}{\text{med}\{x\}}, \quad j = \overline{1,k} \tag{5}$$

де $\text{med}\{x_j\}$ - медіана впорядкованого ряду первинних балів опитаних, які відповідали на досліджуване завдання тесту.

$\text{med}\{x\}$ - медіана впорядкованого ряду первинних балів всіх опитаних.

Оцінювання розрізняльної здатності завдань тесту

Для оцінювання цього показника якості комп'ютеризованої системи тестування пропонується використати коефіцієнт Юла – статистичний показник для оцінювання відмінностей в категоризованих групах.

$$Q_j = \frac{N_{11}N_{22} - N_{12}N_{21}}{N_{11}N_{22} + N_{12}N_{21}}, \quad j = \overline{1,k} \tag{6}$$

де N_{11}, N_{12}, N_{21}, N_{22} - кількість опитуваних, які потрапили у відповідні градації таблиці 1. При цьому підгрупи «слабких» та «сильних» студентів визначається поділом впорядкованого за зростанням ряду первинних балів навпіл.

Таблиця 1

Реалізація моніторингу комп'ютеризованої системи тестування

	Опитувані, які дали правильну відповідь на завдання	**Опитувані, які дали неправильну відповідь на завдання**
Підгрупа «сильних» опитуваних	Nu	N12
Підгрупа «слабких» опитуваних	N21	N22

За наведеною методикою було досліджено комп'ютеризовану систему тестування одного з дистанційних курсів на кафедрі інформаційно-вимірювальної техніки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» [8]. Тестування проводилось в рамках рубіжних контролів впродовж семестру. На кожен сеанс тестування виносились по 64 завдання з 8 тем. КСТ випадковим чином генерувала набори тестових завдань з цієї сукупності. Тестування проходило в асинхронному режимі. Враховуючи те, що кожного року тестування проходило близько 80 опитуваних (4 групи студенів), то за умов асинхронного тестування на кожне завдання за рік відповідало 9-12 студентів. Очевидно, що за такою кількістю даних не можна отримати об'єктивних оцінок показників якості комп'ютеризованої системи тестування. Тому дослідження тривало впродовж 6-ти років, що дозволило накопичити певну статистику для оцінювання показників якості КСТ. Для спрощення процедури оцінювання показників якості було розроблено спеціалізоване програмне забезпечення.

Нижче наведено приклад результатів моніторингу якості одного із завдань тестового простору КСТ (таблиця 2). При цьому визначались такі показники якості КСТ: надійність процедури тестування, валідність, трудність та розрізняльна здатність завдань тесту.

Таблиця 2

Результати моніторингу тестового простору діючої комп'ютеризованої системи тестування

іх	**Кількість опитаних за сеанс тестування (накопичена сума)**	**Кількість опитаних за конкретним завданням (накопичена сума)**	**Показник якості КСТ**					
			Валідність (за конкретним завданням)		**Трудність (за конкретним завданням)**		**Розрізняльна здатність (за конкретним завданням)**	
			Оцінка показника	**Абсолютна похибка оцінки**	**Оцінка показника**	**Абсолютна похибка оцінки**	**Оцінка показника**	**Абсолютна похибка оцінки**
2003-04	**93**	**9**	**0,98**	**1,55**	**0,66**	**0,32**	**0,65**	**0,78**
2003-05	**194**	**15**	**0,85**	**0,93**	**0,81**	**0,20**	**0,57**	**0,70**
2003-06	**273**	**17**	**0,86**	**0,82**	**0,82**	**0,12**	**0,63**	**0,58**
2003-07	**351**	**24**	**0,80**	**0,58**	**0,90**	**0,12**	**0,42**	**0,68**
2003-08	**409**	**27**	**0,80**	**0,51**	**0,90**	**0,12**	**0,46**	**0,60**
2003-09	**464**	**29**	**0,80**	**0,48**	**0,90**	**0,12**	**0,45**	**0,60**

Результати, наведені в таблиці 2, доводять неможливість отримання точних оцінок показників якості КСТ за одноразовою процедурою тестування малої групи опитуваних в асинхронному режимі. В той же час моніторинг комп'ютеризованої системи тестування дозволяє підвищити точність отримуваних оцінок шляхом накопичення та спільної обробки результатів тестування, отриманих емпіричним шляхом. Попереднє проведення пілотажного дослідження та поєднання його результатів з результатами дослідної експлуатації, збільшення перекриття наборів тестових завдань (що призводить до збільшення кількості опитаних за кожним завданням за умов асинхронного тестування), залучення більшої кількості опитуваних - дозволяє підвищити точність оцінювання показників якості КСТ за більш короткий проміжок часу. Однак всі ці нюанси визначаються особливостями кожної конкретної дисципліни.

Звісно, впродовж експлуатації комп'ютеризованої системи тестування питання актуалізації її вмісту може виникнути раніше, ніж буде отримана потрібна точність оцінок показників якості. Однак в цьому випадку новому завданню тестового простору КСТ можуть буди надані попередні експертні оцінки показників якості, які будуть уточнюватись після кожного сеансу тестування шляхом моніторингу. Крім того ще одним шляхом вирішення проблеми є використання еквівалентних тестових завдань, за яким оцінки показників якості попереднього завдання можуть екстраполюватись на нове еквівалентне завдання з подальшим їх уточненням.

Література

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М.: - Информационно-издательский дом «Филинъ». - 2003. - 616 с.

2. Ціделко В.Д., Яремчук Н А., Шведова В.В. Моніторинг систем дистанційного навчання //Вища освіта України. - 2006. - №2. - С. 54-61.

3. Ціделко В.Д., Яремчук Н.А., Шведова В.В. Опыт создания дистанционных курсовобщеинженерного профиля //Вища технічна освіта: перспективи розвитку в контексті болонського процесу: VIII Міжнародна науково-методична конференція. Київ, 21-22 вересня, 2007 р. -С. 177- 179.

4. Шведова В.В. Проблеми створення дистанційних курсів та підтримки їх якості в процесі експлуатації //Техніка АПК. - 2008. - №11-12. - С. 55 - 56.

5. Аванесов В. С. Тесты в социологическом исследовании. - М.: Наука, 1982. - 199с.

6. Бурлачук Л. Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике: 2 -е издание переработанное и дополненное. - СПб.: Питер, 2004-250с.

7. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. - М.: Логос, 2002. - 432 с.

8. Шведова В. В. Оцінювання показників якості контролюючих тестів при пілотному експерименті та в режимі дослідної експлуатації систем дистанційного навчання //Наукові вісті національного технічного університету України. - 2007. - № 3. - С. 121 - 126.

УДК 371.32:811.111

С.І. ШЕВЧЕНКО

ВИМОГИ ДО НАВЧАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ

Анотація. Автор аналізує вимоги до навчальних комп'ютерних програм на прикладі таких як Focus on Grammar, GCSE, Lemprogramm Deutsch Einblicke, Azar Interactive.

Ключові слова: навчальна комп'ютерна програма, вимоги до навчальних комп'ютерних програм.

Аннотация. Автор анализирует требования к обучающим компьютерным программам на примере таких как Focus on Grammar, GCSE, Lemprogramm Deutsch Einblicke*, Azar Interactive.

Ключевые слова: обущающая компьютерная программа, требования к обучающим компьютерным программам.

Annotation. The article deals with the demands to instructional software on the example of such as Focus on Grammar, GCSE, Lemprogramm Deutsch Einblicke, Azar Interactive.

Key words: computer instructional software, requirements to computer instructional software.

Соціальні вимоги інформаційного суспільства визначають завдання вищої школи - озброїти майбутніх спеціалістів навичками пошуку нових знань. В останні десятиліття, завдяки використанню електронної пошти та інших компонентів „всесвітньої павутини" Інтернет, все актуальнішим стає процес спілкування за допомогою комп'ютерів, при якому сприйняття інформації здійснюється шляхом читання повідомлень з екрана монітора.

Однак, для удосконалення вмінь ознайомлювального читання з екрана монітора необхідні спеціальні навчальні комп'ютерні програми (НКП).

На сьогодні вже існує значний досвід створення і використання НКП з іноземних мов. Проблема, однак, полягає в тому, що вони не пов'язані своїм змістом із навчальними планами мовних дисциплін у вищих навчальних закладах (ВНЗ), не створені у підтримку існуючих підручників, не мають належної послідовності вправ, що ведуть до формування певних навичок і вмінь. На жаль, викладачі ВНЗ ще не мають широкого доступу до НКП. По-перше, в нашій країні ще недостатньо сформований ринок комп'ютерних начальних курсів. По-друге, програми, створені в інших країнах, відрізняються високою ціною, що робить неможливим їх тиражування та використання. Отже, виникає необхідність у розробці невеликих навчальних програм авторськими колективами певного навчального закладу, або створення таких програм на замовлення.

Мета цієї статті - визначити вимоги до комп'ютерних навчальних програм та проаналізувати деякі з чинних комп'ютерних курсів, які можуть використовуватися в навчальному процесі та мають у своєму складі розділи з навчання читання. Це такі мультимедійні курси англійською мовою, як Azar Interactive [12], General Certificate of Secondary Education (GCSE) [13], Focus on Grammar [14] та німецькою мовою Einblicke [15].

Аналіз відповідної методичної літератури [1; 3; 4; 6; 7; 8; 10; 11] дозволяє висунути такі вимоги до НКП:

- методичні;
- ті, що спричинені технічними та дидактичними можливостями комп'ютерів;
- ергономічні та психогігієнічні.

Розглянемо вказані вимоги детальніше.

І. Методичні вимоги:

1. Чітка постановка мети.

Першою вимогою, яка визначає характер НКП, слід уважати постановку мети роботи з нею, а саме її спрямованість на контроль чи навчання, на певний вид мовленнєвої діяльності (МД). Про цільову спрямованість програми слід повідомити користувача у вступній частині. Наприклад, інтерактивні курси Azar та Focus on Grammar мають на меті формування граматичних навичок у різних видах МД, у тому числі і в читанні.

2. Взаємозв'язок з основним курсом навчання за змістом, структурою, методами. Оскільки КП має бути обов'язковим складовим компонентом НМК [2, с. 123], вона повинна забезпечувати реалізацію тих цілей навчання, які передбачені чинною Програмою, а отже, має відповідати змісту навчання. Навчальний матеріал, який пропонує програма GCSE, сприятиме формуванню дискурсивної компетенції (уміння розпізнавати різні функціональні стилі мовленнєвої комунікації). Ці знання, у свою чергу, впливатимуть на швидку орієнтацію студента у будь-якому тексті, що позначиться на його швидкості читання. Отже, цей курс дає можливість реалізувати основну мету навчання читання.

3. Комунікативна спрямованість.

Усі НКП і курси завдяки зворотному зв'язку мають інтерактивний характер, отже, є комунікативними від природи, що стосується навчального спілкування. А щодо власне вправ, то вони можуть бути як комунікативними, так і мовними, наприклад, суто граматичними або навіть орфографічними (вставити пропущені літери). В інтерактивному курсі Azar деякі завдання на перевірку результату розуміння мають комунікативний характер, а деякі - некомунікативний. Наприклад, в одному завданні пропонується прочитати листівку-поздоровлення з Днем святого Валентина та визначити, що відчуває її автор (див. Countable and uncountable nouns with *How many/How much).* В інших завданнях необхідно заповнити пропуски в реченнях або вибрати правильні твердження.

II. Урахування технічних та дидактичних можливостей комп'ютера.

Створюючи НКП і курси з іноземної мови, слід намагатися повною мірою реалізувати такі можливості комп'ютера:

1. **Навчання в діалоговому режимі** імітує реальні ситуації спілкування, тому особливо важливими є способи реалізації зворотного зв'язку. Прихильники когнітивної психології розрізняють два типи зворотного зв'язку: інформаційний (правильна відповідь або посилання на відповідний теоретичний матеріал) та оціночний (знання власного результату). Перший виступає як допоміжний навчальний вплив. Його основна функція - усунення помилки та її причини. Другий тип зворотного зв'язку має мотиваційне значення, і його функція - надання студентові почуття впевненості у своїх діях або бажання поліпшити власні результати. Цей тип має більше значення на початкових етапах навчання, коли студенти менш підготовлені до розв'язання навчальних завдань [6, с. 75]. Жодна відповідь не повинна залишитися поза аналізом комп'ютера. Представники когнітивних теорій уважають, що не бажано надмірно заохочувати студентів, адже вони цінують лише ту похвалу, яка пов'язана із вдалим подоланням певних труднощів. Інакше виникає зневажливе ставлення до роботи й особливо до КП, яка керує цією роботою.

Програму Einblicke можна назвати зразковою, оскільки в ній майже в повному обсязі використані можливості комп'ютера, оперування програмою та графічне оформлення є незаперечним успіхом розробників [7]. Якщо в комп'ютерних курсах Azar та GCSE вправи виконуються лише за технологією множинного вибору, то у програмі Einblicke, окрім цієї технології, існують й інші: правильно/неправильно, клоуз, співвіднесення, перетворення інформації з наочного зображення в текст. Функцію зворотного зв'язку виконують повідомлення про правильну/неправильну відповіді, забарвлення правильно обраної відповіді в зелений колір, переможний марш після виконання вправ.

2. Використання наочності (у вигляді малюнків, схем, підкреслення чи миготіння тощо). Відомо, що комп'ютер значно розширює демонстраційні можливості навчальної інформації. Добре ілюстрована програма, як і високохудожньо ілюстрована книга, приваблює увагу студента, викликає бажання „прочитати" її до кінця. Але не слід занадто захоплюватися декоративними ефектами, оскільки це відволікає увагу студента від роботи, що, у свою чергу, впливає на досягнення конкретних дидактичних цілей, зокрема на швидкість читання. У залежності від етапу навчання читання роль картинки різна. Так, деякі методисти вважають, що на початковому етапі малюнки відіграють негативну роль, оскільки студенти не повинні відволікатися, уважно вдивляючись у графічні позначення [4, с. 201]. Інші методисти [9; 17, с. 150] навпаки, вважають, що малюнки в тексті є ефективною підказкою антиципації: сам малюнок несе велику кількість інформації, формулює тему, створюючи момент логічного випередження, без якого неможливе членування тексту на пов’язані за смислом комплекси. На наш погляд, при навчанні читання слід зосередити увагу на таких функціях наочності, як навчальній (для семантизації ключових слів тексту та для введення в тему, коли малюнки створюють певну психологічну установку та мотивацію до сприйняття матеріалу) і контролюючій - при виконанні тестових завдань.

В інтерактивному курсі Azar наочність використовується для забезпечення автентичності презентації матеріалу для читання. Це газетний матеріал, листівки, уривки
щоденників, оголошень, ідентифікаційні картки, правила поведінки в школі тощо.

3. Уведення ігрових елементів. За виконання вправи студент одержує певну кількість балів, а це надає характеру змагання з КП та з товаришами, які також працюють із цією програмою, що, у свою чергу, стимулює навчальну діяльність як еквівалент прагнення до перемоги.

4. Адаптованість до індивідуальних особливостей тих, хто навчається, досягається завдяки орієнтації на врахування рівня знань, навичок і вмінь потенційного користувача; зосередженню уваги на типових помилках та можливих варіантах правильних відповідей; наданню для відповіді кількох спроб із градацією міри підказки; завдяки використанню прийому рандомізації вибору користувачем режиму роботи з програмою.

Програма GCSE пропонує два рівні виконання вправ. При цьому витримується режим роботи з комп’ютером - після 45 хвилин роботи з програмою студентові пропонується зробити перерву, а потім продовжити заняття.

5. Збір статистичних даних про результати тестового контролю, успішність роботи з програмою, кількість помилок, час виконання завдань запроваджено не в кожній програмі. Інтерактивні курси з граматики Azar, Focus on Grammar та мультимедійна програма Einblicke не фіксують ні кількості балів за виконання кожного завдання, ні кількості помилок, ні часу, оскільки вони призначені для самостійної роботи. Курс GCSE передбачає 2 режими, один із яких за бажанням користувача може зберігати результати його роботи на кожному сеансі.

6. Включення до системи автоматизованих довідників. При виконанні вправ із курсів Azar та Focus on Grammar користувач завжди може одержати довідкову інформацію про ту чи іншу граматичну структуру, звернувшись до граматичних таблиць. У мультимедійній програмі Einblicke можна використати двомовний глосарій, який у будь-який момент знаходить переклад невідомих лексичних одиниць.

III. Ергономічні та психогігієнічні вимоги.

1. *Вимоги до естетичного оформлення „кадрів" на екрані* зводяться до відсутності зайвої інформації під час відповіді студента, при повідомленні рахунку, при наданні консультацій, а також звертається увага на зручне розміщення інформації на екрані комп'ютера. Для будь-якого курсу велике значення має дизайн. Інтерфейс повинен бути доброзичливим, прихильним до користувача, максимально спрощуючи взаємодію із системою та забезпечуючи психологічний комфорт у спілкуванні з КП. Значною мірою цьому сприяє оболонка Windows та програми, реалізовані під її керуванням.

2. Із метою *„психологічного захисту"* на екрані (у залежності від етапу роботи) з'являються ті чи інші кнопки для виклику певних реакцій комп'ютера на дії студента (перевірити відповіді, надати правильні відповіді, вказати на типові помилки, надати допомогу у вигляді довідки, повідомити результати тощо)

3. Слід приділити увагу *дозуванню інформації для одного заняття,* піклуючись про фізичний та психічний стан студента, який знаходиться перед монітором комп'ютера.

4. Важливим фактором є *відповідність кольорів фону та шрифту психофізіологічним вимогам* (добирають кольори, які не стомлюють очі й не дратують людини). На нашу думку, слід віддавати перевагу кольоровому друку, який використовується в книговидавництві. До нього звертаються в підручниках, газетах і навіть у наукових виданнях. Кольровий друк привертає увагу до викладеного матеріалу. За дослідженнями З.І. Кличнікової [5, с. 202], студенти охоче читають тексти, набрані синім або коричневим шрифтом. Варто взяти до уваги таку закономірність: оцінка читання тексту за швидкістю та точністю підвищується при збільшенні різниці між довжиною хвиль фонового кольору та кольору літер. Найкращі результати бувають для таких варіантів: чорний, синій і зелений на білому, блідо-блакитний на зеленому, білий на чорному. Отже, для оформлення КП треба ширше застосовувати кольорові шрифти.

Інтерфейси програм Azar, Focus on Grammar, GCSE та Einblicke відрізняються оригінальністю, зручністю в користуванні та широким використанням наочності, що створює додаткову мотивацію для роботи студентів. Можна в будь-який час перейти до виконання бажаної вправи або закінчити роботу і вийти з програми. Користувач вільно пересувається „сторінками" програм і може рухатися далі (у програмі GCSE це можливо лише після того, як лектор закінчить говорити) або повертатися на попередню сторінку.

Слід відзначити, що в усіх програмах маємо раціональне розміщення інформації на екрані комп'ютера.

Навчання читання з комп'ютерною підтримкою здійснюється самостійно: студент залишається з комп'ютером сам на сам. Тому виникає необхідність у психологічній, педагогічній та фізичній підтримці студента.

Психологічна підтримка полягає в тому, що:

- матеріали відповідають потребам та інтересам студентів;
- презентація курсу цікава;
- програма написана в доброзичливому стилі, має легко засвоюваний інтерфейс та задовольняє ергономічні вимоги;
- робота з програмою підвищує впевненість та комфортність студента.

Педагогічна підтримка забезпечує:

■ чітку структуру програми;

■ **ясні цілі;**

• механізми самоконтролю;

• організацію зворотного зв'язку.

Фізична підтримка виражається:

- у коректному ергономічному оформленні програми;

• у зручному розташуванні матеріалу;

• у використанні наочності в розумних межах [16].

Таким чином, ефективність комп'ютерних навчальних матеріалів у разі раціональної загальнометодичної концепції навчання, покладеної в їхню основу, значною мірою залежатиме від того, наскільки повно автор зможе реалізувати в них вищезазначені вимоги та переваги. Саме від якості КП залежатиме ставлення студентів до користування нею та ефективність навчання за її допомогою.

Література:

1. Асоянц П.Г., Чекали Г.С., Сердюков П І. та ін. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов: Навч. посібник. - К.: КДПІІМ, 1993. - 108 с.

2. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): Монография. - К.: Изд. центр КГЛУ. 1999. - 268 с

3. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. - М.: Педагогика, 1987. - 264 с.

4. Егоров Т.Г Психология овладения навыком чтения. - М.: Изд-во Академии педагогия. наук РСФСР, 1954. - 264 с.

5. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1973. - 223 с.

6. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / Авт. кол.; За ред. Ю І. Машбиця / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - К.: ІЗМН, 1997. - 264 с.

7. Палій О.А. Комплексне використання ТЗН для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови): Дис. канд. пед. наук: 13.00 02. - К„ 2002. - 159 с. с

8. Палій О. А. Методичний огляд мультимедійних комп'ютерних курсів з німецької мови //Іноземні мови - 2001. - №1. - С. 62-64.

9. Прусаков Н.Н. К вопросу о физических свойствах письменной речи и их роли в чтении // Иностр, яз. в школе. - 1975. - №1. - С. 27-33.

10. Сердюков П.И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий: Дис. ... докт. пед. наук. - К, 1997. - 250с.

11. Цеомашко О.Л. Условия эффективности языковых обучающих компьютерных систем на начальном этапе школьного обучения (на материале французского языка): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - Запорожье: 1997. - 170 с.

12. Azar Interactive. Prentice Hall Regents. A Simon and Shuster Company. - QuarkImmedia, 1998.

13. Focus on Grammar. The interactive multimedia program for learners of English. Basic Level. - By Addison Wesley Longman, Inc. and Exceller Software Corporation, 1998.

14. GCSE=Peak Interactive Limited in partnership with Europress Software Limited. – Copyright 1996-1997.

15. Lernprogramm Deutsch Einblicke. Goethe Institute & Inter Nationes, 1998.

16. Richards K. Writing Distance Learning Materials // Distance Education for Language Teachers. A UK Perspective / Eds. R. Howard, I. McCrath. - Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993. - P. 94-107.

17. Willis Jane. Teaching English through English. - Longman, 1991. - 191 p.

УДК 378.1

О.Ю. ЯНИЦЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація. Розглядається питання актуальності дистанційного навчання в системі вузівської освіти. Уточнюються деякі ключові терміни та різні наукові підходи до цієї проблеми, описано етапи здійснення дистанційного навчання та особливості його навчально - методичного забезпечення в університеті.

Ключові слова: дистанційний курс, електронний обмін інформацією, тютор, графік вивчення курсу, центр дистанційного навчання.

Аннотация. Рассматриваются вопросы актуальности дистанционного обучения в системе вузовского образования. Уточняются некоторые ключевые термины и разные научные подходы к этой проблеме, описано этапы дистанционного обучения и особенности его учебно-методичного обеспечения в университете.

Ключевые слова: дистанционный курс, электронный обмен информацией, тьютор, график изучения курса, центр дистанционного обучения.

Annotation. The question of the distance learning relevance in higher education system is considered. Some key terms and different scientific approaches to this problem are clarified, stages of distance learning implementation and the peculiarities of educational and methodological support in the university are described.

Key words: distance course, e-exchange of information, tutor, graphic of course studying, centre of distance learning.

Економічні, політичні і соціальні зміни, що відбуваються в Україні, й інтеграція в європейське співтовариство та приєднання до Болонської декларації створюють необхідність розвитку такої системи освіти в нашій країні, яка повинна адекватно задовольняти потреби суспільства в освіті. Світовий процес переходу до постіндустріального інформаційного суспільства, як стверджують фахівці, передбачає, що не менше половини населення повинне мати вищу освіту.

Крім того, з метою підтримання конкурентоспроможності сучасний фахівець змушений постійно розширювати та поглиблювати набуті знання, підвищувати свою кваліфікацію, отримувати нові спеціалізації, а інколи й міняти напрямки освіти. Вирішити всі ці проблеми можливо лише на основі переходу від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта через усе життя».

Одним із ефективних засобів розв'язання цього завдання може служити дистанційне навчання. Воно здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних та телекомунікаційних технологій і, що не менш важливо, не вимагає відволікання від щоденної діяльності великої кількості людей та не потребує великих фінансових витрат від того, хто навчається.

Таким чином, дистанційна освіта, виступаючи альтернативою до традиційного навчання, є тією інноваційною формою навчання, яка здатна забезпечити можливість постійного поновлення знань.

Дистанційне навчання (ДН) визначають як технологію отримання знань за допомогою телекомунікаційних засобів, коли взаємодія того кого, навчають і викладача проходить на відстані.

Дистанційна освіта (ДО) - специфічна організація педагогічного процесу, основним змістом якої є застосування в навчанні комп'ютерної техніки, дистанцій-

них та інформаційних технологій, телекомунікаційних мереж та засобів зв'язку (телефон, факс, телеграф, пошта та ін.).

На Заході ця форма з'явилася вже давно і має велику популярність серед студентів через її економічність і навчальну ефективність. Дистанційну форму навчання називають «освітою на протязі всього життя», через те, що більшість тих, хто навчається,-дорослі люди. Багато з них вже має вищу освіту, проте через необхідність підвищення кваліфікації, розширення сфери діяльності виникає потреба швидко і якісно засвоїти нові знання і навички роботи. Саме тоді оптимальною формою може стати дистанційне навчання.

У галузі теорії та практики дистанційної освіти працює багато вітчизняних та зарубіжних фахівців, роботи яких сприяють впровадженню цих новітніх технологій у навчальний процес [1,2]. Проте слід зазначити, що серед науковців поки що відсутнє єдине розуміння деяких понять, що стосуються цього типу навчання і, зокрема, таких ключових термінів як «дистанційна освіта» і «дистанційне навчання».

Трактуючи поняття «освіта» як результат навчання, виховання та розвитку особистості, деякі вчені пропонують обмежитись терміном «дистанційне навчання».

Проте аналіз різних трактувань терміна «освіта» у працях сучасних вчених дозволяє виділити серед його лексико - семантичних варіантів («результат навчання», «одна із соціально-духовних цінностей») також варіант «система освіти», що дозволяє, на нашу думку, використовувати терміни «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання» саме в такому значенні недиференційовано.

Неадекватно наповнюється і зміст поняття дистанційної освіти. Відомо, що ця форма навчання знайшла широке розповсюдження у всьому світі і має, по суті, інтернаціональний характер. В Україні розроблена «Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004 -2006 роки», затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 вересня 2003 р. № 1494.

Аналіз різних підходів до розуміння дистанційної освіти показує, що найбільш поширеними є її дві моделі, які базуються на різних джерелах: «британська» (або асинхронна, індивідуальна) та «американська» (синхронна, групова). Перша модель виходить із розуміння дистанційної освіти як особливої заочної форми навчання, зорієнтованої, в першу чергу, на самостійність навчання тих, хто прагне отримати основну чи додаткову освіту без відриву від їх професійної діяльності.

Рівень освіти при такій моделі забезпечується спеціально розробленими навчально-методичними комплексами, системою психолого-педагогічної підтримки студента у формі групових занять та індивідуальних консультацій, системою рейтингової атестації централізованого моніторингу якості освіти.

В основі американської моделі дистанційної освіти лежить її розуміння як форми очної освіти, в якій безпосередній аудіовізуальний контакт викладача з аудиторією замінено очною телекомунікацією, опосередкованими технічними каналами та засобами.

Особливість дистанційної освіти полягає тут, насамперед, у застосуванні нових телекомунікаційних технологій, а сама система освіти залишається головним чином традиційною. В американській моделі відсутній інститут тьюторів, а рівень якості освіти забезпечується за рахунок контролю якості її інтерактивної телекомунікації.

Подібні трактування знаходимо у вітчизняній літературі, згідно з якими система дистанційного навчання використовуються не тільки як засіб одержання освіти дистанційним способом, а і як засіб реалізації комп'ютерної технології на-

вчання за будь-якою формою (очною, заочною), спрямованою на активізацію самостійної роботи студентів, підвищення якості й об'єктивності процесу контролю та оцінки знань студентів.

Таке розуміння дистанційної освіти, при якому акцент робиться лише на освітньо-інформаційних технологіях, приводить деяких фахівців до думки, що слід взагалі відмовитись від поняття «дистанційна освіта» або відмовитись від нього у випадку, коли мова йде про заочне навчання, та користуватись вже звичними термінами «денна», «заочна», «вечірня» форми навчання. Ми вважаємо, що дистанційна освіта базується на іншій психології, інших педагогічних методах та принципах.

Таким чином, дистанційна освіта, виступає альтернативною до традиційного навчання, є тією інноваційною формою навчання, яка здатна забезпечити можливість постійного поновлення знань.

Тобто, дистанційне навчання - це форма відкритої освіти з використанням комп'ютерних та комунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів, студентів та адміністрації університету на різних етапах навчання, і передбачає самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі, більшість з яких підготовлені і постійно удосконалюються викладачами.

У нашому вузі приділяється значна увага впровадженню дистанційних технологій освіти у навчальний процес.

Основним для успішного впровадження ДН є людський фактор. Якісне ДН можливо лише тоді, коли в вузі є якісне традиційне навчання.

Тільки спираючись на високоякісний викладацький склад можна забезпечити зміст навчання, що відповідає світовим стандартам.

Наступним за значимістю, як ми вважаємо, є технологічний фактор. Розробка електронних видань можлива при наявності у вузі відповідних інформаційних технологій (пакетів програм) і досвідчених спеціалістів в галузі їх застосування.

В університеті є все необхідне для дистанційного навчання:

- застосовується доступ до комп'ютера, вихід до мережі Internet. (Якщо такої можливості немає, кейсова форма: коли студенту видається так званий «кейс», що містить усі необхідні навчальні матеріали і посібники).
- бажання навчатися і вміння працювати самостійно. Це дуже важливо тому, що саме від цих двох рис залежить ефективність всього навчального процесу.

Дистанційне навчання в основному орієнтоване на:

- молодь, для якої не існує можливості отримати високоякісну освіту через обмежену спроможність традиційної системи освіти;
- осіб, які суміщають навчання з роботою;
- інвалідів, що не можуть відвідувати заняття в університеті;
- осіб, проживання яких віддалене;
- матерів, що годують дітей;
- осіб, які проходять дійсну термінову службу в Збройних Силах;
- осіб, що бажають здобути нові знання або другу освіту, тощо.

Досвід свідчить про переваги дистанційного навчання:

- технологія навчання більш гнучка і спрямована на тих, хто хоче здобути кон'юнктурну спеціальність, перекваліфікуватись чи підвищити свій освітній рівень;
- індивідуальний підхід до кожного. Викладач дистанційної форми виступає більше у ролі поммника, наставника, радника, саме тому за кордоном він називається tutor (тьютор), тобто змінюється роль викладача на помічника - наставника, що спрямовує студента' у процесі навчання; причому у того викладача, якого обере сам студент;

- крім індивідуальної роботи, в системах дистанційного навчання часто організується робота у невеликих групах. Робота у групах може мати суттєвий вплив на засвоєння навчального матеріалу. Колективна робота над виданнями та проектами може сягати міжнародної кооперації.

Всі інформаційні дані про навчальний процес студент може отримати на web-сайті Центру дистанційного навчання електронною поштою від викладача, методиста або консультанта (тьютора). Етапи проходження навчання студента фіксуються організаційно-адміністративною системою університету (електронний деканат) і заносяться у відомість успішності, яка є доступною викладачу-тьютору та студенту. У відомості успішності фіксується статистика учбового процесу, а також повні протоколи виконання завдань тестів контрольних, курсових робіт та курсових проектів у ході навчального процесу.

Крім того до послуг студента надається електронна бібліотека, яка несе інформацію про основну та додаткову учбову літературу або її адресу в Інтернеті.

Стратегія навчання та вивчення курсу дистанційної освіти здійснюється на основі поєднання: очних занять; самостійного вивчення студентами матеріалів курсу; активних форм проведення занять у вигляді практикумів, дискусій та контролю з використанням тестів у дистанційному режимі за допомогою інформаційних технологій; заключного оцінювання знань на очній сесії. Організація навчання за дистанційним курсом здійснюється наступними етапами:

І. Очна настановна сесія.

П. Навчання у дистанційному режимі.

ІІІ. Очна екзаменаційна сесія.

Протягом настановної сесії студенти прослуховують вступ до курсів дистанційної освіти, отримують друковані методичні матеріали, засоби доступу до електронних навчальних джерел та обирають тему індивідуальної роботи.

Навчання у дистанційному режимі передбачає:

- самостійне вивчення теоретичного матеріалу;
- самоконтроль у вигляді тестування;
- участь у практичних (лабораторних) заняттях шляхом вирішення виробничих ситуацій, передбачених курсом;
- участь у семінарських заняттях та обговорення актуальних питань;
- контроль знань, вмінь, навичок з використанням тестів.

Під час навчання у дистанційному режимі забезпечується можливість електронного обміну інформацією між викладачами та студентами для отримання останніми консультацій, коментарів та пояснень до навчально-методичних розробок та передачі виконаних індивідуальних робіт. Для цього використовують функції електронної пошти.

Очна екзаменаційна сесія забезпечує підсумковий контроль знань, умінь та навичок студентів.

Організація навчання передбачає вірно розплановані етапи засвоєння курсу: лекційні заняття, практичні і лабораторні заняття, семінари, форуми, виконання контрольних та курсових робіт, консультації з навчальних дисциплін, самостійну роботу, яка є основною формою отримання знань. У процесі навчання важлива роль надається контролю отриманих знань, та методиці їх оцінювання за етапами навчання. Заключна стадія навчання передбачає повторювання й узагальнення. На цій стадії закріплюються отримані знання, уміння, доводиться їх рівень до рівня навичок та попиту творчої діяльності і відбувається очне спілкування з

викладачем (тьютором) в університеті. Обов'язковою умовою успішного навчання є безперервність, регулярність занять, повнота та систематичність виконання усіх завдань. Час потрібно планувати таким чином, щоб протягом усього періоду для навчання виділялося щоденно 30-40 хвилин.

Під час навчанні студент повинен:

Послідовно вивчати теоретичний матеріал курсу, наданий в навчальному посібнику цієї дисципліни.

Проводити самоконтроль отриманих знань шляхом самотестування (згідно тестів або питань, які запропоновані з відповідної навчальної дисципліни в кожному навчальному посібнику).

Після вивчення кожного навчального змістового модуля дисципліни необхідно виконувати тести поточного контролю отриманих знань з доведенням результатів виконання до викладача - тьютора і отриманням позитивної оцінки за результатами тестування (що обумовлюється певною кількістю балів).

Під час вивчення навчальної дисципліни студенту пропонується прийняти участь в семінарах, форумах (з певних тем). Графік проведення семінарів, чатів, форумів (з запропонованими темами) надається студенту заздалегідь. Викладач - тьютор готує інформаційний лист з детальною інструкцією проведення такого виду знань. У чатах одночасно приймають участь декілька студентів, що вивчають навчальну дисципліну. Активність участі в цих заняттях також оцінюється викладачем - тьютором певною кількістю балів.

Для закріплення вивченого теоретичного курсу студенту необхідно виконати усі, передбачені навчальним планом контрольні, лабораторні, курсові роботи чи курсові проекти, які мають бути передані в Центр дистанційного навчання або відповідну кафедру університету і захищені у викладача курсу особисто. Виконані і захищені роботи, бали, отримані на заліку/іспиті дають можливість переведення студента на наступний етап навчання.

Передача виконаних контрольних та курсових робіт здійснюється електронною поштою або іншим шляхом (особисто, поштою тощо).

При вивченні навчальної дисципліни передбачається спілкування студента з викладачем - тьютором та викладачем цього курсу; і спілкування планується у вигляді on-line консультацій, розклад яких попередньо надається студенту на дошці оголошень, а також шляхом листування електронною поштою.

Після закінчення вивчення навчальної дисципліни студенту необхідно пройти підсумковий контроль знань.

Розклад термінів надається студенту попередньо і може бути уточненим на дошці об'яв сайту Центру дистанційного навчання університету. Підсумковий контроль знань може проводитись в усній, письмовій формі або проводиться у вигляді тестування з використанням комп'ютерів. При підсумковому контролі знань обов'язкове очне спілкування студента і викладача. Результати підсумкового контролю оцінюються балами.

Проведення заліків та іспитів планується навчальним планом-графіком і надається студенту попередньо, разом з навчальними матеріалами. Заліки та іспити проводяться при очному спілкуванні з викладачем на базі навчального центру або у навчального консультаційному центрі. Дозвіл на участь в заліку або іспиті надається викладачем курсу (викладач - тьютор) на основі загальної кількості отриманих балів при вивченні певного навчального курсу.

З використанням дистанційного навчання в умовах створення загальноєвропейського простору вищої освіті намічається перехід від «системи, що орієнтована на викладача» до «системи, що орієнтована на студента». Роль викладача у такій системі - це надання допомоги студентові в процесі самостійного навчання.

Перехід До дистанційного процесу навчання й отримання освіти з використанням безмежних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та комп'ютерних мультимедійних засобів - стратегічно виправданий шлях створення умов для якісної та масово доступної освіти, прискорення розвитку суспільства, створення умов відкритості роботи урядових інституцій, держави вцілому і, як кінцевий результат, поліпшення економічної ситуації країни.

Література:

1. *Методи та принципи дистанційного навчання // Матеріали семінару, проведеного Радою Міжнародних наукових досліджень та обмінів. - Київ, 1999.*

2. *В. Хассон. Е. Вотерман Критері' якості дистанційної освіти// Вища школа. - К, 2004.*

3. *Андреев А.А.. К вопросу об определении понятий «дистанционное обучение» // Открытое образование. - М, 1998. № 4.*

4. *Густырь А. В. К определению терминологического стандарта открытого и дистанционного образования // Проблемы нормативно-правового обеспечения открытого образования. -М., 2001.*

5. *С. А.Мазаракі. Навчання і виховання - органічно-єдиний процес // Вища школа, - К., 2004. - №* **5-6.**

6. *А.Л. Назаренко, В.А.Дугарцыренова. Дистанщюнное обучение иностранным языкам: принципи, преимущества и проблемы // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и чежкультурная коммуникация. - М., 2005. - №1.*

УДК 378:004.9

А.О. ЯРОШЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. В статті аналізується процес впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в сучасній вищій школі. Дано обґрунтування того, що тільки спільний творчий процес викладача і студента в освоєнні інформаційно-освітнього простору може забезпечити розуміння **його цілісності.**

Ключові слова: комунікація, інформаційно-комунікаційні технології інформаційні комунікаційні засоби, інформаційно-комунікаційне забезпечення.

Аннотация. В статье анализируются процесе внедрения информационно-коммуникационных технологий в современной высшей школе. Обосновывается, что только совместный творческий процесс преподавателя и студента в освоении информационно-образовательного пространства может полностью обеспечить понимание обеими участниками его целостности.

Ключевые слова: коммуникация, информационно-коммуникационные технологи, информационные коммуникационные средства, информационно-коммуникационное обезпечение.

Annotation. Peculiarities of information technologies introduction into educational process of modern Higher School are analyzed in the given issue. It is founded that only collaboration between teacher and student in mastering information educational scope enables both participants in full measure to realize its integrity.

Keywords: communication, of informatively communications technologies, informative of communications facilities, of informatively communication providing.

Однією з особливостей соціумів перехідного типу, в тому числі й українського, вважається значний комунікативний потенціал, актуалізація якого може посприяти успішному розв'язанню багатьох проблем, які накопичувалися в умовах тоталітаризму десятиліттями. Про це багато вже сказано і написано. Так, на думку відомих дослідників транзитивних соціумів Ю.Габермаса, М.Лумана і їхніх послідовників, основою соціальної структури посттоталітаризму, є безпосередня комунікація суб'єктів, що й відрізняє перехідні системи (суспільства постмодерну) від традиційних, структурованих соціумів (суспільства модерну), де така комунікація опосередковується інституційно і структурно [див/. 1, с.62-67; 2, с.83-112].

Метою статті є аналіз особливостей впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в сучасній вищій школі.

Комунікація - дуже складне, багатогранне явище, що має універсальний характер, оскільки впливає на сферу виробничої діяльності, стереотипи мислення, соціальну поведінку тощо. Наше суспільство протягом багатьох років мало характер принципово антикомунікаційний. Воно будувалося згідно з принципами раціонально діючої машини, де кожному призначалася роль гвинтика, замінити який на інший було зовсім не важко, головне, щоб працювала машина в цілому. Навпаки, в суспільстві, побудованому на принципах комунікації, людина є головною фігурою у продукуванні та використанні інформації. Таке суспільство є не механічною, а гнучкою системою різноманітних і багатомірних комунікативних структур. Очевидно, що цінність людської особистості в цьому суспільстві значно виростає і тим вона вища, чим людина багатша духовно й інтелектуально.

У науковій літературі, як українській, так і зарубіжній, дається велика кількість визначень поняття "комунікація", що позначає феномен, який перебуває у фокусі вивчення процесів як у сфері фундаментальних, так і соціальних наук. Причини інтегративної природи теорії спілкування в Міжнародній енциклопедії комунікації пояснюються тим фактом, що коріння ряду головних проблем сучасної комунікаційної революції сягає глибини століть. І справді, системно-інформаційні зв'язки становлять основу соціальності людства, забезпечуючи створення, збереження та історичну трансляцію для майбутніх .поколінь соціокультурних цінностей і традицій.

Також слід зазначити, що комунікація є доконечним елементом демократичного інформаційного суспільства завдяки можливості побудови взаємного зв'язку між народом і владою. Інформаційна демократія передбачає вільний обмін інформацією, що є основою широкого залучення громадськості до політичних процесів.

Освіта і виховання як форми соціальної діяльності індивідів з розширення їхніх знань, кваліфікацій, осягнення вищих досягнень соціуму в галузі науки, культури, мистецтва-невід'ємна частина суспільного розвитку. Принципова соціальна значущість освіти пов'язана з тим, що її принципи лежать в основі кваліфікації, компетентності та соціального визнання. Без освіти і виховання важко собі уявити розкриття сутнісних сил людини, адже освіта за самою своєю суттю означає "освічувати самого себе" [5, с.43].

Які б не були межі зростання телекомунікацій і електронної технології, вони поки що далеко за горизонтом. Немає меж у споживанні інформації, зростанні культури і розвитку людського розуму [див.: 6, с.372-373].

Справді, одним зі видів віртуальної реальності є телевіртуальна, сформована за допомогою електронних засобів. Вона не ізоморфна стосовно "емпіричної реальності", бо є інтерпретацією процесів, які відбуваються в реальному світі.

Але сама ця інтерпретація стає частиною світу: телеекран, увійшовши до нашого життя, починає активно впливати на неї.

Цей вплив не завжди позитивний. Стандартизація мислення, поширення катастрофічно руйнівної інформації, що дезорганізує суспільство, низькопробність розважальних програм - усе це ллється сьогодні з екранів телевізорів. Р.Шредер, аналізуючи соціальні наслідки трансформації інформаційних технологій, дійшов висновку, що комп'ютерні освітні та розважальні програми недостатньою мірою зорієнтовані на творення користувачами власних віртуальних світів. Вважаючи, що віртуальним технологіям не підходить статус "рятівників культури", він співвідносить віртуальну реальність з академічним постмодернізмом, який, "прагнучи заплямувати і природу, і культуру", характеризує світ як нереальне "дивне місце" [8, с.1795-1796].

Інтеграційний потенціал комп'ютеризації (всього науково-технічного прогресу) може бути поєднаний з широким соціокультурним і філософським підходом до дійсності. Вже зараз починається справжнє виявлення ролі "позалогічних компонентів у природничонауковій і математичній творчості... одночасно зі "зворотним процесом" математизації в гуманітарній сфері... Це зближення методів, які використовуються в обох сферах духовної діяльності, веде до зростання взаєморозуміння "двох культур", але не порушує їх специфіки, відмінності в об'єктах і меті, творчо розвивається в кожній з них".

Усі згадані вище процеси, пов'язані зі становленням глобального комунікаційного простору, настільки сильно впливають на всю систему життя людини, що знову змушують задуматися над перспективами її розвитку. Проблема аналізу стану освіти, співвідношення її структурних елементів, виділення її провідних компонентів набуває особливого значення в ситуації, коли під впливом науково-технічного поступу відбуваються істотні зміни в системі комунікації не тільки між окремими людьми, айв освіті в цілому

Це заставляє ряд дослідників осмислювати науку і створену з її допомогою систему комунікації, в яку виявилися втягнутими елементи освіти, як домінуючий чинник сучасної цивілізації. Знову поширюються антисцієнтистські настрої, і, як крайність, виникають міркування про занепад освіти і перехід людської цивілізації до позаосвітньої стадії розвитку.

Складається ситуація, коли швидкий прогрес у сфері інформатизації поглиблює інформаційну нерівність, і в цьому полягає одна з серйозних труднощів, оскільки проблема інформаційної нерівності (в контексті інформатизації суспільства) в сучасній українській літературі поки не дістала належного віддзеркалення, хоча й обговорюється широким колом фахівців.

Ступінь інформованості має вирішальне значення в навчально-виховному процесі у вищих навчальних закладах. Для забезпечення високого рівня розвитку освітянського процесу вимагається мати інформаційну перевагу, тобто одержувати правильні й точні дані, що дозволяють виробляти випереджаючі рішення, іншими словами, інформаційна перевага передбачає забезпеченість освіти якомога більш повною, точною, достовірною та своєчасною інформацією, що дає переваги у конкурентній боротьбі.

Говорячи про використання інформаційних комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах, варто зупинитися на проблемах, які пов'язані з ефективністю, вартістю та доступністю.

Ефективність навчання за допомогою інформаційних комунікаційних теорій залежить від того, як і з якою метою вони використовуються. Подібно до інших інструментів навчання, інформаційно-комунікаційні технології не можна використовувати як універсальну відмичку де завгодно, хоча вони значно розширили доступ до базової освіти. Підвищення якості навчання через вплив освітніх радіо- та телепередач залишається ще не дослідженим, але воно, безперечно, заповнює відповідну нішу, будучи тут ефективним. Набагато більш ефективним є дистанційне навчання, що використовує сучасні електронні засоби.

Досить проблемним питанням є *вартість інформаційних комунікаційних* засобів, які використовуються в процесі навчання. Існує твердження, що навчальні телепередачі дешевші, ніж комп'ютерне чи on-line-навчання [див.: 4]. Проте категоричні оцінки в даному випадку досить сумнівні через недостатню кількість даних, але саме життя показує, що майбутнє дистанційної освіти - за комп'ютерними формами комунікації.

Досить вагомим проблемним питанням є наявність *доступу до інформаційних комунікаційних* засобів освіти. Враховуючи значні відмінності в доступі до інформаційних комунікаційних технологій між країнами та між різними групами всередині країн, існує серйозне побоювання, що через освіту вони будуть розширювати й поглиблювати існуючі розбіжності за економічними, соціальними, культурними, географічними критеріями. В ідеалі стрімкий розвиток інформаційних комунікаційних засобів повинен би забезпечити рівні можливості в освіті, та не можна не враховувати впливу багатьох додаткових чинників і того, що реальний доступ різних категорій осіб як користувачів або виробників опосередковується їхніми ресурсами. Звідси випливає, що початкові відмінності часто репродукуються та поглиблюються [див.: 4].

Інфраструктура освітніх технологій країни значною мірою залежить від інфраструктури національних телекомунікацій і засобів масової інформації. Життєздатність інформаційних комунікаційних технологій, зорієнтованих на розширення можливостей сучасної системи освіти, має чотири компоненти: соціальну, політичну, технологічну та економічну.

Спроби покращити та модернізувати освіту через інформаційні комунікаційні засоби вимагають чіткого визначення її перспектив, а також потенційних можливостей самих цих засобів, які постійно вдосконалюються. З огляду на це, планування розвитку інформаційно-комунікаційного забезпечення системи освіти передбачає: а) виважений аналіз поточного стану справ у системі освіти; б) специфікацію цілей освіти на різних рівнях навчання; в) моделювання процесів використання інформаційних комунікаційних систем; г) апробація моделей в різних можливих ситуаціях і контекстах; д) специфікація існуючих джерел фінансування та розвиток стратегій використання виробничих фінансових ресурсів для підтримки інформаційних комунікаційних інновацій.

Враховуючи те, що багато новаторських інформаційних комунікаційних теорій-проектів, які зорієнтовані на покращення стану справ у системі сучасної освіти, для своєї реалізації вимагають підтримки держави, назріла потреба розробити відповідні нормативно-правові акти, які законодавчо забезпечили б удосконалення процесу впровадження новітніх інформаційних комунікаційних технологій у практику, ставши реальним поштовхом до прискореного розвитку електронної

освіти та нових інформаційних засобів навчання. Новітні педагогічні досягнення знайдуть свого «споживача» не тільки завдяки підвищенню рівня інформатизації в країні, а й за допомогою вдосконалення відповідної нормативно-правової бази.

Нові інформаційні засоби є більш ефективними в отриманні та сприйнятті нового знання, зручнішими у користуванні, простішими у спілкуванні, тому зрозуміло, що їхня роль усе більше і більше зростатиме.

В системі показників розвитку інформаційного суспільства велике значення має розвиток інформаційно-комунікаційних засобів у галузі освіти. Кількість показників, які визначають рівень досягнень у цій галузі, достатньо велика і включає: забезпеченість освіти і науки технічними засобами (наприклад, кількість комп'ютерів на одного учня, відсоток навчальних закладів і бібліотек, які мають доступ до мережі Інтернет і т.ін); використання інформаційних технологій (відсоток учнів і відвідувачів бібліотек, які використовують Інтернет у процесі навчання тощо); інтенсивність цього використання (середня кількість годин, які проводить учень за комп'ютером у мережі Інтернет на тиждень або в місяць); якість ліній доступу, а також можливості доступу до спеціалізованих освітніх мереж.

Особливістю цієї системи показників є зосередження уваги на можливості та якості доступу до освітніх мереж. Але не менш важливим показником є швидкість надання послуг. Індикатором поширення інформаційно-комунікаційних інновацій в освіті є зростання частки викладачів, які використовують інформаційні технології (особливо Інтернет) для навчання дисциплінам, які не пов'язані з інформатикою, намагаються повною мірою використовувати інформаційно-комунікаційні технології в системі відкритої та дистанційної освіти.

Відкрите і дистанційне навчання можна визначити як один із способів актуалізації освітнього потенціалу, що характеризується віддаленістю викладача й учня в часі та просторі. Тобто це навчання, що здійснюється через навчальний заклад за допомогою використання різноманітних медіа-засобів, комунікацій, які дозволяють учням і кураторам взаємодіяти, незважаючи на відстань, спілкуватися тет-а-тет, перебуваючи при цьому в системі спеціалізованого управління навчально-виховним процесом. Змішане навчання також є різновидом навчання, що поєднують традиційну шкільну практику з аспектами електронного навчання.

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій забезпечують учням доступ до принципово нових джерел інформації, підвищують ефективність навчання та самостійної роботи, дають унікальні можливості для спілкування й творчості, вдосконалення професійних навичок. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій надають викладачам, які працюють у системі відкритої освіти, набагато ширші, ніж раніше можливості оперативно оновлювати зміст навчання і проектувати повчальне середовище відповідно до появи нових знань і технологій. Інформаційні технології звільняють викладача від неминучих у традиційному навчанні рутинних видів діяльності.

Інформаційні комунікаційні теорії значно полегшують процес оволодіння новітніми знаннями, і це надає країнам, які розвиваються, гарні можливості для вдосконалення освітніх програм, розширення діапазону можливостей для громадян найбідніших країн світу, що лише долучаються до сучасних технологій. Нові комунікаційні технології - це найпростіша, найдоступніша можливість отримати доступ до знань, що тривалий час було практично неможливим.

Актуалізація освітнього потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій неможлива без відповідної підготовки вчителя, викладача. Вона передбачає теоретичну підготовку та практичне оволодіння засобами інформаційно-комунікаційних технологій, що значно розширюють можливості самовдосконалення в процесі педагогічної діяльності. При цьому не варто забувати, що ці засоби є лиш інструментом розв'язання проблем, їх використання не повинно перетворюватися на самоціль.

Вимоги до педагога, який використовує засоби інформаційно-комунікаційних технологій в освітній діяльності, поєднують у собі традиційні настанови і специфічні критерії, за якими оцінюється його здатність успішно використовувати інформаційні технології в своїй освітній діяльності. Це передусім такі традиційні вимоги, як: організаторські (що включають і здатність до самоорганізації); дидактичні (конкретні педагогічні вміння та навички, доступний, ясний, виразний, переконливий і послідовний виклад навчального матеріалу; стимулювання розвитку пізнавальних інтересів і духовних потреб учнів); перцептивні (вміння проникати в духовний світ учнів, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, виявити особливості психіки); комунікативні (налагодження педагогічно коректних стосунків з дітьми та їхніми батьками, колегами, керівниками освітньої установи); сугестивні (здатність емоційно-вольового впливу); дослідницькі (вміння пізнавати і об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації); науково-пізнавальні (постійне оновлення наукових знань у своїй галузі).

Використання сучасних засобів інформатизації, тим більше реалізації відкритого віртуального навчального процесу, що повністю ґрунтується на використанні засобів інформаційно-комунікаційних технологій без очного контакту педагога з учнем, значно трансформує подібні вимоги. Так, наприклад, важко уявити собі, як у процесі комп'ютеризованого віртуального семінару чи консультації, що здійснюється через електронну пошту, можна проявити сугестивні чи перцептивні здібності. Педагогу стає не потрібною також і традиційна педагогічна техніка, особливо невербальні засоби спілкування (експресивно-виразні рухи - поза, жест, міміка, рукостискання, дотик, дистанція, інтонація, гучність, тембр, пауза, сміх і т.д.), хоча сучасні технології готові надати й такі можливості.

На підставі вищесказаного можна вести мову про статус проекту Стратегії як конструктивного, консолідуючого документу, в якому визначити шлях України до інформаційного суспільства. "Національна стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні" - це документ, який повинен стати концептуальною основою для розробки відповідного "Плану дій" зі статусом державної програми, що забезпечуватиме його практичну реалізацію.

У міжнародному контексті ефективна імплементація Стратегії покликана забезпечити виконання Цілей Розвитку Тисячоліття ООН (1990-2015 рр.) та прийнятих на першому етапі Всесвітнього саміту з питань Інформаційного Суспільства документів - "Декларації принципів" та "Плану Дій".

Характеристики стану й динаміки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій постають сьогодні в якості центральних індикаторів конкурентоспроможності та розвитку країни. Понад те, аналіз наукової літератури останнього двадцятиріччя переконливо показує, що тільки фактор ідентифікаційно-технологічних змін забезпечує сталий розвиток країни [див.: 7, с.124].

Питома вага впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій в усіх сферах нашого суспільства (з урахуванням світових тенденцій) є недостатньою для того, щоб Україна посіла гідне місце в світі, адекватне її потенціалу та можливостям. Окремі фахівці констатують, що "сьогодні виконання національної програми інформатизації втратило інтелектуальну складову і звелося переважно до впровадження систем зв'язку і автоматизації деяких адміністративних органів" [3, с.29-32], інші вказують на необхідність подолання стихійного розвитку інформаційних процесів і важливість інтеграції України до Європейського Союзу, а також питання утворення свого електронного простору [див.: 3, с.133].

Отже, однією з основних перешкод на шляху побудови інформаційного суспільства в Україні є неузгодженість норм національного законодавства, а також численні розбіжності з нормами міжнародного права. Тому вдосконалення нормативно-правової бази існування інформаційного суспільства в Україні вкрай необхідне. Воно дозволить урегулювати нормативні аспекти впровадження та використання інформаційних комунікаційних теорій, продукування та поширення електронної інформації, створення та використання національних інформаційних ресурсів, розвитку телекомунікацій, створення системи стандартизації у сфері інформаційних комунікаційних теорій, забезпечення інформаційної безпеки тощо.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій потребує *подальшого дослідження,* оскільки є одним із найважливіших чинників як суспільства загалом, так і освіти, зокрема. Звичайно, його не можна вважати єдиним, але характеристики стану й динаміки саме цієї сфери постають сьогодні в якості центральних індикаторів конкурентоспроможності та розвиненості країни.

Література

1. Березовець Л.В. Розвиток соціального капіталу //Інформаційне суспільство. Шлях України //Бібліотека інформаційного суспільства. - К.: «Відродження» та ПРООН, 2004. - С. 62-67.

2. Вартанова Е.Л. Северная модель: государство всеобщего благоденствия? //Национальные модели информационного общества /Отв. ред. и сост. Е.Л. Вартанова, науч, ред. Н. В.Ткачева. - М.: ИКАР, 2004 - 412 с.

3. Згуровський М.З., Вступ до комп'ютерних інформаційних технологій: Навч. посібник для студ. екон. спец, вищих навч. закл. /М.З. Згуровський, 1.1.Коваленко, В.М. Михайленко. - К.: Видавництво Європейського ун-ту, 2006. - 265 с.

4. Інформаційне суспільство. Шлях України. - Київ, 2004. Бібліотека інформаційного суспільства. - 289 с.

5. Культура, культурология и образование (материалы "Круглого стола") //Вопросы философии. - М., 1997. - №2. - С. 5-33.

6. Мартин Дж. Телематическое общество. Вызов ближайшего будущего //Новая технократическая волна на Западе. - М, 1986. - С.372-373.

7. Сікорський П.1. Кредитно-модульна технологія навчання. - К.: Вид ео Європейського ун-ту, 2006. - 126 с.

8. Governance for Quality of Education. Budapest, 6-9 April 2000: Conference Proceedings. - Budapest: Open Society Institute, 2001. - 350 p.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

GYORGY VENTER

MAJOR STAGES OF TEACHER EDUCATION TRANSFORMATION IN HUNGARY IN EUROPEAN CONTEXT

Assaying levels and institution types of teacher training with an outlook on higher education in Europe we find an overall tendency of making teacher education into a uniform academic university discipline. However, practice is diversified. In the case of pure academic teacher training models, dominantly, the university scope is enlarged with the previous (college - university) education levels lingering on within. (Venter 2008).

All European countries make efforts to decrease or eliminate status differences among teachers and to enhance professionalism by taking the more extensive pedagogy training from the college tradition and the more extensive branch education from the academic tradition.

Renewing teacher education content in the 90s

Two tendencies are becoming visible in the transformation of the teacher education content from the turn of the nineties: one is the aim to increase students' disciplinary knowledge by developing the branch education domain; the other tendency is to emphasize the pedagogy, psychology and methodology content joined with a pronounced skill and practice development. There are significant differences among European poises.

The qualification requirements (Decree 111/1997) accepted as a result of trade debates of the first half of the nineties constitute the foundations of teacher education in Hungary.

In the teachers' qualification requirements are defined

- the general theoretical and practical knowledge routine and skills in pedagogy and psychology
- methodology
- framework and content, assessment system, basic definitions and categories of school education.

By the second half of the nineties, the adoption of teachers' qualification requirements grounded the unification of teacher education on a higher, academic level and with a uniform content.

What is the novelty of teachers' qualification requirements?

- separating but not isolating brand and pedagogy education
- introducing pedagogy training as a quasi major
- permitting of participation in the teacher training only of students inclined to
- specified the field and schedule of the pedagogy, psychology and methodology training
- reinforced a differentiation practice
- As a new evaluation method it requires a complex pedagogy-psychology comprehensive exam, a teacher's thesis and a qualifying exam (M. Nädasi, 2003).

In addition teachers' qualification requirements (Decree 111/1997) play a balancing role in presenting the positive alternative between pedagogy-psychology domination and disciplinary domination opinions (Bäbosik, 2003). Pedagogy school representatives accepted with relief that the existential crisis is over, pedagogy and psychology professions are not dependent on the relation of branch disciplines to pedagogy and psychology.

It must also be mentioned that acceptance of teachers' qualification requirements by agents of teacher education assisted the elaboration of quality alternatives suiting tercier education schools' internal needs and opportunities.

Interrelation of objective and structure - cooperation is the key to successful teacher education

The creation of any structure or organization must be based on the education objective. The two most pregnant education objective of teacher education are the following:

1. Preparation for the teaching art. Workshops for the preparation for this role are the departments of psychology, pedagogy, methodology instructors' organizations, practical training, assigned classroom mentoring

2. Preparation for functions of branch or applied disciplines. In workshops of disciplinary studies, according to profession: departments and institutes of nature, art physical education.

The teacher is to know the medium in which they act. Thus they are helped in the process of their training by applied arts, historical and comparative studies (e.g. history of education, education philosophies) which assist the teacher-to-be in finding their own profession of faith which we consider the final goal of undergraduate education.

The education objectives (functions) mentioned above are not much debated. The fact, however, that these objectives can only be realized within independent organization units is not so obvious - even if we assume they correlate in the global education function.

Resulting from the nineties teacher education practice, both colleges and universities, attempt to realize the training functions of the pedagogy art module in disunited institutes, while searching for more effective solutions.

Which institutions can constitute a framework for the pedagogy art preparation? (1) head or in charge coordination of department functions within the institution's organizational framework or (2) a teacher education board of the organizations concerned in tercier education or (3) The Teacher Education Institute (Branch) integrated from the organizational units concerned, within the tercier education school.

Domestic experts (S. Faragó, 1993) agree that the complex task of forming the teachers' profession can only be performed effectively with a structure adequate for that task. Temporary or atomized structures can not complete it.

A Teacher Education Institute as an independent faculty has been suggested by many. Its functions have also been agreed upon: controlling and instructing or coordinating different disciplines concerned in education (pedagogy, psychology, sociology, ethics and cultural philosophy) as well as methodology and practical training, CPD, and research in one single hand.

Attention has been called to the fact that this organization (Teacher Education Institute, Faculty) could enhance practical training by integrating appointed mentors in teacher practice schools and via CPD preparing teachers for the education management requirements.

A wide variety of Teacher Education Institutes were founded at colleges and universities throughout the nineties. These can not be presented here, we still call attention to the practices of The College of Nyiregyháza, Károly Esterhazy College, the universities of Pecs, Debrecen and ELTE.

The first part of the 2000s brought about the launch of the Bologna system education. It may increase the prestige of teacher education that in Hungary a teacher's grade can only be obtained in a master's course.

The output requirements of master's courses were readied by 2006 (15/2006.IV.3. Decree). A teacher's Master degree can be obtained in a two-course scheduled training where the teacher's major is parallel with the branch major(s). On obtaining two parallel majors with teacher's degree takes 5 semesters, 150 credits, crafts and arts teacher's single major education takes 4 semesters and 120 credits.

The credit equivalent of the theoretical and practical knowledge in pedagogy and psychology is 40 credits While two majors with teacher's degree are equivalent to 80 credits. The credit equivalent of continuous internship in educational institutions is 30 credits.

The education objective of a teacher's major is to make the teacher prepared to help students' personalities, groups, communities develop, to plan the teaching process, to enhance students' knowledge, culture and skills using their professional knowledge, to develop competencies underlying life long learning, to organize and to manage the learning process, to apply varied means of pedagogical assessment, to cooperate and communicate with other professionals, to be committed to develop professionally and culturally.

A teacher must, in order to achieve these goals, have a certain set of knowledge skills, competences as well as practical facilities and attitudes. Three layers of teacher's competencies are set down in the qualification requirements. These are: professional knowledge, professional competencies and professional roles and commitment.

Professional knowledge

On one hand this means the necessary quantity of knowledge about the effect mechanisms of teaching and learning:

- knowledge of the basic disciplinary achievements considering the social and economic role of man, society and education,
- the knowledge related to the development of children, adolescents and youths, the human life cycle, the individual characteristics of developing personalities and behaviour,
- knowledge of recognition both in general and in definite professional fields
- literacy in the legal background of education

On the other hand it means the knowledge of the branch discipline, specialization, the subject and curriculum content

- The control role, the content and the relation system of the National Curriculum
- Understanding the local school program and the learning processes going on at school and the extracurricular and hidden learning

The fields of professional competencies are the following:

- Understanding students' and student groups' relations
- Organizing the teaching material and the teaching process
- Managing classroom work applying teaching and education methodology
- Using assessment and evaluation methods

Requirement concerning professional roles and commitment:

Considering the acceptance and application of professional roles the teacher

- Has the required tolerance, empathy and attitude to help and improve necessary for conducting teacher's and educator's roles,

- has a realistic self-recognition and is able to form critical reflections and self-evaluation about their own activity,

- is able to cooperate with their teacher colleagues and other school staff, parents and other professionals, institutions, and organizations in relation to schoolchildren's life,

- is able to communicate tactfully with parents and to transfer their own understanding and experience,

- is able to participate in school innovation, quality management and organization development assignments,

- is able to elaborate new teaching methods and procs

Considering the competencies of professional commitment and attitudes the teacher:

- Is able to recognize prejudice and stereotypical thinking and to handle these expertly both at school and out of school,

- is able to contemplate students' individual characteristics, to respect their personalities the education background of families and relies on values originating from them,

- is sensitive to difficulties originating from minority status, prejudice, poverty or social disadvantage,

- contributes as a role model and with organizing community relations to making students open to participating in a democratic society as well as to help them accept local, national, European and Universal values.

It is required for entering a teacher's master's course to have obtained at least 10 credits of basic pedagogy and psychology studies, knowledge underlying the teacher's profession. A student makes notes, a portfolio based on their studies and internship, which can be used when the application for a master's is judged.

The Decree defines the knowledge fields of pedagogy, psychology and related disciplines required for a teacher's degree as well as the general knowledge considering the branch discipline line, the branch discipline theoretical and practical training and the skills to be obtained through internship. It also outlines practice teaching, thesis and linguistic requirements.

As we have seen teacher education in the Bologna scheme has been launched in Hungary. Next year the first full time master classes graduate from universities and colleges, thus the analysis of the experiences can only proceed after that year.

References:

1. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- es mesterkepzesi szakok kepzesi es *kimeneti kovetelmenyeirol.*

2. Bäbosik Istvan (2003): A pedagogia szak a kepzesben. *In: Klinghammer Istvan (kiadó) (2003): Pedagóguskepzes a 21. században ELTE modeli I. Budapest 64-67. o.*

3. M. Nädasi Maria (2003): Az egyseges tanärkepzes. *In: Klinghammer Istvän (kiadó) (2003): Pedagóguskepzes a 21. században ELTE modeli* I. *Budapest 49-53. o.*

4. S. Faragó Magdolna (1993): A tanärkepzes fejlesztesenek lehetösegeiröl rendezett tanäcskozäs összefoglaläsa es ertekelese es egy korábbi modelljavaslat. *In: Vegväri Imre (szerk.) (1993): Tanärkepzesünk megujitäsa Tanulmänykötet. Felsöoktatäsi Koordinäcios Iroda, Budapest 1Q7-202 o*

5. Venter György (1991): Egyfele elkepzeles a pedagöguskepzesröl - Hogyan tovább Nylregyhäzän? *Bessenyei György Tanärkäpzö Föiskola, Nyiregyhäza*

6. Venter György (2008): A pedagogikum tartalma az európai tanärkepzesben - a 90-es evek. *Tudäsbäzis es pedagóguskepzes. Nyiregyhäza.*

УДК 376.54

М.С. ГАЛЬЧЕНКО

РОЛЬ ІНТЕЛЕКТУ В ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ США

У Сполучених Штатах ранні визначення обдарованості прив'язувались до інтелектуального тесту Стенфорда-Біне розробленого Льюісом Терманом в 1916 році. Результтати 130-140 належали обдарованим. Результати представляли 1-3% вікової групи [16]. Таким чином акцент ставився не на тому що діти роблять, а на те коли (в якому віці) згідно розвитку вони це роблять. Згідно з вищезазначеними переконаннями кривій інтелектуального розвитку присвоювали біологічні властивості, схожі до кривої розподілу зросту чи ваги.

Сучасні дослідження (Робінсона [62], Зіглера [66], Галлахера [20], Сільвермена [68; 69] та Фліна [17]) вказують на те, що нове покоління досягає кращих результатів у тестуванні. Цей факт наштовхує на висновок, що не перевага над попередниками, а створення умов для розвитку впливає на інтелектуальну криву.

Федеральне визначення обдарованості репрезентує сучасне бачення предмета:

„Діти та молодь з видатними талантами в дії, або потенціалом до дії на визначному високому рівні досягнення у порівняні з однолітками, спільним досвідом та навколишнім середовищем.

Ці діти та молодь виявляють високі здібності в інтелектуальній, творчій та/або мистецькій сферах, володіють надзвичайними лідерськими здібностями, або відзначаються в специфічних академічних напрямках. Вони вимагають служб та діяльності, не представлених у пересічній школі.

Визначні таланти виявляються у дітей та молоді усіх культурних груп, серед усіх економічних прошарків та у всіх сферах людських прагнень (діяльності).” [43]

Перкінс вважає, що інтелектуальна компетенція відображається через три основні фактори:

- Потужність неврологічного комп'ютера.
- Тактичний репертуар або когнітивні стратегії, якими користується особистість.
- Контекстуально специфічний зміст та ноу-хау [50].

Звісно, обдаровані студенти мають переваги в обробці інформації. У більшості випадків їхня здатність використовувати існуючу інформацію для генерування нової на декілька років випереджує їхніх однолітків. Але, необхідно зважати на те, що обдарований учень хоча і може інтуїтивним шляхом вирішити проблему іноватівним методом, він чи вона не зможуть користуватись ним повною мірою, допоки стратегія не буде відкрито представлена викладачем, як зауважує Глейсер і Рабіновіч [55]. Отже, завданням школи є відкрите представлення статегій мислення в розмаїтті змісту та завдань, що й досі є проблемною ділянкою в Сполучених Штатах.

Американські науковці розділяють класифікацію обдарованості, запропоновану Гарднером. Він вирізняє дев'ять чітких категорій здібностей: лінгвістична, логіко-математична, музична, просторова, тілесно-кінестетична, інтерперсональна, інтраперсональна, натуралістична, екзистенційна (не підтверджена), котрі вимагають специфічної навчальної уваги, яка полягає не тільки в плануванні загальної програми для учнів, котрі мають таланти в багатьох з перелічених галузей, а й у знаходженні шляхів роботи з односторонніми талантами [24].

Гетзелз і Джексон спробували розділити „високо інтелектуальних" студентів від „високо креативних”. Дослідження показало, що всі студенти володіють висо-

кими когнітивними здібностями, але креативним студентам у більшій мірі були притаманні такі характеристики як *відданість, практика, та висока мотивація.* Інші високо здібні студенти, менш високо вмотивовані, не мали видатних досягнень, окрім високих оцінок [26].

Довготривале (більше 40 років) дослідження Термана з фінальним дослідженням Голагана та Сірза [31]; аналогічне дослідження Вайта і Рензулі [79]; Суботнік, Кассан, Самерз, Васер [75] показують, що незалежно від походження дітей та напрямку їх таланту досліджені групи з коефіцієнтом IQ 122-196 (середній 157) досягли успіху не тільки в школі і кар'єрі, але й е ментальному здоров'ї, подружжі та особистісному розвитку. Вони внесли вклад у розвиток суспільства і, більш за те, знайшли в ньому своє місце, що, безсумнівно, зробило їх щасливими.

Робінсон доповідає про *об'єктивну* теорію, де інтелект вважається сталим, та *наростаючу* теорію, де інтелект зростає завдяки зусиллям [62]. Двек стверджує, що студенти, прихильники *об'єктивної* теорії, намагаються уникнути труднощів з метою збереження статусу високих здібностей. В той же час прихильники *наростаючої* теорії прикладають зусилля і, долаючи перепони, досягають успіху [15].

Фельдман досліджуючи дві групи дорослих які мали IQ 150 та 180 за Терманом, прийшов до висновку, що геніальність не є окремою функцією інтелекту, а радше є комбінацією інтелекту, індивідуальності, мотивації та навколишнього середовища [16].

Структурований підхід до спостереження, яким користується одна з американських навчальних програм «Ти-Зірка», включає систематизовані записи можливих специфічних поведінок: діти, яким легко дається навчання, проявляють високі здібності, показують зацікавленість та креативність, мають сильний інтерес, відмінно аргументують та вирішують проблеми, розкривають специфічні здібності, вмотивовані, соціально сприйнятні та володіють силою лідерства. Іншими словами, переконання, притаманні цьому підходу, наголошують на потребі дивитись глибше, ніж IQ тестування з метою виявлення „прихованої обдарованості".

Хуа та Колман стверджують, що обмеженість студентів у зорі, слуху чи рухах не означає, що вони не можуть бути інтелектуально обдаровані [32]. Навіть серед дітей, вражених аутизмом, трапляються діти з синдромом Аспергера (володіють високим інтелектом [2]). Колман (2002) рекомендує забезпечити всіх учнів з вадами стратегіями, які б допомогли їм вижити в навчальному середовищі [6].

Майже сторічний досвід американських науковців та більш ніж тридцятирічні дослідження докторів Університету Коннектікуту Джо Рензулі та Салі Ріс креативних/продуктивних людей постійно показують, що, хоча й не існує єдиного критерію для визначення обдарованості, особистості, які досягли визнання завдяки своїй унікальній освіченості та креативним внескам, володіють відносно чітко визначеними трьома рисами, які схематично виглядають як взаємоперетин трьох кіл, одне з яких відповідає за понад середні (не обов'язково найвищі) здібності, друге - зобов'язання щодо завдання, іншими словами сфокусована форма мотивації (людина, якій не притаманна ця риса, може мати великі ідеї, але ніколи не довести справу до кінця), і, останнє,- креативність (навчання заради навчання на противагу навчанню заради створення не є поведінкою обдарованих). Важливо відзначити, що жодна з рис наодинці не визначає обдарованості. Взаємодія трьох, як показують дослідженню, є необхідним інгридієнтом для креативних/продуктивних досягнень.

Люди, які, очевидно, володіють або ж які здатні розвинути взаємодію між цими трьома рисами, мають потребу у різноманітності навчальних можливостей та послуг, які зазвичай не надаються загальноосвітніми програмами.

Підводячи підсумки можна з упевненістю сказати, що інтелектуальні здібності не є нерухомими константами. До того ж, ані расова, ні економічна приналежність, ні навіть вади різного характеру не є перешкодами для розвитку інтелектуальних здібностей. Таким чином, очевидним стає той факт, що створення умов для розвитку впливає на інтелектуальну криву. Отже, не пошук інтелектуально здібних дітей, а створення умов, за яких вони могли б проявити себе у тій чи іншій сфері запропонованій Гарднером, як наприклад, є пріоритетним напрямком у виявленні та розвитку талантів. З цього випливає, що обираючи інтелект за основу ідентифікації обдарованості є шляхом який не може використовуватись як єдиний критерій навіть попри свою дієвість. На підтвердження цього факту історія свідчить про те що Альфреду Біне на початку двадцятого сторіччя керівництвом Сорбони було запропоновано розробити тест на обдарованість, який він, очолюючи лабораторію фізіологічної психології, успішно розробив. Тим же керівництвом із замовленого тесту було відкинуто модуль креативності, який за їхнім переконанням не впливав на академічну успішність учнів. В такому редагованому вигляді тест Біне потрапив до Сполучених Штатів і використовується дотепер.

Література

1. Artistically and Musically Talented Students /[Ed.: Zimmerman E.]. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 184 p. - (Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 9).

2. Attwood T. Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals. - Philadelphia: Jessica Kingsley, 1998.

3. Clark G. Nurturing the arts in programs for gifted ad talented students / G. Clark, E. Zimmerman // Phi Delta Kappan. - 1998. - No 79. - P. 746-751.

4. Colangelo N. A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. The Templeton national report on acceleration / N. Colangelo, S. Assouline, M. Cross. - Iowa City: Bolen and Blank International Center for Gifted Education, 2004.

5. Coleman L. Schooling the gifted. - Menlo Park, CA: Addison Wesley, 1985.

6. Coleman L. A shock to study 7/ Journal of Secondary Gifted Education. - 2002. - No 14. - P. 39-52.

7. Coleman L. Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching / L *Coleman, T. Cross. - Waco, TX: Prüf rock Press, 2001.*

8. Coleman L. J. Gifted-child pedagogy: A meaningful chimera? // Roeper Review. - 2003. - No 25. - P. 163-164.

9. Coleman M. R. State policies for identification of nontraditional gifted students / M. R. Coleman, J. J. Gallagher. - Chapel Hill: University of North Carolina, 1992.

10 Creativity and Giftedness / [Ed.: Treffinger, D.J.] - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 224 p. - (Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 10).

11. Culturally Diverse and Underserved Populations of Gifted Students /[Ed.: A. Y. Baldwin], - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 232 p. -(Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 6).

12. Curriculum for Gifted and Talented Students /[Ed.: VanTassel-Baska J. L.]. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 208 p. - (Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 4).

13. Definitions and Conceptions of Giftedness/[Ed.: Sternberg R. J.]. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 208 p. - (Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 1).

14. Developing talent in young people /[Ed.: Bloom B]. - New York: Ballentine Books, 1985.

15. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and social development. Esseys in social psychology. - Philadelphia: Psychology Press, Taylor and Francis Group, 2000.

16. Feldman D. A follow-up of subjects scoring above 180 IQ in Terman's Genetic Studies of Genius // Exceptional children. - 1984. - No 50, P. 518-523.

17. Flynn J. Searching for justice: The discovery of IQ gains over time //American psychologist. - 1999. - No 54(1). - P. 5-20.

18. Frasier M. The identification of gifted black students: Developing new perspectives // Journal for the Education of the Gifted. - 1997. - No 10(3). - P. 155-190.

19. Gallagher J. Teaching the gifted child / J. Gallagher, S. Gallagher. - [4th ed.]. - Boston: Allyn and Bacon, 1994.

20. Gallagher J. Teaching the gifted child. - [3rd ed.]. - Boston: Allyn and Bacon, 1985.

21. Gallagher J. J. Project insight: Program evaluation / J. J. Gallagher, W. Bray. - Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Institute, 2002.

22. Gardner H. Frames of mind: the theory of multiple intelligence. - New York: Basic Books, 1985.

23. Gardner H. Multiple intelligence of leaders // International Journal of Leadership in Education. - 1998. - No 1. - P. 203-206.

24. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice. - New York: Basic Books, 1998.

25. Garland A. Educational behavioral problems among highly gifted youth / A *Garland, E. Zigler// Roeper Review. - 1999. - No 22(1). - P. 41- 44.*

26. Getzels J. Creativity and intelligence / J. Getzels, P. Jackson. - New York: Wiley, 1962.

27. Getzels J Paradigm and practice: On the impact of basic research in education / P. Suppes // Impact of research in education. - Washington, DC: National Academy of Education, 1978.

28. Grouping and acceleration practices in gifted education /[Ed.: Brody L. E]. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 208 p. - (Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]: vol. **3).**

29. Grouping and acceleration practices in gifted education /[Ed.: Brody L. E]. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 208 p - (Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 3).

30. Gust-Brey K. An examination of the literature based on the suicidal behaviors of academically gifted students / K. Gust-Brey, T. Cross // Roeper Review. - 1999. - No 22(1).

31. Holahan C. The gifted group in later maturity / C. Holahan, R. Sears. - Stanford, CA: Stanford University Press, 1995.

32. Hua C. B. Preparing twice-exceptional students for adult lives: A critical need / C. B. Hua, M. R. Coleman // Understanding Our Gifted. - 2002. - No 14(2). - P. 17-19.

33. Identification of Students forGiftedand Talented Programs /[Ed.: RenzulliJ. S.]. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004 - 184 p. - (Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 2).

34. Identifying gifted students: A practical guide / [Ed.: Johnsen S. K]. - Waco, TX: Prüf rock Press and Texas Association for the Gifted and Talented, 2004.

35. Kearney K. Gifted children and home schooling: Historical and contemporary perspectives / [Eds.: Cline S., Hegemar K.J /7 Gifted education in twenty-first century. - Delray Beach, FL: Winslow Press, 1999. - P. 175-194.

36. Kerr B. A. Smart boys: Talent manhood, and the search for meaning / B. A. Kerr, S. *J. Cohn. - Scottsdale, AZ: Great Potential, 2001.*

37. Kirk S. A. Educating exceptional children / S. *A. Kirk, J. J. Gallagher, N. J. Anastasiow, M. R. Coleman. - [11th ed.]. - Boston: Houghton Mifflin Company, 2006.*

38. Kolloff P. Special residential high schools /[Eds.: Coleangelo N., Davis G] //Handbook of the gifted education. - [2nd ed.]. - Boston: Allyn & Bacon, 1997. - P. 198-206

39. Kulik, J. A. Ability Grouping / J. A. Kulik, C-L. C. Kulik / [Eds.: Coleangelo N., Davis G.]/ / Handbook of the gifted education. - [2nd ed.]. - Boston: Allyn & Bacon, 1997.

40. Maker J. Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness // Gifted Education International. - 1993. - No 9. - P. 68-77.

41. McCoach D. B. Factors that differentiate underachieving students from high-achieving gifted students / D. *B. McCoach, D. Siegle // Gifted Child Quarterly. - 2003. - No 47. - P. 144-154.*

42. Morelock M. High IQ children, extreme precocity and savant syndrome / M. Morelock, D. Feldman / [Eds.: Coleangelo N., Davis G.] // Handbook of the gifted education. - [2nd ed.]. - Boston: Allyn & Bacon, 1997. - P. 439-459.

43. National excellence / [Ed.: Ross P]. - Washington DC: U.S. Department of Education, 1993.

44. Nature, nurture and psychology / [Ed.: Plomin R.]. - Washington, DC: American Psychological Association, 1997.

45. Neihart M. (2002b).Gifted children and depression / [Eds.: Neihart M., Reis S., Robinson N., Moon S.] // The social emotional development of gifted children: What do we know? - Waco. TX: Prufrock Press, 2002. - P. 103-112.

46. Neihart M. Delinquency and Gifted Children / [Eds.: Neihart M., Reis S., Robinson N.. Moon S.] // The social emotional development of gifted children: What do we know? - Waco, TX: Prufrock Press, 2002.

47. Neihart M. The impact of giftedness on psychological well-being: What does empirical literature say? // Roeper Review. - 1999. - No 22(1). - P. 10-17.

48. Neumeister K. Underachievement vs selective achievement: Delving deeper and discovering the difference / K. Neumeister, Herbert // Journal for the Education of the Gifted. - 2003. - No 26. - P. 221—238.

49. Parke B. N. Gifted students in regular classrooms. - Boston: Allyn & Bacon, 1989.

50. Perkins D. Outsmarting IQ: The emerging science in learnable intelligence. New York: Free Press, 1995.

51. Perrone P. Gifted individuals' career development / [Eds.: Coleangelo N.. Davis G.] // Handbook of the gifted education. - [2nd ed.]. - Boston: Allyn & Bacon, 1997. - P 398-407.

52. Program Evaluation in Gifted Education / [Ed.: Callahan C. MJ. — Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 168 p. - (Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 11).

53. Public Policy in Gifted Education / [Ed.: Gallagher J. J.]. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 216 p. -(Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 12).

54. Purcell J. H. Total talent portfolio: A systematic plan to identify and nurture gifts and talents/J. H. Purcell, J. S. Rezulli. - Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc., 1998.

55. Rabinowitz M. Cognitive structure and process in highly competent performance / M. Rabinowitz, R. Glaser. - Pittsburgh, PA: Learning Research and Development Center, 1986.

56. Ray B. Home education across the United States: Family characteristics, student achievement, longitudinal traits. - Purcellwille, VA: Home School Legal Defence Association, 1997.

57. Reis S. M. Curriculum compacting: A process for modifying curriculum for high ability students [Videomaterial] / S. M. Reis, D. E. Burns, J. S. Renzulli - Videotape V921. — Storrs, CT: National Research Center for Gifted and Talented, 1992.

58. Reis S. M. Curriculum Compacting: The Complete Guide to Modifying. -Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc., 1992.

59. Reis S. M. Gifted girls, twenty-five years later: Hopes realized and new challenges found // Roeper Review. - 2003. — No 25. - P. 154-157.

60. Renzulli J. S. Enrichment Clusters: A Practical Plan for Real-World, Student-Driven Learning. - Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2003.

61. Renzulli J. S. The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence / J. S. Renzulli, S. M. Reis. - [2nd ed.]. - Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

62. Robinson N. M. Assessing and advocating for gifted students: Perspective for schools and clinical psychologists 7/ Senior scholar series. - Storrs, CT: National Research Center for Gifted and Talented, 2002.

63. Robinson N. Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and differencen in the study of retardation and giftedness / N. Robinson, E. Zigler, J. Gallagher // American psychologist. - 2000. - No 55(112). - P. 1413-1424.

64. Roeper A. The young gifted girl: A contemporary review // Roeper Review. - 2003. - No 25. - P 151-153.

65. Schneider W. Giftedness, expertise, and (exceptional) performance: A developmental perspective / [Eds.: Heller G., Monks F. J., Sternberg R. J., Subotnik R. F] // International handbook of giftedness and talent. - [2nd ed.]. -New York: Elsevier, 2000. - P. 165-178.

66. Siegler R. Children's thinking: What develops? - Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

67. Silverman L. Upside-down brilliance: The visual-spatial learner. -Denver. CO: DeLeon, 2002.

68. Silverman L. Asynchronous development /[Eds.: Neihart M, Reis S., Robinson N., Moon S.J // The social emotional development of gifted children: What do we know? - Waco, TX: Prufrock Press, 2002. - P. 31—40).

69. Silverman L. Family counseling with the gifted/[Eds.: Coleangelo N, Davis GJ //Handbook of the gifted education. - [2nd ed.]. - Boston: Allyn & Bacon, 1997. - P 382-397.

70. Simonton D. Origin of genius: Darwinian perspectives on creativity. -New York: Oxford University Press, 1999.

71. Single sex schooling: Perspectives from practice and research/[Ed.: Hollinger D.]. - Washington, DC: Office of Education Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1993.

72. Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students /[Ed.: Moon S. M.]. — Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 304 p. - (Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 8).

73. Stanley J. A look back at educational non-acceleration: An international tragedy // Gifted Child Today. - 1989. - No 12(4).

74. Sternberg R. The nature of crativity: Contemporaty psychological perspectives. - Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991.

75. Subotnik R. Genius revised: High IQ children grow up / R. Subotnik, L. Kassan, E. Summers, Wasser A. - Norwood, NJ: Ablex, 1993.

76. Treffinger D. Assessing creativity: A guide for educators / D. Treffinger, G. Young, E. Selby, C. Sheperdson. - Storrs, CT: National Research Center for Gifted and Talented, 2002.

77. Twice-Exceptional and Special Populations of Gifted Students. / [Ed.: Baum S. M]. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 184 p. - Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 7).

78. VanTassel-Baska J. Excelence in educating gifted and talented learners. - [3d ed.]. - Denver: Love Publishing, 1998.

79. White W. A forty year follow up of students who attended Leta Hallingworth's school for gifted children / W. White, J. Renzulli // Roeper Review. - 1987. - No 10(2). - P. 89-94.

УДК 377

Н.В. ДУПАК

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Анотація. У статті аналізуються тенденцій розвитку британської моделі підвищення кваліфікації вчителів, найбільш характерні особливості її організації, спрямованої на задоволення реальних потреб освітньої системи; обумовлюються можливості творчого використання ідей зарубіжного досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Ключові слова: глобалізація, стандартизація освіти, підвищення кваліфікації, безперервна освіта, професійні стандарти, професійна компетентність, якість освіти.

Аннотация. В статье анализируются тенденции развития британской модели повышения квалификации учителей, наиболее характерные особенности ее организации, направленной на удовлетворение реальных нужд образовательной системы; обуславливаются возможности творческого использования идей зарубежного опыта в отечественном образовательном пространстве.

Ключевые слова: глобализация, стандартизация образования, повышение квалификации, непрерывное образование, профессиональные стандарты, профессиональная компетентность, качество образования.

Annotation. Progress of the British model of in-plant training of teachers trends, most characteristic features of its organization, directed on satisfaction of the real needs of the educational system, are analysed in the article; obuslavlivayutsya possibilities of the creative use of ideas of foreign experience are in domestic educational space.

Keywords: globalization, standardization of education, in-plant training, continuous education, professional standards, professional competence, quality of education.

В умовах глобалізації, що здійснює вплив на сфери економіки, культури й інформації, інтернаціоналізації зв’язків і зростаючої мобільності людей, революції в засобах комунікації, широкого проникнення комп'ютеризації у повсякденне життя й у світ праці виникає об'єктивна потреба в об’єднанні зусиль дослідників

освіти різних країн. Визнається необхідність уніфікації й стандартизації пол нововведень на міжнародному рівні й розробці єдиної стратегії модернізац іональних систем освіти. Розробка такої стратегії розглядається сьогод політичне питання в самому широкому сенсі, як засіб досягнення не тільки п киїчних, але й економічних цілей. З такої точки зору, проведення порівнянь пнплізу й оцінки педагогічних процесів і явищ, взаємний обмін і вивчення на(
10 досвіду стає усе більш актуальним.

Метою даної статті є аналіз тенденцій розвитку британської моделі підвиі ни кваліфікації вчителів, найбільш характерних особливостей її організації, с моїшної на задоволення реальних потреб освітньої системи.

Н умовах процесів глобалізації, посилення конкуренції на світових ринках жіінн.'і освітня політика Великої Британії в галузі підвищення кваліфікації іонів будується на гнучкому поєднанні принципів соціального партнерства й нової філософії, що забезпечують права вчителів і шкіл на якісні програми пчпння з погляду їхніх соціальних ефектів й освітніх результатів. Перехід пінської системи підвищення кваліфікації до етапу безперервної педагогі оі іши супроводжується інтенсивними якісними перетвореннями в галузі ор ііііциинього, змістовного й технологічного вдосконалювання системи, зміцнен ні и.ікін із системою базової педагогічної освіти, поєднання професійної, навч НІН и суспільної діяльності вчителів.

Стороння нової парадигми підвищення кваліфікації британських учите/ і учппних умовах передбачає перехід практики підготовки й підвищення кваї нації педагогічних кадрів на більш високий рівень розвитку, що найбільш пс ііідіюнідає актуальним і перспективним потребам учителів і шкіл. ВзаємозЄ чішня культурних традицій, універсалізація проблем безперервної педагогі III uli и у сучасному світі роблять необхідним й доцільним творче використг Ідей пританського досвіду у процесі модернізації вітчизняної системи підвищен- ня кваліфікації вчителів.

До юперішнього часу у британській педагогіці тривають дебати про найбі; рпціоннльні шляхи відновлення системи професійного вдосконалювання педагогів. Однак життя показує, що між потребою у новому типі додаткової професійної і її реальним відновленням існує величезна дистанція: сфера ос піді'і nineiься великою інерційною силою, процес відновлення йде важко, с; Ішино, проходячи різні етапи [1; 2].

Пінної Історичного аналізу дозволяє досить умовно виділити три етапи в і пііпнічіні й розвитку британської системи підвищення кваліфікації вчителів: „н in..... парний" (кінець XIX століття - 40-і роки минулого сторіччя), „адаптивг (hll і /0-і роки XX століття) і етап „безперервного розвитку" (80-і роки XX пшпрішній час).

Кожин етап розвитку системи має свою специфіку, що обумовлена особль • і ими ґіщіально-економічного й культурного розвитку країни. Так, якщо споч< і in 11'ми прагнула *компенсувати* недоліки базової педагогічної освіти, а в 5С /II і роки XX століття допомогти вчителям *адаптуватися* до результатів на; іцп і ин идко розвивалася, то на сучасному етапі свого розвитку система усе біль ііріtііііуі іься на забезпечення випереджувального *розвитку* працівників осв ... . збагачення їхнього творчого потенціалу. Фахівці системи підвиш пн кііііпіі|икаціїсьогодні прагнуть не тільки виправдати інвестиції в індустрію знг НІШ II Ііібозпечити необхідні передумови для активної, творчої, компетент

участі широких кол учителів у безперервному вдосконалюванні освітнього процесу в школі відповідно до суспільних ідеалів [3].

На всіх етапах становлення й розвитку системи підвищення кваліфікації основним було протиріччя між соціально-економічними вимогами до школи й фактично існуючим рівнем кваліфікації педагогічних кадрів, їхньої підготовленості до розв'язання нових завдань навчання й виховання. Існували також протиріччя між постійно зростаючим рівнем знань, якими повинні були володіти вчителі, і реальними можливостями системи підвищення кваліфікації; між загальноосвітніми потребами вчителів і конкретно-прагматичними потребами роботодавців; між потребою у масовому, демократичному характері підвищення кваліфікації працівників освіти й необхідністю селекції з метою підготовки фахівців, здатних забезпечити відтворення науково-технічної й культурної еліти; між довгостроковими, перспективними завданнями розвитку вчителів і безпосередніми завданнями відновлення їхньої здатності ефективно функціонувати як робоча сила [1, с. 12].

З метою подолання цих протиріч у другій половині XX століття в країні здійснюються перманентні реформи системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що є нерозривною частиною реформ середньої й вищої освіти. У системі державного регулювання сфери післядипломної педагогічної освіти у 50-і - 70-і роки минулого століття були істотно розширені норми правового, організаційного й економічного характеру, спрямовані на раціональне, з погляду урядових експертів, регулювання рівня професійних стандартів [4, с. 48].

Становлення системи післядипломної педагогічної освіти в цей період тривало за рахунок організації нових форм підвищення кваліфікації (різноманітних курсів при університетах і педагогічних коледжах), активізації роботи творчих груп учителів на базі спочатку вчительських центрів, а потім і безпосередньо в школах, а також формування на загальнонаціональному й місцевому рівнях державного апарата керівництва й фінансування, покликаного внести елементи централізації й координації в роботу, проведену з вчителями країни по підвищенню їхньої кваліфікації (Національний комітет із підвищення кваліфікації вчителів, Комісія служб по трудових ресурсах, Регіональні консультативні служби з питань підвищення кваліфікації й інші) [5].

Система підвищення кваліфікації вчителів одержала яскраво виражену орієнтацію на централізацію. Стратегічною лінією уряду оголошується завдання розширення й зміцнення прав вчителів на якісні, максимально наближені до потреб школи й дитини уніфіковані програми підвищення кваліфікації.

Знайомство із британською політикою в галузі підвищення кваліфікації вчителів - політикою, що народилася в інших соціально-економічних і культурних умовах, дає можливість замислитися про низку ключових завдань, що очікують свого практичного рішення на державному рівні в нашій країні. Система підвищення кваліфікації працівників освіти України продовжує працювати значною мірою в закритому режимі, поза зв'язком з економічними й соціальними інститутами суспільства. Наявні контакти мають найчастіше формальний, зовнішній характер і не впливають на стратегію й зміст додаткової освіти. Теоретична розробка й практична реалізація демократичної парадигми взаємодії системи підвищення кваліфікації, державних органів управління й педагогічних колективів освітніх установ стає пріоритетним завданням. Ключовими компонентами такої парадигми повинні стати;

- учителі, що розділяють із державою всю повноту відповідальності за свій професійний розвиток;

• громадянське суспільство, що разом із державними інститутами поділяє права й відповідальність влади за розвиток системи безперервної педагогічної освіти;

■ держава на основі аналізу потреб практики чітко і ясно визначає свої пріоритети в галузі цілей, завдань і мінімуму змісту додаткової професійної освіти;

• ринок освітніх послуг, що підвищує конкурентоздатність установ підвищення кваліфікації на основі гнучкого поєднання бюджетних і ринкових механізмів фінансування освітніх програм.

• оптимальна децентралізація управління системою підвищення кваліфікації вчителів, що виключає хаос, анархію й втрату управління, з одного боку, і бюрократизацію, відрив від реальності, втрату ініціативи - з іншої.

Очевидною перевагою складної британської моделі організації підвищення кваліфікації можна вважати можливість поєднання навчальної й трудової діяльності. Процес праці вимагає теоретичних знань і стимулює пізнавальну активність; навчання ж припускає трудову діяльність, у ході якої фахівець переконується в істинності й корисності наукових знань.

Практична реалізація моделі у вітчизняних умовах дозволила б скооперувати рознесені поки у часі й просторі курсове навчання і методичну роботу у школі (районі), покликану забезпечити розвиток шкільних систем. У той же час методична робота, як правило, позбавлена серйозної довгострокової систематичної наукової підтримки з боку фахівців Інститутів підвищення кваліфікації, якщо не брати до уваги ентузіазм окремих учених і короткочасні курси, що знайомлять вчителів-новаторів скоріше із загальними технологіями організації й проведення дослідно-експериментальної роботи, ніж допомагають вирішувати реальні проблеми підвищення якості роботи не абстрактних, а конкретних шкіл.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що наприкінці 80-х років професійний аспект стає провідним у підвищенні кваліфікації вчителів британської школи. У підходах до відбору змісту в цілому затверджується принцип професіоналізму, компетентності. Підвищена увага приділяється індивідуально-професійному аспекту, підготовці вчителя-майстра, здатного гнучко й творчо мислити в новому режимі роботи [6; 7].

Розуміючи, що в системі підвищення кваліфікації на відміну від базової педагогічної освіти не можна зафіксувати надовго які-небудь стандарти змісту освіти, уряд і місцеві відділи освіти щорічно публікують рекомендації, складені на основі проблемного аналізу освітнього процесу у школах. їхнє основне завдання - забезпечити інтегральний звіт про національні пріоритети й об'єднати зусилля всіх у розробці програм в рамках цих пріоритетів.

Підсилюється диференціація вимог до змісту програм. Уряд очікує, що програми підвищення кваліфікації повинні більшою мірою працювати на задоволення професійно-педагогічних потреб, у той час як місцеві відділи освіти всі частіше рекомендують і загальноосвітні програми. В основі цих рекомендацій розуміння того факту, що соціальний ріст вчителя - найважливіша складова ефективного розвитку школи.

На практиці програми підвищення кваліфікації включають, як правило, три взаємозалежних блоки: соціально-психологічний, педагогнний і спеціально-предметний. Неодмінним компонентом змісту навчання є соціально-професійний досвід вчителя [5].

Модульний підхід до структурування змісту навчання при підвищенні кваліфікації заслуговує на наукову увагу, оскільки дозволяє гнучко реагувати на освітній попит й особливості інтересів, стилів і темпів навчання різних професійних груп й - що особливо важливо - формувати у педагогів ключові соціально-політичні, інформаційно-пошукові, комунікативні, міжособистісні компетенції.

Аналіз зарубіжного досвіду висвітлює ще одну проблему: задоволення особистих - професійних потреб вчителів. Спрямованість на задоволення особистих потреб вчителя буде сприяти зміцненню моделі підвищення кваліфікації, що припускає не стільки глибокі спеціально-предметні й дидактичні знання й уміння, скільки високий рівень особистісного, соціального, інтелектуального й морального розвитку вчителя, здатного і готового активно й свідомо брати участь як у рішенні учбово-педагогічних, так і багатьох інших питань життя школи - соціальних, економічних, правових, морально-етичних. Із цієї причини розробки, що ведуться в руслі персонологічної школи, розглядаються західними фахівцями як найбільш перспективний напрям розвитку підвищення кваліфікації вчителів [8, с. 15].

Оцінюючи моделі підвищення кваліфікації вчителів у цілому, не можна не відзначити, що на Заході здійснюються серйозні теоретико-експериментальні дослідження, що знаходять шляхи нового синтезу найбільш плідних ідей, різних теорій, які, імовірно, у своїй сукупності можуть стати фундаментальною основою, на якій і може бути у майбутньому побудована єдина теорія навчальної діяльності педагогів, що підвищують свій професійний й особистісний рівень.

У сучасних умовах підготовка й підвищення кадрів для системи підвищення кваліфікації вчителів Британії, також як і сама система, перетерплюють істотну еволюцію під впливом соціально-економічних умов.

У освітніх проектах, спрямованих на розвиток професійних компетенцій вчителів, сьогодні в багатьох країнах Заходу вже не може вважатися фахівцем підвищення кваліфікації людина, якщо вона не має відповідну компетенцію, набутої за рахунок професійної підготовки. Ця тенденція характеризується постійним збільшенням програм, спеціально розроблених для працюючих із учителями фахівців, залишаючи усе менше шансів для тих, хто є тільки працівником вищої, середньої освіти або співробітником системи управління.

Сформована у Великій Британії система підготовки й удосконалювання кадрів підвищення кваліфікаціїскладається із двох компонентів: базова фундаментальна освіта у ВНЗ і спеціалізоване міжшкільне й шкільне навчання, зміст якого визначається в тісному співробітництві зі школами й місцевими відділами освіти.

Проявляється тенденція інтеграції академічних і шкільних форм навчання в рамках програм, спрямованих на науково-методичне забезпечення шкіл, що розвиваються інноваційно.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що, по-перше, практично в системі підвищення кваліфікації вчителів Великої Британії недипломованих фахівців стає усе менше: переважну більшість методистів мають, як правило, ступінь магістра. Таким чином, там безперервну педагогічну освіту організовують професійні експерти. Здається, пора й нам у діючих державних освітніх стандартах вищої професійної освіти передбачити підготовку вчителя до методичної роботи. Робота методиста повинна стати спеціальністю, а не тільки посадою.

По-друге, знайомство із британським досвідом диктує нам зовсім інший погляд на сутність роботи методиста у сучасних умовах. Сьогодні методист є не стільки джерелом інформації, скільки менеджером процесів корпоративної трансформації шкіл, організатором безперервної творчої роботи вчителів по вдосконалюванню якості освіти у школі. Цей підхід змушує нас зробити висновок про розробку нової гуманістичної й демократичної концепції методичної служби на координатній і мотиваційній основах.

По-третє, всю підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації методистів необхідно зосередити на формування комплексу особистісних і професійних якостей, що забезпечують ефективне управління як навчально-педагогічною діяльністю дорослих, так і розвитком освітніх систем.

Нарешті, по-четверте, чималу роль у подальшому розвитку вітчизняної практики підвищення кваліфікації повинне зіграти положення про адекватність форм навчання при підвищенні кваліфікації методистів формам їхньої професійної діяльності.

Все це дає підставу зробити висновок про організаційно-змістовний і дидактичний потенціал, що містить у собі британський досвід підвищення кваліфікації вчителів, та керуючись стратегією безперервності освіти, дозволяє бачити нову модель, істотними рисами якої стають:

• безперервність процесу підвищення кваліфікації протягом усього періоду професійного життя вчителів; синтез курсового навчання, самоосвіти й методичної роботи у школі на основі поєднання навчальної й професійної діяльності вчителів в рамках проектних технологій, спрямованих на розвиток освітніх систем;

• суспільний, громадський, демократичний, відкритий характер, активна участь різних категорій педагогічного персоналу, громадськості, бізнесу, батьків у визначенні політики з питань підвищення кваліфікації вчителів, оцінці ефективності цієї політики;

• партнерство, гнучке поєднання централізованого управління системою підвищення кваліфікації із широкою ініціативою вчителів, педагогічних колективів, місцевих відділів освіти, ВНЗ, громадськості, бізнесу;

- гармонізація індивідуальних професійних інтересів вчителів і системних потреб шкіл, відділів освіти, держави на основі обліку наявних умов, ресурсів, особливостей сучасного й перспективного розвитку школи, регіону, країни й світу;

■ доступність, гнучкість, варіативність форм, видів, рівнів програм навчання, що враховують як потреби, умови життя й праці вчителів, так й об’єктивні потреби середньої освіти у фахівцях різного рівня кваліфікації;

■ гнучкість стимулів до підвищення кваліфікації, синтез зовнішніх і внутрішніх мотивів, добровільності й обов'язковості, особистої ініціативи й зовнішнього контролю за якістю результатів педагогічної праці;

• орієнтація на ринкові механізми функціонування й розвитку системи підвищення кваліфікації: грантову й персоніфіковану системи фінансування, демонополізацію ринку освітніх послуг, стимулювання конкуренції, розвиток маркетингових служб, системи освітнього моніторингу;

• інтеграція базової педагогічної освіти й підвищення кваліфікації на основі погодженості й наступності вимог до професійних стандартів учителів; визначення змістовних пріоритетів в галузі професійної компетентності;

• випереджувальний характер підвищення кваліфікації на основі вивчення, прогнозування актуальних і перспективних потреб вчителів і шкіл;

■ цілісність, проблемність змісту програм підвищення кваліфікації, забезпечувана оптимальним балансом психологічних, педагогічних і предметних компетенцій, спрямованих на задоволення конкретних потреб учителів і шкіл, досягнення соціальних ефектів;

• спрямованість на використання стимулюючих творчі здібності моделей навчання, адекватних психосоціальним і професійним особливостям учнів, сучасним досягненням в галузі андрогогіки й психології навчання дорослих;

• використання висококваліфікованих викладацьких кадрів, компетентних як в галузі психології й педагогіки навчання дорослих, так й в галузі управління розвитком освітніх систем.

Можливість творчого використання ідей британського досвіду визначається тією мірою, якою можна констатувати історичну й соціально-культурну зумовленість переходу сучасної України до ринкових відносин як базису суспільного розвитку, до демократичного й відкритого суспільства. У багатьох випадках вітчизняна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників ще живе в соціальному часі збіглого століття й має потребу в послідовному поглибленні реформ 90-х рр., основними напрямами яких є: перехід до безперервного процесу підвищення кваліфікації на основі інтеграції курсової й методичної роботи в школі; введення ринкових схем фінансування до управління установами підвищення кваліфікації за допомогою підключення усіх зацікавлених відомств і громадських організацій; посилення міжнародного співробітництва; перехід від уніфікованого змісту до диференційованих навчальних планів і програм, що враховують інтереси не тільки вчителів, але й шкільних систем; широке впровадження в навчальний процес проектних, інтерактивних й інформаційних технологій навчання; заміна фіксованих навчальних занять гнучким розкладом з урахуванням особливостей режиму роботи вчителів.

У процесі реформ не можна не звертатися до культурних й освітніх традицій, які дозволяють вітчизняній системі підвищення кваліфікації вчителів зберегти свою самобутність й унікальність. Ілюзорними й безперспективними вважаються спроби механічного переносу ідей зарубіжної педагогіки в принципово інші умови сучасної України.

У якості винятково важливого й реального кроку на шляху освітньої інтеграції двох країн могла б стати цілеспрямована робота зі зближення національних концепцій і доктрин підвищення кваліфікації вчителів на засадах можливо повної сумісності інваріантних освітніх ідеалів і цінностей на всіх щаблях професійного зросту вчителів; створення інтегративних, порівнянних між собою навчальних планів і програм по різним, насамперед загальнокультурологічним і психолого-педагогічним галузям; розробка враховуючих сучасні дані когнітивної психології моделей навчання дорослих; пошук ефективних інваріантних механізмів оцінки якості й економічної рентабельності проектів в галузі підвищення кваліфікації вчителів.

Послідовна інтеграція двох систем дозволить реально рухатися у напрямі створення єдиного україно-британського освітнього простору, не тільки важливого для обох країн, але й відкритого для усього світового педагогічного співтовариства.

Література

1. Научно-технический прогресе и система образования (Великобритания, США, ФРГ, Франция, Швеция). Сборник обзоров. - М.: Наука, 1985, - 150 с.

2. Реформы образования в Великобритании. - М.: Владос, 2004, - 180 с.

3. Сабирова, Д. Р. Историческая ретроспектива становления британской системы непрерывного педагогического образования в 1944-1970 гг. [Электронный ресурс] / Д. Р. Сабирова // Режим доступа: http://www. fan-nauka. naród, ru/2007-1. html, свободный.

4. Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции,- М.; Владос, 2005. -211 с

5. Реформы образования в Великобритании. - М.: Владос, 2004, - 180 с.

6. Green A, Wolf A and Leney T (1999), Convergence and Divergence in European. - Paris: Live- 432 p.

7. Grubb, W. N., and Associates (1999). Honored But Invisible: An Inside Look at Teaching Community Colleges. New York and London: Routledge. - 289 p.

8. Беспалько В. П. Персонифицированное образование // Педагогика. - 1998. - №2 - С: 12-17.

УДК 37.022

В.В. ЗАВАЛЬНЮК

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ШКОЛАХ ЦИНЦЕНДОРФА (ПЕРША ПОЛОВИНА XVIII СТ.)

Анотація. У статті проаналізовано організацію навчально-виховного процесу у школах Цинцендорфа у XVIII ст., зокрема мету та завдання освітнього процесу, управління школами та основні напрями виховання.

Ключові слова: школи Цинцендорфа, Братська громада, навчально-виховний процес, мета та завдання навчально-виховного процесу, напрями виховання.

Аннотация. В статье проанализировано организацию учебно-воспитательного процесса в школах Цинцендорфа в XVIII ст.: цель и задания образовательного процесса, управление школами и основные направления воспитания.

Ключевые слова: школы Цинцендорфа, Братская община, учебно-воспитательный процесс, цель и задания учебно-воспитательного процесса, направления воспитания.

Annotation. This article deals with the organization of the educational and upbringing process in Zinzendorf's schools (XVIII c): the purpose and the tasks of the educational process, the management of the schools and the main directions of the upbringing.

Key words: Zinzendorf's schools, Brothers' community, tasks of the upbringing, teacher's image.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Національна доктрина розвитку освіти проголошує основними складовими державної політики щодо розвитку освіти формування національних та загальнонаціональних цінностей, інтеграцію національної освіти до європейського та світового освітніх просторів. Серед видатних зарубіжних педагогів-християн минулого одне з чільних місць займає Н.-П. Цинцендорф, здобутком діяльності якого було відродження духовної та культурної спадщини моравських братів та організація комплексу навчально-виховних інституцій, які відповідали вимогам сучасності та мали значний вплив на подальший розвиток освіти у Європі та світі. Пріоритетом у навчально-виховному процесі шкіл, заснованих Цинцендорфом, було виховання молоді у дусі християнства та надання вихованцям глибоких фундаментальних знань. Сьогодні школи Цинцендорфа - це сучасні навчально-виховні заклади, що відповідають вимогам сучасності, є надзвичайно престижними, надають ґрунтовну освіту та сприяють формуванню сильної, самосвідомої, духовно багатої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Освітньо-педагогічну діяльність Н.-Л. Цинцендорфа, починаючи з XVIII ст., вивчали такі німецькі науковці: Б. Бекер (B. Becker), В. Беттерманн (W. Bettermann), В. Ербе (W. Erbe), В. Янаш (W. Jannasch), Е. Мейер (E. Meyer), Й. Мюллер (J. Мыller), Ґ. Райхель (G. Reichel), В. Райхель (W. Reichel), Л. Шраутенбах (L. Schrautenbach), Г. Шпангенберг, (G. Spangenberg), А. Кнапп (A. Knapp), Е. Хекне (E. Henke), Й. Герде (J. Gerde), Г. Кітель (H. Kittel), Л. Візе (L. Wiese), Е. Ріхль (E. Ritschi), Е. Трьольч (E. Tröltsch), М. Вебер (M. Weber).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Завданням нашої роботи є дослідження організації навчально-виховного процесу у школах Цинцендорфа у XVIII ст., зокрема з'ясування мети та завдань освітнього процесу, висвітлення особливостей управління школами та основних напрямів виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Усі навчально-виховні заклади Євангельського Братського Союзу Німеччини аналізованого періоду, засновані Н.-Л. Цинцендорфом та його послідовниками, можна розподілити за такими основними групами:

1) школи, що надавали гімназіальний рівень освіти: педаґоґіум (Ніскі), прогімназія (Ґнаденфрай);

2) школи, навчальний план яких відповідав рівню реальних шкіл Прусії: виховні заклади для хлопців (Кьоніґсфельд, Кляйнвелька), виховні заклади для дівчат (Ґнадау, Ґнаденфрай, Гернгут, Кляйнвелька), реальна школа для дівчат (Кьоніґсфельд);

3) школи, у яких учні навчалися відповідно до загальноприйнятих навчально-виховних планів ліцеїв Прусії: вищий дівочий пансіон (Ґнаденберґ), вищі дівочі школи (Кьоніґсфельд, Нойдітендорф, Нойвід, Ніскі, Нойзальц-на- Одері), дівочий ліцей (Ґнадау);

4) професійні училища: інститут для хлопців (Пранґінс, Швейцарія), дівочий пансіон (Монтмірайль, Швейцарія), професійні школи (Гернгут, Нойдітендорф, Еберсдорф, Кьонігсфельд).

Навчально-виховні заклади Братського союзу були підпорядковані Головному керівництву шкільного відділу німецького управління освіти в місті Гернгут (Саксонія) [2, с. 12]. Адміністрація шкільного відділу постійно організовувала для директорів шкіл конференції з обміну досвідом; основним своїм обов'язком вона вважала досягнення успіху у навчально-виховному процесі названих вище закладів, а також збереження духу однодумства серед їхніх вихованців. Кожний навчально-виховний заклад Братського союзу був очолюваний директором та його дружиною, яких називали батьками закладу та які керували усіма внутрішніми та зовнішніми його процесами.

Основна мета виховання у навчально-виховних закладах Братського союзу полягала в тому, щоб виховувати дітей у дусі християнської моралі, готувати самостійних осіб, які б вирізнялися скромністю, щирістю та безкорисливістю. Процес виховання, у якому бралися до уваги особливості характеру вихованців та їхні потреби, був спрямований на формування благочестивої християнської поведінки, що складалася з послуху та добровільного підкорення вихованців. Основними вимогами до поведінки у навчально-виховних закладах Братського союзу були такі: приучування вихованців до шкільного порядку, ведення простого способу життя, сумлінного виконання роботи, правдивості й простоти; будь-який обман з боку учнів трактувався як дія, яка заслуговує на презирство та зневагу. Для досягнення поставлених завдань були запроваджені режим дня та пильний нагляд за вихованцями меншого віку; для дітей старшого віку режим дня та нагляд мали вільний характер. Від початку заснування виховних інституцій учні жили під суворим наглядом учителів, проте вже через певний час такий спосіб виховання почали вважати непродуктивним. Для розвитку кращих рис характеру старших в'ихованців - виховання у них здатності приймати правильні рішення без вказівки, формування почуття відповідальності - їм надавали різноманітні пра-

ва й свободи. Так, найкращим серед старших вихованців шкіл довіряли пильнувати за групами маленьких школярів під наглядом старшого вихователя [3, с. 9].

У шкільній практиці примус та покарання не сприймали як позитивні методи впливу, натомість прагнули виховувати в учнів почуття справжньої дружби, а також важливого значення надавали особистому впливу вихователів на вихованців. Тих же вихованців, які не дотримувались правил поведінки у школі та не хотіли підкорятися загальноприйнятим нормам життя, відсилали додому. Налагодження гармонійних стосунків між вихователями та вихованцями значною мірою стимулювали шляхом їхнього спільного проживання, що сприяло побудові довірливих невимушених стосунків, а також уможливлювало безпосередній індивідуальний вплив на кожного зокрема.

Основними напрямами виховання у школах Євангельського Братського Союзу Німеччини були релігійне, фізичне, військово-патріотичне, гігієнічне, трудове, розумове та естетичне виховання.

Визначальними у виховному процесі шкіл Братського Союзу було *релігійне виховання.* Функціонування шкіл та діяльність християнської громади були тісно пов'язані, тому всі учні брали активну участь у церковному житті. Проте учні не відвідували богослужінь для дорослих, для них були спеціально організовані служіння для дітей. Під час таких зустрічей учням пропонували біблійний текст, адаптований до віку дітей, що були задіяні у богослужінні. Духовні істини намагалися донести за допомогою пісень, інсценізацій, віршованих постановок тощо. На Різдво, Пасху, День подяки для дітей та молоді влаштовували релігійні свята та вечори, які проводили у колі шкільної сім'ї. Основна мета таких заходів - навернення до Христа, краще пізнання Його як особистого Спасителя й Друга. Відповідальними за проведення таких спілкувань були вчителі-вихователі певних кімнат та представники дирекції школи. У більших школах у такій роботі разом із директором закладу брали участь співдиректор та старша вчителька. Залучаючи таку значну кількість вчителів до виховної роботи, намагалися досягти якомога кращого результату у духовній роботі з дітьми. Вихователі могли доповнювати один одного, а діти у разі виникнення потреби могли обирати із великої кількості духовників [3, с. 8]. Крім заздалегідь запланованих урочистостей, часто влаштовували вечори вивчення Біблії, під час яких кожна дитина мала можливість висловитися або розказати про свої духовні переживання.

Багато колишніх учнів підтримували зв'язок із закладами після закінчення школи. Відтак, у часописі навчально-виховних закладів Братського союзу періодично з'являлися публікації, у яких розповідалося про життя колишніх випускників шкіл та про самі школи. Крім цього, час від часу керівництво шкіл організовувало зустрічі випускників, які проводили або безпосередньо на території цих шкіл, або неподалік від них на зручній відповідній території. Такі зустрічі мали значну популярність, завжди були численними і визначалися як результат дружніх стосунків між вихователями та вихованцями, які підтримували й після виходу учнів у самостійне професійне життя.

Фізичне виховання. Заняття фізичними вправами у навчально-виховних закладах Братського союзу були побудовані з урахуванням багатьох традицій закладів. Кожний досвідчений педагог знав, наскільки такі заняття захоплювали вихованців й всебічно впливали на їхній розвиток. Багато разів на рік вихователі разом із вихованцями вирушали у походи: їхній маршрут часто проходив повз сосновий ліс міста Лаутзитса, узбережжя Женевського озера, долини, де про-

тікає річка Рейн, а також повз молоді ліси Шварцвальду. Повертаючись назад, діти молодшого віку долали певну відстань маршруту на возі, а старші діти - на велосипеді у супроводі вчителя або вчительки. Вже у 1754 році подорожі на далекі відстані тривали 3 дні, а починаючи з 1818 року, як свідчать документи, такі довготривалі подорожі з пригодами відбувалися у малоосвоєних на той час Карпатах [1, с. 34-36]. На початку XX століття у багатьох школах були встановлені певні маршрути, якими учні й вихователі ходили в походи. Так, наприклад, вихованці швейцарських навчальних закладів прямували до Альп, вихованці закладу Кьонігсфельду часто вирушали у похід до гір Шварцвальду, а маршрут вищого ліцею у Ґнадау проходив у напрямку гір Гарцу. Нові пропозиції щодо маршрутів були внесені учасниками юнацького туристичного руху, який діяв на території Німеччини у 1895-1933 роках. Переймаючи їхній досвід з організації та проведення походів, учні шкіл Братського союзу вчилися розводити багаття, готувати їжу під відкритим небом, ночувати у наметах. А у 1913 році під час літніх канікул вихователі та вихованці педаґоґіуму Ніскі разом із місцевими організаторами юнацького туристичного руху вирушили у важкий похід, маршрут якого пролягав через болота та дюни Східної Прусії й закінчувався біля кордонів Росії.

Наприкінці XVIII ст. на території усіх без винятку навчально-виховних закладів Братського союзу були розташовані великі за розміром тінисті парки та сади, у яких вихованці проводили вільний від занять час або відпочивали під час літніх канікул. Так, наприклад, розмір ділянок парку й саду педґоґіуму у Ніскі складав 8 гектарів, на яких знаходилися галявини для ігор, ділянки для гри в теніс та крокет, майданчики для гри в кеглі, а також спеціальні дерева, за допомогою яких вихованці набували майстерності підніматися на скелі. Для проведення вільного часу учням на території шкіл Братського союзу були створені всі необхідні умови. У вільний час діти жваво спілкувалися з друзями у альтанках, відпочивали у гамаках, читали цікаві книжки, сидячи на газонах тощо. Розміщені неподалік високі фортеці теж слугували для відпочинку, особливо під час організації загальних ігор для дітей всіх вікових категорій, основне завдання яких полягало в тому, щоб протилежним табором взяти в осаду фортецю.

У 1911 році гімназія у м. Ніскі стала першою школою Німеччини, яка мала добре обладнаний спортивний зал для занять з легкої атлетики [6, с. 64]. Наявність такої спортивної бази давала змогу проводити на базі школи щорічні шкільні олімпійські змагання, до участі в яких залучали дітей з різних регіонів Німеччини. Проведення олімпіади передбачало не тільки демонстрацію атлетичної сили учасників, а й пропаганду здорового способу життя, виховання в підлітків розумного підходу до удосконалення свого тіла, зміцнення здоров'я та загартовування організму, навчання концентрації всіх сил задля отримання благородного духу змагання. З 1821 року у навчально-виховних закладах Братського союзу (школа м. Ніскі) почали вводити заняття зі спортивної гімнастики [4, с. 34]. Це сталося раніше, ніж було офіційно дозволено урядом. Офіційний дозвіл на проведення занять з фізичної культури та зі спортивної гімнастики, зокрема, мешканці Прусії отримали лише у 1841 році, після чого було збудовано кілька спортивних майданчиків та залів, що призвело до розквіту спортивної гімнастики у всій країні.

Спортивні ігри у школах Братського союзу почали відбуватися з 1745 року. Серед перших ігор варто назвати бадмінтон, який називали грою з воланчиком („'C'olantenspiel"), значну популярність мав футбол, німецьке барре та хокей. У фізичному вихованні молодших школярів надавали перевагу рухливим іграм;

старшим пропонували такі ігри, у яких, крім рухливості та спритності, треба було виявити кмітливість та здогадливість. Більшість навчально-виховних закладів для хлопців формували спортивні команди й влаштовували змагання між своїми та сусідніми шкільними командами.

Взимку у школах Братського союзу організовували різноманітні ігри із зимових видів спорту. Так, наприклад, у школі Ніскі вже у 1840 році було споруджено гірку для катання на санях, а у навчально-виховних закладах для дівчат в Ґнадау та Ґнаденберзі облаштували шкільний двір й перетворили його на каток. Згодом у різних закладах Братського союзу стало традицією кілька разів на рік влаштовувати свято, на якому діти старшого віку демонстрували виступи з катання на ковзанах із факелами. Школи у Кьонігсфельді були одними із перших у Німеччині, у навчально-виховний процес яких, через 10 років після офіційного відкриття закладів, були запроваджені заняття лижним спортом; під час згаданих вище занять діти каталися на лижах в горах Шварцвальду. Школа у Прагнинсі влаштовувала для вихованців 4-5-денні катання на санях та лижах поблизу розташованих неподалік гір Юри.

Влітку до послуг вихованців були міські басейни, в яких діти займалися літніми видами спорту, загартовувалися (Ніскі, Нойвід). Крім того, діти могли користуватися ставками, розташованими неподалік закладів (Кьонігсфельд, Кляйнвелька). Учні виховних інституцій міст Монтміраля та Пранґінса мали особисті басейни неподалік Женевського озера та озера Нойгатель. Зокрема, на Женевському озері розміщувався невеликий флот закладу, який слугував для проведення урочистостей та використовувався вихованцями під час риболовлі або занять греблею.

Для проведення *військово-патріотичного виховання* до програм навчально-виховних закладів Братського союзу вводили заняття з військової підготовки, внаслідок чого у 1840 році з учнів педаґоґіуму в Ніскі був сформований військовий полк; згодом, у 1844 році, полк був організований у школі в Кьоніґсфельді, а ще через рік - у школі м. Кляйнвелька [6, с. 54-55]. Заняття з військової підготовки надавали добру фізичну та початкову військову підготовку хлопців для того, щоб у майбутньому вони стали гідними захисниками Вітчизни. Один раз на тиждень хлопці займалися стройовою підготовкою, під час якої крокували стрункими рядами на спеціально облаштованих для цього майданчиках. У дні національних свят на стройові паради вони виходили у парадній формі; молоді офіцери та унтер-офіцери отримували завдання від генерала, на виконання яких відводився певний час (виконання таких завдань вимагало від майбутніх воїнів швидкої реакції, відважних рішень, кмітливості та урівноваженості). Незабутньою подією для вихованців школи у м. Ніскі став парад, який було влаштовано на честь імператора Прусії Фрідріха Вільгельма IV у 1844 році, а у 1868 році - на честь Вільгельма I.

Важливою складовою гармонійного виховання особистості у школах Братської громади було *гігієнічне виховання.* Відповідно до встановлених адміністрацією школи гігієнічних вимог, режим дня вихованців передбачав достатній за часом сон для маленьких дітей, здорове харчування, раціональний режим навчальної праці, перебування на свіжому повітрі, спортивні ігри, відпочинок. Дитячому харчуванню приділяли особливу увагу; додаткове харчування дітям надавали за бажанням батьків і за призначенням лікаря за окрему доплату. Дружина директора школи наглядала за домашнім господарством: кухнею, кімнатою для хво-

рих, одягом та речами вихованців. Хворих і немічних дітей, які потребували особливого догляду, до шкіл не приймали через можливе зашкодження інтересам інших вихованців [5, с. 23].

У центрі повсякденного життя шкіл було *трудове виховання* учнів. У межах поставлених завдань школи Братського союзу надавали всебічну та необхідну для життя освіту, яка Передбачала також і трудове виховання. Завдяки тому, що вихователі жили разом із вихованцями, вони перші отримували певні знання про учнів, зокрема, про особливості їхнього характеру та особливі потреби кожної дитини. Мальовнича природа сільської місцевості, а також сприятлива атмосфера школи допомагали підліткам концентрувати увагу. Адміністрацією школи були відведені певні години для фізичної праці; після закінчення своєї роботи вихованці могли займатися іншими цікавими справами. Під час виконання роботи проводили перевірку даних доручень, давали вказівки, як необхідно правильно виконувати роботу До фізичної праці заохочували дітей молодшого віку. Для попередження можливого перевантаження були визначені періоди роботи та контроль за їхнім виконанням. Вагомість та цінність трудового виховання давало змогу вихователями вирішувати певні завдання, як-от: виховувати в учнів серйозне ставлення до роботи та почуття обов'язку перед людьми; навчити школярів якісно виконувати роботу; формувати такі риси характеру, як самостійність, ініціативність, творчість. У багатьох закладах були відкриті добре обладнані столярні майстерні, у яких вихованці за бажанням могли отримати професійну освіту.

Для розвитку творчих здібностей особистості та загалом *естетичного виховання учнів* у школах Братського союзу приділяли увагу урокам рукоділля. У закладах для хлопчиків діти старшого віку розвивали свої здібності, займаючись малюванням, різьбленням по дереву, обваленням, ліпленням з глини; діти меншого віку працювали в основному із папером: вирізали математичні фігурки, клеїли їх на картон тощо. Визначальним явищем закладів Братського союзу були курси з рукоділля, які проводили у шкільних приміщеннях. Виготовленням фотографій вихованці займалися у спеціальних темних кімнатах із необхідним для цього обладнанням. На заняттях з рукоділля діти вчилися малювати, креслити, вимішувати глину, ліпити фігурки з глини, обпалювати дощечки, а також в'язати, шити, плести макраме. По-справжньому жваво проходили заняття з рукоділля перед Новим роком, під час святкування Адвента. За допомогою вихователів учні готували подарунки для своїх знайомих та батьків, прикрашали кімнати святковими плакатами, зірками, зробленими із паперу, різнокольоровими свічками та макетом міста Віфлеєм.

У школах Братського союзу робили акцент на *розумовому вихованні.* Старшокласники проводили індивідуальні наукові дослідження у невеликих, створених для цього групах. Вихователі стимулювали учнів до такого виду діяльності і на це виділяли достатню кількість годин. У розпорядженні школярів була бібліотека, користування якою відбувалося згідно з певним педагогічним планом, що відповідав віку дітей. Ознайомлення дітей з наукою та культурою було гарантією отримання хорошої духовної освіти та виховання доброго смаку. Для цього в окремих кімнатах влаштовували літературні вечори, на яких вихованці долучалися до скарбниці німецької та світової літератури, старші учні разом із вихователями читали драматичні твори у ролях.

Достатньо важливими для виховання вважали у таких школах заняття музикою, при чому, крім офіційно запланованих занять, які проводили відповідно до

навчального розкладу закладу, можна було брати приватні музичні уроки. Отриманих під час музичних занять знань було достатньо для організації музичних вечорів, під час яких кожен учень мав змогу продемонструвати навички співу та гри на опанованих ним музичних інструментах. Діти були задіяні у створенні оркестру, учасників якого разом із хористами залучали до виступів не тільки під час урочистостей у школі, а й під час організації загальноміських свят. Вихованці завжди могли розвивати свої таланти й у стінах школи, і поза її межами.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Основна мета виховання у школах Цинцендорфа полягала у тому, щоб виховувати дітей у дусі християнської моралі, підготувати самодостатніх осіб, які б вирізнялися скромністю, щирістю та безкорисливістю. Школи Цинцендорфа підпорядковувалися Головному керівництву шкільного відділу німецького управління освіти у місті Гернгут (Саксонія). Основними напрямами виховання у школах Цинцендорфа були релігійне, фізичне, військово-патріотичне, гігієнічне, трудове, розумове та естетичне виховання.

Література

1. Die Zinzendorfschulen der evangelischen Brüderunität / [hrsg. von der Deutschen Unitätsdirektion], - Düsseldorf: Verlag Eckhardt&Pesch, ohne Jahr. - 65 S.

2. Die Grundsätze der Evangelischen Brüder-Unität / [hrsg. von der Deutschen Uniätsdirektion]. - Bad Boll, 1962 - 62 S.

3. Kootz D. Gedanken eines Stubenbruders / D. Kootz //Aus dem Erziehungswerk der Brüdergemeine. - Unitätsbuchhandlung Gnadau GmbH. - S. *4-10.*

4. Marhold C. Deutsche Erziehungsanstalten in Wort und Bild / C. Marhold - Verlagsbuchhandlung in Halle, 1914. - 84 S.

5. Wedemann W. Gedanken eines Stubenbruders/ W. Wedemann //Aus dem Erziehungswerk der Brüdergemeine. - Unitätsbuchhandlung Gnadau GmbH. - S. 18-26.

6. Uttendörfer O. Die Erziehungsanstalten der Evangelischen Brüderunität in Deutschland / O. *Uttendörfer. - Archiv der Brüdergemeine Königsfeld. -* 722 S.

УДК 257

С.В. ЗОЗУЛЯ

ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТОК РЕЛІГІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В ЧЕХІЇ

Анотація. У статті досліджуються основні етапи розвитку релігійних закладів освіти в Чехії, розглядається ідеологія їх діяльності та розвиток змісту освіти, що формувався представниками релігійної педагогіки.

Ключові слова: релігійний заклад освіти, єзуїтська система виховання, протестантські школи, конфесійні школи, братські школи.

Аннотация. В статье исследуется главные этапы развития религиозных учреждений образования в Чехии, рассматривается идеология их деятельности и развития смысла образования, которая формировалась представителями религиозной педагогики.

Ключевые слова: религиозные учреждения образования, иезуитская система воспитания, протестантские школы, братские школы.

Annotation. This article deals with the research of the main stages of the development of religions educational institutions in Check Republic. It studies their ideology and the development of education which was formed by representatives of religions Pedagogics.

Key words: a religious educational institution, Jesuits system of education, Protestants Schools, confessional school, brotherhood's schools.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зав'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Розбудова української держави, соціальні, економічні та культурні реформи в суспільстві детермінували пошук нової стратегії розвитку системи освіти, зумовили необхідність вивчення історичного досвіду становлення та розвитку релігійної освіти зарубіжних країн. В останні роки характерними є звернення до християнських моральних цінностей як найбільш стійких, універсальних, непідвладних політичній ситуації. їх включення у сучасну освітньо-виховну систему є реальною альтернативою бездуховності та засобом подолання моральної кризи суспільства. Тому осмислення місця і ролі релігійної освіти у житті чеського народу дає можливість ширше використати її виховний потенціал для формування підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. До проблеми дослідження розвитку релігійних закладів освіти в Чехії зверталось чимало дослідників: Е. Гавелко (Havelky Є), Т.Каднер (KadnerT), Ф. Моркес (Morkes F.), Ж.Пасек (Pasek J.), В. Штвертар (Stvertar V), 3. Вінтер (Winter Z), Д. Касперова (Kasperova D), Я. Мрзена (Mrzena J).

Заслуговують на увагу праці сучасних чеських дослідників М. Пола (Pol M), 3.Веселої (Vesela Z).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виявити організаційно-педагогічні засади релігійної освіти в релігійних навчальних закладах Чехії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналізуючи історію розвитку церковного шкільництва, перипетії його формування впродовж багатьох століть, можна сміливо стверджувати, що церква належить до найвизначніших носіїв виховання. Не випадково перші проповідники християнства і були першими учителями. Легенда розповідає, що першою християнською школою в Чехії була школа в Будці, в якій, за переказом, і навчався святий Вацлав. Маємо відомості про церковну школу святого Віта яка працювала в Празі, з 1068 року. З 1073 року розпочала працювати школа в Оломовці, що з 1132 згадується як оломовський заклад схоластичного закону. Також працювали школи в Брні (1234р.) і Зноймі(1248р). Відомі школи, які належали бенедиктинському ордену в Райграді (1048р.), в Градині біля Оломовця (1078р.) і в Требищі (1109). Перша світська школа існувала в Празі з 1270 року. Є свідчення про існування єврейських шкіл під час правління короля Отакара II [3, с. 63].

Школи переважно будували біля монастирів, на цвинтарі, які також були розташовані поблизу монастирів. Шкільні будівлі переважно були гордістю міста. Навчання в школі проводив учитель з двома помічниками, які крім своїх обов'язків у школі, були задіяні в різних службах у храмі. Головною метою церковних шкіл було навчити учнів жити за законами християнського віровчення. У таких школах учні розпочинали ранок з молитви і співу. Два рази на день проходили богослужіння, на яких учні змушені були співати і прислуговувати; церковний спів був введений навіть між навчальні предмети. Катехизис не викладався в школах, а викладався священиком на недільній проповіді. Головним предметом всіх шкіл цього періоду була латина. Вона залишалася мовою церкви і всіх навчальних підручників аж до XVI століття. Таким чином школа цього періоду повинна була служити церкві [5, с. 49].

У1556 році до Чехії прийшли єзуїти, виховна система яких була відомою своїми надбаннями. Спочатку вони влаштувались в Клементі, яке дуже швидко стало їхнім центром. Крім латинської школи єзуїтами були відкриті класи "дитячої" школи, де навчали дітей читати і писати чеською мовою. Характерною рисою єзуїтської виховної системи була її ефективність, яка опиралась на високу моральність учнів, пробуджувала в них честолюбність, зразковий порядок і дисципліну. Варто підкреслити, що зазвичай дисципліна була зразковою не з примусу, не спричинена надмірними покараннями, тому що покарання різкою єзуїти в своїх школах заборонили. Учнів часто залучали до самостійної роботи, переважно у письмовій формі, що уважно підбиралась з огляду на індивідуальність учня. Корисним вважали тренування пам'яті. Єзуїти стверджували, що в їхній школі за три місяці учень може більше навчитися, ніж в домашнього вчителя за два роки. Більшість єзуїтських шкіл були переповнені учнями. Там навчалися не тільки католики, а й представники інших віросповідань, адже навчання було безкоштовним. У 1562 році єзуїти засновують Фердинандову академію в Празі, яка, як і інші празькі вищі навчальні заклади, в 1654 році об'єднується з Карловим університетом. Як наслідок утворюється об'єднання Карло-Фердинандовий університет. До початкової назви Карпів університет повернувся в роки самостійної Чехословацької республіки у 1920 році. Успіхи єзуїтів у Празі зумовили поширення ордену по інших містах. Єзуїтська громада була відкрита в 1566 році в Оломовці, 1578році - в Брні. Коли в 1572 році оломовське училище отримало привілеї університету, чеською шляхтою були відкриті єзуїтські громади в Крумлові (1588), Хомутові (1592), Градці (1594)[9].

Досить специфічним для розвитку релігійної освіти став період після поразки чехів на Білій горі у 1620 році. У цей час виразно проявилися ознаки релігійної нетерпимості, яка змусила покинути країну, разом з іншими, і останнього єпископа Чеських братів Я.А. Каменського. Таким чином з країни зникли і братські школи, діяльність яких продовжувалась в засланні. Сам Каменський, продовжуючи педагогічну роботу за кордоном, довгий час про повернення в Чехію не задумувався, хоча на деяких етапах Тридцятилітньої війни це було можливим. Щоб гідним чином підготуватися до повернення на батьківщину, Каменський розробив (крім інших педагогічних праць) невеликий довідник про відновлення шкіл в Чеському Королівстві, який мав бути виданий як шкільна програма реформ Чеських братів. У довіднику зазначалось, що фінансування для відновлення шкіл повинно було забезпечуватись з використання конфіскованого майна єзуїтів і їхніх монастирів.

Варто зазначити, що у XVII ст. в Чехію проникає закон, згідно з яким жінки отримали можливість здобувати освіту, що позитивно впливає на розвиток релігійних навчальних закладів Чехії. У 1655 році з Бельгії у Прагу приходять перші сестри Ворсилки. Спершу вони розташувались в Старому Місті біля замкових воріт, де розпочали навчати дівчат. Пізніше заснували монастир і школу в Уїзді. У 1672 році після викупу комплексу будинків розпочали будувати монастир і школу у Новому Місті. їхня система освіти, за якою дівчата навчались в пансіонатах, була зосереджена на оптимізмі, вірі в добро, впевненості і успіхах у роботі. Була повністю вільна від тілесних покарань і певним чином спрямовувала дівчат на рукоділля: для бідних - в якості джерела засобів для існування, для багатих - в якості захисту від нудьги. Дівчата, які присвятили себе Богу в громаді сестер Ворсилок, після закінчення навчання продовжували жити в своїх родинах, вели

зразковий спосіб життя і своїм прикладом та гідними вчинками впливали на моральне життя околиці, де проживали.

Великий внесок у розвиток релігійних закладів освіти в Чехії зробили піетичні школи. Орден піетистів був заснований у 1597 році в Римі, і його духовне вчення швидко поширилось по всій Італії, Польщі і австрійських землях. У 1631 році піетистами заснований піетичний коледж в Мікулові, в 1633 році - в Стражниці, і в 1634 році - в Липнику. В Чехії перший піетичний коледж був заснований в Літомислі (1640), в якому 1644 року розпочалось навчання. Другий коледж заснований у Сланах (1658), наступний - в Космоносах (1688). Пізніше в Бенешові (1704) і Рихнові (1714). Піетисти, засновники релігійних шкіл, поселились у 1752 році в Празі на вулиці Целента, де заснували чотири чеських і два німецьких класи. Зацікавленість їхньою школою дуже швидко зростала. А викупивши в 1758 році два згорілих будинки, піетисти побудували там коледж переїхали туди у 1766. У 1733 році вони відкрили двохрічне філософське училище в Літомислі, де навчали світських студентів. Відомо, що піїтики використовували для викладання підручники з латині Каменського і його праці про безперервне навчання. Позитивне ставлення учнів піетичних навчальних закладів до чеської мови як до рідної отримало повагу місцевої влади. Важливим було те, що виступи студентів піетичних закладів освіти відбувались майже повністю чеською мовою, в той час як подібні єзуїтські заходи проводились в основному латинською мовою.

Крім піетистів свої школи в різних містах створювали й інші релігійні організації. У 1656 році розпочали навчання в Грубові капуцини, пізніше - в Фалькнові, Кельні (1667), Градищі (1699). Францисканці мали свої школи в Гайку, Гостинному і Засмуках. Августианці заснували школи в Лнарі, Белі, Рочкові, Чеській Липі, єзуїти були в місті Старий Болеслав, на Святій Горі (1658). Менше засновували школи у своїх церквах хрестоносці. Вищими латинськими школами опікувались домініканці в Брумові, августианці - в Чеській Липі (1627), протестанти - гімназією в Жатці, домініканці - в Пилзні, мінорити - в Пардубіцах. Більшість цих шкіл до початку XVIII століття працювали за єзуїтським зразком [10, с. 54].

Приблизно в середині XVIII століття до Праги прийшли черниці англійського ордену Святої Діви, якіу 1747році створили інститут для навчання шляхетних дівчат.

Досить специфічну роль в історії релігійних навчальних закладів Чехії відіграли братські школи. Як правило навчання в них проводив священик, інколи довіряючи навчання своїм помічникам, дияконам. Спеціального навчального підручника в братських школах не існувало. Навчання проводилось чеською мовою і було організоване в два етапи. Для дітей призначалось “дитяче навчання” (хлопці і дівчата навчались окремо), для старших- “вище, навчання” (тільки для хлопців). Школи утворювались при громадах Чеських братів. Найстарішою була школа в Молодому Болеславі, розвиток якої пов’язаний з заснуванням друкарні у 1550 році. В основі навчання лежав катехізис, а деякі з його видань для практичного використання навіть були доповнені азбукою і арифметикою. Улюбленими серед учнів були збірки моральних правил в приказках. Знаємо, що братські школи начали своїх учнів протягом всього життя бути трудолюбивими, поважати працю, порядок і дисципліну.

Після битви на Білій Горі відновленим керівництвом країни у 1627 році було дозволено тільки католицьку релігію, тому братські школи існували в тих містах, там де члени Чеських братів знаходили притулок.

Важливе значення для розвитку всієї системи освіти має XVIII століття. Цілком впевнено ми можемо стверджувати, що проведені шкільні реформи в цей період відкривають новий етап розвитку релігійної освіти. Терезіанська реформа була відповіддю на питання, яке гостро стояло протягом останніх трьох десятиліть. Однак у сфері освіти ситуація була досить складною. Від вчителя, наприклад, нічого більшого не вимагали, як знання основ віри і зобов'язання ходити до сповіді та причастя. Є документальне підтвердження випадків, коли претенденти на учительську посаду проходили іспит перед всією громадою в церкві, а пізніше - і в домі священика. З'ясовувалося, що вони, зазвичай, ледь вміли читати і писати, часто не знали арифметики. Такими учителями, як правило, були відставні солдати, які мали сильний голос і уміли завойовувати авторитет[3, с. 56]. Таким чином можна стверджувати, що в багатьох школах, де навчали священики, для учнів були більш сприятливі умови для духовного зростання. Для багатьох священиків, які викликали повагу за внесок у славу країни, була в цей час характерна відданість певній релігії. Серед таких священиків ми сміливо можемо назвати принаймні Яна Гуса або Я.А.Каменського. Тому логічно, що церковні школи, якими керували певні релігійні общини, заслуговували особливої уваги. Беззаперечно цьому сприяв ще той факт, що священики відігравали важливу роль в інтелектуальному житті цього часу[2, с. 382].

Враховуючи історичний розвиток, можемо стверджувати, що шкільні реформи кінця XVIII століття, проведені Марією-Терезою і Иосифом II були досить прогресивними. Переконання, що питання про школи і шкільне навчання є важливим чинником, який повинен залежати в першу чергу від керівників держави, і політику, яку започаткувала у сфері освіти Марія-Тереза, після її смерті продовжував син Иосиф II. Реформи в освіті в певній мірі були також розроблені і великими релігійними організаціями (школи створювались і в невеликих храмах, їх число до кінця століття значно зросло). Однак з іншого боку відбувалися події (наприклад, заборона у 1773 році ордену єзуїтів, конфісковане майно якого передали до навчального фонду, з якого фінансували державні середні школи), що зменшували вплив церкви в цій галузі. Заборона ордену єзуїтів, який утримував більшість гімназій, спровокувала таку ситуацію, що в школах виникла проблема недостатку учителів. Оскільки в школах не було кому викладати, для претендентів на викладацькі посади було запроваджено обов'язкові публічні іспити. Був виданий указ перевірити всіх колишніх вчителів, головним чином вчителів єзуїтського ордену, які мали переваги при отриманні викладацької посади. Зусилля держави для зменшення впливу церкви на освіту відображені в так званих генеральних семінарах для підготовки священства в 1783 році. Через сім років у 1790 році вони були відмінені, і керівництво училищами для підготовки священиків було повернуте єпископам[8, с. 193]

Із всіх церковних лідерів, які активно брали участь в поширенні реформ в галузі освіти, а також самі активно займались освітньою діяльністю, особливої уваги заслуговують Ігнатій Фельбігер (1724-1788) і Фердинанд Кіндерман (1744 - 1801). Ігнатій Фельбігер, чернець августинського монастиря в Загайні, був автором першого навчально-методичного підручника для учителів, у якому піднесено стан і значення народних вчителів. Передовсім мало покращитись їх матеріальне становище. Заборонялося деякі види заробітків (зокрема, утримання шинків, бути музикантами на весіллях, танцях і бенкетах). Дозволялося вести тільки пристойні справи. І.Фельбігер вимагав відміни тілесних покарань, під час

навчання, заборонено покарання різкою. Його підручник виданий у 1777 році, був німецько-чеським, що дуже важливо для цього періоду.

Фердинанд Кіндерман навчався в Празькому університеті, був священиком. У 1771 році в Каплиці відкрив у своєму приватному будинку школу. З 1773 року ввів у школі навчання ручній та сільськогосподарській праці. Запровадив основи для економічного розвитку школи, де учні навчались виготовляти і продавати певні товари. У 1775 році призначений головним шкільним інспектором в Чехії, був керівником школи в Празі, де розпочалась систематична підготовка учителів народних шкіл. Передбачав зміну різних видів навчальної діяльності, різноманітність занять, які сприяють розумовому і моральному розвитку учнів. Був переконаний, що трудове навчання повинно сприяти правильному вихованню дітей, їх практичній підготовці до майбутнього життя, а також полегшити життя малозабезпечених сімей. Реформував ряд сільських шкіл в Чехії, вимагав регулярного відвідування дітьми школи. Створював також школи для чеських дітей, де навчали на німецькою мовою. В період 1790 - 1801 років сприяв розвитку системи шкільної освіти в чині Лейтмирицького єпископа [7 с. 64].

Хоча у 1781 році Иосиф II видав Патент толерантності, надавав рівноправ'я євангелістам і католикам, значна кількість навчальних закладів все одно залишилась під контролем католицької церкви. Ця обставина ніяк не впливала на те, що імператор в цьому ж році видав указ про ліквідацію більшості католицьких монастирів, які займались освітньою, науковою або благодійною діяльністю.

Протестантські школи згідно з Патентом отримали шанс відновити свою діяльність. У кінці 1782 року до протестантів приєдналось 90 тисяч послідовників. Вже до 1848 року в силу політичної ситуації всі релігії отримали повне рівноправ'я. Враховуючи те, що протестанти після багатьох років заборони не мали своїх власних богословів, їм часто допомагали проповідники з Угорщини і Словакччини. Поступово протестанти почали будувати молитовні будинки, невеличкі каплички. Велику церкву з школою мала право будувати та церковна громада, яка налічувала не менше ста сімей або п'ятсот прихожан.

Протестантські школи цього періоду можна охарактеризувати, як школи народні, в яких існував поділ на просвітницьку і місіонерську діяльність. Можемо стверджувати, що там пропагували виховання у любові до Бога, підтвердженням чого є схвальні відгуки католицьких єпископів. У 1782 році виходить "Азбука" для учнів протестантських шкіл[1].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Релігійні заклади освіти посідали значне місце серед інших навчальних закладів Чехії. Вони надавали освіту переважній більшості дітей бідних верств населення, долучали їх до християнських цінностей, давали можливість засвоїти грамоту, зрозуміти й вивчити церковні служби, церковні книги, сприяли формуванню духовності, культури народу. Загалом релігійні заклади освіти були ближчі до народу, відповідали потребам його життя, служили задоволенню його вищих релігійних, моральних потреб.

Література

1. *Havelky E. Ceske konfesijni skoly protestantske. / Pedagogicke rozgledy. - Praha, 1908. -* S. *801 - 809*
2. *Kadner T, Kasperova D. Dejny pedagogiky. - Groda. - Praha, 2008. -* S. *463.*
3. *Morkes F. K historii ceskeho cirkevniho skolstvi. - Pedagogicke museum J.A.Komenskeho. - Praha, 2009. -* S. *92.*

4. *Pasek J. Mestanska vzdelanost a kultura v Cechah* vXV a *XVI stoleti. - Praha, 1995. -* S. *147.*
5. *Pol M. Skola V promenah. - Masarykova univerzita. - Brno, 2007. - S. 284*
6. *Stvertar V. Strycne dejny pedagog iky. - Praha, 1988. -* S. *119*
7. *Stvertar V., Mrzena J. I. Felbiger a F. Kindermann, reformatory Lidovego skolstvi. - SPN. - Praha, 1986. - S. 190*
8. *Vesela Z. Vyvoj ceske skoty a ucitelskeho vzdelani. - Masarykova univerzita.- Brno, 1998. - S. 248*
9. *Winter Z. Skola. / Ceska citanka. - Odeon. - Praha, 1991. - S. 13 - 24*
10. *Winter Z. Zivot a uceni na skolah v Cechah 1574 - 1620. - Praha, 1901. - S. 86.*

УДК 141+378.14 (430)

Д. КРАФТ, Л.А. ШЕРЕМЕТ

ФІЛОСОФСЬКО-ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В ДОБОЛОНСЬКИЙ ПЕРІОД

Анотація. На основі ретроспективного аналізу еволюціонування німецької системи вищої освіти визначається стан вищої школи ФРН до початку Болонського процесу, що дозволяє виявити основні трансформаційні характеристики в цій області, які детально розглядаються в статті.

Ключові слова: німецька система вищої освіти, загальноєвропейські стандарти, університет як науково-дослідницький центр, класична університетська модель, університетська освіта в традиціях В. фон Гумбольдта.

Аннотация. На основе ретроспективного анализа эволюционирования немецкой системы высшего образования определяется состояние высшей школы ФРГ до начала Болонского процесса, что позволяет обнаружить основные трансформационные характеристики в этой области, какие подробно рассматриваются в статье.

Ключевые слова: немецкая система высшего образования, общеевропейские стандарты, университет как научно-исследовательский центр, классическая университетская модель, университетское образование в традициях В. фон Гумбольдта.

Annotation. On the basis of retrospective analysis of the evolution of the German system of higher education the state of higher school of German Federal Republic to the beginning of Bologne process is determined to find out basic transformation descriptions in this domain which are considered in the article.

Keywords: German system of higher education, European general standards, university as scientific research centre, classic university model, university education in V. Gumboldt's background.

У основу німецької системи вищої освіти покладена модель В. фон Гумбольдта, формування якої відноситься на початок XIX століття. До цього часу в Німеччині, розділеній на дрібні князівства, функціонує значна кількість університетів, їх відмінність від італійських і французьких учбових закладів полягає в сильній залежності від державної влади (1).

Князі, що фінансують університети, зацікавлені в тому, щоб після закінчення навчання освічені молоді люди поступали їм на службу. Для цього створюються сприятливі умови для здобування освіти і кар'єрного зростання в одному князівстві. Професори і студенти наділяються особливими привілеями - духовною і соціальною свободою.

Не дивлячись на роздрібненість Німеччини, між університетами різних земель є тісний зв'язок завдяки науковій комунікації професорів і книгодрукуванню. Вже в 1700 році в Берліні діють наукове суспільство і Прусська академія. Випускні

іспити в університетах проводяться по загальноєвропейських стандартах, тому присуджувані після закінчення навчання ступені визнаються всюди, незалежно від того, де вони отримані.

Соціальні і світоглядні трансформації приводять в кінці XVIII століття до кризи університетів. Багато хто з них закривається, з тих небагатьох, що залишилися, успішно функціонують тільки два - в Галлі та Геттінгені. Наукова діяльність є у той час прерогативою академій.

У цих умовах групою учених, основними представниками якої є Гумбольдт,, Фіхте і Шлейермахер пропонується нова ідея університету. Вона реалізується В. фон Гумбольдтом, що посідає з 1809 року посаду директора департаменту сповідань і народної освіти в міністерстві внутрішніх справ (2).

А. Андреев (3), E. Hodl, W. Zegelin, H. Schiedermair (4) та інші вважають, що в основу Берлінського університету покладений систематизований Гумбольдтом досвід роботи його alma mater - Геттингенського університету. Він полягає в самоврядуванні, свободі навчання, поєднанні дослідницької і учбової роботи. Головний принцип, який полягає в єдності наукової діяльності і навчання, визначає основи сучасної універсальної і фундаментальної вищої освіти.

Гумбольдт вважає, що розвиток науки в університетах здійснюється не у меншій мірі, ніж в академіях. Саме завдяки викладацькій діяльності багато професорів досягають значних результатів в області своїх наукових інтересів. Наука в розумінні Гумбольдта направлена на пошук істини, в ході якого відбувається освіта особи. Процес навчання направлений на формування наукової картини миру, що дозволяє розвивати самостійне мислення студентів.

Змінюється характер взаємин викладачів і що вчаться: не професор для слухача, а їх спільна діяльність в процесі пізнання для служіння науці. У цьому полягає принципове розмежування середньої і вищої освіти і затвердження університету як науково-дослідного центру.

Фінансуючи вищу освіту, держава робить великий вплив на діяльність університету, будучи в той же час гарантом дотримання його прав і незалежності від приватних капіталовкладень. Для цієї дії, проте, не властива однобічність. Формування світогляду і ідеології представників правлячої влади здійснюється в рамках вищих учбових закладів (5). Реформуючи прусський університет, Гумбольдт переконаний, що «досягаючи своєї кінцевої мети, університети тим самим відповідають і її - держави - кінцевій меті, і відповідають з вищої точки зору, звідки відкривається набагато ширший горизонт, причому в їх розпорядженні знаходяться такі важелі і сили, яких не має в своєму розпорядженні сама держава».

В процесі створення єдиної держави на території роздробленої Німеччини університету відводиться головна роль у формуванні національної ідеї. На зміну латині у викладанні і проведенні досліджень приходить рідна мова. Подолання університетом корпоративності, що полягає в служінні вузькогруповим інтересам, і придбання ним статусу державної установи, що відповідає широким потребам суспільства, зумовило перехід до «класичної університетської моделі».

Берлінський університет стає еталоном вищої освіти. Перетворення існуючих і відкриття нових установ вищої школи відповідно до його принципів сприяє виникненню єдиного простору уніфікованої вищої освіти в Німеччині.

Модель класичного університету В. фон Гумбольдта надає великий вплив на розвиток вищої освіти у всьому світі. Найбільшою мірою вона запозичена українською системою вищої освіти.

Університетська освіта в Німеччині розвивається в традиціях В.фон Гумбольдта до початку першої світової війни. У зв'язку із зміною політичного устрою країни в кінці 1930-х років відбувається скасування основ вищої освіти і його повна реорганізація. У другій половині 50-х років XX століття здійснюється відродження класичного університету в Німеччині, що пов'язане із закінченням другої світової війни.

Трактування наукової і освітньої діяльності, функцій вищої освіти істотно трансформується під впливом змін в суспільстві, подіям за два сторіччя, і особливо в кінці XX століття. Ю. Хабермас (6) вказує на те, що отримання масового характеру вищої школи в 1960-і роки забезпечує перехід від «класичного» університету до «посткласичного». Специфіка сучасних вузів полягає в придбанні ними в управлінні рис великої фірми і орієнтація на професійну освіту.

Зміна моделей вищої освіти чітко простежується в США, Канаді, Австралії, Великобританії і деяких інших країнах. Проте для системи вищого освіти Німеччини властиве збереження основоположних принципів гумбольдтової моделі університету аж до кінця XX століття. Це виявляється, перш за все, в єдності навчання і наукових досліджень, а також у взаєминах учбових закладів і держави. В нових умовах соціально-економічного розвитку суспільства функціонування системи вищої освіти виявляє істотні кризові явища.

Тут простежується паралель між проблемами, перед якими знаходяться В. фон Гумбольдт та інші прихильники реформування університету в 1809 році, і ситуацією у вищій освіті в кінці XX століття. У епоху Освіти, коли наука стає вирішальним чинником виробництва, суспільство пред'являє університетам нові вимоги: потреба в практично-орієнтованій освіті, необхідність інтенсивнішого використання прикладних досліджень в управлінні та економіці.

В кінці XX століття в європейських системах вищої освіти відбуваються значні зміни. Специфіка Німеччини полягає в тому, що ці перетворення не зачіпають основ вищої школи. Всі спроби диверсифікації орієнтовані на ідеал гумбольдтова університету. Уявлення про його цінності і структурні елементи опинилися настільки міцні, що не допускають значних змін у вищій школі.

Початок реформування вищої освіти в Німеччині відноситься до середини 1960-х років. Він пов'язаний з тим, що система вищої освіти, розрахована на підготовку 5% молодих людей від загального числа їх однолітків, стикається із збільшенням кількості студентів до 20%. Зростання чисельності студентів, істотні ЇХ відмінності за здібностями, мотивації і можливостям професійної реалізації приводять до диверсифікації вищої школи (7).

У Німеччині вона йде по шляху створення нових типів вищих учбових закладів. До них відносяться вищі професійні школи (Fachhochschule), загальні вищі школи (Gesamthochschule) і професійних академії (Berufsakademie). їх відкриття сприяє розширенню доступності вищої освіти: на відміну від класичних університетів, зарахування в яких здійснюється на основі атестата зрілості (Abitur), в нових вузах навчаються молоді люди, що здобули середню освіту в загальних (Hauptschule), реальних (Realschule) і інтегрованих (Gesamtschule) школах.

Так, в 1968 році ухвалюється рішення про освіту вищих професійних шкіл. Вони відрізняються меншими термінами навчання і тривалішою виробничою практикою. З 1971 по 1975 рік відкриваються також 11 загальних вищих шкіл по моделі американських університетів. У них об'єднані завдання фундаментальної, спеціалізованої і професійно орієнтованої освіти (8). Професійні академії є альтернативою традиційним університетам і професійним вищим школам, по-

єднуючи наукові дослідження і практичну спрямованість. У період з 1960 по 1980 рік відкриваються 24 нових класичних університети.

У подальшому спостерігається зворотний процес: від диверсифікації до структурної гомогенізації вищої освіти у ФРН. Це виявляється в наступному. По-перше, вищі професійні школи (Fachhochschule) прагнуть отримати статус університету, претендуючи на право готувати аспірантів і проводити захисту дисертацій (9). По-друге, відбувається трансформація загальних вищих шкіл в університети. У їх офіційну назву вже в кінці 1980-х років вноситься доповнення - «університет», а до 1995 року залишається тільки один учбовий заклад цього типу. До 2002 року загальних вищих школи офіційно припиняють існування, отримавши статус університетів (10).

Остання хвиля реформування вищої освіти у ФРН доводиться на 90-і роки XX століття. Вона обумовлена двома групами чинників. До першої відноситься зміна політичній ситуації в результаті об'єднання Німеччини. Друга представлена кризовими явищами власне в системі вищої освіти. До них відносяться: переповнювання вузів, їх недостатнє фінансування, тривалі терміни навчання, невідповідність отримуваних кваліфікацій вимогам ринку праці, великий відсоток відрахувань на старших курсах за ініціативою студентів.

Приєднання до ФРН Східних земель обумовлює приведення у відповідність їх систем вищої освіти. Воно здійснюється по шляху повної реорганізації вищої школи в колишній ГДР по західнонімецькому зразку. У результаті в нових землях ряд вузів перестає існувати в результаті злиття їх у більші університети. У 1990 році у стадії трансформації знаходяться 53 установи (11), відкриваються більше 30 вищих професійних шкіл, відсутніх в цих землях до об'єднання.

Реформування системи вищої освіти в цей період повністю підпорядковане прагненню в найкоротші терміни перенести західнонімецькі цінності і стандарти в Східні землі, що є затвердженням існуючої в той час у ФРН системи вищої освіти. Таким чином, власне процес об'єднання Німеччини не робить помітного впливу на розвиток німецької вищої школи в цілому.

Потреба в перетворенні системи вищої освіти Німеччини в значній мірі викликана посиленням європейської інтеграції, яка ставить нові завдання перед вищою освітою. Рада з науки і вищої школи (Wissenschaftsrat) ще в 1988 році в Рекомендаціях до перспектив розвитку вузів в 90-і роки вказує на важливість орієнтації діяльності університетів на внутрішній європейський ринок.

Головною причиною реформування є несприятливий розвиток ситуації у вищій освіті, яка має в Німеччині свої особливості -довгі терміни навчання і, як наслідок, пізній вступ молодих людей в професійну діяльність.

Терміни навчання у вузах досягають 14-16 семестрів (12). Середня тривалість навчання в 1991 році складає в університетах 6,8 років, в професійних вищих школах - 4,6 років. Близько 20% студентів міняють спеціальність в процесі навчання (13). Частково це є наслідком обмеженого допуску під час вступу на окремі напрями підготовки.

Враховуючи термін навчання в середній школі, який складає 13 років, молоді люди у ФРН значно пізніше починають професійну діяльність, ніж їх однолітки в інших країнах. Середній вік випускників дорівнює 27,5 рокам, а по деяких спеціальностях - ЗО і більше років. При цьому кожен третій студент припиняє навчання у вузі, не завершуючи його і не отримуючи диплому.

Реформування вищої школи у ФРН починається з ухвалення відповідних нормативних документів. Так, для подолання ситуації, що склалася, Союз ректорів Німеччини в 1992 році приймає нову «Концепцію розвитку вузів в Німеччині». У січні наступного року Рада з науки і вищої школи розробляє 10 основних тез освітньої політики. Ці документи закладають основу реформування системи вищої освіти. Створюються дві робочі групи по внесенню пропозиції про зміну структури вищої освіти, в які входять представники Союзу ректорів і Конференції міністрів освіти федеральних земель.

Передбачається введення нових напрямів підготовки бакалаврату (Bachelor/ Bakkalaureus) і магістрату (Master/Magister). Воно переслідує наступні цілі: скорочення термінів навчання, поліпшення зіставності з іноземними системами вищої освіти, підвищення конкурентоспроможності випускників на європейському ринку праці.

Це нововведення негативно сприймається багатьма німецькими дослідниками (U. Schneekloth (15)і N. Lobkowicz (16) і розцінюється як відступ від принципів університету Гумбольдта. Введення бакалаврату зачіпає незначну частину університетів. Дослідження, що проводяться R. Blum (17) і H.-U. Erichsen (18), показують, що дипломи бакалавра не отримують визнання на ринку праці. Більшість опитаних працедавців вважають, що у введенні нових ступенів немає необхідності. Разом з тим згідно з результатами опиту, що проводиться в 1993 році T. Bargel, дві третини викладачів вузів і близько 40% студентів в цілому позитивно оцінюють впровадження бакалавриата (19).

Таким чином, до Болонського процесу в Німеччині зберігається однорівнева система вищої освіти. Залежно від спеціальності навчання у вузах ФРН закінчується складанням державного іспиту (Staatsexamen), написанням дипломної або магістерської роботи (Diplom-, Magisterstudiengiinge). Державні іспити є обов'язковими для професій, що мають загальнонаціональне значення. До них відносяться лікарі, юристи, фармацевти, технологи харчової промисловості.

Післядипломний рівень підготовки наукових кадрів представлений двома ступенями - Promotion і Habilitation, які відповідають нашим аспірантурі і докторантурі. Перша закінчується захистом дисертації і присудженням вченому ступеню Doktor. Вона дає можливість працювати у вузі на посаді доцента (Privatdozent). Другий ступінь припускає написання наступної наукової роботи і відкриває доступ до отримання звання професора.

Держава традиційно робить на вищу освіту в Німеччині достатньо сильний вплив. Він виявляється у фінансуванні і різних формах контролю. Більшість вузів у ФРН є державними. В кінці XX століття починає розвиватися сектор недержавної вищої освіти. Заданими Міністерства науки і освіти ФРН, в 1990 році в Німеччині функціонують 49 приватних вузів, кількість студентів в яких значно нижча, ніж в державних.

В кінці XX - початку XXI століть відбувається трансформація освітньої системи у форматі Болонського процесу, яка починається із зміни нормативної бази і структурних перетворень в цій сфері.

Література

1. Hodl, E. Zegelin И/. Hochschulreform und Hochschulmanagement: Eine kritische Bestandaufhahme der aktuellen Diskussion. - Marburg, 1999.

2. Захаров И.В., Ляхович ЕС. Миссия университетов в европейской культуре. - М.: Новое тысячелетие. - 1994

3. Андреев А. «Национальная модель» університетського образования: возникновение и развитие (часть 1) / А. Андреев // Высшее образование в Росии. - 2005- №1.

4. *Schiedermair, H. 1st die Universitatsidee von Wilchelm von Humboldt tot? // Erfühlter Universitatsreden 2001/2002. -* W *Bergsdorf (Hrsg). - München, 2002.*

5. *Сапрыкин Д. Гэсударство и фундаментальое образование: национальные модели / / Высшее образование в Росии. -2005. - Ne 1.*

6. *Habermas J. Protestbewegung und Hochschulreform. - Frankfurt f. M., 1969.*

Z. Trow, M. Problems in the Transition from Mass Higher Education // OECD (ed.): Policies for Higher Education. - Paris, 1984.

8. Neusel, A., Teichler U. Gesamthochschulen in der Bundsrepublik Deutschland - Geschichte, Implementationsprozcss und Zukunftsperspektiven // Hermanns H., Teichler U., Wasser H. (Hrsg); Intergrierte Hochschulmodelle. - Frankfurt a. M., 1982.

9. HRK: Zur Promotion besonders qualifizierter Fachhochschulabsolventen // Forschung und Lehre. -1995.

10. Hochschularten in Deutschland // Statistisches Bundesamt. Deutschland 2004 //http:// www. destatis. de/basis/d7biwiku/hochtabl. pnp.-28.09.2004.

11. Frackmann E., de Weert E. Hochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland // Hochschulpolitik im internationalen Vergleich.-Gutersloh, 1993.

12. Fuchs H.-W., Reuter L.R. Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf. - Opladen, 2000.

13. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. - Hamburg, 1994.

14. Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. Einstimmiger Beschluss des 167. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn, 6 Juli 1992 // Dokumente zur Hochschulreform. - 1992.

15. Schneekloth, U. Hochschulen zwischen Funktionswandel und Krise: Aktuelle momente und Perspektiven in der Hochschulentwicklung /U. Schneekloth -Stuttgart, 1990

16. Lobkowicz, N. Keine Losung: Kritische Anmerkungen zum Bakkalaureus //Forschung & Lehre. - 1996

17. Älum, R. Auf dem richtigen Weg. *Der Bakkalaureus an der Universität Augsburg // Forschung & Lehre. -1996.*

18. Erichsen H.-U. Zur Lage der deutschen Hochschulen // Stiftverband für die deutsche Wirtschaft (Hrsg): Hochschulstandort Deutschland: Sind die deutschen Hochschulen international wettbe werbsfahig? - Essen, 1997.

19. Bargel, T. Studieren an überfüllten Hochschulen. Studentische Erfahrungen und Forderungen // MittHV 2/1993.

УДК 371.14.22(73)

Т.В. ЛАРІНА

АСОЦІАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛІВ (НА МАТЕРІАЛІ США)

Анотація. В статті надається аналіз поняття «професійний розвиток» та практика його організації професійними асоціаціями вчителів США. Автор розкриває особливості та переваги асоціативної діяльності у розв'язанні проблем професійного розвитку вчителів.

Аннотация. В статье анализируется понятие «профессиональное развитие» и практика его организации профессиональным ассоциациями учителей США. Автор раскрывает особенности ассоциативной деятельности при решении проблем профессионального развития учителей.

Annotation. Modern approach to understanding of «professional development» is given in the article. The peculiarities of the process and benefits of the associative activities for the teacher growth are discussed.

Посилення уваги до модернізації системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні, її перехід у систему професійного розвитку упродовж усього життя зумовлені завдання докорінної перебудови школи, зміною векторів в уміння. Необхідно зазначити, що в Україні до недавнього часу професійний розвиток ототожнювався із підвищення кваліфікації, і, наразі, є досить новим явищем, розуміння якого і досить відбувається в українському освітньому просторі.

Інше питання, що сьогодні система підвищення кваліфікації вийшла за межі суто професійної галузі, і дає можливість слухачам усіма наявними у неї засобами вдовольняти свої загальноосвітні, загальнокультурні потреби, ставить в центр своєї діяльності особистість з її індивідуальними, полі-культурними запитами [3,с.11].

Ідеї гуманістичної освіти здійснили вагомий вплив на усвідомлення недостатності використання поширеного в українському освітньому просторі терміну «підвищення кваліфікації» для охоплення усіх процесів, що відбуваються під час професійної діяльності фахівців. Цим фактом пояснюється розповсюдження поняття «професійний розвиток», який охоплює особистісну сферу разом з професійною. Іншим аргументом на користь його впровадження є також необхідність входження України до світового освітнього простору й узгодження освітніх систем у глобалізованому світі з метою надання людині можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначитися у житті [2,с.7].

Перш ніж перейти до аналізу процесу професійного розвитку, вважаємо за необхідне зробити ще одне суттєве зауваження стосовно терміну «розвиток», якій саме й обумовлює головну різницю між цими процесами. Під розвитком українські вчені розуміють зростання рівня організованості, що підвищує функціональну здатність у реалізації свого основного призначення в конкретних умовах. Розвиток проявляється в ускладненні системного утворення, удосконаленні його структури, збільшенні ресурсів тощо. Людський розвиток можна розглядати як неперервне накопичення кількісних змін, їх інтеграцію, перехід на якісно новий рівень [1 ,с.37]. Цей процес відбувається як у фізичному, психічному, особистісному, соціальному, так і професійному напрямах.

Щодо неперервного професійного розвитку, то він повинен розглядається як постійний рух від нижчого професійного рівня до вищого, який реалізується через будь-який вид діяльності, спрямований на вдосконалення розвитку знань, умінь, компетентності та інших характеристик особистості вчителя.

Певну ясність у розуміння сутності терміну «професійний розвиток» та його співвідношення з «підвищенням кваліфікації» внесла запропонована ЮНЕСКО диференціація освіти за ступеню її організованості на формальну (formal), таку, що здійснюється у навчальних закладах та в офіційних установах, неформальну (non-formal), яка реалізується за межами офіційних навчальних закладів професійної освіти та інформальну (informal), що охоплює будь-які джерела та діяльність на користь покращення суб'єкта.

Формальна освіта складається з програми або курсу, по завершенню яких фахівець отримує сертифікат, що засвідчує його право на викладання певних дисциплін, прасування по кар'єрній дробині. Формально організований освітній процес відбувається систематично у спеціально призначених для цих цілей установах, підготовленим персоналом. У Сполучених Штатах формально організований професійний розвиток визначається терміном «in-service education and training».

Проте, формально організована освіта вже не може підготувати фахівця до успішної діяльності у стримкозмінних умовах. Тому важливою умовою соціального й

особистого добробуту стає безперервний професійний розвиток людини із використанням, окрім формальної, також неформальної та інформальної освітніх частин, які оперативніше реагують на об'єктивні зміни і суб'єктивну мобільність [1 ,с.38].

Таким чином, пропонуємо тлумачити «професійний розвиток» як **багатоаспектне явище якісних змін компетенцій фахівця, яке обумовлюється загальними закономірностями психологічного розвитку людини та відбувається у сприятливому соціальному середовище. Ефективність професійного розвитку знаходиться у прямій залежності від мотивації фахівця та ступені його залучення у соціальне партнерство у сфері діяльності.**

Саме в цих межах розглядаються шляхи розширення освітніх можливостей фахівців, стимулювання розвитку альтернативних нетрадиційних джерел професійного зростання. На створення такої мережі й спрямована діяльність американських професійних асоціацій.

Досліджуючи діяльність професійних об'єднань освітян на трьох рівнях - національному, регіональному та місцевому, спостерігаємо їхні спільні характеристики, такі як:

- автентичні проблеми виступають центральними для організації професійного розвитку вчителів. Вчителі відкривають шляхи впровадження загальних ідей та теоретичних досліджень у практичну площину. Фахові знання збагачуються за рахунок переосмислення вчителями власного досвіду, перегляду позицій та переконань з урахуванням нових добутків;
- співпраця стає механізмом та структурою розвитку вчителів, надаючи їм можливість виступити у ролі дослідника, учня, фасилітатора, критичного партнера, опонента;
- об'єднання формуються навколо таких професійно значимих проблем як шкільна реформа, стандарти, професійний розвиток тощо;
- професійні об’єднання характеризуються як такі, що мають гнучку еволюційну природу;
- фахові об’єднання мають вузько-широку структуру, яка обумовлює чітке формулювання цілей та переконань, і, водночас, широкий спектр практичної діяльності;
- співпраця членів у межах об'єднань будується на принципі рівноправ’я та вагомості думки кожного її члена [4,с.60-61 j.

Децентралізована освітня система, пильна увага суспільства до освітніх проблем, особливості становлення суспільного руху створили плдне підґрунтя для об’єднання вчителів Америки серед яких:

- Асоціації, діяльність яких пов’язана з організацією педагогічної освіти (Американська асоціація коледжів педагогічної освіти-American Association of Colleges for Teacher Education, Association of Teacher Educators, National Council for Accreditation of Teacher Education);
- Вчительські асоціації, що отримали статус спілок - Американська федерація вчителів (American Federation of Teachers), Національна освітня асоціація (National Educational Association);
- Федеральні та місцеві асоціації, які визначають освітню політику - Національна асоціація шкільних рад (National School Boards of Education); Національна рада стандартизації педагогічної освіти (National Board of Professional Teaching Standards), Національна асоціація батьків та вчителів (National Teacher and Parent Association).
- Асоціації вчителів-предметників — Американська рада викладання іноземних мов (American Council on the Teaching of Foreign Languages), Національна рада

вчителів англійської мови (National Council of Teachers of English), Національна асоціація вчителів природничих дисциплін (National Science Teachers Association);

- Асоціації, що спрямовують свої зусилля на підтримку учнівської діяльності - Національна асоціація освіти дітей молодшого віку (National Association for the Education of Young Children), Національна асоціація середніх шкіл (National Middle School Association);

- Асоціації технологічного спрямування - Асоціація освітніх комунікацій та технологій (Association for Education Communications and Technology), Асоціація щодо сприяння впровадженню комп'ютерних технологій в освіту Асоціація щодо впровадження комп'ютерних технологій в освіту (Association for the Advancement of Computing in Education).

Сьогодні можна констатувати суттєві зміни, щодо розуміння „високоякісного викладання" з боку, насамперед, вчителів, громадськості, батьків, шкільних адміністраторів. Сучасна дефініція цього терміну відрізняється від попередніх за декількома показниками: 1) вона враховує диверсифікацію учнівського корпусу; 2) вимагає вищий рівень викладання. Враховуються вміння вчителя запровадили ефективну методику, активізувати учнів, розвити їхні здібності, створити атмосферу дослідницької діяльності. На решті, сучасне розуміння якісного викладання відображає тенденцію до стандартизації освітнього процесу, дає чітке розуміння про знання вміння й навички, якими повинен володіти й демонструвати вчитель. Одним з головних напрямів сучасної діяльності професійних асоціацій визначають встановлення зв'язків між теоретичними знаннями та практичним досвідом. Будучи місцем професійних зустрічей науковців та вчителів-практиків, фахові об'єднання мають перетворитися на середовище, де створюються, удосконалюються та розповсюджуються професійні знання. Сьогодні широке розповсюдження у американській фаховій літературі отримав термін scholarship, яким можна позначити умови, за якими формуються ті теоретико-практичні знання, що складають основу професіональних знань фахівців.

Процес охоплює випробовування фахівцями певних теоретико-практичних рекомендацій (нових знань, педагогічних прийомів тощо), прогнозування певних цілей, рефлексію на процес впровадження, вимірювання результатів ефективності застосування, рефлексію щодо результативності, корекцію наступних дій. Професійні асоціації слугують інтегруючим компонентом, який забезпечує стабільність та безперервність обміну інформацією між усіма учасниками цього процесу, тією платформою, яка уможливлює здійснення ґрунтовного систематичного дослідження, обговорення концептуальних положень, інтеграцію теорії та практики, поширення набутого знання та вміння та допомогу у їх застосуванні.

Ознайомлення з професійними асоціаціями Сполучених штатів дає змогу окреслити стрижневі напрями їхньої діяльності, серед яких:

1) надання якісних професійних послуг. Беручи до уваги об'єкт нашого дослідження - професійний розвиток вчителів - послугою професійних асоціацій є програми та інші можливості професійного розвитку вчителів, якісна розробка яких не можлива без спроможності організації бачити, формулювати та розуміти проблему школи, класу, вчителя. Не менш значимим є організація діяльності: на Пазі поєднання теорії та практики з питань, якими піклуються данні організації;

2) налагодження ефективної співпраці зі школою. Суттєвим напрямом роботи і залучення вчителів-практиків до активної діяльності у колі колег. Працюючи зі

школою, професійні асоціації повинні мати чітке уявленні про ті проблем, з якими стикаються вчителі, знати загальну перспективу розвитку школи, володіти усіма даними про вчительський та учнівський контингент. Стратегічні напрями співпраці повинні спрямовуватися на досягнення загально визначених цілей - покращення учнівських досягнень у масштабах країни, та враховувати особливості освітнього процесу у даному шкільному середовищі;

3) здійснення плідної діяльності у широкому контексті. В американському освітньому просторі існують сотні організацій та агенцій, які обіймаються освітніми проблемами. Професійні організації займаються встановленням партнерських відношень між школами та іншими освітніми агенціями, такими як общинні організації, Освітні Ради, бізнесові групи. Жорстка конкуренція, ринкові умови існування спонукають організації до активної діяльності. Недоліком цієї ситуації американські дослідники визначають занадто велику кількість освітніх ініціатив, що лобіюються об'єднаннями, фрагментарність впровадження яких унеможливлюють розуміння пересічним вчителем загальних цілей та призводять до формування байдужості до інноваційної діяльності. Узгодженість підходів, вимог та стандартів щодо професійної діяльності вчителів внесе ясність та чіткість у розуміння цього питання.

4) стратегічна діяльність, яка обумовлює спроможність організації у визначенні освітніх проблем, здійснення оцінювання не тільки шкільного контексту, а також ефективності власної діяльності, швидке реагування на зміну загального місцевого контексту. Стратегічна діяльність організації відображає широту та спектр її інтересів. Організаційна та стратегічна гнучкість значно розширить коло партнерів, сприятиме підвищенню авторитету та впливовості об'єднання.

З огляду на предмет нашого дослідження науковий інтерес привертають такі об'єднання, що обіймаються проблемами професійного розвитку вчителів, а саме - Національна рада професійного розвитку (National Staff Development Council) та Асоціація шкіл професійного розвитку (National Association for Professional Development Schools).

Створення **Асоціації шкіл професійного розвитку** було обумовлено потребою освітян усіх рівнів (школа та вищі навчальні заклади) у конструктивній співпраці, професійному діалозі. Цій події передувала велика кількість конференцій, учасники яких бачили нагальну потребу у продовженні професійної розмови. Так, у 2005році Асоціація почала свою діяльність, спрямовуючи її на встановлення та підтримку співпраці між школою та вищими навчальними закладами з метою удосконалення навчального процесу, забезпечення підготовки американською освітньою системою конкурентоспроможних фахівців на світовому ринку праці. Варто сказати про те, що Асоціація визнає необхідність залучення до асоціативної діяльності студентства, що не тільки окреслить їх майбутні перспективи професійного розвитку, а також забезпечить перенесення практики співпраці на їх робочі місця - у школи.

Об'єднавшись в асоціацію, школи професійного розвитку отримали можливість збалансувати інтереси представників різних освітніх кіл, впровадити механізми розповсюдження найкращого досвіду, забезпечити тривалість та наступність професійного розвитку фахівців.

■Національна рада професійного розвитку об'єднує діяльність освітян з метою залучити та забезпечити вчителів таким професійним розвитком, який би

відбивався на покращенні учнівських досягнень. Радою запропонована поправка до Акту про початкову та середню освіту (Секція 9101, 34), яка уточнює визначення терміну «професійний розвиток» як всебічної інтенсивної діяльності з покращення викладання з метою підвищення учнівських досягнень. За визначенням Ради, ця діяльність повинна 1) ґрунтуватися на колективній відповідальності за покращення учіння; 2) відбуватися з урахуванням особливостей шкільного середовища; 3) ініціюватися освітніми організаціями та професійними провайдерами.

Радою був розроблений п'ятирічний стратегічний план дій, який складається з таких пріоритетних напрямів діяльності:

1. Вплив на визначення освітньої політики шляхом запровадження ефективних стратегій на місцевому, федеральному та національному рівнях. Вчителі-практики повинні відчути результати діяльності Ради з цього напряму до 2012 року.

2. Збір свідчень ефективної діяльності. Рада запровадить дослідження з вивчення результатів та ступеню впливу професійного розвитку вчителів на учнівські досягнення. Свідчення мають скласти джерельну базу ефективних стратегій професійного розвитку вчителів до 2012 року.

3. Усування різниці учнівських досягнень. Рада наголошує на наданні нагальної допомоги вчителям шкіл з найнижчими учнівськими досягненнями.

4. Підготовка шкільних лідерів. Рада ставить своїм пріоритетним завдання формування лідерів шляхом створення професійних мереж та розробки та впровадження лідерських програм.

5. Залучення творчих мислячих керівників, чий професіоналізм завоює довіру та надихне на інноваційну діяльність.

Для досягнення визначених цілей професійне об’єднання ініціювало створення у десятьох штатах рад керівництва професійним розвитком (Каліфорнія, Колорадо, Індіана та інші). Завданням цих рад виступає визначення пріоритетних напрямів фінансового інвестування професійного розвитку вчителів. Разом з цим, Ради сприяють поширенню моделі нової школи, у який професійний розвиток органічно пов'язаний із щоденною вчительською діяльністю.

Однією з ознак сучасної діяльності професійних асоціацій є залучення інформаційних технологій. На сайті кожного професійного об’єднання створюється форум, завдяки якому вчителі мають можливість поділитися думками, досвідом, надати пораду, отримати професійну консультацію. Створення таких мереж усуває проблеми, які часто виникають під час реального спілкування, коли вчитель боїться бути визнаним у непрофесійності. Інформаційні технології уможливили заснування електронних бібліотек та видання електронних журналів. Така потужна джерельна база значно розширює фахових потенціал вчителів, надає можливість самостійного пошуку відповідей, спонукає до дослідження та наукового пошуку.

Невичерпаність питання застосування інноваційних технологій, необхідність розширення перспектив впровадження таких технологій задля удосконалення освітнього процесу зумовили створення Асоціація сприяння комп’ютерних технологій в освіту (Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)), котра була заснована у 1981 році як професійне об'єднання освітян, які спрямували свою діяльність на просування розвитку освітнього процесу за рахунок застосування інформаційних технологій.

Асоціація виступає організатором міжнародних конференцій, створює методичні центри та якісну джерельну базу для вчителів. Членами асоціації з дослідники, шкільні вчителі, адміністратори, викладачі коледжів та університетів, освітні політики, представники бізнесового сектору. Асоціація здійснює видавництво цілого ряду фахових видань, що дозволило створити потужну електронну ресурсну базу.

Визнаючи обмін досвідом важливим джерелом професійного розвитку фахівців, асоціація організовує щорічні конференції, де усі зацікавлені мають можливість не тільки ознайомитися із стримкозмінними інформаційними технологіями, а також апробувати їх під час демонстраційних занять, майстер класів, отримати консультацію кваліфікованих спеціалістів тощо.

Асоціація склала плідне підґрунтя для об'єднання групи професіоналів в Спільноту інформаційних технологій та педагогічної освіти (The Society for Information Technology and Teacher Education - SITE, 1990). Створивши окрему від асоціації спільноту, її члени зосередили зусилля на здійснення дослідницьких проектів, поширення результатів зразкових освітніх практик, встановлення партнерських відношень з іншими фаховими об'єднаннями з метою підготовки вчителів до впровадження інформаційних технологій на різних ступенях освіти. Діяльність членів спільноти сфокусована навколо інтеграції сучасних інформаційних технологій у програми підготовки вчителів, викладання шкільних предметів, створення віртуальних навчальних середовищ, відпрацювання дидактичних основ.

Професійні асоціації, будучи захисниками фахових стандартів, залучають своїх членів до тривалого процесу професійного розвитку.

Отже, сьогодення вчительських професійних асоціацій пов'язане з пошуком шляхів оновлення шкільної освіти. Позитивний результат може бути досягнутий тільки за умови підтримки та відданості справ: усіх представників професії. Доповнюючи один одного, фахівці покращують свої здібності до якісно нового рівня, тим самим впливаючи на динаміку розвитку об'єднання у цілому. Асоціації створюють плідну інфраструктуру для колективної діяльності та, лобіюючи спільні інтереси, сприяють початку загального дискурсу з освітніх питань. За період менш ніж сто років, завдяки об'єднанню вчителів у організовану дійову силу, вчителювання в Сполучених штатах пройшло шлях становлення від низькооплачуваної напівпрофесії до набуття ключових позицій у вирішенні питань освіти. Цей факт ще раз доводить що колективний професіоналізм, співпраця фахівців - єдиний шлях до зміцнення професійних позицій вчителів, покращення привабливості професії, гарантування високої якості шкільної освіти, досвід якого може бути корисним для модернізації системи професійного розвитку в Україні.

Література

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук; за ред.. В.Г. Кременя. - К.,2009.

2. Овчарук О.Б. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. Б. Овчарук. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи /[під заг. ред. О. Б. Овчарук]. - К. : К.І.С., 2004. - С. 6-15. - (Бібліотека з освітньої політики)

3. Протасова Н.Г Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку/ Н.Г. Протасова. - К., 1998. — 176с.

4. Brandt R. S. Education in a New Era: Yearbook (Association for Supervision and Curriculum Development)/ R. S. Brandt. ASCD - 2000. - 246p.

УДК 374,7 (498)

1.0. МАРІУЦ

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В РУМУНІЇ

Анотація. У статті характеризуються розвиток освіти дорослих в Румунії. Розглядаються проблеми освітньої політики, професійного розвитку, індивідуальних потреб у контексті соціальних умов. У статті надається інформація про застосування міжнародних програм освіти дорослих.

Ключові слова: освіта дорослих, освіта дорослих в Румунії, міжнародні програми освіти дорослих.

Аннотация. В статье характеризируется развитие образования взрослых в Румынии. Рассматриваются проблемы образовательной политики, профессионального развития, индивидуальных потребностей в контексте социальных условий. В статье подана информация о применении международных программ образования взрослых.

Ключевые слова: образование взрослых, образование взрослых в Румынии, международные программы образования взрослых.

Annotation. A description of the context is provided and some of the elements, which are specific to the Romanian context, are emphasized this way. At a moment, references to the educational policy, professional development, individual needs and social pressures are brought into discussion. In the end, this paper takes a closer look at some ideas for the improvement of the present situation in Ukraine.

Key words: Adult education, adult education in Romania, LLL programs.

Неперервна освіта дорослих стала характерною тенденцією в міжнародному освітньому просторі в кінці XX століття після прийняття концепції освіти впродовж життя, яка була сформульована у 1972 році у доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО, як принцип, покладений в основу організації системи освіти для надання кожному індивіду можливості вчитися протягом усього життя.

Зарубіжний досвід підтверджує, що формальні освітні системи не можуть забезпечити пізнавальні потреби громадян, які виникають у зв'язку зі швидкими технічними, соціальними та економічними змінами в суспільстві, тому суттєвого впливу набуває підтримка і розвиток неформальної освіти. Асамблея Ради Європи розробила рекомендації "Про неформальну освіту'', в якій підтверджується, "що неформальна освіта є важливою частиною концепції неперервного навчання, що дає молоді й дорослим можливість виробляти погляди й набирати навички й уміння, які є обов'язковими для адаптування в постійно змінюваному середовищі".

Розвинені країни Європи першими почали реформувати власні системи освіти з метою їх адаптації до нових вимог, які викликані суспільним розвитком: новим ринком праці, розвитком інформаційного суспільства, глобалізацією тощо. В країнах Західної Європи відмічаються значні успіхи у досить якісному навчанні нової генерації в системі формальної та неформальної освіти, яка охоплює усі вікові категорії.

Водночас певний інтерес для української педагогіки, громадськості становить досвід розвитку освіти дорослих в країнах, що вже інтегрувались в ЄС, зокрема Румунії. Проблемам освіти дорослих в Румунії присвячені праці таких румунських вчених, як Д. Густі, Петре Андреі, С. Радулеску Мотру (Dimitrie Gusti, Petre Andrei, C. Rrdulescu Motru). Особливий інтерес становить стаття Ліліани Езехіл

“Короткий опис освіти дорослих в Румунії: психолого-педагогічні перспективи”, в якій розглянуто проблеми розвитку і становлення сучасної освіти для дорослих в Румунії, опис історії освіти дорослих в Румунії, становлення нового суспільного та освітнього клімату в пост-революційний період.

Протягом останнього десятиліття викладацька діяльність рухається в напрямі до нового типу професіоналізації. Беручи до уваги цю точку зору, новим елементом для Румунії є конфігурація особистості викладача для дорослих. Така проблематика надолужує те, що до недавнього часу професія педагога асоціювалася виключно зі шкільною освітою. Останнім часом активно розвивається думка, відповідно до якої румунські вчені, що займаються процесом освіти дорослих, потребують чіткого навчання в галузі педагогіки і психології дорослих.

Учені дійшли цього висновку на підставі невисокої ефективності навчальних програм, однак продовжують спиратись на стару методологію в різноманітних професійних ситуаціях, де вони мали доволі формальний характер. Таким чином, спираючись на результати багаторічних досліджень, Шифирнет (1997, ст. 27) прийшов до висновку, що «Низька якість навчання людських ресурсів в закладах освіти для дорослих, пов’язана з браком мотивації (професіоналізм, заробітна плата, освіта), у взаємозв’язку з маргінальністю цих інститутів». Всередині цієї великої групи менеджерів є ті, що працювали в установах освіти для дорослих ще до 1989.

Перехід до нової стратегії діяльності значно вплинув на зміну освітніх методів і навіть зміну ментальності та поведінки.

У подальшому було проведено порівняльний аналіз програм освіти для дорослих до 1989 і сучасних, в той час як всередині румунської системи освіти можемо спостерігати вплив реформ освітніх програм (Табл. 1).

Звичайно, перелік відмінностей, запропонованих вище, можна продовжувати. Слід зазначити, що дуже важко охопити всі відмінності існування двох соціально-політичних організацій, щоб синтезувати результати, яких вони досягли в освітній системі. От чому критерії, використані для цього порівняння, такі як і ті, що використовувались в основі освітніх реформ в пострадянський період.

Характеристика програм LLL (“Life Long Learning’’ - Навчання протягом життя) до 1989 під впливом програм реформування:

- на них впливали, безперечно, ідеологічні концепції;
- вони, очевидно, звільнялися від ідеологічного впливу, навіть якщо це пропагувалось урядовою політикою, яка час від часу зазнавала змін;
-вони в основному зосереджувались на завданнях, потребах та невідкладних задачах економічної сфери;
- вони стимулювали підпорядкування індивідуальних інтересів громадським (факт, визначений локальною політикою);
- вони схвалювали задоволення особистих навчальних потреб, які підвищували рівень індивідуальних можливостей на ринку праці;
- викладач мав домінуючу роль в системі зв’язків викладач-студент (він/вона нерідко були єдиним постачальником професійної інформації);
- викладач прагнув стати помічником у навчальному процесі;
- навчальні програми мали переважно теоретичний зміст;
-Для змісту програм і для розвитку можливості діяти ефективніше все більший інтерес являв пояснювальний характер програм;
- освітній закон був зосереджений на продукті/результаті;
- спостерігається зростання інтересу на процес безпосереднього учіння;

- стосунки вчитель-студент мали переважно формалізоване значення;
- розширюється та починає оцінюватись учіння в межах неформальних і поза формальних рамок.

Не дивлячись, зокрема, на те, що, люди відчувають звільнення від впливу, який чинив на їхню повсякденну поведінку старий режим, комуністична «демократія» продовжує впливати на думки сили-силенної румунських громадян. Один з таких важливих висновків - дотримання певної концепції щодо рівності прав жінки і чоловіка. Після незламних теорій про рівність статей, румунська жінка освоїла - шляхом щоденного тренування цього «демократизму» - серію соціальних ролей, поряд з виконанням, майже самостійно, складних робіт по домашньому господарству.

Ефект від цієї так званої «рівності» і цілковито перекрученого бачення ролей, виділених жінці суспільством, був таким, що жінка досягла окрім своїх буденних компетенцій в колі сім'ї, право на доступ до грубої праці і зайняття професій, пов'язаних з ризиком. Тому жінки все частіше з'являлися в освітніх закладах, щоб розвиватись і приводити свій професійний рівень у відповідність до вимог сучасних наукових досягнень, не дивлячись на те, що навчальні плани цих освітніх програм дбають про знання та повагу до разючої відмінності між обома статями.

У віці після сорока жінки починають все менше уваги приділяти безперервному навчанню, зважаючи на особисті, сімейні проблеми чи різноманітні обставини, з якими їм доводиться стикатись в результаті непорозумінь, засвоєних у процесі попереднього життєвого досвіду у різні періоди.

Позитивним зрушенням є те, що молоді дівчата та жінки все більше залучаються до економічного, культурного і навіть політичного життя суспільства, приймаючи на себе відповідальність за ті складнощі, які випливають з їхньої інтеграції у різноманітні галузі, які вимагають енергії і здатності до прийняття рішень, їхнє ставлення до соціальних ролей, які могли б виконувати жінки, різко змінилось, не дивлячись на той факт, що жінки все ще мало представлені в правлячих структурах. їхні очікування на предмет вдосконалення нинішньої ситуації є досить оптимістичними, зважаючи на те, що в межах освітніх програм для дорослих зростає інтерес до вшанування фізіологічних (поведінкових) і навчальних здібностей обох статей.

Процес освіти дорослих у Румунії вимагає вдосконалення кількох аспектів. Існують песимістичні думки на рахунок того, що освіта для дорослих у Румунії все ще знаходиться у стані пошуку, соціальної і організаційної ідентичності.

Труднощі, які є результатом внутрішньої організації процесу, примножуються під впливом зовнішніх факторів, наприклад, вагомі зусилля робляться з метою розподілу розподілу фінансових ресурсів, необхідних для розвитку різноманітних навчальний програм освіти дорослих, не зважаючи на те, що й ринок праці потребує цих коштів нагально.

З іншого боку, постає велика проблема, що ці питання врегульовуються двома міністерствами: Міністерством освіти і науки та Міністерством праці, сім'ї та соціального захисту, дії яких дуже часто неузгоджені. Політика Міністерства освіти і науки концентрує свою увагу на освітньо-психологічних стратегіях навчання / розвитку людських ресурсів, в той час як інше міністерство зосереджується переважно на математичному компоненті освітніх програм.

Здається, ніби обидва міністерства взяли до уваги рекомендації Лісабонської конференції. Міністерство освіти і науки почало займатися «розвитком індивіда, який зміг би повністю реалізувати свій потенціал і прожити довге життя», в той

час як Міністерство праці, сім'ї і соціального захисту концентрує більше уваги на «розвитку економіки, запевняючи, що трудові навички відповідають рівню економічного і технологічного розвитку суспільства». Так чи інакше, у зміст усіх цих програм закладені вище зазначені цілі, але різняться ступенем важливості залежно від того, хто виступає ініціатором програми.

Охарактеризувавши вичерпний перелік труднощів, яким протистоять ініціатори програм освіти дорослих, можемо зазначити, що:

- база даних попередніх програм або тих, що знаходяться в розробці, досі недостатньо розроблені і маловідомі для тих, хто може ними скористатись і отримати з них вигоду;
- недосконаліть законодавства (наприклад, статус вчителя і статус вихователя, нещодавно закріплений у документах, які мають визначати систематичний процес навчання і розвитку якостей, необхідних педагогу у сфері освіти дорослих);
- брак висококваліфікованих фахівців у галузі психології та педагогіки дорослих (дослідження, проведене Румунським національним дослідницьким центром показує, що загалом роль педагога виконується людьми, які не мають спеціальної освіти, необхідної для дидактичного успіху, а також, що більшість закладів освіти (понад 50%) вважають більш доцільним наймати фахівців у сфері майбутньої діяльності, але це випливає скоріше з практичного досвіду. Дидактичний досвід цінується лише 20% опитаних, а педагогічні навички роботи з дорослими вважаються важливим критерієм лише для 25% опитаних;
- на рівні взаємовідносин викладач-студент зберігається тенденція управління дидактичним процесом лише з боку викладача, що виступає бар'єром для вільної ініціативи студентів до розкриття їх творчого потенціалу;
- підтримка змісту багатьох навчальних програм, не зважаючи на всі зусилля, зроблені в напрямку прийняття нових ідей, які мають включати освітні потреби дорослих і вимоги до кваліфікації, висунуті ринком праці, є недостатньою.

Подібні труднощі часто пов'язані з тим, що очікування висунуті до освіти дорослих, досі невизначені; вони не сконцентровані навколо однієї провідної ідеї, що нерідко доводить факт відмови від визначення точної мети (Іонат Ісак; цитується в Sava).

Незважаючи на перелічені труднощі, важливо відмітити, що програма реформи освітньої системи Румунії особливо бурхливого розвитку набула після 1998 року, що було спричинено рядом дій, позитивні результати яких стають видимими в усіх підсистемах освітньої системи і в усіх сферах, включаючи рівень освіти дорослих.

Поява таких позитивних зрушень підкреслює той факт, що політичні та управлінські чинники, залучені в процес, розуміли всю складність здійснюваних дій і потребу корелювати спільними зусиллями для того, щоб поліпшити існуючу ситуацію.

Навіть при зміні форми правління, варто розглядати динаміку змін в сфері освітньої системи, яка іноді спадає, але в цілому реальний успіх було досягнуто; такими є реалії сучасного розвитку системи освіти в Румунії загалом, і процесу освіти дорослих зокрема.

Деякі досягнення привернули нашу увагу:

- підвищення інтересу до забезпечення розвитку європейських стандартів та тривалості навчання;
- формування концепції інклюзивної шкільної та професійної освіти з метою взяти до уваги відмінності між людини та їх групами, які на даний момент можуть мати різну інтелектуальні та навчальні здібності.

- інновація і модернізація тенденцій дидактичного процесу на всіх рівнях:

а) *на стратегічному рівні*

- навчання та розвиток людського потенціалу відповідно до нових вимог ринку робочої сили;
- перегляд концепцій, які лежать в основі плану дій програм освіти для дорослих;
- розробка і уточнення програм шляхом дослідження реальних інформаційних та навчальних потреб студентів;
- розробка проектування продуктів/результатів та детального розвитку навчального процесу;
- вдосконалення інформаційних послуг та ресурсів;
- уточнення та детальна регламентація статусу педагога у сфері освіти дорослих з метою реєстрації в Класифікаторі професій в Румунії;

б) *на змістовому рівні:*

- інформування студентів в певній галузі діяльності та розвиток різноманітних продуктивних навичок перестали бути єдиною ціллю навчального процесу, наразі особистісний розвиток, підвищення ініціативності та критичного мислення, оптимізація мовленнєвих навичок, сприяння колективній роботі також беруться до уваги;
- вибір змісту робиться на основі індивідуальних інформативних та навчальних потреб, на ряду з вимогами ринку праці;

в) *на рівні методології навчального процесу:*

- підвищення інтересу до інновацій та різноманітності методологій (критерій також відмічений за результатами досліджень, проведених Румунським національним дослідним центром, де висвітлено, що істотний відсоток викладачів, понад 29%, використовують інтерактивні матеріали та технічні методи в своїй професійній діяльності);
- інтенсифікація зусиль, спрямованих на покриття дефіциту викладачів психолого-педагогічного спрямування: шляхом впровадження різноманітних спеціальний навчальних модулів до існуючих навчальних програм підготовки майбутніх викладачів або шляхом організації професійних курсів на факультетах педагогічної і психологічної наук.

г) *на рівні оцінки навчальний програм:*

- удосконалення критеріїв, які використовуються в процесі оцінки навчальних результатів;
- фокусування на практичних навичках;
- винагороджування в процесі оцінювання досягнень зміни поведінки, яка не була б жорстокою чи інертною, а в той же час сприяла б відповідальності, співпраці та єдності, взаємодії, креативності, творчого потенціалу та ініціативності;

В цьому місці важливо було б знов наголосити на тому, що досягнення, зазначені вище, проаналізовані в нашій статті лише з точки зору педагогічної прогностики. Таким чином, загальне уявлення, висвітлене в цій короткій презентації має на меті лише вказати частину аспектів, характерних для розвитку освіти дорослих в Румунії після 1989.

Отже, освіта протягом життя виступає пріоритетом в освітній та навчальній політиці Румунії та являється шляхом відновлення корінного румунського суспільства. Слідуючи цій концепції у відповідь на Меморандум Ради Європи, виданий у 2000 році, була розроблена важлива стратегія розвитку системи освіти Румунії: Освіта впродовж усього життя - пріоритет освітньої політики в Румунії. Огляд основних повідомлень Меморандуму ЄС про освіту протягом життя.

Дуже важливо відмітити, що ці зміни зумовлені не лише необхідністю структурно і функціонально співвідносити систему освіти Румунії з європейською, а також внутрішніх процесах розвитку, оптимізаціїта інновації освіти дорослих задля задоволення вимог ринку праці.

На нашу думку, цей феномен є адекватним існуючій соціальній системі цінностей, був модифікований шляхом вилучення комуністичної організації та індивідуального переосмислення свободи для його виявлення та вираження.

В такому новому контексті індивід може обрати максимум переваг для розкриття власного навчального потенціалу.

Розкриваючи цю перспективу, програми освіти дорослих можуть впровадити не лише *соціальну користь,* яка уможливить прогрес румунського суспільства, а також *особисту вигоду,* яку кожен зможе реалізувати шляхом задоволення індивідуальних досягнень, які особа відкриє і отримає користь від свого потенціалу.

Література

European Council (2003). The Implementation of permanent educational strategies in Europe. A report on the progress registered following the Council in 2000, regarding permanent education, elaborated by the European Training Foundation - ETF) on the request of the European Council (3rd of October 2003);

Ministry of Education (2005). Appendix to the Minister's order no 3928 from 21st of April 2005 regarding the quality of educational services within the higher education.

Ministry of Education (2005). Trainer's status. Accessed from Internet on 20th September 2005, <www.edu.ro>.

Ministry of Education (2005). The status of the pedagogical practice mentor. Accessed on 28th of September, 2005 <www.edu.ro>.

Neculau, A. (2004). The adults' education: Romanian experiences. Iasi, Polirom Publishing House.

Petrescu, I.C. (1929). School and life, Bucharest, House of Schools Publishing House;

Sava, S. and Matache, M. (2003). A portrait of adults' education in Romania. Accessed from Internet on 2nd of November 2005 <http://www. irea. uvt. ro/portreeng. doc>.

Liliana EZECHIL "A Short Presentation of Adult Education in Romania: A Psychopedagogical Perspective".

Sava, S. (2001). Adults' education in Romania: Educational, cultural and social politics. The volume of the first National Conference on Adults' Education, Timisoara, The Almanack of Banat Printing House.

Schifirnet C. (1997). Changing Adults'Education. Bucharest, Fiat Lux Printing House.

УДК 378.147.111 (430)

М.М. ПАРХОМЧУК

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ «РАННЄ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ» У НІМЕЧЧИНІ: ІСТОРИЧНИЙ ТА МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ

Анотація. У роботі розглядається питання підготовки вчителів іноземних мов початкових шкіл Німеччині за дистанційною програмою «Раннє вивчення іноземних мов». Особлива увага приділяється аналізу структурної побудови курсу та історико-педагогічному аспекту провадження даної програми.

Ключові слова: вчитель іноземних мов, рання іншомовна освіта, проект Е-лінго.

Аннотация. В работе рассматриваются вопрос подготовки преподавателей иностранных языков начальной школы Германии по дистанционной программе «iРаннее изучение иностранных языков». Особое внимание уделяется анализу структурного построения курса, а также историко-педагогическому аспекту введения этой программы.

Ключевые слова: преподаватель иностранных языков, раннее изучение иностранных языков, проект Е-лингo.

Annotation.The article deals with the problem of foreign languages teachers of German primary schools training at the distant programme “Early foreign language education”. The analysis of the structural course’s construction and the historical pedagogical aspect of the programme implementation are of special attention in the article.

Key words: foreign languages teacher, early foreign languages education, project E-lingo.

Постановка проблеми. В останні роки в Україні, Росії **та** країнах Ради Європи посилено ведеться дискусія навколо питання раннього вивчення іноземних мов у початкових навчальних закладах. Його значення розглядається на міжнародному освітньому, науковому та соціальному рівнях і як наслідок має важливе освітнє та політичне значення.

Знання двох іноземних мов вже тривалий час є метою країн Європейського Союзу та Ради Європи. Щоб досягнути цієї мети діти молодшого шкільного віку повинні вивчати іноземні мови з кваліфікованими вчителями іноземних мов. Питання підготовки вчителя іноземних мов з наголосом на раннє навчання іноземних мов стало предметом досліджень та нових ідей багатьох науковців.

Урок іноземних мов у початковій школі вимагає від учителів дуже впевненого та активного володіння не лише методично-дидактичними знаннями, а й мовними компетенціями. Вони повинні мати відповідну до загальноприйнятих норм вимову та інтонацію, використовувати у мовленні не лише багатий словниковий запас, а й сталі фразеологічні звороти [7,42]. Тому можна стверджувати, що раннє навчання іноземних мов у початкових навчальних закладах потребує спеціальної освіти вчителів.

Оскільки вивчення іноземних мов у початкових начальних закладах України є обов’язковим, починаючи з першого класу, то виникає необхідність вивчення та критичного осмислення європейського досвіду підготовки вчителів іноземних мов початкової школи.

У Федеративній Республіці Німеччині питанню ранньої іншомовної освіти та підготовці кваліфікованих вчителів іноземних мов приділяється особлива увага. Ряд вищих навчальних закладів Німеччини створив нову програму «Раннє вивчення іноземних мов», навчання за якою здійснюється виключно за дистанційною формою у мультимедійному режимі. Цей проект дає змогу вчителям іноземних мов початкових шкіл Німеччини за допомогою мережі Інтернет дистанційним способом не лише підвищити свою кваліфікацію, а й здобути диплом експерта з раннього навчання іноземних мов.

У зв’язку з тим, що вчителі іноземних мов у початкових школах України мають недовготривалий досвід роботи з молодшими школярами ми вважаємо за потрібне проаналізувати німецький досвід провадження дистанційної програми навчання «Раннє вивчення іноземних мов».

Метою нашої статті є висвітлення досвіду організації дистанційної форми навчання за напрямом «Рання іншомовна освіта» у Німеччині.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Питанню ранньої іншомовної освіти та проблемі підготовки вчителів іноземних мов присвячено ряд наукових досліджень вітчизняних та європейських вчених. Проблему підготовки кваліфікованого вчителя іноземних мов досліджували українські науковці О.Ю.Кузнецо-

ва, С.Ю. Ніколаєва, Т.В. Зубенко, М.І. Тадеєва. У статті О.Ю. Кузнецової «Особливості підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах» висвітлено структуру та зміст підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у країнах ЄС [1]. У статті М.І. Тадеєвої «Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір» проаналізовано основні компоненти професійної компетентності вчителя в країнах Європейського Союзу та в Росії [2].

Проблема формування професійної компетентності вчителя іноземних мов початкової школи та питання впровадження дистанційного курсу навчання «Раннє вивчення іноземних мов» розглядаються також у роботах таких європейських вчених як Анжеліка КубанекТерман (Angelika Kubanek-German), Юрген Мертенс (Jbrgen Mertens), Інец де Флоріо-Ханзен (Inez de Florio Hansen), Гізела Шмід-Шонбайн (Gisela Schmidt-Schpnbein), Ренате Крюгер (Rente Кгьдег) та ін.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку зі створенням єдиного мовного простору у країнах Ради Європи та прийняттям концепції багатомовності «Рідна мова та дві іноземні» іншомовна освіта молодших школярів у Німеччині набуває все більшого значення. Вагомість ранньої іншомовної освіти у Німеччині відображається у введенні у початкові школи різних федеральних земель Німеччини вивчення однієї чи кількох іноземних мов [5, 6]. Ця тенденція охопила більшість країн Європейського союзу. У зв'язку з особливостями навчання цієї вікової групи школярів виникла потреба у кваліфікованих вчителях іноземних мов, які спеціалізуються саме на навчанні іноземних мов у початкових навчальних закладах.

Вчителі займають ключову позицію у процесі навчання іноземних мов. Швейцарська дослідниця Франциска Ронкороні-Вазер (Francesca Roncoroni-Waser) у рекомендаціях до уроку іноземних мов у початковій школі вказує, що «такі постулати як внутрішня диференціація, самовизначення у навчальному процесі та особистісно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов докорінно змінили не лише роль вчителя, а й учня: метою занять не є тільки набуття знань, а й організація спланованих, регулярних та мобільних занять з іноземних мов і консультацій» [7, 42]. Зрозумілий виклад навчального матеріалу вчителем є єдиним джерелом знань на ранньому уроці іноземних мов і відіграє дуже важливу роль: він повинен бути автентичним, зрозумілим та доступним для опрацювання молодшими школярами.

Процес підготовки вчителів іноземних мов вищими навчальними закладами Німеччини зіткнувся з великою кількістю критичних поглядів, коли мова зайшла про ранню іншомовну освіту в початкових школах Німеччини. Причиною цьому стала наявність дуже великої кількості університетських навчальних дисциплін, які мають здебільшого наукове (мовознавство, літературознавство, культурологія), а не дидактичне значення. Німецький науковець Вольфганг Цюдатіс (Wolfgang Zydatis) стверджує, що «більшу частину часу вузівської підготовки вчителів займає вивчення того, що досліджують філологічні дисципліни» [10, 9]. У зв'язку з цим у вищих навчальних закладах Німеччини виникла пропозиція розділити процес підготовки кваліфікованих кадрів з раннього навчання іноземних мов на дві Частини: дидактично-методичну та мовну практичну підготовку. При цьому дидактично-методичні компетенції повинні бути тісно пов'язаними з міжкультурним аспектом вивченням іноземних мов. У перспективі студенти такої спеціальності мають отримати кваліфікацію експерта по вивченню мов та експерта з міжкультурного навчання та діяльності [6, 36]. Так виникла ідея проекту Е-лінго (E-LINGO) - дидактики раннього вивчення іноземних мов. Поштовхом до впровадження цьо-

го проекту стала конференція вищих навчальних педагогічних закладів федеральної землі Баден-Вюртемберг, на якій група експертів представили свої погляди щодо дистанційного вивчення англійської та французької мов у сфері початкової освіти Німеччини. Все це знайшло своє відображення у спільному проекті педагогічних університетів Баден-Вюртембергу та університету імені Юстуса Лібліга у місті Гісен, який отримав назву Е-лінго. 21 травня 2001 року наглядова рада федеральної землі Баден-Вюртемберг прийшли до рішення відкрити в університетах спеціальність «Раннє вивчення іноземної мови», навчання за якою передбачало мультимедійну дистанційну форму вивчення.

Проект Е-лінго спочатку було заплановано на чотири роки (жовтень 2002-вересень 2006 року). Навесні 2003 року до цього проекту приєдналася федеральна земля Гессен [6, 37]. Цільовою групою були вчителі іноземних мов початкової школи, а мультимедійна дистанційна форма навчання була новою формою підвищення кваліфікації, новим шляхом набуття методично-дидактичних знань та навичок роботи з молодшими школярами у процесі вивчення іноземних мов. Слід зазначити, що обов'язковою вимогою до майбутніх учасників даного проекту була наявність попереднього шестисеместрового навчання. Незалежно цього було поставлено ще одну вимогу: сертифікат, що засвідчує володіння іноземною мовою на рівні В2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [9, 24].

Дистанційна модель підвищення кваліфікації вчителя іноземних мов початкової школи була запропонована німецьким науковцем Юргеном Мертенсом у 2000 році. Програмне забезпечення дистанційного курсу розробив Кюрцель Леоні. Дистанційна програма навчання Е-лінго - дидактика раннього вивчення іноземних мов має наступну структуру:

- 4-семестрове професійно-орієнтоване наукове навчання;
- академічний диплом;
- модульна побудова курсу;
- поділ дистанційного навчання на певні фази: фазу наочного навчання та закордонну фазу.

Одиниці дистанційного навчання будо доповнено фазами наочного навчання, які виконували особливо важливі функції у процесі навчання за даним проектом. Вони є обов'язковими складовими частинами навчання і слугують

- введенню навчальної бази для дистанційної форми навчання;
- як форум для спільного обміну досвідом з опорою на наукові презентації;
- теоретично обґрунтований практичний самоаналіз.

Водночас учасники проекту розвивають у процесі роботи навички функціонального застосування певної іноземної мови.

Так вони вивчають практичний досвід раннього навчання іноземних мов інших учасників проекту та вивчають додаткові теоретичні пропозиції.

Закордонні фази з наголосом на мовно-практичну та країнознавчу область доповнюють комбінацію віртуальним начальним оточенням та контактним навчанням [6, 44]. Слід зазначити, що використання новітніх комп'ютерних технологій в процесі підготовки вчителя іноземних мов тісно пов'язано з організацією самонавчання, а також з формуванням Європейського електронного мовного портфоліо [2].

Зміст навчання проекту орієнтуються насамперед на вимоги до учнів початкової школи: «Дидактика навчання іноземних мов у початковій школі орієнтується

на вікові особливості дитини» [8, 89]. Вибір змісту навчання орієнтується на дві центральні області компетенцій:

- міжкультурна компетенція діяльності;
- навчальна компетенція міжкультурного підходу (до дітей).

Схема 1

Індивідуальна мовна компетенція охоплює досвід роботи вчителя у професійній сфері, рівень володіння іноземною мовою, а також конкретні знання про культуру країни, мова якої вивчається. Під міжкультурною компетенцією діяльності слід розуміти позицію, в якій вчитель змушений описувати іноземною мовою важливі життєві аспекти, зважаючи насамперед на культуру та різні країнознавчі аспекти країни, мова якої вивчається. Третьою компетенцією даної схеми є компетенція навчання (планування уроків). Компетенція навчання - це уміння вчителя в рамках начального процесу ініціювати та запроваджувати міжкультурне навчання [6, 39].

Проект Е-лінго відрізняється від інших навчальних моделей тим, що підхід до професійної діяльності не ґрунтується на основі традиційного навчального плану. Даний курс навчання поділено на дванадцять модулів навчання відповідно до певної теоретичної та практичної тематики.

Модульї: Як діти вивчають іноземні мови? В даному модулі опрацьовано перебіг вивчення іноземних мов в природних за зумовлених обставинами ситуаціях навчання. Наголос ставиться на вивчення мов дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

Модуль 2-3: Тексти та види текстів. Предметом цих модулів є вибір та застосування текстів у процесі раннього вивчення іноземних мов. На конкретних прикладах розроблено, які історії, пісні та скоромовки можуть бути використані для успішного вивчення іноземних мов.

Модуль 4-5: Інтегративна робота І та ІІ. У першому з цих двох модулів вказується, як потрібно зважаючи на вікові особливості учнів розвивати чотири класичні уміння: аудіювання, мовлення, читання та письмо. У другому модулі висвітлено питання зв'язку між мовним та предметним навчанням.

Модуль 6: Робота над словниковим запасом та граматикою. У даному модулі висвітлено, яким чином потрібно опрацьовувати лексичний та граматичний матеріал з дітьми 4-10 років.

Модуль 7: Використання мультимедійних та інформаційних технологій на уроці іноземної мови у початковій школі.

Модуль 8-9: Підготовка власних та оцінка існуючих начальних матеріалів для раннього вивчення іноземних мов.

Модуль 10: Робота над завданнями. Вивчення іноземних мов відбувається найефективніше в процесі виконання конкретних завдань або роботи над проектами.

Модуль 11-12: Соціальна та робоча форми у початковому ступені освіти. Навчання у початковій школі залежить головним чином від використання наочності. Використання засобів інформації відіграє важливу роль у застосуванні даного дидактичного принципу [6, 40-41].

Кожен модуль складається з кількаденної наочної фази та тримісячної Online фази. Під час роботи в Online режимі вчителі опрацьовують теоретичний навчальний матеріал на таку тематику як наприклад «Використання мовного портфоліо», «Міжкультурне навчання», «Відкриті форми уроків» або «Особистісно-орієнтоана робота над словниковим запасом» [3, 39].

Таблиця 1

Структурно-тематична схема модуля

Модуль 1	Наочна фаза 1	Знайомство Введення у начальний процес Інтегрована мовна практика
	Online фаза 1 (4 тижні)	Процес навчання та дослідження
Модуль 2	Наочна фаза 2	Опрацювання Online фази 1 Міжкультурне навчання Робота з автентичними матеріалами Вступ до теми «Storytelling» Презентація книг з малюнками
		Портфоліота навчальний підручник
		Обмін начальними матеріалами Інтегрована мовна практика Розповідь історій
	Online фаза 2 (3 місяці)	Тема «Storytelling»: науковий проект
Модуль 3	Наочна фаза 3	Презентація результатів наукових досліджень Методико-дидактичні принципи уроку англійської (французької) мови Особистісно-орієнтована робота над словниковим запасом
		Обмін навчальними матеріалами
		Інтегрована мовна практика Виставка навчальних підручників та матеріалів різних видань
	Online фаза 3 (3 місяці)	Створення нових та критичний аналіз існуючих навчальних матеріалів: науковий проект

Впровадження модульної системи навчання в рамках проекту Е-лінго відбувалося в процесі численних експериментів. Так, наприклад п'ятий модуль «Інтегрована робота над мовним рівнем» випробовувався з 9 лютого по 11 травня 2006 року в університеті імені Юстуса Любліга у місті Гісен (Німеччина). Підвищення кваліфікації почалося одноденним семінаром, в якому взяли участь 10 вчителів іноземних мов початкових шкіл Німеччини та лектори проекту Е-лінго. Протягом наступних трьох місяців учасники проекту працювали індивідуально, в тандемі або в групах [3, 40].

Головна роль в процесі навчання за програмою проекту Е-лінго «Раннє вивчення іноземних мов» відводиться лектору-наставнику, який підтримує зв'язок із задіяними учителями та проводить заняття за допомогою Інтернету. Наставники не лише вказують учасникам проекту на їх помилки, а й на визнання проблеми дефіциту знань, розуміння завдання, виконання завдання та використання вивченого матеріалу [4, 111].

Починаючи з літнього семестру 2004 року, дванадцять вчителів англійської та відповідно французької мов федеральних земель Баден-Вюртемберг, Баварія, Гессен, Нижня Саксонія, Райнланд-Пфальц та Саксонія розпочали навчання за методикою Е-лінго [11]. А в 2006 році вони успішно закінчили навчання за даним дистанційним курсом. І результати першої фази впровадження проекту були дуже позитивними [5,18]. У 2006 році почалася друга фаза дистанційної підготовки спеціалістів за програмою «Раннє навчання іноземних мов», в якій взяли участь двадцять два студенти. У вересні 2007 року ця спеціальність отримала акредитацію.

Висновки. Практика впровадження дистанційного курсу навчання за програмою «Раннє вивчення іноземних мов» успішно впроваджується у Німеччині починаючи з березня 2004 року. Цільовою групою є вчителі іноземних мов початкової школи та вихователі дитячих садків, а мультимедійна дистанційна форма навчання є новою формою підвищення кваліфікації, новим шляхом набуття методично-дидактичних знань та навичок роботи у ранньому навчанні іноземних мов. Навчання триває два роки та має дванадцятимодульну структуру курсу, яка передбачає поєднання навчання практики та теорії, сучасних форм роботи з дітьми у початковій школі. Досвід Німеччини у впровадженні проекту Е-лінго має позитивний результат у підготовці кваліфікованих вчителів іноземних мов початкової школи.

Література

1. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах / О.Ю. Кузнецова //Вісник Житомирського держаного університету - 2009. - Ns 47. - С. 66-71.

2. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір [Електронний ресурс] / МІ Тадеєва // Інформаційні технології і засоби навчання. - 2009. - № 5 (13). - Режим доступу до журналу: http://ime. edu-ua. net/em. html.

3. Claus A., Schmidt T. E-lingo in der zertifizierten Weiterbildung - Merkmale, Entwicklung und Evaluation / Anette Claus, Torben Schmidt // E-LINGO - Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens: Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Leaning *in einem Masterstudiengang. - Gunter Narr Verlag Tübingen, 2008. - S. 36-45.*

4. Meier-Hafner S., Mellor-Schwartze V., Schielein C. Schriftliches Feedback in teitvirtualisierten Studiengängen / Silke Meier-Hafner, Vivienne Mellor-Schwaitze, Chrystele Schielein //E-LINGO - Didaktik des frühen Fremdsprachenlemens: Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Leaning *in einem Masterstudiengang. - Gunter Narr Verlag Tübingen, 2008. - S 108-125.*

5. Mertens J., Schocker-von Ditfurth. E-Lingo - Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens: Ein,länderübergreifendes Kooperationsprojekt - Abschulussbericht zur I. Entwicklungsphase / Jürgen Mertens, Marita Schocker-von Ditfurth. — Stuttgart: Landesstiftung Baden-Würtemberg. - 2006. - S. *21.*

6. Mertens J., M. Schocker -von Ditfurth. Lehrerbindung für den Fremdsprachenfrühbeginn - neue И/ege / *Adelheid Kierepka, Renate Krüger, Jürgen Mertens, Markus Reinfried // Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. - Gunter Narr Verlag Tübingen, 2004. - S. 35-49.*

7. Roncoroni-Waser F. Gutachten: Frühfremsprachenunterricht in der Volksschule /Francesca Roncoroni-Waser. - Bern, 2002. - 67 S.

8. Schmid-Schönbein G. Didaktik: Grundschulenglisch / Gisela Schmid-Schönbein. — Berlin: Cornelsen, 2001.

9. Schocker-von Ditfurth M. Berufsqualifikation im Blended Lerning *Format: der Masterstudiengang E-lingo / Marita Schocker-von Ditfurth // E-LINGO - Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens: Erfahrungen und Ergebnisse mit* Blended Leaning *in einem Masterstudiengang. - Gunter Narr Verlag Tübingen, 2008. - S. 23-38.*

10. Zydatis И/. *Leitforstellungen einer zukunftsfähigen Fremdsprachenlehrerausbildung / Wolfgang Zydatis // Fremdsprachenlehrerausbildung - Reform der Konkurs - 1998. - Berlin: Langenscheidt. - S. 1-16*

11. www. e-hngo. de/Stuiengang, d3. html.

УДК 378(931)

В.Ф.СТАВЦЕВА

СЕРЕДНЯ ТА ВИЩА ОСВІТА НОВОЇ ЗЕЛАНДІЇ: НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Анотація. У статті проаналізовано наступність у системі освіти Нової Зеландії, досліджено проблеми становлення і розвитку системи середньої освіти країни, описано суспільні події, взаємозв'язки та послідовність реформ, які вплинули на зміни в системі шкільної освіти. Також приділено значну увага важливим законам і нормативним освітнім актам. Визначено роль держави в запровадженні обов'язкової середньої освіти для всіх дітей країни.

Ключові слова: наступність, структура, закон про освіту, реформи, шкільний атестат, вища освіта, університет, навчальна програма.

Аннотация. В статье проанализирована последовательность в системе образования Новой Зеландии, исследованы проблемы становления и развития системы среднего образования указанной страны, описаны события, взаимосвязи и последовательность реформ, которые повлияли на изменения в системы школьного образования. Также уделяется внимание важным законам и нормативным образовательным актам. Обозначено место государства во внедрении среднего обязательного образования для всех детей страны.

Ключевые слова: последовательность, структура, закон об образовании, реформы, школьный аттестат, высшее образование, университет, программа.

Annotation. The article focuses upon the study of the university education consistency, establishment and development of the system of secondary education in New Zealand is under consideration. The main events, interconnections and consistency of the reforms that influenced on the changes in the system of school education are described. The attention is paid to the main laws and educational acts. The role of the government in the increasing function of compulsory secondary education is analyzed.

Key words: consistency, system, Education Act, reforms, school certificate, tertiary education, university, syllabus.

Проблема розуміння розвитку і долі вітчизняної освіти в третьому тисячолітті може бути вирішена завдяки аналізу засад сучасної освіти в інших країнах та її взаємодії з іншими освітніми системами. Вивчення зарубіжного досвіду допома-

гає враховувати позитивні риси, які можуть вплинути на розвиток середньої та вищої освіти нашої держави. У зв'язку з цим, актуальності набуває аналіз функціонування освітньої системи Нової Зеландії.

Розвиток кожної держави залежить від людського фактору, у формуванні якого, освіта відіграє провідну роль. Цілісність дослідження ланки університетської освіти не можлива без розкриття особливостей розвитку шкільного навчання, оскільки в сучасній педагогіці багато уваги приділяється наступності освіти. Обов'язкове шкільне навчання є таким фундаментальним принципом державної освітньої політики, згідно з яким, діти певного віку в законодавчому порядку повинні здобути освіту в установленому обсязі. Балансуючи між суспільством і державою, школа й освіта через навчання та виховання закріплюють соціально-культурні й суспільні цінності, беруть активну участь у відтворенні цивілізацій, у їх перманентному розвитку. Таким чином, педагогічна наука і школа завжди були й залишаються одним із найважливіших чинників і рушіїв суспільно-культурної еволюції людства [1,26].

Метою статті є різноаспектність вивчення наступності в освіті Нової Зеландії, дослідження суспільних подій, які суттєво вплинули на розвиток середньої ланки освіти та на професійну підготовку у вищих навчальних закладах.

Освіта Нової Зеландії фактично не досліджувалася в Україні. Але, необхідно зазначити, що вивчення середньоїосвіти, як базової передумови діяльності вищої, розкриває багатовекторність в аналізі даної проблеми. Так, лише деякі пов'язані з цим аспекти, висвітлені в роботі Ж.В. Таланової "Організація докторської підготовки у вищій школі Австралії та Нової Зеландії".

Значення та роль школи в системі освіти висвітлені в роботах українських і зарубіжних вчених. На думку вчених, дослідження історії школи й педагогіки має набагато ширше значення, ніж просте переймання практичного досвіду, - воно є важливою умовою формування загальної та педагогічної культури, оскільки дає знання про генезис теорії і практики навчання та виховання, сприяє формуванню професіоналізму та загального світогляду.

Університетська освіта постає складною системою, що характеризується метою, формами організації, змістом, навчальними планами і програмами, яким притаманна наступність, тобто вони успадковують попередній рівень освіти та прогнозують перспективний [2,28]. Тому дослідження шкільної ланки освіти є необхідним для розкриття суті університетської освіти в сучасному світі, загалом, та Новій Зеландії, зокрема.

Базовим концептом філософії моделювання структури обов'язкової освіти є орієнтація на демократизацію державної освітньої політики і створення нового типу школи як фундаментальної ознаки поступу до суспільства соціального прогресу. В зв'язку з цим саме реформування свідчить про те, що освіта насправді є необхідною домінантою розвитку сучасної цивілізації, зазначає у своїх працях Матвієнко О.В. [3, 66].

У середині XIXст. освіта Нової Зеландії була не достатньо розвинута. Більша половина населення не вміла читати й писати. Лише незначна кількість місцевих жителів училася грамоті в школах місіонерів. Тільки поселенці з Англії, Шотландії та Ірландії, які заселили країну, були достатньою мірою освічені. В цей час постала гостра необхідність в заснуванні шкіл. Забезпечення освітніми послугами, на початку становлення Нової Зеландії як колонії, більшою мірою було справою

церков і цивільних організацій, які відкривали навчальні заклади, щоб задовольнити власні потреби. Освітні послуги частково спонсорувалися грантами з державних фондів, але більша частина фінансів надходила від приватних осіб. Лише діти із заможних родин мали можливість отримувати освіту, а їхні батьки платити за це, оскільки навчання не було обов'язковим чи безкоштовним. Існувала проблема і в розташуванні шкіл - не було рівномірного розподілу по географічних зонах. Південні провінції, такі як Нельсон і Отаго, мали дієву й більш фінансовану систему освіти у порівнянні з північними провінціями, наприклад, Окландом. Більшість населення країни проживала у сільських місцевостях, а школи знаходились у містах, що створювало додаткові перешкоди для здобування освіти.

У 1852р. був прийнятий Конституційний закон ("The Constitution Act"). Відповідно до цього закону Нова Зеландія була поділена на провінції. Кожна адміністративна територія мала власну провінційну раду (Provincial Council). До повноважень таких рад належало керування всіма сферами життя, включаючи й освіту. Від самого початку функціонування, через обмежене фінансування, більшість рад брала активну участь у розвитку релігійних (denominational schools), а не публічних шкіл (public schools). Необхідно дати уточнення терміну "публічна школа" для чіткого розуміння диференціації його вживання в різних країнах. У Британії, публічна школа - це приватна, незалежна школа, яка надає загальну освіту, за яку батькам необхідно платити [6,1160]. В Америці, Австралії, Новій Зеландії та деяких інших країнах світу публічною школою вважається місцева школа, яка фінансово підтримується державою й надає безкоштовну освіту [6,1160].

З 1871р. почався значний розвиток системи публічних шкіл Нової Зеландії. Через декілька років був прийнятий закон про скасування провінцій (The Abolition of the Provinces Act). Результатом його впровадження став перехід ланки обов'язкової освіти під управління центрального уряду (The Central Government). Як наслідок, було створено національну систему публічної початкової освіти з адміністративною структурою, яка складалася з трьох управлінських відділів. Контроль за діяльністю закладів системи освіти здійснювали такі органи:

1) Департамент освіти (A Department of Education), який підпорядковувався міністерству освіти, слідкував за дотриманням освітніх стандартів. Він займався розподілом грантів місцевим відділам освіти та дотаціями на кожного школяра (capitation grant). Фіксована сума грошей виділялася на кожну дитину, за умови достатньої кількості дітей у навчальному закладі та постійного відвідування занять учнями. Якщо школа не дотримувалася зазначених вимог - батьки були змушені виплачувати частину заробітної платні вчителям;

2) 12 місцевих відділів освіти (education boards), які підтримували, контролювали, встановлювали освітні стандарти в публічних школах своїх територіальних зон, включаючи старшу школу в сільській місцевості. Але державна фінансова підтримка визначалась Департаментом освіти. Кожна рада складалася з 9 членів, яких обирали шкільні комітети кожного району;

3) шкільні комітети (School Committees) - найнижча інстанція, що контролювала діяльність шкіл. Членів цих комітетів обирали місцеві мешканці шляхом таємного голосування. їх обов'язком було загальне управління шкільними справами.

Суттєві зміни відбулись у 1877р., коли був прийнятий закон про освіту (The Education Act). Він проголошував безоплатну, обов'язкову, відокремлену від цер-

кви початкову освіту протягом 8 років для дітей віком від 7 до 13 років. У той час, у державі нараховувалося 730 публічних шкіл, які були засновані місцевими освітніми радами. Це були маленькі заклади, де викладали 1 чи 2 вчителі. Основними предметами вважалися читання, письмо, математика. Текстами, що використовувалися для навчання, були казки з мораллю, які формували класові цінності й розподіл людей на соціальні групи. Діти отримували всі знання від учителя, на відміну від системи, яка існує зараз.

В XIX ст. у країні панувало переконання, що в колоніальних школах англійську мову слід викладати так само, як і в Англії, де вона є рідною мовою. Головною метою освіти було визнано асиміляцію англійської культури засобами англійської літератури [1,65].

Відповідно до тогочасного законодавства Нової Зеландії, саме Департамент освіти фінансував місцеві освітні ради, перевіряв їх рахунки, екзаменував учителів, готував педагогічні кадри, встановлював освітні стандарти, розробляв детальні навчальні програми, в яких описувалися вимоги до знань й навичок на кожен із 8 обов'язкових років навчання. Інспектори екзаменували кожного школяра один раз на рік, якщо успіхи в навчанні були низькими - учня не переводили.

Департамент освіти складався з міністра, секретаря й інспектора. Діяльність цього органу частково обмежувалася місцевими освітніми радами (District Education Boards), які контролювали навчальні заклади. В державі налічувалося 12 таких рад: в Окленді (Auckland), Гокес Бей (Hawkes Bay), Таранакі (Taranaki), Вангануї (Wanganui), Велінгтоні (Welington), Мельборо (Malborough), Нельсоні (Nelson), Вестленді (Westland), Північному Кентербері (North Canterbury), Південному Кентербері (South Canterbury), Отаго (Otago), Саузленді (Southland). Департамент освіти контролював діяльність шкіл й роботу освітніх рад до кінця XIXст. Система навчання й оцінювання знань інспекторами Департаменту освіти, існувала до 1903р., коли їїзамінили єдиним іспитом на уміння (Single Proficiency Examination), що проводився в кінці останнього року навчання.

Як уже зазначалося, закон про освіту від 1877р. стосувався лише початкової обов'язкової освіти. Середня освіта залишалася поза контролем Департаменту освіти. Але місцевим освітнім радам було дозволено засновувати середні школи. У період 1877-99рр. низкою місцевих законів було засновано 20 середніх шкіл із власними правами під керівництвом відділів управлінців (Boards of Governers). В усіх містах були створені такі заклади освіти, за зразком англійських граматичних шкіл для учнів, які мали можливість платити за навчання. Також була започаткована система вільних місць (a system of free places). Вона була розрахована на учнів початкової школи, які склали випускні іспити й мали право продовжити навчання в середній школі. Заклади освіти були зобов'язані дотримуватися вимог навчальної програми, затвердженої міністерством освіти, оскільки вона була розроблена з урахуванням вступних вимог до вищого навчального закладу (Matriculation Exam).

У Великій Британії перша, визнана на національному рівні публічна екзаменаційна система на отримання шкільного свідоцтва (The School Certificate - SC) була введена вслід за законом про освіту 1918р. Шкільне свідоцтво присуджувалося за результатами складання іспитів із 5 предметів. Дві залікові оцінки й складали "кредитний", прохідний рівень і відкривали дорогу до вищої освіти. Учні, які отримували прохідний рівень з усіх п'яти предметів нагороджувалися "матрич-

ним" атестатом (matrix certificate), який свідчив про виняткову успішність у складанні іспитів [1,106]. Школярі, які провчилися в III, IV, V класах і склали іспити на шкільний атестат мали можливість перейти до VI класу. Навчання в ньому складалося з 2 років: початковий і старший VI Knac(Lower and Upper VI). Перший рік усі учні готувалися до іспитів, які були необхідними для вступу в університет. Якщо школяр не мав наміру продовжувати навчання, йому надавалася змога обирати курс, який би надавав право на отримання шкільної кваліфікації. Випускникам, які закінчили задовільно однорічний курс VI класу, видавалося свідоцтво про закінчення школи (Endorsed School Certificate).

Другий рік, у старшому VI класі, відкривав дорогу до вступу в університети. Вступники мали змогу поборотися за стипендію шляхом складання іспитів, які проводили університетські приймальні комісії (Board's Entrance Scholarship Examination).

Важливою характеристикою післяпочаткової освіти була й залишається велика кількість позапрограмних гуртків, які відігравали важливу роль у діяльності кожної школи. Майже кожен учень займався в спортивному чи театральному гуртках, а також проводив час на шкільних ігрових майданчиках. Звіти про роботу таких клубів друкувалися в шкільних журналах, статті до них готували самі учні.

Період, який розпочався з призначення на посаду головного інспектора освіти Джорджа Хогбена в 1899р. і закінчився прийняттям закону про освіту в 1914р. - був етапом безперервних реформ. Головний інспектор працював над удосконаленням екзаменаційної системи в школах і закладав підґрунтя для більш ліберальної навчальної програми для всіх закладів освіти. Реформи спрямовувалися значною мірою на покращення якості викладання. Багато факторів впливали на освітні стандарти: заробітна платня вчителів була різною, в залежності від політики місцевих відділів освіти. В деяких районах шкільні комітети мали вирішальний голос при призначенні вчителів на посаду, часто на рішення впливали релігійні чинники. Втілення реформ Дж. Хогбена змінило існуючий устрій. У 1901 р. був прийнятий закон про заробітну платню вчителям публічних шкіл (The Public School Teachers' Salaries Act of 1901), який встановив національну шкалу заробітної плати й зробив можливим уведення державної пенсії звільненим за віком (superannuation) учителям. Подальші законодавчі акти встановили процедуру призначення педагогів на посаду, що допомогло знизити церковне втручання. Освітні реформи цього періоду велися без урахування управлінської ланки, піднімаючи складні питання узгодження контролю за освітою. Результатом вирішення цієї проблеми стала децентралізація влади та об'єднаний місцевий контроль за ланками початкової та середньої освіти.

Період з 1942р. по 1945р. був наповнений значними змінами в діяльності середньої освіти. В 1942р. комітет Томаса (The Thomas Committee) розробив базову навчальну програму для всіх післяпочаткових шкіл, яка ґрунтувалася на освітніх постановах уряду, що мали назву "інструкції для після початкової освіти" (Post-Primary Instruction Regulations). Випускний вік було підвищено з 13 до 15 років, шкільний атестат і вступні іспити до університету стали найвагомішими складовими навчання. Департамент освіти поступово ставав відповідальним за післясередню освіту (tertiary education). Розроблялися перші кроки щодо впровадження іспитів на шкільний атестат. Кількість студентів університетів і вчителів-практикантів стрімко зростала. З 1936р. стипендії на навчання в університеті розподілялися відповідно до рекомендацій Департаменту освіти. Вносилися зміни в систему післяпочатко-

вої освіти, які б забезпечували збалансовану освіту для всіх школярів. Два основних складники, що були запроваджені освітніми постановами такі:

- базовий компонент (common core) предметів, які були обов'язковими для всіх школярів. До нього увійшли: англійська мова та література, суспільні науки, арифметика, музика, трудове навчання, мистецтво і фізичне виховання. Не зважаючи на те, що інструкції до базових навчальних програм були визначені в освітніх постановах, багато свободи надавалося школам і вчителям щодо обсягів та методів викладання;

- іспити на шкільний атестат, які щорічно проводилися відділом освіти. Екзаменаційні вимоги були розроблені для учнів, які провчилися 4 роки після закінчення початкової школи. Складання іспитів з англійської мови та ще з трьох навчальних предметів було обов'язковим.

Економічне напруження 70-80рр. минулого століття внесло суттєві зміни в організацію системи освіти. Так, у 1987р. уряд лейбористів призначив відповідальну робочу групу під керівництвом Враяна Пікота для перегляду системи управління освітою. Комісія рекомендувала розформувати Департамент освіти й місцеві освітні органи. Школи та інші навчальні заклади стали самоврядними установами під керівництвом рад довірених осіб (Board of Trustees), які обиралися батьками учнів. Рекомендації комісії Пікота були повністю підтримані урядом і швидко впроваджені. Департамент освіти розформували згідно із 114 поправкою Закону про освіту від 1 жовтня 1989р.

Випускні іспити у школах Нової Зеландії ділилися на 2 типи: внутрішні (internal) й зовнішні (external). Такі предмети, як мистецтво, музика, технології дизайну оцінювалися внутрішньо школою та контролювалися Новозеландською кваліфікаційною комісією (New Zealand Qualification Authority - NZQA). Цей орган було створено в 1989р., його очолив міністр. Щорічний бюджет НКК складав 70 млн. доларів. Вона не лише контролювала проведення випускних іспитів, а й мала повноваження надавати кваліфікації.

Зовнішні іспити були однаковими для всіх середніх шкіл країни. їх результати впливали на тип шкільного атестату, що видавався в кінці навчального року. Атестат рівня "А" (An " A" School Certificate) присуджувався кандидатам, які на іспитах одержали 80-100 балів. Якщо кількість балів була 65-79, тоді видавався шкільний атестат рівня "Б" ("B" School Certificate). До 1991р. видача таких атестатів входила до компетенції Міністерства освіти, а через 10 років ці повноваження перейшли до Новозеландської кваліфікаційної комісії.

В цей час було запроваджено атестат шостого класу (Sixth Form Certificate). Дванадцятий рік навчання прирівнювався до цього класу. Школярі обирали 5-6 предметів для вивчення. Перед ними ставилися обов'язкові вимоги: вивчати під керівництвом вчителя 4 години на тиждень кожний із обраних предметів, виконувати домашні завдання та бути присутнім на уроках. Цей тип атестату було запроваджено для задоволення потреб шкіл, які насичували шкільну програму великою кількістю курсів за вибором, що були необхідними для вступу до університетів. Іспити на атестат шостого класу складалися в школі. В той час учень мав можливість складати випускні іспити на декілька із перелічених типів шкільного атестату чи на університетську стипендію (University Bursaries). Лише учні 13 року навчання, які на випускних іспитах набирали 250 балів з 500 можливих, мали можливість отримати атестат високого рівня.

За останні десятиліття система освіти Нової Зеландії зазнала значних змін у сферах управління, навчальних програм, оцінювання, кваліфікацій, набуття та надавання знань. Поштовхом до запровадження нової системи стала потреба в створенні навчальної програми, яка надасть усім новозеландським школярам знання, вміння й систему цінностей, які допоможуть досягти успіху в новому тисячолітті. Розпочиналася робота завдяки проекту під назвою “Досягнення 2001” (Achievements 2001).

Запровадження національного сертифікату навчальних досягнень (National Certificate of Educational Achievement - NCEA) у 2002р. призупинило дію існуючих кваліфікацій. Головною відмінністю старої системи від нової є те, що цей сертифікат забезпечує стандартну, побудовану на критеріях Міністерства освіти систему оцінювання. Навчальні досягнення учнів поділяються на 3 рівні. Кожному із трьох останніх років навчання в школі відповідає один із зазначених рівнів. Коли школяр розпочинає 11 рік навчання - Новозеландська кваліфікаційна комісія видає йому національний студентський номер (National Student Number). Завдяки цьому, зберігаючи конфіденційність можна подивитися інформацію про власні результати на офіційному сайті зазначеної вище комісії. На 11 році навчання учневі необхідно вибрати значну кількість предметів, яка буде вести до вузької спеціалізації. На 12,13 роках увага концентрується на спеціалізації, що є необхідною для подальшого навчання та професійної кар’єри. Введені стандарти допомагають учням чітко оцінити власні досягнення та їх відповідність вимогам одного з трьох зазначених рівнів.

Починаючи з 2010 р. в усіх новозеландських школах, для учнів 1-8 років навчання впроваджуються національні стандарти з письма, читання й математики. Належний рівень знань із цих предметів є необхідним для життя, майбутньої роботи, вирішення повсякденних питань і закладання фундаменту для навчання впродовж усього життя. Розвитку компетенцій приділяється значна увага Міністерства освіти, оскільки навички набуті у початковій школі (1-8 роки навчання) є фундаментом для успішного подальшого навчання. Вдалий попередній досвід формує позитивне ставлення до отримання знань у старшій школі. Позитивне заохочення складається з відвідування занять, почуття приналежності до шкільної спільноти, благополуччя й задоволення від навчання. Перед учителем стоїть завдання чітко визначати рівень знань учнів. Для цього використовуються різноманітні офіційні тести, спостереження за поведінкою, метод самоаналізу - учень повинен уміти оцінювати власні досягнення й успіхи однокласників.

За дотриманням зазначених вимог слідкують експерти зі згаданих вище предметів. Учителі використовують національні стандарти для:

- визначення рівня навчальних досягнень кожного учня;
- планування уроків та надання знань з усіх предметів, передбачених шкільною програмою;
- формування чітких вимог у навчанні;
- звітування перед батьками щонайменше двічі на рік про успішність дітей.

Навчальна програма середніх шкіл, затверджена Міністерством освіти Нової Зеландії, визначає 8 основних предметів: англійська мова,образотворче мистецтво, фізична культура та валеологія, вивчення мов, математика та статистика, природничі науки, суспільні науки, технології. Знання з перелічених предметів є фундаментом загальної, базової освіти та підґрунтям подальшої спеціалізації.

Ставлення до нової системи оцінювання та нового типу атестату неоднозначне. Деякі школи, наприклад, Оклендська граматична школа (Auckland Grammar School), Вестлейкська старша школа для хлопчиків (Westlake Boys High School) та інші новозеландські заклади середньої освіти вирішили ввести міжнародний загальний атестат середньої освіти (International General Certificate of Secondary Education - IGCSE). Причиною такого кроку була невпевненість, що національний сертифікат навчальних досягнень буде визнаватися в інших країнах. Декілька років новий сертифікат критикувався не лише освітянами, а й політиками держави.

Після впровадження національного сертифікату відбулися й позитивні зрушення в системі освіти. У порівнянні з попередніми роками, більшість випускників закінчують школу з формальними кваліфікаціями 1,2,3 рівня. Кількість випускників, які їх не одержали знизилася до 5%. Заклади післясередньої освіти пропонують курси, які підходять випускникам з одним із трьох рівнів кваліфікацій.

Завдяки запровадженню національного сертифікату навчальних досягнень новозеландська атестаційна комісія має можливість оцінювати успішність школярів сукупно, показувати загальний успіх у навчанні. Всі випускники достатньо "озброєні " знаннями, мають гарантії продовжити освіту, вийти на ринок праці, інтегруватися в суспільство. Новозеландська атестаційна комісія розробляє чіткі вимоги, які б допомогли молодим людям зробити перехід від школи до закладів вищої освіти. Вони втілюються в заохоченні школярів старших років навчатися в закладах середньої освіти до отримання формальної кваліфікації 3 рівня (на 13 році навчання) та в забезпеченні їх своєчасною, корисною інформацією про сучасні професії, навчальні програми тощо. Комісією було досліджено, що випускники, які вступили до закладів вищої освіти в рік, коли закінчили школу, навчаються краще й досягають вищих кваліфікаційних рівнів. Завдяки переліченим змінам останніх років, дискусій у суспільстві поменшало, а національний сертифікат навчальних досягнень визнається не лише новозеландськими закладами освіти, а й закордонними.

Таким чином, аналіз офіційних джерел Міністерства освіти й Новозеландської кваліфікаційної комісії допоміг виділити основні історичні етапи становлення й розвитку освіти Нової Зеландії.

Перший етап становлення системи освіти країни почався у XIXст., коли до країни прибули переселенці з Англії, Шотландії, Ірландії й засновували місіонерські школи, оскільки місцеві жителі були безграмотні. Освіта того періоду була необов'язковою й платною, відчувалася недостатня кількість шкіл.

У1877р., прийнятий закон, який проголошував безкоштовну, обов’язкову, відокремлену від церкви освіту для всіх дітей віком від 7 до 13 років. Реформування було спрямоване на підготовку педагогічних кадрів, розроблення навчальних програм, оцінювання знань і вмінь кожного школяра. Але зміни цього етапу охопили лише початкову обов’язкову освіту. Середня освіта залишалася поза контролем Департаменту освіти.

Період, який розпочався з призначення на посаду головного інспектора Д. Хогбена в 1899р. і закінчився прийняттям закону про освіту 1914р. - був часом безперервних реформ. Важливими змінами стали: закон про заробітну платню вчителям публічних шкіл, який встановлював національну шкалу заробітної платні й зробив можливим уведення державної пенсії звільненим за віком учителям; процедура призначення вчителів на посаду, що допомогло знизити церковне втру-

чання. Почався розвиток публічних шкіл, які підпорядковувалися не провінційним радам, а центральному уряду.

Період з 1942 до 1945рр. пов'язаний із діяльністю комітету Томаса, який розробив спільну базову навчальну програму для всіх середніх шкіл.

Економічне напруження 70-80рр. минулого століття внесло суттєві зміни в організацію системи освіти Нової Зеландії. Робоча група під керівництвом Б. Пікота переглянула питання управління освітою - школи стали самоврядними установами під керівництвом ради довірених осіб.

Початок нового тисячоліття ознаменувався введенням національного сертифікату навчальних досягнень Міністерством освіти, який сприяв збільшенню кількості випускників, які продовжували навчання у вищих навчальних закладах.

Британська система освіти була змінена та покращена, щоб задовольняти потреби сучасного новозеландського суспільства. Освітня політика держави сьогодні налаштована на використання власного потенціалу кожним громадянином. Це означає, що країна покращує перспективи випускників середніх шкіл для вступу до вищих навчальних закладів та допомагає фінансово дітям, які не мають можливості отримувати післясередню освіту.

Позитивні висновки про зміни в системі освіти Нової Зеландії, зроблені організацією економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР). По-перше, міжнародні порівняння показали, що у 2006р. 77% новозеландців віком від 25 до 64 років здобували другу чи післядипломну освіту. Такі досягнення вважаються високими, оскільки ця організація, за середній показник бере 67%. По-друге, у період з 1991р. до 2005р., кількість дорослих із кваліфікацією бакалавра чи магістра збільшилася з 8% до 20% (приблизно півмільйона людей). По-третє, 15-річні школярі демонструють високий рівень знань з математики, мови, точних наук. ОЕСР оцінювала 57 країн, і лише Фінляндія та Гонконг мали результати кращі, ніж Нова Зеландія.

Предметом наступних наукових досліджень може бути початковий період становлення ланки університетської освіти в Новій Зеландії.

Література:

1. Кузнецова О.Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XXст.: дис. ...доктора пед. наук : 13.00.01 /Кузнецова Олена Юріївна. - Х, 2002. - 494с.

2. Максименко А. П. Становлення і розвиток системи університетської освіти Франції (XIX-XX століття): дис. ...доктора пед. наук : 13.00.01 / Максименко Анатолій Петрович. - К„ 2008. - 444 с.

3. Матвієнко О.В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.01 /Матвієнко Ольга Василівна. - К„ 2005. - 492с.

4. A. Cumming, I. Cummming. Educational Act 1877/Alan Cumming, Ian Cumming // Paedagogical Historica. - 1977 - Ns 17. - P.305-314.

5. Alton-Lee, A. Quality Teaching for Diverse Students in Schooling: Best Evidence Synthesis / Alton-Lee, A. - Wellington: Ministry of Education, 2003.

6. Collins Cobuild English Language Dictionary / [ed. in chief John Sinclair], - H.: Harper Collins Publishers, 1987. - 1703 p.

7. Національна програма Нової Зеландії // Міністерство освіти - 2010 - Режим доступу до документаМр: //nzcurriculum.tki.org.m /Curriculum - documents/

8. Публікації//Уряд Нової Зеландії - Режим доступу до документа: http: // www.educationcounts. govt.nz / publications/ series /2551 34702 / part2 - schooling.

УДК 376.54

П.О. ТАДЕЄВ

ОСВІТНІ СТАНДАРТИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У США

Анотація. У статті зроблено ретроспективний аналіз підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми у США. Основна увага зосереджена на процесі сертифікації та освітніх стандартах для педагогів, які працюють з обдарованими дітьми.

Ключові слова: сертифікація, освітні стандарти, вчителі, обдаровані школярі.

Аннотация. В статье осуществлено ретроспективный анализ проблем подготовки учителей к работе с одаренными школьниками в США. Основное внимание сосредоточено на процессе сертификации и образовательных стандартах для педагогов, что работают с одаренными детьми.

Ключевые слова: сертификация, образовательные стандарты, учителя, одаренные школьники.

Annotation. The article deals with the retrospective analysis of training teacher's problem to work with gifted school - children in the USA. They main attention is concentrated to certification process and education standards for teacher who teach the gifted schoolchildren.

Key-words: certification education standards, teacher, gifted schoolchildren.

Постановка проблеми. В учителів, які працюють з обдарованими учнями, виникає багато нових завдань, які під час навчання звичайних дітей відходять на другий план. Найважливішими серед них, на наш погляд, є створення сприятливих умов для формування творчої особистості школяра, розвитку індивідуальних особливостей обдарованих учнів, забезпечення такої загальноосвітньої підготовки, яка б дала змогу обдарованій особистості реалізувати інтелектуальний та творчий потенціал тощо. Розв'язати такі завдання може лише педагог, який поряд із загальними компетентностями володіє певним набором спеціальних компетентностей, що характеризують специфіку організації навчання обдарованих школярів.

В Україні основні вимоги до підготовки майбутнього вчителя відображено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ), яка має певну інваріантну основу для всіх навчальних закладів. Разом з тим кожен вищий навчальний заклад може створювати варіативну компоненту ОКХ, у якій враховуються регіональні особливості освітнього простору, традиції вищого навчального закладу та структура викладацького складу.

Особливістю системи підготовки вчительських кадрів є поєднання загальноосвітньої та фахової складових, оскільки результатом такої підготовки є вчитель-предметник, який володіє не лише психолого-педагогічними компетентностями, а й певним набором предметних компетентностей у різних галузях (математика, біологія, фізика та ін.)

На відміну від України, у США коледжі та університети не можуть здійснювати підготовку вчителів з урахуванням якоїсь конкретної навчальної дисципліни, оскільки такої єдиної для всіх шкіл програми не існує. Отже, виникає необхідність побудови універсальної системи професійної підготовки майбутніх педагогів для того, щоб вони могли працювати з будь-якими навчальними планами і програмами, які використовують у різних американських шкільних округах.

Наприклад, науковцями Південного державного університету [1] штату Міссурі (Missouri Southen State University) розроблено стандарти, що передбачають ос-

новні предметні компетентності майбутніх учителів. Ці стандарти мають скорочену назву MoSTEP (Missouri Standards' for Teacher Programs) і складаються з одинадцяти показників якості, кожному з яких відповідає декілька показників ефективності (загальна кількість цих показників - 42).

Для майбутніх педагогів, які готуються до роботи з обдарованими діть*ми, науковцями цього ж університету розроблено спеціальний стандарт MoSTEP [3], який має дев'ять показників якості та сорок п'ять показників ефективності. Показники якості охоплюють такі теми: основи освіти обдарованих, розвиток і характеристика обдарованих учнів, практика виявлення обдарованих, програми розвитку та керівництва, дослідження, стратегії навчання і соціальні умови та зв'язки, мова і мовне розмаїття, професійна та етична практика, спільна праця.

Стандарти для вчителів, які працюють з обдарованими учнями, - це необхідний аспект ефективного виявлення і навчання талановитих школярів. Для забезпечення рівності та систематичного пошуку талантів важливо проводити підготовку педагогів з відповідної теорії, методів управління, важливих для розвитку та збереження їхнього потенціалу під час навчання обдарованих дітей.

Як зазначають Дж. Ван Тасел-Баска (Joyce VanTassel-Baska) та С. Джонсен (Susan K. Johnsen) [4], підхід до підготовки вчителів, заснований на стандартах, надає низку переваг. По-перше, стандарти забезпечують структуру, яка враховує спільні цінності та правила. По-друге, стандарти зменшують розбіжності в розглядуваній галузі. По-третє, зміст стандартів на рівні школи гарантуватиме, що учні вивчатимуть саме те, що їм потрібно знати для високоефективної діяльності. По-четверте, ці стандарти допоможуть гарантувати якість освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі підготовки вчителя до роботи з обдарованими школярами у США приділялася посилена увага з моменту зародження галузі.

Майже півстоліття дослідження сертифікації (атестації) вчителів, які працюють з обдарованими школярами у США, знаходилося в центрі професійного інтересу. Ф. Карне і Е. Коллінз (Karns and Collins) [5] виявили шість штатів (Алабама, Джорджія, Луїзіана, Міссісіпі, Північна Кароліна і Західна Вірджинія), які вимагають вивчення педагогами спеціальних курсів з методики викладання для обдарованих учнів обсягом від 9 до 18 годин на семестр у коледжі та університеті. Через чотири роки ці ж учені [6] додали до перерахованих ще чотири штати (Каліфорнію, Канзас, Нью-Мексико і Теннессі). Упродовж 90-х років XX століття два наукових доробки констатували додаткове збільшення вимог до вчителів, які працюють з обдарованими дітьми, у більшій кількості штатів у порівняно з попередніми дослідженнями. Ф. Карне і Е. Коллінз (Karns and Collins) [7] відзначили, що у 18-ти штатах були певні форми спеціалізованої сертифікації і атестації вчителів, які працюють з обдарованими школярами (Алабама, Аляска, Арізона, Флорида, Джорджія, Луїзіана, Міссісіпі, Міссурі, Північна Кароліна, Північна Дакота, Огайо, Південна Дакота, Теннессі, Техас та Західна Вірджинія.) Три штати (Індіана, Оклахома і Юта) мали певні додаткові вимоги до вчителів, які працюють з обдарованими школярами. Дослідження, проведене Ф. Карнсом і Дж. Вортоном (Karnes and Whorton) [8], виявило ще три додаткові штати, які мали подібні вимоги (Айова, Невада та Вірджинія).

У 90-і роки минулого століття спеціалізована сертифікація працівників освіти обдарованих школярів мала сильну підтримку. Дж. Гансен і Дж. Фельдгузен

(Hansen and Feldhusen) [9] завдяки використанню спеціально навчених спостерігачів та застосуванню шкали оцінювання виявили, що вчителі, які прослухали від трьох до п'яти післядипломних спецкурсів з проблем обдарованості, були значно ефективнішими у викладанні, ніж ті, які не пройшли спеціальної підготовки. Так, у 1997 році після ґрунтовного опрацювання літератури В. Гіс (Heath) [10] зробив висновок, що загалом експерти погоджуються з тим, що потрібно встановити стандарти для педагогічних працівників і що вчителі, які працюють з обдарованими дітьми, повинні здобути сертифікат, пройшовши атестацію.

Ф. Карне (Karnes), К. Стефенс (Stephens), Дж. Вортон (Whorton) [11], відзначили, що всього 28 штатів мають сертифікацію (атестацію) у сфері освіти обдарованих. Серед них в Індіані, Монтані та Техасі така сертифікація (атестація) необов'язкова. У двадцяти двох штатах виявилося, що вони не мають спеціальної сертифікації для роботи з обдарованими і талановитими учнями.

Ці ж дослідники встановили, що вісім штатів мають опубліковані компетенції для вчителів, які працюють з обдарованими. Серед штатів, які їх розробляли після 1996 року, такі: Алабама, Арканзас, Флорида і Вірджинія. Раніше відповідні компетентності було запропоновано в Арізоні, Флориді, Північній Каролініі і Західній Вірджинії. Порівняння цих компетенцій для педагогів, які працюють з обдарованими учнями в усіх штатах, вказує на спільні риси. До них належать такі загальні галузі знань [11]: історія освіти обдарованих дітей; характерні риси обдарованих дітей та молоді; різноманітність та особливі групи обдарованих учнів; методи та засоби виявлення обдарованих; варіанти програм для обдарованих; навчальні моделі (збагачення та прискорення); диференціація навчальної програми для обдарованих школярів; творче та продуктивне мислення, критичне мислення, навчання лідерських здібностей, образотворчого та сценічного мистецтва; методики консультування обдарованих учнів; професіоналізм педагога.

Хоча кількість штатів, що мали визначені компетенції для вчителів, які працюють з обдарованими школярами, подвоїлася у період з 1996 року до 2000 року, все ще понад 80% штатів не мали професійних стандартів у цій галузі на кінець XX століття.

З огляду на актуальність проблеми розроблення стандартів для педагогів, які працюють з обдарованими учнями, у світовій педагогічній науці та відсутність відповідних наукових розробок в Україні важливим є вивчення досвіду американських учених у цій галузі.

Мета статті: проаналізувати національні освітні стандарти США для вчителів, які працюють з обдарованими дітьми, та їхнє значення у сертифікації педагогів.

Виклад основного матеріалу. На загальнодержавному рівні сфера освіти обдарованих у США працювала на основі комплексу стандартів, які спочатку було розроблено підрозділом CEC-TAG Ради з питань дітей з відхиленнями від норми (Council for Exceptional Children [CEC]) та Асоціацією обдарованих (The Association for the Gifted [TAG]) у 1985 році. Комплекс мав більше 100 стандартів програм, багато з яких зосереджувалися більше на питаннях освіти та термінології.

Процес розроблення вказаного набору стандартів для вчителів обдарованих та талановитих учнів включав численних зацікавлених осіб та пройшов процедури тестування, викладені Радою з питань дітей з відхиленнями від норми (Council for Exceptional Children [CEC]), був затверджений Національною Радою з питань

акредитації підготовки вчителів (The National Council for Accreditation for Teacher Education [NCATE]) у 2001 році [4].

Національна Асоціація з питань обдарованих дітей (NAGC) та підрозділ CEC-TAG були залучені до розроблення початкових стандартів підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми упродовж наступних трьох років. Ця об'єднана група просила численних зацікавлених осіб, зокрема викладачів факультетів у вищих навчальних закладах, вчителів, керівників, консультантів департаментів штатів, які працюють з обдарованими дітьми, надати рекомендації для укладання стандартів. Рада Національної Асоціації з питань обдарованих дітей (NAGC) та підрозділу CEC-TAG ухвалили початковий набір стандартів восени 2004 року. Одразу після їхнього затвердження цільова група до кожного з початкових стандартів почала збирати матеріали для видання спеціальної літератури та проводила наукові дослідження з певної проблеми [4].

Поряд з дослідницькою роботою цей початковий набір стандартів було поширено серед вищих навчальних закладів на засіданні Національної Асоціації з питань обдарованих дітей (NAGC) у Луісвіллі та на засіданні Підкомітету зі знань та вмінь CEC у січні 2006 року. Після засідання названого підкомітету Рада з питань дітей з відхиленнями від норми (CEC) розповсюдила он-лайн опитування серед достовірних вибірок факультетів в університетах, консультантів департаментів освіти штатів та вчителів й керівників, які працюють з обдарованими дітьми. Початкові стандарти були градуйовані за такою системою: „основні", „бажані, але не основні" та „інші". На основі результатів такого опитування підкомітет CEC-KSS зберіг всі стандарти, крім одного. Остаточний набір стандартів було затверджено Комітетом з професійних стандартів та практики (PSPC) Ради з питань дітей з відхиленнями від норми (CEC) та Радою директорів CEC у квітні 2006 року. Цей набір стандартів надалі було представлено та схвалено Радою з досліджень у сферах спеціалізації (Specialty Areas Studies Board) восени 2006 року. Протягом наступних 18 місяців університетам дозволено використовувати чинні та нові стандарти для проходження акредитації. З весни 2008 року коледжі та університети США мали користуватися новими стандартами.

Освітні стандарти для вчителів, які працюють з обдарованими школярами, складаються з 10 змістових компонент:

1. Основи.
2. Розвиток та характеристика учнів.
3. Індивідуальні відмінності у навчанні.
4. Стратегії навчання.
5. Навчальні середовища та соціальні взаємодії.
6. Мова та спілкування.
7. Планування навчання.
8. Оцінювання.
9. Професійна та етична практика.
10. Співпраця.

Ці десять змістових компонент уточнюються сімдесятьма показниками, серед яких 32 характеризує знання, а 38 - вміння, які необхідні вчителю для роботи з обдарованими дітьми.

Стандарт 1 складається з таких семи показників знань [12| (табл. 1):

Таблиця 1

Стандарт 1. Основи

31	Історичні засади освіти обдарованих і талановитих, зокрема погляди та особисті внески людей різного походження.
32	Ключові принципи, теорії, моделі та дослідження, яких дотримується освіта обдарованих.
33	Загальнодержавні, провінційні (у окремих штатах), місцеві закони й політика щодо освіти обдарованих і талановитих.
34	Питання понять, визначень та виявлення обдарованих та талановитих осіб, охоплюючи тих, що мають різне походження.
35	Вплив домінуючої ролі культури у формуванні шкіл та відмінності у цінностях, мові та звичаях між школою та домом.
36	Соціальні, культурні та економічні фактори, включаючи антиінтелектуалізм та неупередженість проти високої якості, прискорення чи стримування розвитку талантів та обдарованості.
37	Ключові питання та тенденції, зокрема різноманітність та імплікацію (включення), яка поєднує загальну, спеціальну та освіту обдарованих і талановитих.

Таким чином, цей стандарт наголошує на першочергових засадах сфери освіти обдарованих, заснованих на знаннях. Сфера освіти обдарованих бере початок зі структур, які базуються на теорії, історії та дослідженнях. Такі структури - центральні у розумінні цієї спеціалізованої сфери особистісних відмінностей та їхніх проявів у політиці на всіх рівнях освітніх ініціатив. Цей компонент також наголошує на ключових питаннях та суспільних та економічних факторах, які впливають на розвиток обдарованості.

Отже, наведений стандарт підкреслює те, що вчителі, які працюють з обдарованими школярами, повинні знати, наскільки обдаровані відрізняються від інших учнів за характеристиками, тенденціями розвитку та особливими методами навчання. Освітяни, які працюють з обдарованими, здатні оцінювати те, як різні особливості учнів можуть взаємодіяти зі сферами людського розвитку, та використовувати це знання для опису мінливих здібностей та поведінки обдарованих і талановитих осіб. Учителі обдарованих учнів також розуміють, наскільки сім'я та суспільство впливають на розвиток осіб, що мають таланти.

Стандарт 2 складається з таких п'яти показників знань [12] (табл. 2):

Таблиця 2

Стандарт 2. Розвиток та характеристика учнів

31	Когнітивні та афектні (емоційні) особливості обдарованих і талановитих осіб, охоплюючи тих, які мають різне походження, у інтелектуальній, академічній, творчій, управлінській (сфері лідерських здібностей) та художній сферах.
32	Особливості та вплив культури на розвиток обдарованих і талановитих осіб.
33	Роль сім'ї та суспільства у підтримці та розвитку обдарованих і талановитих осіб.
34	Прогресивні віхи розвитку обдарованих і талановитих осіб, починаючи з раннього дитинства до юності.
35	Подібні та відмінні риси у групі обдарованих і талановитих осіб порівняно з рештою населення.

Цей стандарт робить акцент на тому, як учителі обдарованих учнів активні та винахідливі у пошуку розуміння, як мова, культура та сім'я взаємодіють зі схильностями самого учня, діючи у межах академічної та суспільної поведінки, позицій, цінностей та інтересів. Усвідомлення цих відмінностей у навчанні та їхня взаємодія забезпечують підґрунтя, на основі якого освітяни, які працюють з обдарованими, проводять змістове та стимулююче навчальне планування. '

Стандарт 3 складається з 4-х показників знань і одного показника вмінь [12] (табл. 3):

*.. **Таблиця 3***

Стандарт 3. Індивідуальні відмінності у навчанні

31	Вплив факторів різноманіття на обдарованих і талановитих осіб.
32	Академічні й афектні (емоційні) особливості та потреби у навчанні обдарованих, талановитих осіб і осіб з вадами.
33	Ідіосинкретична модель навчання обдарованих і талановитих осіб, охоплюючи тих, що мають різне походження.
34	Вплив відмінностей у віруваннях, традиціях та цінностях між різними групами та у їхніх межах на стосунки між обдарованими і талановитими особами, їхніми сім'ями, школами та спільнотами.
В1	Використовують інформацію та/або допоміжні технології для задоволення потреб учнів у навчанні, які таких потребують.

У цьому стандарті приділяється особлива увага додатковим відмінностям, які зростають завдяки культурному походженню, бідності та проблемам з навчанням, які деколи супроводжують обдарованість.

Стандарт 4 складається з 2-х показників знань та 7-ми показників умінь [12] (табл 4):

Таблиця 4

Стандарт 4. Стратегії навчання

31	Можливості шкіл та громад, охоплюючи фахівців, що займаються змістом навчання та підтримують д иференціацію.
32	Стратегії навчального планування, навчання та управління; які є ефективними для осіб з винятковими потребами у навчанні.
В1	Застосовують ґрунтовні знання з педагогіки для навчання обдарованих і талановитих учнів.
В2	Застосовують мислення вищого рівня та метакогнітивні моделі до змістових областей для забезпечення потреб обдарованих і талановитих осіб.
В3	Забезпечують обдарованих і талановитих осіб можливостями вивчення, розвитку та дослідження сфер їхніх інтересів та талантів.
В4	Заздалегідь оцінюють навчальні потреби обдарованих і талановитих осіб у різних галузях та адаптують викладання, що засноване на принципі безперервного оцінювання.
В5	Задають темп проходження матеріалу за навчальним планом та самого навчання відповідно до потреб обдарованих і талановитих осіб.
В6	Залучають обдарованих і талановитих осіб, які мають різне походження, до стимулювальних та багатокультурних курсів навчання.
В7	Використовують інформацію та/або допоміжні технології для задоволення потреб осіб з винятковими потребами у навчанні.

Таким чином, наведений стандарт робить акцент на педагогічних підходах, які виявилися ефективними у роботі з обдарованими учнями. Він також наголошує на важливості використання стратегій управління, включаючи техніку асистувального супроводу, який задовольняє потреби учнів з винятковими здібностями. Крім того, освітяни, які працюють з обдарованими дітьми, стверджують, що розвиток, застосування на практиці та перенесення поглиблених знань та вмінь на різні умови діяльності впродовж усього життя обдарованих і талановитих осіб як результат матимуть здобуття творчої та продуктивної кар'єри у суспільстві.

Стандарт 5 зосереджує увагу на природі навчального середовища для обдарованих, яке забезпечить оптимальну ситуацію для оволодіння особистісними, суспільними та інтелектуальними вміннями; розвитку усного та письмового мовлення й навичок спілкування на відповідному рівні володіння; використання відповідних технологій. Освітяни, які працюють з обдарованими дітьми, активно створюють навчальні середовища для обдарованих і талановитих осіб, які допомагають у вихованні розуміння різних культур, безпеки та емоційного добробуту, позитивної соціальної взаємодії та активної роботи. До того ж педагоги культивують такі навчальні середовища, у яких цінується різноманіття, та вчать учнів жити у гармонійному і культурно різноманітному світі. Такі освітяни створюють середовища для заохочення незалежності, мотивації та відстоювання власних поглядів обдарованими і талановитими особами.

Стандарт 5 складається з 2-х показників знань і 5-й умінь [12] (табл. 5):

Таблиця 5

Стандарт 5. Навчальні середовища та соціальні взаємодії

31	Яким чином на групи накладаються стереотипи, історична і теперішня дискримінація та наслідки для освіти обдарованих і талановитих.
32	Вплив суспільного та емоційного розвитку на міжособистісні стосунки та вивчення обдарованих і талановитих осіб.
В1	Створюють навчальні можливості для обдарованих і талановитих осіб, які покращують самоусвідомлення, позитивні стосунки між однолітками, міжкультурний досвід та лідерські здібності.
В2	Створюють навчальні середовища для обдарованих і талановитих осіб, які покращують самоусвідомлення, самоефективність, лідерські здібності та навчання впродовж усього життя.
В3	Створюють безпечні навчальні середовища для обдарованих і талановитих осіб, які заохочують активну участь у індивідуальній та груповій діяльності з метою збільшення незалежності, взаємозалежності та позитивних стосунків між однолітками.
В4	Створюють навчальні середовища та міжкультурний досвід, який дасть змогу обдарованим і талановитим особам цінувати власну та інші мови, а також культурну спадщину.
В5	Розвивають у обдарованих і талановитих осіб здібності до суспільної взаємодії та практичної поведінки з метою звернення до особистісних та суспільних питань, включаючи дискримінацію та створення стереотипів.

Стандарт 6 акцентує увагу на усвідомлення вчителями, які працюють з обдарованими дітьми, ролі мови та комунікації у розвитку талантів та у тому, як виняткові умови можуть затримувати такий розвиток чи сприяти йому. Вони використовують відповідні стратегії під час формування у обдарованих і талановитих осіб навичок усного та писемного спілкування. Освітяни, які працюють з обдарованими дітьми,

знайомі з методикою оцінювання для підтримки та заохочення спілкування між особами з винятковими потребами. Вони протиставляють свої методи комунікації індивідуальній вправності у мовленні та культурним і лінгвістичним відмінностям. Педагоги використовують стратегії та джерела спілкування для забезпечення розуміння теми обдарованими і талановитими особами, які вивчають англійську мову.

Детальніше цей стандарт складається з 3-х показників знань і 2-х показників умінь [12] (табл. 6):

Таблиця 6

Стандарт 6. Мова та спілкування

31	Форми та методи спілкування, необхідні для освіти обдарованих і талано-І витих осіб, охоплюючи тих, які мають різне походження.
32	Вплив різноманіття на комунікацію.
33	Причетність культури, поведінки та мови до розвитку обдарованих і талановитих осіб.
B1	Мають доступ до ресурсів та розробляють стратегії розвитку навичок спілкування обдарованих і талановитих осіб, охоплюючи тих, які мають великі успіхи у спілкуванні та/або вивченні англійської мови.
B2	Використовують прогресивні засоби усного та письмового спілкування, зокрема допоміжну методику з метою збільшення навчального досвіду осіб з винятковими потребами у навчанні.

Стандарт 7 зосереджується на засобах, необхідних для розрізнення навчаль ної програми для обдарованих учнів, охоплюючи навчальні плани, кількість го дин класної роботи, необхідної для заліку, навчальні плани-програми. У ньом' також акцентовано на відмінних рисах, які можна зіставити з різними сферами т; відмінностями між учнями.

Детальніше цей стандарт складається з 3-х показників знань та 6-й показникії умінь [12] (табл. 7):

Таблиця 7

Стандарт 7. Планування навчання

31	Теорії та дослідні моделі, які утворюють основу для розроблення нав чальних планів та практики викладання обдарованим і талановитим особам.
32	Риси, за якими диференційований навчальний план відрізняється від за гальних навчальних планів для обдарованих і талановитих осіб.
33	Акценти, розставлені у навчальному плані для обдарованих і талановитих осіб межах когнітивної, емоційної, естетичної, соціальної та лінгвістичної сфер
B1	Вирівнюють диференційовані навчальні планидо місцевих, провінційних (стандартів у межах штатів) та загальнодержавних стандартів навчальних планів.
B2	Створюють диференційовані навчальні плани для обдарованих і талане витих осіб, охоплюючи тих, що мають різне походження.
B3	Розробляють змістовні та послідовні плани для обдарованих і талановитих осіб.
B4	Відбирають джерела для навчальних планів, стратегії та варіанти прод^ кції, які відповідають культурним, лінгвістичним та розумовим відміннос тям між обдарованими і талановитими особами.
B5	Відбирають та адаптують широкий спектр диференційованих навчальни планів, які мають зміст підвищеної складності, який стимулює, є вичерг ним, особливим та комплексним.
B6	Інтегрують досвід академічного та кар'єрного супроводу до навчальни планів для обдарованих і талановитих осіб.

Стандарт 8 акцентує увагу на оцінюванні як обов'язковій частині у прийнятті рішень та підготовці освітян до роботи з обдарованими особами, оскільки і для виявлення, і для прийняття рішень відповідно до навчальних досягнень необхідна інформація про численні види оцінювання. Освітяни, які працюють з обдарованими дітьми, використовують результати такого оцінювання для коригування викладання та збільшення навчальних досягнень. Такі педагоги обізнані з процесом виявлення, правовою політикою та етичними принципами визначень та оцінок, які пов'язані зі звертанням за допомогою, відповідністю вимогам, навчанням та розміщенням у групи обдарованих і талановитих осіб, охоплюючи тих, які мають різне походження. Вони розуміються на теорії вимірювання здібностей та практиці інтерпретації результатів оцінювання. Крім того, освітяни знають, як потрібно правильно застосовувати обмеження до певних видів оцінювання. Для забезпечення використання неупередженого та об'єктивного виявлення та прогресивних моделей навчання освітяни, які працюють з обдарованими дітьми, застосовують таке альтернативне оцінювання, як оцінювання досягнутих результатів, зразків виконаних робіт та комп'ютерного моделювання.

Детальніше цей стандарт складається з 3-х показників знань та 4-х показників умінь [12] (табл. 8):

Таблиця 8

Стандарт 8. Оцінювання

31	Процеси та процедури виявлення обдарованих і талановитих осіб.
32	Використання, обмеження та інтерпретація численних оцінок з різних сфер діяльності для виявлення осіб з винятковими потребами у навчанні, охоплюючи тих, що мають різне походження.
33	Використання та обмеження оцінок, що задокументовують академічне зростання обдарованих і талановитих осіб.
В1	Застосовують неупереджені та об'єктивні підходи для виявлення обдарованих і талановитих осіб, охоплюючи тих, що мають різне походження.
В2	Використовують методично релевантне якісне та кількісне оцінювання для виявлення та розміщення у групи обдарованих і талановитих осіб.
В3	Розробляють систему оцінювання на основі навчального плану з метою її застосування у навчальному плануванні та викладанні предметів для обдарованих і талановитих осіб.
В4	Використовують альтернативне оцінювання та методики для оцінювання навчальних досягнень обдарованих і талановитих осіб.

Освітяни також керуються Стандартом 9 „Професійна та етична практика". На практиці вони виступають у численних ролях та складних ситуаціях у межах широкого вікового діапазону та діапазону розвитку. їхня практика вимагає постійної уваги з професійних та етичних міркувань. Вони здійснюють професійну діяльність, яка сприяє зростанню особистостей, які мають таланти, та приводять себе у відповідність до вимог сучасності на основі найкращої практики. Педагоги, які працюють з обдарованими дітьми, бачать себе учнями, які навчаються протягом усього свого життя, і регулярно аналізують та коригують свою практику. Вони усвідомлюють, як ставлення, поведінка та способи спілкування можуть вплинути на їхню діяльність. Учителі розуміють те, як культура та мова взаємодіють з обдарованістю і талантами та реагують на багато аспектів різноманіття обдарованих і талановитих осіб та їхніх сімей.

Детальніше цей стандарт складається з 2-х показників знань та 7-й показників умінь [12] (табл. 9):

Таблиця 9

Стандарт 9. Професійна та етична практика

31	Особистісна та культурна системи координат, які впливають на викладання вчителями обдарованим і талановитим особам, охоплюючи упередження до походження цих осіб.
32	Організації та публікації, важливі для сфери освіти обдарованих і талановитих.
B1	Оцінюють особисті вміння та обмеження під час викладання особам, що мають виняткові потреби у навчанні.
B2	Забезпечують конфіденційність у спілкуванні про обдарованих і талановитих осіб.
B3	Заохочують та створюють повагу до широкого спектру різноманіття серед обдарованих і талановитих осіб.
B4	Проводять роботу з освіти обдарованих і талановитих відповідно до законів, політики та стандартів професійної етики.
B5	Покращують свою практичну діяльність за допомогою постійного підвищення кваліфікації у сфері освіти обдарованих та пов'язаних з нею сферах за рахунок дослідницької роботи.
B6	Беруть участь у діяльності професійних організацій, що пов'язані зі сферою освіти обдарованих і талановитих.
B7	Аналізують власну роботу з метою покращення викладання та професійного зростання у сфері освіти обдарованих.

Останній Стандарт 10 сфокусовано на численних видах співпраці між сім'ями обдарованих учнів, шкільним персоналом та різними громадськими групами, які є необхідним для впливу на програми, що розвиваються.

Детальніше цей стандарт складається з одного показника знань та 6-й показників умінь [12] (табл. 10):

Таблиця 10

Стандарт 10. Співпраця

31	Поведінка, отримана у відповідь на культуру, яка забезпечує ефективне спілкування та взаємодію з обдарованими і талановитими особами, їхніми сім'ями, шкільним персоналом та членами громад.
B1	Реагують на турботи сімей обдарованих і талановитих осіб.
B2	Співпрацюють поза шкільним середовищем із зацікавленими особами, які задовольняють потреби осіб з винятковими потребами у навчанні та їхніх сімей.
B3	Відстоюють користь, яку приносять обдаровані і талановиті особи та їхні сім'ї.
B4	Співпрацюють з обдарованими і талановитими особами, їхніми сім'ями, освітянами, які працюють у сфері загальної та спеціальної освіти, та іншими працівниками шкіл з метою чіткого визначення програм, починаючи від дошкільної до середньої освіти.
B5	Співпрацюють з сім'ями, членами громад та фахівцями під час оцінювання обдарованих і талановитих осіб.
B6	Спілкуються та консультуються зі шкільним персоналом щодо особливостей та потреб обдарованих і талановитих осіб, охоплюючи тих, що мають різне походження.

Відзначимо основні відмінності між старим комплектом стандартів (1985) та новими стандартами (2006), на які вказано у роботі [4]:

1. Нові стандарти наголошують на передовій, дослідницькій практиці у сфері освіти обдарованих. Хоча старий комплект стандартів було розроблено з метою відображення тогочасних показників для роботи, ця сфера вже еволюціонувала з часів прийняття перших стандартів для освіти обдарованих. Новий комплект стандартів має повністю розроблену серію досліджень, літературу та наукові праці, засновані на практиці, які підтверджують усі показники та забезпечують цю сферу основою для розвитку компетентності вчителів, які працюватимуть з обдарованими дітьми у майбутньому.

2. Нові стандарти було розроблено за загальним погодженням декількох національних організацій у результаті тривалих дискусій. Старий комплект стандартів було створено за участі лише однієї з національних організацій. Він суворо дотримувався спеціальної освітньої термінології та навіть духу у галузях викладання й оцінювання. Як наслідок, багато освітян з університетів критикували ці стандарти, як такі, що не відображають уявлення про сферу освіти обдарованих.

3. Нові стандарти відображають більш інтегрований підхід до різноманіття. Вони гарантують, що всі види відмінностей (культурні, мовні, інтелектуальні, сексуальної орієнтації) та відхилення будуть враховуватися у показниках та залучатися до всіх стандартів. Таким чином, такі питання, як створення культурних стереотипів, толерантності до відмінностей та прославлення багатокультурності можуть стати важливою частиною нових стандартів.

4. Нові стандарти засвідчують сильніше налаштування на відповідну практику диференціації. Вони відображають додаткову глибину та широту показників, пов'язаних із викладацьким плануванням та стратегіями, з більш виразними акцентами, що необхідні для розроблення потужних програм навчання вчителів у цій сфері. Було підсилено наголос на оцінюванні у галузі виявлення та освіти обдарованих та ще більше зосереджено увагу на інструментах оцінювання, які застосовують у цих програмах.

5. Нові стандарти виокремлюють дослідження та здобутки когнітивної науки з-поміж суміжних наукових галузей вивчення, які оперують поза спільнотою обдарованих. Вони ґрунтуються на нещодавніх дослідженнях стратегій навчання, метапізнанні та вирішенні завдань як центральних у підготовці вчителів до роботи з обдарованими учнями. Зроблені акценти не були такою ж мірою представлено у попередніх стандартах.

6. Нові стандарти відображають галузь, яка розвивається та виявляє тісні зв'язки із загальною та спеціальною освітою. Вони показують свідомі зв'язки між освітою обдарованих, спеціальною та загальною освітою. Більше того, центральна роль різноманіття та співпраці перегукується з основними мотивами загальної та спеціальної освіти.

Дослідниками відзначалося, що фахівці повинні застосовувати ці стандарти під час підготовки вчителів на початковому рівні розуміння освіти обдарованих. Програми початкової підготовки - це ті, які готують учителів до перспективної діяльності незалежно від того, чи це програми бакалаврату, чи програми після його завершення [4].

Висновки. З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що стандарти підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями представляють нову сферу єдності підходів щодо того, що саме повинні знати вчителі, приступаючи до

робота з обдарованими дітьми, а також те, що вони повинні вміти робити у цій галузі, тобто демонструвати певний набір компетентностей в освіті обдарованих. Будучи визнаними більш, ніж 500 університетами США, нові стандарти можуть використовуватися також для перевірки навчання обдарованих школярів, сертифікації вчителів та підвищення їхньої кваліфікації в галузі обдарованості.

Нові стандарти є важливими у сфері освіти обдарованих, тому що вони допомагають визначити основні знання і вміння, якими повинні оволодіти вчителі, щоб у класі ефективно навчати обдарованих та талановитих учнів. Крім того, вони допомагають дійти згоди між професіоналами, які готують майбутніх учителів, завдяки чому буде досягнуто послідовність у програмах їхньої підготовки. Ці стандарти визначають законність освіти обдарованих не лише у сфері підготовки вчителів, але і як окремої галузі вивчення на рівні вищої освіти, заснованої на дослідженнях.

Перспективами подальших досліджень у галузі освіти обдарованих в Україні є укладання подібних стандартів у вітчизняній системі освіти. Зокрема, автором уже розроблено програму семінару «Підготовка вчителя початкових класів до роботи з обдарованими учнями у межах роботи експериментального психолого-педагогічного майданчика на базі НВК № 12 м. Рівного», в якій використано окремі положення схарактеризованих стандартів.

Література

1. *Developing reflective educators for a global society: Policy handbook for candidates [Electronic resource], - Joplin: Missouri Southern State University, 2007. - 28 p. - Access mode: http://www.mssu.edu/EDU/pdf/irinternhandbook/policY-handbook-for-candidates-rv8-30-07.pdf*
2. *Missouri standards for teacher education programs MoSTEP: Benchmarks for preliminary teacher education programs [Electronic resource], — Jefferson City: Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2005. - Access mode: http://dese.mo.gov/schoollaw/rulesregs/documents/MoSTEP 1O-O6.pdf*
3. *Gifted education competencies (Revised). - Jefferson City: Missouri Department of Elementary and Secondary Education, January 2004 - 3 p. - Access mode: http://dese.mo.gov/divteachqual/teached/competencies/qifted.pdf*
4. *VanTassel-Baska J., Johnsen S. K. Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21ˢʳ century // The Gifted Child Quarterly. - National Association for Gifted Children, 2007. - No 51, - P. 182-205.*
5. *Kames F. A. Teacher certification in gifted education of the gifted: A national survey / F. A. Kames, E. C Collins // Gifted Child Quarterly. - National Association for Gifted Children, 1977. - No 21 (2). - P. 204-206.*
6. *Karnes F. A. Teacher certification in the education of the gifted: An update / FA. Karnes, & E. C. Collins // Journal for the Education of the Gifted. - Austin: Prufrock Press: The Association for the Gifted (a division of the Council for Exceptional Children), 1981. - No 4(2), - P. 123-131.*
7. *Karnes F. A. (1991). Teacher certification and endorsement in gifted education: Past, present and future /FA. Karnes, E. C. Collins // Gifted Child Quartely. - National Association for Gifted Children, 1991. - No 14 (1), - P. 50-65.*
8. *Karnes F. A. Teacher certification and endorsement in gifted education: A critical need / F. A. Karnes, J. E. Whorton, // Roeper Review, 1996. - No 19 (1), - P. 154-156.*
9. *Hansen J. B. Comparison of trained and untrained teachers of gifted students/J. B. Hansen, J. F. Feldhusen // Gifted Child Quarterly. - National Association for Gifted Children, 1994. - No 38(3), - P. 115-121.*
10. *Heath W.J. What are the most effective characteristics of teachers of the gifted? / W. J. Heath // ERIC Document Reproduction Service, 1997. - No. ED 411 665, 30 p. Access mode: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED411665.pdf*
11. *Kames F. A. Certification and specialized competencies for teachers in gifted education programs / Kames F. A., Stephens K. R., Whorton J. E. // Roeper Review, 2000. - No 22 (3), - P 201-202.*
12. *NAGC - CEC Teacher knowledge & skill standards for gifted and talented education. - National Association for Gifted Children, 2006. - 5 p. - Access mode: www.naqc.org*

УДК 376. 54 (410.1)

П.О. ТАДЕЄВ, І.Ф. БУДЗ

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ В АНГЛІЇ

Анотація. У статті аналізується сучасна структура системи освіти в Англії, основні положення національної політики навчання обдарованих і талановитих школярів, напрями і стратегії її розвитку згідно Національної програми навчання обдарованих і талановитих школярів.

Ключові слова: обдарованість, національна політика навчання, стратегії навчання, стандарти якості.

Аннотация. В статье анализируется современная структура системы образования в Англии, базовые аспекты национальной политики обучения одаренных и талантливых школьников, тенденции и стратегии ее развития согласно Национальной программы обучения одаренных и талантливых школьников.

Ключевые слова: одаренность, национальная политика обучения, стратегии обучения, стандарты качества.

Annotation. Modern structure of Education system in England, fundamental aspects of national Gifted Education policy, tendencies and strategies in its development according to National Programme for Gifted and Talented Education are analyzed in the article.

Key words: giftedness, national Education policy, Education strategies, quality standards.

Актуальність і постановка проблеми. Сучасні інтеграційні процеси, які відбуваються на європейському континенті, створення Європейського Союзу, до якого входять десятки країн Ради Європи, призвели до реформування освітньої політики на сучасному етапі. Це в повній мірі стосується проблеми організації навчання обдарованих школярів у європейських країнах. Велика Британія - одна з небагатьох країн Європейського Союзу, в якій організація діагностики, супроводу та навчання обдарованих школярів побудована на науковому підґрунті, яке крім всього іншого має також глибокі історичні корені.

Про важливість організації сучасної освіти обдарованих школярів в країнах Ради Європи свідчить той факт, що в 1993 році в Страсбурзі було прийнято Рекомендації щодо освіти обдарованих [21].

Україна в рамках окресленої проблеми володіє двома суттєво доповнюючими один одного факторами. З одного боку - це пошук своєрідного (точніше сказати національного) шляху в організації навчання обдарованих школярів, використовуючи багатий досвід вітчизняних вчених, учителів та практичних працівників закладів освіти.

З іншого боку, як член ради Європи, Україна зобов'язана виконувати запропоновані цією поважною інституцією Рекомендації, у тому числі щодо освіти обдарованих школярів. Це дозволить нашій державі тісніше інтегруватися в Європейське освітнє середовище. Практичну допомогу в реалізації цієї мети може надати вивчення досвіду передових європейських країн в організації навчання обдарованих школярів. Велика Британія, як ніяка інша з країн Європи, досягла високих результатів у дослідженні цієї проблеми.

Мета статті. В рамках системи освіти Англії здійснити аналіз законодавчої бази та інших нормативних документів, які регламентують організацію навчання обдарованих школярів та підготовку високоефективного вчителя до роботи з цією категорією учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікації. Проблему обдарованості вперше почали вивчати в Англії на початку минулого століття. Один із дослідників цього питання Ф. Гальтон розробив кількісний аналіз обдарованості індивіда. Американські вчені зацікавилися проблемою феномену обдарованості в середині XX століття. Дж. Гілфорд розробляв програми з метою ідентифікації обдарованих осіб. В Радянському союзі цю поблему починають досліджувати в 70-х роках О.М. Леонтьев, С.Л.Рубінштейн та ін.[5].

В останні роки в Україні проблему обдарованості досліджували М. А Біржева, В.М. Рафікова, О.В. Бобір, М.П. Федоров та ін.. Серед російських дослідників школи і педагогіки західних країн, котрі теоретично осмислюють феномен обдарованості, -А. Н. Джуринський, В.П. Лапчинська, С.Н.Цветкова та ін..

Кінець XX - початок XXI століття позначений серед науковців Англії активним вивченням проблеми обдарованості, створенням структури навчання для обдарованих школярів, розробкою і впровадженнями програмних документів (Т.Дракап, Р.Кампбел, Д. Еер, В.Робінсон та ін.).

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження обмежується впливом освітньої політики на навчання обдарованих школярів в межах Англії. Згідно Енциклопедії світової освіти [6] школи, які знаходяться під опікою держави, називаються державними школами Англії (England State Schools). Інші регіони Великобританії (Уельс, Шотландія, Північна Ірландія), перебуваючи під впливом освітньої політики Англії, не підпадають під юрисдикцію національних урядів [6]. Оскільки політика навчання обдарованих школярів реалізується в межах системи освіти в Англії, аналіз базової структури необхідний для осмислення проблеми.

Сучасна система освіти Англії склалася, перш за все, історично. На підставі огляду системи освіти [6] можемо стверджувати, що Англія має справжню «національну» шкільну систему з елементами місцевого контролю, які представлені місцевими управліннями освіти (МУО) - Local Education Authorities (LEAs). МУО були прийняті Законом Бальфура (Balfour Act) 1902 року. Закон позбавив влади дві тисячі п'ятсот шкільних комітетів, і школи опинилися п(д контролем професійних педагогів-інспекторів, які сумісно працювали в графських та міських освітніх радах. Місцеві управління освіти призначали комісію по освіті. Пізніше державні школи називали «бюджетними» на відміну від «небюджетних» церковних шкіл. Закон Бальфура дозволяє МУО призначати двох із шести членів церковної школи, а в свою чергу, церковна школа отримувала фінансування від МУО. Сьогодні церковні школи субсидуються за рахунок коштів державного уряду, а також від них вимагають наймати на роботу повністю акредитованих вчителів, дотримуватися Національної навчальної програми та брати участь у всіх державних перевірках [6].

У 1944 році було засноване Міністерство освіти, яка існувало до 1964 року. Цього ж року Міністерство освіти та Міністерство науки були об'єднані в один департамент - Департамент освіти та науки [6]. У 2001 році був створений Департамент освіти та професійної підготовки (DfES)- відомство відповідальне за освіту в Англії, а також створення можливостей, реалізації потенціалу і досягнення досконалості. Згідно інформації, яка була розміщена на офіційному сайті, мета Департаменту [2] полягає у тому, щоб забезпечити дітям відмінний старт в галузі освіти надати молодим людям можливість набути життєвих і трудових навичок, заохочувати дорослих повною мірою реалізувати свій потенціал через навчання.

Відповідно до інформації, розміщеній в електронній Вільній Енциклопедії "Вікіпедія" [4], у 2007 році засновано Департамент у справах дітей, шкіл і сімей (DCSF),

який функціонував до 2010 року. Певні освітні функції колишнього Департаменту освіти та професійної підготовки частково перебрало Міністерство бізнесу, інновацій і ремесел. Департамент у справах дітей, шкіл і сімей безпосередньо опікувався державними школами Англії. Після Всенародних виборів 2010 року він був перейменований у Міністерство освіти, яке, згідно офіційного сайту Міністерства, відповідальне за освіту і послуги для дітей [3].

Згідно огляду системи освіти Англії [6] відомо, що дошкільну освіту можна здобути в більшості державних шкіл Англії за державний кошт. В Англії функціонують дитячі дошкільні заклади (nursery schools), тотожні дошкільним установам у Сполучених Штатах. Більшість державних шкіл пропонують програми для дітей на «дошкільному» етапі до віку п'яти років. Відповідно до програми було створено «прийомні» класи ("reception" classes). За даними Енциклопедії світової освіти (2002), участь у цих програмах є практично універсальною, дев'яносто чотири відсотки серед всіх дітей, які мали право участі у 1995 році, відвідували «прийомні» класи.

В Англії учні переходять до середньої школи, яка називається «загальноосвітньою", на шостому році навчання. Навчання в загальноосвітній школі охоплює вікову групу 11-16 років [9]. Середні школи, які пропонують навчання для студентів віком 17-18 років, називаються коледжами. Багато загальноосвітніх шкіл включають два додаткові роки до своїх навчальних програм, а деякі коледжі повністю функціонують як окремі школи [2].

Початкова освіта може поєднувати форми молодших та дошкільних установ і, отже, навчання триває протягом шести років; або перший етап у дошкільній установі охоплює два роки, а другий у молодшій школі - чотири роки. Середня освіта охоплює навчання від одинадцяти років до шістнадцяти (мінімального віку закінчення школи). Навчання проводиться за єдиною навчальною програмою і закінчується видачею GCSE (атестата про загальну середню освіту) або диплому. У деяких школах учні можуть продовжувати навчання ще два роки, щоб отримати свідоцтво про освіту просунутого рівня (GCE A Levels) або свідоцтво про загальну освгту із Розгорненим Додатком про іспити (GCE AS examinations), або проходити фахові курси з метою набути Загальну національну професійну кваліфікацію (GNVQs)). Коледжі подальшої освіти також пропонують ці курси [9].

Освіта в Англії є обов'язковою у віці від п'яти до шістнадцяти років. Навчальний рік триває з серпня по червень чи вересень-липень у залежності від місця. Школи функціонують упродовж 190 днів і навчальний процес повинен вкладатися у мінімальну кількість навчальних годин залежно від ключових етапів [6].

Англія залишається країною, у якій співіснують поряд з традиційно престижними приватними школами для соціальної еліти державні школи у 'непрестижних' районах міст, а також школи, субсидовані впливовими благодійними та батьківськими організаціями. Державні нормативи обов'язкові як для державних, так і для приватних шкіл-пансіонів. Хоча всі середні навчальні заклади зобов'язані відповідати загальнонаціональній навчальній програмі, школи приватної форми мають право формувати свої навчальні плани, враховуючи особисті потреби учнів.

У Сполученому Королівстві є сильна науково-дослідна база, науковці котрої тісно співпрацюють із міжнародним співтовариством, зацікавленим освітою обдарованих школярів, а саме роботами Гальтона, Спірмена, Вернона, Айзенка, Докінса, Редфорда та інших [19]. Виокремлення та виховання особливо обдарованого індивіда завжди було провідною ідеєю англійського суспільства. Од-

нак, у минулому її, як правило, реалізують у закритих англійських школах (інтернатах), і вона переважно пов'язана із соціальним позиціонуванням, а не щирим бажанням правильно виховувати здібного учня.

Засновником сучасної освіти обдарованих вважається англійський учений сер Френсіс Гальтон (1822-1911), двоюрідний брат Чарльза Дарвіна. Його перші дослідження присвячені феномену розумових здібностей людини і тестуванню [7]. Натхненний роботою свого двоюрідного брата, Гальтон розмірковує над тим, яким чином еволюція сприяє індивідам із загостреними відчуттями, тобто особам, які могли б легко розпізнати небезпечну їжу або ж підозріле середовище. Дослідник дійшов висновку, що чуттєва здатність людини насправді є тотожною з її розумовими здібностями і, що рівень цих розумових здібностей є наслідком природного відбору і спадковості. Він провів дослідження "Спадковий Геній" (1869), яке вважається першим кількісним аналізом обдарованості людини, і завдяки якому він висунув ідею, що видатні особи за походженням є нащадками видатних родин. Однак, Гальтон не бере до уваги, що члени аристократичних або 'видатних'сімей також успадковують певне вийняткове оточення, багатство, привілеї та можливості, власне, це ті фактори, які можуть сприяти статусу 'видатної людини. Деякі дослідники й на сьогодні поділяють ідею Гальтона щодо спадковості, але багато інших сучасних психологів та педагогів стверджують, що більш важливими чинниками є навколишнє середовище та можливість навчання [7]. Все більшою мірою роль спадковості, навколишнього середовища і можливості отримати освіту стають рівноправними детермінантами у розвитку обдарованих людей.

У 60-70-ті роки XX століття педагоги Англії (так звані "інтеракціоністи" з англ, "interaction") активно пропагували теорію взаємодії біологічних і соціальних факторів, результатом якої є обдарованість (Д.Гопкінсон, М.Харді та ін..). Інтеракціоністи за результатами своїх досліджень приходять до висновку, що середовище значно впливає на формування розумових здібностей, що примущує педагогів роздумувати над тим, як розвивати інтелект, незалежно від того, яка його частина успадкована, і яка формується в процесі навчання. Тобто, шукати педагогічно нові методи і засоби його розвитку. Свідченням значної ваги концепції впливу середовища на розумові здібності дитини, а також наміру створити рівні можливості для навчання всіх дітей незалежно від соціального стану, місця проживання, рівня "ай-к'ю" стало об'єднання шкіл у загальноосвітні (comprehensive) у 1965 році. Саме з цього року розпочинається новий етап у системі навчання обдарованих школярів, який відзначається запровадженням і використанням нових диференційних форм навчання, програм "збагачення" і "розширення" [13,14].

В той же час проти теорії "взаємодії" виступають багато англійських педагогів, серед них Ф. Вернон (1900-1989), який доводить на прикладі своєїпрограми "Head Start", що середовище не здатне утримувати "ай-к'ю" на постійно високому рівні [20]. Англійські педагоги також дискутують щодо прошарку у суспільстві, який є домінантним у походженні обдарованих дітей. Відомий англійський педагог і психолог Д.Фрімен вважає, що феномен обдарованості швидше виявляється у дітей привілейованого класу лише тому, що вони мають більше можливостей стати помітними, в той час, коли обдарованість дітей нижчих прошарків суспільства ризикує бути нерозвиненою або ж втраченою [11]. В 60-х актуальною стає ще одна дискусія щодо рівня інтелекту дітей - представників різних рас. Цю проблему активно досліджують англійські психологи Г.Айзенк, Х. Гольштейн та ін.

Бурхливі дискусії англійських педагогів, дослідників феномену обдарованості знайшли своє відображення у сучасній концепції навчання обдарованих і талановитих школярів через варіативність підходів, методів, програм, освітніх стандартів.

Впровадження освіти обдарованих в Англії до недавнього часу було прерогативою місцевих органів освіти. У 1990 була прийнята національна програма, що стосувалася обдарованих і талановитих дітей у державних школах Англії. Ця ініціатива, постанова консервативного уряду торі, переважно складалася із Схеми Пошуку Місць (СПМ)-Assisted Places Scheme (APS) [6]. СПМ надавала інформацію про певних обдарованих дітей будь-якого походження, фінансову підтримку щодо навчання у платних приватних школах, за умови досягнення учнями більшої результативності, порівняно із державною системою. Коли лейбористи перемогли на виборах 1997 року, вони запропонували скасувати СПМ. Напротивагу батьківському тиску щодо втрати певних можливостей для обдарованих дітей, уряд запропонував ввести плани до освітніх стандартів на основі програми Перевага в Містах (ПвМ) - Excellence in Cities (EIC) - щодо обдарованих і талановитих дітей, які проживають у 'непристижних' міських районах. Відповідно до цих планів, визначали обдарованих та талановитих учнів, вдосконалювали викладання і навчання, а також враховували можливість професійного росту вчителів. Програма Перевага в Містах (ПвМ) започаткована у 1999 році і є базовою для роботи з обдарованими і талановитими дітьми [6].

Національна програма навчання обдарованих і талановитих школярів була створена в 1999 році. Ключовим компонентом цієї стратегії є підвищення якості освіти перших десяти відсотків учнів віком 3-19 років у школах всієї Англії [8].

Цілі Національної програми полягають у покращенні успішності учнів з точки зору продуктивності, прагнення, мотивації та самооцінки. Програма передбачає підтримку вище згаданого за рахунок збільшення обсягу і якості фінансування, а також додаткову підтримку на інституційному рівні і через місцеві органи освіти. Провідною ідеєю Національної програми є підвищення потенціалу педагогів та установ для впровадження освіти на всіх рівнях [8, 10].

Програма працює на місцевому (у відносно незаможних районах і школах у межах таких програм, як ПвМ), регіональному (через програму Обдаровані і талановиті Лондона за допомогою регіональних мереж у кожному з решти восьми обласних управлінь) та національному (в межах Національної академії для обдарованої і талановитої молоді (НАОТМ) до 2006 року та інших проектів, таких як Фізичне виховання обдарованих і талановитих, Школа спорту і програма Клуб Посилань(СІиЬ Links)) рівнях[8, 10].

Відповідно до програми показники успішності повинні включати інтенсивне покращення GCSE (атестата про загальну середню освіту або диплом) у співпраці з програмою ПДМ, покращення кількісного співвідношення шкіл, значне збільшення числа учнів на обліку в НАОТМ.

Основними принципами Національної програми є:

■ зосередити увагу на досконалості та соціальній інтеграції - обдарованості, а не досягненнях, звертаючи увагу на неуспішність, особливо в тих випадках, коли соціальне неблагополучия є одним із факторів;

• забезпечити послідовну підтримку протягом всього вікового діапазону;

• планувати відносну наповненість (приблизно 10%) у кожній школі, незалежно від параметрів обдарованості;

• намагатися наповнювати контингент школи обдарованими і талановитими представниками, незалежно від статі, етнічної приналежності або соціально-економічного фону;

■ забезпечити підтримку академічно здібних і тих, хто талановитий в образотворчому мистецтві та спорті;

■ зосередитися на покращенні рівня викладання і навчання, зокрема шляхом персоналізації [8, 10].

Національна програма включає [8] підпрограми для початкової та середньої освіти, а також для вікової групи від 1 -4 до 19 років. Мета цих програм полягає в забезпеченні інтеграції обдарованих і талановитих. Наскрізні проекти підтримки для учнів, батьків, опікунів (вихователів) та інших учасників навчального процесу, враховуючи педагогів на всіх рівнях, інфраструктура освіти обдарованих і талановитих на місцевому, регіональному та національному рівнях і глобальний аспект освіти обдарованих і талановитих також входять до програми..

У 2007 році були запропоновані зміни до Національної програми [10] на період з 2007 до 2010 року, які полягають у тому, щоб сконцентрувати увагу на скороченні розриву в успішності та досягненнях між обдарованими і талановитими учнями з неблагополучних сімей та їхніми однолітками, які виховувалися у більш сприятливому середовищі, для балансу між «досконалістю» і «об'єктивністю «. Зміни передбачають більш гнучку шкільну політику ідентифікації здібностей учнів і включення у реєстр контингенту обдарованих і талановитих навіть відстаючих школярів, а також облік всіх обдарованих і талановитих учнів, які б представляли в цілому контингент школи за статевою, етнічною, соціально-економічною ознаками.

Основним партнером Національної програми впродовж 2002 - 2006 років була Національна академія обдарованої і талановитої молоді (НАОТМ), створена на базі університету Уоріка. Вона була заснована урядом для розробки, впровадження, просування та підтримки освіти обдарованих учнів і студентів, а також забезпечення підтримки батькам і педагогам. НАОТМ забезпечувала участь обдарованих учнів у низці літніх шкіл, а також онлайн можливості для навчання студентів, розробляла професійні академії для підтримки педагогів, проводила соціальну профорієнтаційну роботу. Основні партнери університету Уоріка на період існування Академії-Дослідницький центр для обдарованих учнів та Центр для обдарованої молоді в університеті Джона Хопкінса. Під опікою НАОТМ перебували ряд інституцій [8]. Серед них Учнівська академія, Професійна академія, Експертний центр. Учнівська академія охлплює 5% найбільш обдарованих учнів на національному рівні. Академія працює і з іншими ресурсами, щоб розширити межі можливостей і якість навчання та впевнитися, що досвід цих додаткових членів стане у нагоді в їхніх місцевих школах. Професійна академія готує концепцію професійного розвитку освіти обдарованих і талановитих на всіх рівнях, а також заохочує інноваційну діяльність, в тому числі групу дипломатичних шкіл для демонстрації передового досвіду в освіті обдарованих. Експертний центр проводить дослідження та поширює їх, заохочує до академічних досліджень у навчанні обдарованих, а також пропонує консультації та підтримку.

Академія, власне, проіснувала п'ять років. У 2006 році Департамент освіти та професійної підготовки вирішив не продовжувати контракт і замінив її на Підрядне управління для освіти обдарованих і талановитих (National Managing Contractor for G&T education) [4]. Наведені вище інституції, які курувала НАОТМ, продовжують своє існування [10].

Основним партнером Національної Програми є організація Обдаровані і талановиті Лондона, Департамент обдарованих і талановитих при London Challenge - це програма, яка спрямована на покращення якості роботи середніх шкіл у передмісті Лондона, підтримку обдарованих учнів, їхніх вчителів та батьків в межах Лондона, зміцнення співпраці та обмін передовим досвідом [15]. Програма надає комбіновані можливості для навчання студентів, підвищення кваліфікації для викладачів, створюючи середовище керованого навчання через London Grid for Learning (LGfL) - навчальну мережу Лондона. Ця структура є спільною ініціативою місцевих органів влади тридцяти трьох районів Лондона для забезпечення можливості комунікації з проблемними школами. Обдаровані і талановиті Лондона підтримують субрегіональні групи місцевих органів освіти, а також розробляють заходи щодо співпраці з обдарованими і талановитими учнями та студентами у всіх регіональних урядових управліннях за межами Лондона. Була створена міжрегіональна наскрізна мережа для підтримки освіти обдарованих у сільській місцевості [8].

Національна програма призначена переважно для перших десяти відсотків обдарованих учнів віком 3-19 років у кожній державній школі Англії. Підгрупа, що складає перші п'ять відсотків обдарованих на національному рівні, є цільовою. Оскільки кожна група нараховує приблизно шістсот тисяч учнів на національному рівні, то приблизно шістдесят тисяч щороку потенційно підпадають під дію програми. Отож, серед сімсот - вісімсот тисяч із поміж семи мільйонів школярів державних шкіл Англії НАОТМ впродовж 2005 року ідентифікувала та заохотила шістдесят тисяч членів [16]. У січні 2008, сімсот вісімдесят тисяч учнів були визначені як обдаровані і талановиті згідно шкільного перепису, в порівнянні з сімсот тридцять трьома тисячами в 2007 році [10]. Інтенсивні місцеві програми отримали підтримку у відсталих районах з 1999 через програми ПвМ, Excellence Clusters (не міські школи) і програму Aim Higher (14-19 років) у понад тисячі середніх і дві тисячі початкових шкіл. Упродовж перших п'яти років було інвестовано понад двісті сорок п'ять мільйонів фунтів стерлінгів (приблизно $ 500 млн.) в ініціативу ПвМ. Поточні щорічні надходження до програми ПвМ становлять сімдесят млн. фунтів (приблизно $ 150 млн.) [8].

Одним з аспектів національної стратегії в галузі навчання обдарованих школярів є розробка стандартів якості для програм супроводу обдарованих і талановитих, інструменту самооцінки у школі, створеного для фіксації ефективної підготовки обдарованих учнів на шкільному і класному рівнях. Крім того, з липня 2005 року працює веб-сайт GTWise на основі каталогу ресурсів для вчителя обдарованих [8].

Тім Дракап (Tim Dracup), керівник групи Освіта обдарованих і талановитих при Департаменті освіти і професійної підготовки завершуючи доповідь у 2003 році, висунув певні орієнтири п(д час впровадження програми впродовж перших п'яти років [17]. Він стверджує, що левова частка зусиль у перші п'ять років існування програми була спрямована на впровадження та створення інфраструктури через інтенсивні місцеві програми у відносно відсталих місцевостях, у тому числі в більшості міських районів на території всієї Англії. Він пропонує запровадити первісну перевірку кількості і якості існуючого складу обдарованих і талановитих дітей, проаналізувати шкільну освіту для обдарованих і талановитих загалом та чіткий план покращення, що базується на встановлених результатах в межах спільної

структури прийнятної для всіх областей, а також втілити програми викладання і навчання в межах школи та додаткової позакласної підтримки для обдарованих школярів, запровадити посаду координатора освіти обдарованих і талановитих на партнерському або груповому рівні у кожній школі, заохочуючи пГкільних координаторів втілювати національні програми професійного розвитку [17].

У 2003 році було засновано Департамент освіти обдарованих і талановитих при London Challenge (або те, що зараз називають Обдаровані і талановиті Лондона) для забезпечення більшої злагодженості у роботі при тридцяти трьох місцевих районних управліннях освіти Великого Лондона [15]. До цієї структури входять: Пан-Лондон центр для координації діяльності та стратегічного узгодження ситуації в регіоні, за допомогою співробітництва по вертикалі та регіонального планування; керовані умови навчання, доступні для обдарованого контингенту Лондона і їхніх викладачів,забезпечення навчання та його підтримки, враховуючи Інтернет і комбіновані можливості навчання та професійного розвитку; субрегіональні групи місцевих освітніх органів, які працюють над спільними пріоритетами і у певних тематичних мережах.

В Англії розпочався процес, пов'язаний із розробкою конкретних стандартів якості, які передбачають ефективні заходи для обдарованих учнів і студентів на інституційному (шкільному), класному або педагогічному (на підставі найкращого практичного досвіду) та місцевого(що стосується підтримки шкіл місцевими органами влади) рівнях. Очевидно, що базовий стандарт має спільні ядро та елементи для початкових, середніх та вищих навчальних закладів, а класний стандарт відповідно загальну педагогічну основу у різних предметних галузях. Всі стандарти трьох-рівневі за структурою з метою візуалізації прогресу: фундаментальний рівень, доступний для освоєння всіма установами і вчителями-предметниками; рівень вдосконалення, який передбачає наступні етапи розвитку; і «відмінний» рівень, що визначає ступінь передової практики [10].

Згідно положенням Національної програми [10] принцип персоналізації є актуальним у сучасній системі освіти, яку адаптують під індивідуальні здібності, даючи змогу кожному учневі сягати можливо високого рівня. У той же час, намагаються уникати крайнощів індивідуального навчання, замість цього наголошуючи на важливості спільного навчання в школі на основі співробітництва, роботі в групах, а також диференціації діяльності класу в цілому. Індивідуальна модель навчання складається з трьох компонентів: оцінювання навчання, ефективне викладання та навчання, навчальне право, вибір та шляхи. Оцінювання навчання полягає в оцінюванні здібностей, однолітків, індивідуальному цільовому оточенні, а також самооцінці та ефективному використанні даних для планування навчання. Ефективне викладання та навчання - це підвищення предметних знань та педагогічного практичного досвіду, включаючи диференціацію, розвиток навчальних навичок, побудову самостійного навчання і використання нових технологій. Навчальне право, вибір та шляхи - реалізація гнучкості в межах основної програми, враховуючи можливість накопичення, вивчення і розширення вибору предмета.

Індивідуальна модель навчання також має зовнішній цикл, який полягає в персоналізації шкільного досвіду і містить учнівсько-орієнтований підхід, що передбачає групування та організацію середовища, ефективне керівництво, високу якість середовища навчання, позитивну культуру, а також гарантії мінімальних стандартів обслуговування для всіх учнів. Паралельно ця модель вимагає залу-

чення громади, родини у задоволення потреб дитини в цілому, участь учнів у роботі школи та їхнє навчання поза стінами школи за участю батьків [17].

Національна програма професійного розвитку була створена для обдарованих і талановитих координаторів та провідних викладачів, яку реалізують з метою підвищення кваліфікації у Вестмінстерському інституті освіти при університеті Оксфорд Брукс, Оксфорд (Oxford Brookes University,Oxford) [18]. Всім координаторам пропонують пройти пакет дистанційного навчання через Інтернет і п'ятиденну стаціонарну підготовку (у формі діалогу) щороку. Всі етапи навчання координаторів акредитовані і надаються безкоштовно. Інститут надає сертифікат або програми Advanced Certificate для вивчення особливостей освіти обдарованих і талановитих для груп викладачів місцевих освітніх структур, груп або окремих шкіл. Кожен з цих курсів, як правило, передбачає двадцяти чотирьох - годинний безпосередній контакт з викладачами [2].

Вестмінстерський інститут освіти в університеті Оксфорд Брукс пропонує акредитоване навчання і сертифікати для підвищення кваліфікації викладачів і фахівців Англії [18]. На сучасному етапі університет пропонує програми в галузі освіти обдарованих або здібних учнів для викладачів та інших працівників освіти, які хочуть покращити своє розуміння і практику в цій галузі. У межах програми Excellence Дослідницький центр обдарованих учнів розробив і видає на національному рівні подвійний сертифікат для координаторів середньої школи, координаторів початкової школи та відповідальних вчителів. Сертифікат — це відзнака, призначена для випускників, які працюють у школах або інших освітніх закладах і бажають підвищити свою кваліфікацію, вдосконалити власний досвід. Є кілька варіантів здобуття сертифікату - на місцевому рівні викладач університету Оксфорд Брукс або асистент забезпечує навчання; комбіноване навчання (дистанційна он-лайн підготовка та безпосередній контакт у формі діалогу), а також навчання на території університету, в Оксфорді.

На підставі звіту Департаменту освіти та професійної підготовки щодо освіти обдарованих і талановитих дітей у грудні 2001 визначені особливі характеристики ефективного професійного вчителя для обдарованої і талановитої молоді, а саме [2]:

- високий рівень предметних знань;
- розуміння того, яким чином планування класної і домашньої роботи впливає на збільшення темпу та глибину охоплення матеріалу;
- здатність передбачити і організувати незвичайні проекти і підходи, які б зосередили увагу студентів і примусили їх вивчити тему;
- використання завдань, які допомагають студентам розвивати наполегливість і незалежність у процесі навчання через свої власні дослідження і пошуки, здобуваючи необхідні знання і навички для самостійної роботи;
- використання ресурсів, які допомагають учням втілювати складні ідеї;
- здатність використовувати високу педагогічну майстерність;
- створення позитивного мікроклімату в класі для пошуку, вирішення важливих питань, контролю часу і ресурсами, а також оцінювання на основі уроку;
- впевненість у втіленні нових ідей, здатність ризикувати і бути готовим реагувати на ініціативу, щоб розвивати мислення учнів.

Висновки. Аналіз сучасної системи освіти в Англії дає можливість стверджувати, що багатоступенева структура початкової та середньої ланки англійської школи дає можливість поступово ідентифікувати обдарованих і талановитих школярів,

групувати їх згідно з положеннями Національної програми навчання обдарованих і талановитих школярів, розвивати їхні здібності на кожному етапі, забезпечувати рівними можливостями і ресурсами не залежно від соціального статусу, етнічної і статевої ознак, місця проживання.

Організація освіти обдарованих і талановитих школярів Англії пройшла тривалий шлях поступу (к. XX - поч. XXI ст.) і ґрунтується на багатому науковому досвіді провідних вчених-педагогів, дослідників та практиків. Структура навчання обдарованих школярів реалізується через стандарти якості, положення Національної програми навчання обдарованих і талановитих школярів, організації, інформаційні мережі, проекти. Завдяки цьому визначений стратегічний напрям подальшого розвитку у національній системі освіти і навчанні обдарованих зокрема, який полягає у балансі між «досконалістю» і «об'єктивністю « у процесі навчання, індивідуальному підході, гнучкій ідентифікації обдарованих і талановитих учнів та обов'язковому реєстрі цієї категорії школярів.

Національна політика навчання обдарованих і талановитих школярів Англії передбачає професійне та ефективне викладання в особі висококваліфікованого вчителя, що реалізується через низку національних проектів та програм, спрямованих на підвищення кваліфікації вчителів та координаторів.

Використані джерела:

1. Айзенк Г. Ю Проверте свои способности. Пер. с англ. [Text] / Г. Ю. Айзенк. - Спб: Система - Плюс, 1996. - 159 с.

2. Веб-сайт Департаменту освіти та професійної підготовки Англії, 2005 [Електронний ресурс] Режим доступу : http://www.dfes.gov.uk.

3. Веб-сайт Міністерства освіти Англії [Електронний ресурс] Режим доступу : http:// /www. education, gov, uk.

4. Електронна Вільна Енциклопедія "Вікіпедія" [Електронний ресурс] Режимдоступу:http://en. wikipedia.org/wiki/Department for Education and Skills (United_Kingdom).

5. Тадеєв П. О. Обдарованість і творчість особистості: американський підхід [Текст] / П. О. Тадеєв. - Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2008. - 240 с.

6 A survey of educational systems worldwide, United Kingdom // World Education Encyclopedia. - Farmington Hills: Gale Group. - 2002. - Vol. № 6. - P. 1475-1490

7. Davis G. Education of the gifted and talented [Text] / G. Davis, S. Rimm. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1985. - 165 p.

8. DfES Briefing Sheet, 2005 [Електронний ресурс] / T. Dracup Режим доступу : http // www. standarts.dfes gov uk.

9. Education System in United Kingdom [Електронний ресурс] Режим доступу:http:// EuroEducation.net.

10. England's National Programme for Gifted and Talented Education: Plans and Reforms for 2007-2010 [Електронний ресурс] / T. Dracup Режим доступу : http://www. spanglefish.com/ mariessite/Documents/.../906_world_conference.doc.

11. Freeman J. Gifted children [Text] / J. Freeman. - Lancaster, 1980 - 292 p

12. Gifted and Talented Education, 2005 [Електронний ресурс] Режим доступу: http:// www. standards.dfes gov, uk/giftedandtalented/.

13. Hardy M. Beginning Psycology [Text] / M. Hardy, S Heyes. - L.: Weidenfeld &Wiedson, 1987. - 311 p.

14. Hopkinson D. The Education of Gifted Children [Text] / D. Hopkinson. - L. The Woburn press, 1978. - 179 p.

15. London Gifted and Talented, 2009 [Електронний ресурс] Режим доступу: http:// www. teacherstools.londongt. org.

16. National Academy for Gifted and Talented Youth, 2005 [Електронний ресурс] Режим доступу: http:// www. warwick, ac uk/gifted.

17. National Academy for Gifted and Talented Youth. 2003-2004 Annual Report [Електронний ресурс] Режим доступу: http:// www. warwick.ac. uk/gifted.

18. Oxford Brooks University GIT, 2005 [Електронний ресурс] Режим доступу: http:// www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/codgifted/

19. Persson R. Gifted Education in Europe: Programs Practices, and Current Research / R. Persson, H. Joswig, L. Balogh//In Heller K., Monks F, Sternberg R., Subotnik (Eds.) International Handbook of Giftedness and Talent. - Oxford, UK: Elsevier Science, Ltd. - 1997. - P. 703-726.

20. Vernon P. E. The Psycology and Education of Gifted Children [Text] / P. E. Vernon. - L.: Methuen, 1977. — 216 p.

21. Council of Europe. Recommendation Ns 1248 on Education for Gifted Children. Strasbourg. Council of Europe, 1994 [Електронний ресурс] Режим доступу: http://assembly.coe.int/ Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta94/EREC1248 htm

УДК 373.542

М.І. ТАДЄЄВА

ІСТОРИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

Анотація. В статті аналізуються історичні підходи до вивчення іноземних мов у шкільній освіті європейських країн, починаючи від середньовіччя і до наших днів.

Ключові слова: вивчення іноземних мов, підхід, шкільна іншомовна освіта, комунікативна концепція.

Аннотация. В статье анализируются исторические подходи к изучению иностранных языков в школьном образовании европейских стран, начиная со средних веков и до нашего времини.

Ключевые слова: изучение иностранних языков, подход, школьное иноязычное образование, коммуникативная концепция

Annotation. The article deals with the analysis of historical approaches to foreigh languages learning in European countries school education beginning from the Middle Ages up to our days.

Key **worlds:** foreign languages!* learning, school foreign language education, approach, communicative conception.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Сьогодні загальна потреба у масовому вивченні іноземних мов вимагає перегляду, переосмислення та якісного оновлення системи навчання цього шкільного предмета як основного компонента шкільної освіти в Україні.

За останні десятиліття значно зросла роль вивчення іноземних мов у всіх без винятку країнах-членах Ради Європи, зокрема в Україні. Однак, результати навчання, про що свідчить масова педагогічна практика в різних країнах, викликають занепокоєння і нерідко далекі від вимог і потреб сучасного суспільства. Тому виникає необхідність детального вивчення та проведення ґрунтового аналізу історичних підходів до вивчення іноземних мов у шкільній освіті європейських країн.

Методична концепція в другій половині XX століття формувалася під впливом психологічної теорії діяльності та психолінгвістики. А цей період дістав теоретичне обґрунтування лінгвокраїнознавчий аспект у викладанні іноземної мови, започаткований Костомаровим В.Г. та Леонт'євим А.А. Особливої уваги в цей період заслуговує аналіз принципу комунікативності, що розглядається як провідний та визначає практичний підхід до навчання іноземних мов. У багатьох країнах Європи комунікативний підхід набув практичного втілення у шкільному на-

вчанні іноземних мов, реалізовуючи теоретичні ідеї таких вчених як С.Крашен, Т. Террел, В. Коханен, Р. Венцель, Д. Трім, Х. Відоусон та інші.

Відтак 80-ті роки характеризуються розвитком різних підходів до викладання іноземних мов, що орієнтують учня та вчителя на комунікативне навчання мовленнєвого спілкування.

Дослідження у сфері комунікативної концепції, що проводилися під егідою Ради Європи в 60-80-х роках XX століття, завершилися публікацією в Страсбурзі (1996 рік). Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. В цьому документі поряд з характеристикою комунікативноїта інших компетенцій, було описано шість рівнів володіння мовою (виживання, передпороговий, пороговий, просунутий, високий, професійний). У російській лінгводидактиці найбільш послідовно досліджуються різні види комунікативної компетенції. В Європі створюються Центри іноземних мов, які приймають іспити і проводять тестування, наприклад, Європейська асоціація мовного тестування, а також Центр сучасних мов у місті Грац (Австрія), що займається проблемами шкільного вивчення іноземних мов.

Таким чином, метою нашої статті є короткий ретроспективний аналіз історичних підходів до вивчення іноземних мов у шкільній освіті європейських країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасній теорії іншомовної освіти, виходячи з великої кількості публікацій, виділяються різні підходи. Зокрема, у монографії (2, с.32] Мартинова Р.Ю. наголошує на важливості системного, лінгвокраїнознавчого, аудитивного, діяльнісного, проблемного, свідомого (чи аналітико-конструктивного), функціонально-понятійного, функціонального, індивідуального та ситуативного підходів у системі шкільного навчання іноземних мов. У роботі Кузнецової О.Ю. [1] у процесі аналізу сучасної теорії і практики мовної освіти Великої Британії дається характеристика еволюції методичних підходів до вивчення іноземних мов в сучасній лінгводидактиці.

Комунікативний підхід активно досліджується у зарубіжній педагогічній науці в працях Є. Крашена, Т. Террела, М. Томаса, К. Конрада, Ю. Пассова, сугестопедичний - у роботах Г. Лозанова, Г. Китайгородської, П. Сердюкова; функціонально-комунікативний - у А.Старкова та І. Бім; свідомо-практичний (В. Плахотник); системно-комунікативний (Р. Мартинова).

У нашій статті зроблено спробу охарактеризувати підходи до вивчення іноземних мов у шкільній освіті європейських країн, починаючи від середньовіччя і до наших днів.

Виклад основного матеріалу. Хоча потреба у вивченні іноземних мов майже така за віком, як і людська історія, витоки їх сучасного навчання іноземних мов знаходяться у вивченні та викладанні латинської мови. У багатьох країнах латина була панівною мовою освіти, торгівлі, релігії та державного управління у переважній частині західного світу, але під кінець XVI століття її витіснили сучасні мови: французька, італійська та англійська. Одним з тих, хто хотів змінити таку тенденцію, був Ян Амос Коменський, відомий чеський вчений-педагог. Він створив повний курс вивчення латинської мови, що охоплював усю навчальну програму школи. Апогеєм його дослідження стала «Opera Didactica Omnia» («Велика дидактика») 1657 року.

У цій роботі вчений також виклав свою теорію навчання мови. Він був одним із перших теоретиків, який систематизовано описав, як потрібно вивчати мови та запропонував педагогічні методики навчання мови. Він дотримувався думки, що навчання мови потрібно поєднувати з відчуттями та досвідом. Викладання мало

проводитися в усній формі. Класна кімната повинна містити моделі речей, а якщо це неможливо, то їхні малюнки. Як результат, вчений видав першу в світі ілюстровану книгу для дітей «Orbis Sensualim Pictus» («Світ чуттєвих речей у картинках»), Вивчення латини змінилося з рівня вивчення живої мови у реальному світі до предмету у шкільній навчальній програмі. Такий занепад викликав нові підстави для її вивчення. У той час стверджувалося, що вивчення мови розвиває інтелектуальні здібності, а вивчення латинської граматики постійно дисциплінує розум.

«Граматичні школи» XVI-XVIII століття зосереджувалися на викладанні граматичних аспектів класичної латини. Підготовлені учні продовжували вивчення граматики з додаванням риторики [3].

До XVIII століття вивчення мов не входило до навчальних планів європейських шкіл. Базуючись на чисто академічному вивченні латини, учні вивчали сучасні мови, виконуючи аналогічні вправи, вивчаючи граматичні правила та перекладаючи абстрактні речення. Усна робота була мінімальною, а від учнів вимагали вивчати напам'ять граматичні правила та застосовувати їх на практиці, розшифровуючи письмові тексти цільової мови. Метод, натхнений традицією, став відомим як «граматико-перекладний метод». [3]

Нововведення у викладанні іноземних мов з'явилися у XIX столітті і стали стрімко розвиватися у XX столітті. Це призвело до появи великої кількості різних та часом суперечливих методів, кожен з яких намагався бути значним покращенням попередніх методів. Першими прикладними лінгвістами були Генріх Готтфрід Олендорф (1803-1865), Генрі Світ (1845-1912), Отто Джесперсен (1860-1943) та Гарольд Палмер (1877-1949). Вони працювали над встановленням принципів та підходів до викладання, які базувалися на лінгвістичних та психологічних теоріях, але залишилося ще багато специфічних практичних деталей, які потрібно було розробляти. [3]

Тим, хто досліджує історію навчання іноземних мов у XX столітті та методику їх викладання, може здатися, що ця історія - це історія невдач. Дуже мало американських студентів, які вивчають іноземні мови у якості профілюючих предметів, здобувають так звану «мінімальну професійну кваліфікацію». Навіть вміння читати іноземною мовою, необхідне для здобуття ступеню доктора філософії, можна прирівняти лише до вмінь спілкування другокурсників, і тільки декілька дослідників, які володіють англійською мовою як рідною, можуть читати та оцінювати інформацію, подану іншою мовою. Навіть багато відомих лінгвістів - одномовні, на думку відомого дослідника К. Конрада (Karl Conrad) [4].

У сфері вивчення мов існувало два основних розгалуження: емпіричне і теоретичне, які мали абсолютно окремі історії та які на певному етапі змагалися між собою. Дослідниками, які виступали на боці емпіриків, були Джесперсен, Палмер та Леонард Блумфілд, які просували методи імітування та запам'ятовування разом з виконанням вправ за зразком. Ці методи слідують за основним емпіричним постулатом, що оволодіння мовою в основному є результатом звичок, які формуються за допомогою вироблення умовних рефлексів та тренування.

На боці теоретиків були, наприклад, Франсуа Гуен, М. Д. Берлітц та Елім де Сазе, чиї раціоналістичні теорії вивчення мов співпадають з лінгвістичною роботою Ноама Чомського та інших. Це призвело до існування великого розмаїття методів викладання, починаючи з граматико-перекладного методу до «серійного методу» Гуена та до прямих методів Берліца та Сазе. За допомогою цих методів учні продукують оригінальні та змістовні речення з метою здобуття дієвих

знань з правил граматики. Вони виходять з раціоналістичного положення, що людина народжена для того, щоб думати і що використання мови - це риса, притаманна винятково людині, та якою не володіють інші біологічні види. Враховуючи те, що людські мови мають багато спільних рис, ідея полягає у тому, що люди володіють універсальною граматикою, яка закладена у структурі нашого мозку. Це допомагає нам створювати речення, які ми ніколи до цього не чули, але які все-таки може одразу зрозуміти будь-хто, хто розуміє мову, якою говорять. Суперництво між цими двома таборами доволі жорстке, а їхні представники майже не спілкуються і не співпрацюють [4].

Сьогодні навчання мови може відбуватися або у якості загальноосвітнього предмета у школі, або проводитися у спеціалізованих мовних школах. Існує багато методів викладання мов. Деякі з них відійшли у відносне небуття, а інші стали широко вживаними; у той же час деякі з них мають мало послідовників, але містять певне раціональне зерно.

Граматико-перекладний метод вважають одним з перших ефективних методів навчання класичних мов. Цей метод навчає учнів граматики та забезпечує словниковий запас з прямим перекладом для запам'ятовування. Це був домінуючий метод в Європі в XIX столітті. Більшість педагогів зараз визнають, що сам по собі цей метод неефективний. Наразі його найчастіше використовують для традиційного навчання класичних мов, тим не менше він залишається найбільш застосовуваним методом викладання англійської мови в Японії і сьогодні [5].

У школі навчання граматики складається з процесу вправляння у правилах мови, яка вивчається, що дасть змогу учням правильно висловлювати свої думки, розуміти адресовані їм зауваження та аналізувати тексти, які вони читають. Мета цього процесу - щоб до закінчення коледжу учень володів засобами мови, як от словниковим запасом, граматикою та орфографією, був здатен читати, розуміти та писати тексти різного змісту. Навчання граматики розглядає тексти та розвиває усвідомлення того, що мова складає систему, яку можна аналізувати. Це знання набувається поступово шляхом оволодіння мовними фактами та синтаксичними механізмами, переходячи від найпростішого до найскладнішого. Вправи відповідно до програми курсу потрібно безперервно виконувати, щоб забезпечити засвоєння правил, які вказані в курсі. Це передбачає виправлення помилок учителем. Учень може слідкувати використовуючи досягнення у мовній практиці, порівнюючи свої результати. Таким чином, він може адаптувати граматичні правила та помалу контролювати внутрішню логіку синтаксичної системи. Граматичний аналіз речень складає мету навчання граматики в школі. Практикування в граматиці дозволяє розпізнавати текст як одне ціле та зумовлює навчання іноземної мови. Граматична термінологія служить цій меті. Граматика дозволяє кожному розуміти, яким чином функціонує рідна мова, щоб дати учню змогу висловлювати власну думку [6, с.53].

Наступний відомий метод - це прямий метод, який деколи називають природним, - це метод, який утримується від використання рідної мови учня, а використовує лише цільову мову. Він був започаткований у Німеччині та Франції близько 1900 року та найкраще представлений методами, розробленими Берліцом та де Сазе, хоча жоден з них не заявляв про свою першість, а метод перевідкривали під іншими іменами [4]. Прямий метод діє за таким принципом, що вивчення другої мови повинно бути імітацією вивчення першої мови. Оскільки це природний шлях, за яким люди вивчають будь-яку мову - дитина ніколи не покладаєть-

ся на іншу мову, коли вчить свою першу мову, а отже рідна мова не є необхідною для вивчення іноземної мови. Цей метод сильно акцентує увагу на правильній вимові на цільовій мові з самого початку. Він виступає за навчання усних навичок за рахунок усіх традиційних цілей навчання мови. Такі методи спираються на втілення досвіду в лінгвістичну конструкцію, а не покладаються на такі абстракції, як імітування, переклад та запам'ятовування граматичних правил та лексики [4].

Цей метод спирається на поступове просування вперед, яке засноване на практичних заняттях у формі питань та відповідей, які починаються з називання предметів, таких, як: двері, олівець, підлога і т. д. Він забезпечує стимулюючий початок, оскільки учень починає використовувати іноземну мову майже одразу [2].

У XIX столітті Франсуа Гуен поїхав до Гамбурга вивчати німецьку мову. Спираючись на свій досвід учителя латини, він думав, що найкраще буде це зробити шляхом заучування книги з німецької граматики та таблиці з 248 неправильних німецьких дієслів. Проте, коли він прибув до академії, щоб перевірити свої нові знання мови, він був розчарований, коли виявилося, що нічого не розуміє. Він спробував ще раз, за таким самим принципом завчив 800 кореневих слів та повторив граматику і форми дієслів. Однак, результати були такими ж. У цей час він ізолював себе від людей навколо себе, тому тепер намагався вчитися слухаючи, імітуючи та розмовляючи з оточуючими німцями, але виявилося, що його старанно побудовані речення часто змушували корінних німців сміятися. І знову він спробував ще більш класичний підхід - переклад та навіть запам'ятовування всього словника, але його спіткала та сама доля [4].

Коли він повернувся додому, то побачив, що його трирічний племінник навчився говорити французькою. Він помітив, хлопчик був дуже допитливим, вже при першому відвідуванні млина він хотів побачити все та щоб йому казали назви усіх речей, які там були. Після того, як хлопчик мовчки перетравлював цей досвід, він заново втілював його у гру, розповідаючи про те, що він дізнався, всім, хто його слухав, або собі ж. Таким чином Гуен вирішив, що вивчення мови - це питання перенесення відчуттів у поняття з використанням мови для представлення того, що пізнали з досвіду. Мова - не довільний набір умовностей, а спосіб мислення та уявлення світу для себе. Це не процес тренування, а процес, за якого учень активно організує свої відчуття у поняття.

Метод послідовностей - це різновид прямого методу (зазначеного вище) у тому сенсі, що досвід прямо пов'язаний з цільовою мовою. Гуен вважав, що таке пряме «перенесення» досвіду на поняття підходить для «живої мови» [4; с.9]. Гуен також помітив, що діти організують поняття у часову послідовність, пов'язуючи послідовність понять у той самий порядок. Він говорив про те, що учні вивчають мову швидше та краще зберігають це знання, якщо воно подане за допомогою хронологічної послідовності подій. Учні вивчають речення, які базуються на таких діях, як вихід з дому, у такому порядку, у якому виконується ця дія. Він виявив, що якщо серія речень переплутана, то їхнє запам'ятовування стає майже неможливим. У цьому, Гуен виявився попередником психолінгвістичної теорії XX століття. Він виявив, що люди запам'ятовують події у логічній послідовності навіть якщо вони в такому порядку не були представлені. Він також віднайшов другу здатність розуміти розумові процеси, яка називається «інкубація» (висиджування). Потрібен час, щоб лінгвістичні поняття заклалися у пам'яті. Учень повинен часто використовувати нові поняття після їх введення, або шляхом їх осмислення над ними, або введенням їх в мовлення з метою засвоєння. Його ос-

таннім важливим спостереженням було те, що мова вивчається у реченнях, де дієслово виступає ключовим елементом. Гуен записував послідовності у дві колонки: в одну - повні речення, а в другу лише дієслово. Потім він залишав відкритою лише колонку з дієсловами і змушував учнів розказувати послідовності дій повними реченнями обсягом не більше двадцяти п'яти речень.

Його курс засновувався на елементах людського суспільства та світі природи. Він визначив, що мову можна вивчити за проміжок часу від 800 до 900 навчальних годин, виконуючи послідовність з 4000 вправ і без жодних домашніх завдань.

Усний підхід до вивчення іноземних мов розробляли у період 30-60- років XX століття такі британські прикладні лінгвісти, як Гарольд Палмер та А. С. - Горнсбі. Вони були ознайомлені з прямим методом, і з роботою XIX століття таких прикладних лінгвістів, як Отто Джесперсєн та Деніел Джоунз, проте вони прагнули формально розвинути більш науково обгрунтований метод навчання англійської мови, ніж це засвідчував прямий метод [3].

Численні широкомасштабні дослідження вивчення мов та посилений акцент на навиках читання у 20-х роках XX століття призвели до появи поняття «лексичний контроль». Було виявлено, що мови мають основну ядрову лексику, яка складається з близько 2000 слів, які часто зустрічаються в письмових текстах, а також було зроблено припущення, що оволодіння таким словниковим запасом дуже допоможе розумінню прочитаного. Паралельно до цього з'явилося поняття «граматичного контролю», який робив акцент на моделі речень, які найчастіше зустрічаються в усному мовленні. Такі моделі було включено до словників та довідників для учнів. Принциповою відмінністю між усним підходом та прямим методом було те, що методи, розроблені за таким принципом мають теоретичні засади, які скеровували б вибір змісту, градацію вправ за складністю та презентацію цього матеріалу та вправ. Основною перевагою було те, що така організація, заснована на теорії, як наслідок матиме послідовність у навчанні, яка б менш спантеличувала та мала кращу контекстуалізацію лексики та представлених граматичних моделей [3].

Хоча цей підхід сьогодні майже невідомий серед вчителів мови, його елементи мають довготривалий вплив на викладання мови, будучи основою для багатьох широковживаних підручників з англійської як другої/іноземної ще у 80-х роках XX століття, а його елементи досі з'являються у сучасних текстах.

Аудіо-лінгвальний метод було розроблено у часи другої Світової війни, коли уряди країн усвідомили, що існує потреба у більшій кількості людей, які могли б вільно спілкуватися різними мовами, працювати усними та письмовими перекладачами, працівниками шифрувальних пунктів тощо. Проте, оскільки викладання іноземних мов у тих країнах зосереджувалося на навчанні читання, а в той час не існувало підручників та інших матеріалів чи курсів, тому потрібно було розробляти нові методи та матеріали. Наприклад, Спеціалізована навчальна програма армії США включала інтенсивні програми, які за основу брали прийоми, що розробив Леонард Блумфілд та інші лінгвісти для вивчення мов корінних американців, за яких учні інтенсивно спілкувалися з носіями мови та лінгвістом, який скеровував ці розмови, що були створені для дешифрування.

Комунікативне навчання мов, відоме як комунікативний підхід, базується на спілкуванні як на засобі, і як на кінцевій цілі вивчення мови. Незважаючи на численну критику, він залишається популярним, особливо в Європі, де конструктивістські погляди на вивчення мов та освіту загалом переважають над академіч-

ним дискурсом. Хоча «комунікативне навчання мови» - це більше метод, ніж підхід,вважає дослідник Майкл Томане (Michel Tomas) [5].

Вивчення мови на основі завдань - це подальше удосконалення комунікативного підходу, за якого акцент поставлено на успішне завершення завдань і як організуючої особливості, і як основи для оцінки викладання мови. Цей підхід заохочує викладання без друкованих підручників, а навпаки зосереджується на розмовному мовленні між учнями та вчителем.

Дуже популярним сьогодні підходом є занурення у мову. «Занурення» у мову в шкільному середовищі здійснюється шляхом викладання предметів іноземною мовою, що сприяє вивченню другої мови за підтримки рідної мови. У США існує три типи освітніх програм «занурення»: «занурення» в іноземну мову, подвійне «занурення» та «занурення» для аборигенів.

Програми «занурення» в іноземну мову в США та Європі створені для учнів, які вдома спілкуються англійською. У ранній моделі «занурення» протягом усього або частини робочого дня учні початкових класів прослуховують заняття, які відповідають програмі за змістом, із застосуванням іншої мови: іспанської, французької, німецької, китайської, японської і т.д. У ранніх загальних моделях «занурення» діти вивчають матеріал, призначений для вивчення у дитячому садку та першому класі, із застосуванням мови «занурення»; читання англійською вводиться пізніше, часто в другому класі. Більшість предметів (математика, природознавство, суспільствознавство, образотворче мистецтво, музика) продовжують вивчатися із застосуванням мови «занурення». У ранніх моделях «занурення» частину навчального дня (зазвичай 50%) займає навчання мовою «занурення», а частину - англійською.

Мінімалістичний або методистський підхід Пола Роуі - новий підхід, підкріплений трьома діями Пола Нейшена, які повинен робити успішний вчитель англійської мови у якості іноземної. Спочатку цей підхід було розроблено для людей, які не мали кваліфікації і досвіду викладання англійської як іноземної мови. Однак, досвідчені вчителі, які викладають мову, позитивно відгукуються про його простоту. Лексичні одиниці зазвичай подаються за допомогою карток з текстом та малюнком на них. Відповідно до цього підходу акцент поставлено на практиці мови у середовищі та багатофункціональній практиці [6].

При контрольованій практиці, як методі вивчення мови, учні повторюють фрази. Цей метод застосовують на курсах дипломатії у США. Він швидко забезпечує знання мови на зразок того, як та подається у розмовнику. В цих межах знання учня конкретні і точні, проте, вибір фраз не є гнучким та різнобічним.

Навчання через викладання - це широковживаний метод у Німеччині, який розробив Жан-Поль Мартін. Учні виконують роль учителя, навчаючи своїх однолітків.

Пропріоцептивний метод вивчення мови (загальновідомий як метод зворотного зв'язку) наголошує на одночасному розвитку пізнання, моторики, нервової системи та слуху як частини всестороннього процесу вивчення мови. При розробленні уроків відбувається тренування моторних та нервових функцій, і когнітивних (функції пам-'яті). Далі наголос ставиться на тому, що відтреновування кожного елементу мовлення повинно бути одночасним. Як наслідок, пропріоцептивний метод наголошує на вправлянні в усному мовленні. В першу чергу його застосовують ті люди, які хочуть покращити свої навички мовлення на цільовій мові.

Мовчазний метод - це новий підхід до навчання, який запропонував Калеб Ґаттеґно у 50-х роках XX століття. Вчитель, зазвичай, мовчазний, він дає змогу учням досліджувати мову і вони відповідальні за своє навчання, і їх заохочують

до спілкування. Роль учителя полягає у наданні орієнтирів навчання, а не моделюванні мовлення [7].

Декілька інших методологій наголошують на розумінні мови з метою навчання, а не говоріння цією мовою. їх можна приблизно віднести до категорії різновиду комплексного підходу (comprehension approach). Вони включають метод повної фізичної реакції (Total Physical Response), метод повної фізичної реакції на розповіді історій (Total Physical Response Storytelling) Блейна Рея, природний підхід Стівена Крашена та Трейсі Террелл (Stephen Krashen and Tracy Terrell) [8, 1-59].

У 1995 році у «Білій книзі» Європейської комісії під назвою «Викладання та навчання - у напрямку до вченого суспільства» було зазначено, що «до закінчення базового навчання кожен повинен майстерно володіти двома з іноземних мов Європейського співтовариства» [9]. Саміт2000 року у Лісабоні визначив знання мов одним з п'яти ключових навиків, що формуються в шкільному навчанні.

Фактично, навіть у 1974 році, обов'язковим було володіння принаймні однією іноземною мовою в усіх країнах Євросоюзу, окрім Ірландії та Об'єднаного Королівства (не враховуючи Шотландії). До 1998 року майже всі учні Європи вивчали хоча б одну іноземну мову, як частину обов'язкового навчання, винятком у цьому була лише Республіка Ірландія, де учні початкової і середньої школи вивчають ірландську та англійську, але жодна з них не вважається іноземною, при цьому відбувається навчання ще й третьої сучасної європейської мови. Учні старших класів середньої школи вивчають принаймні дві іноземні мови у Бельгійській Фландрії, Франції, Данії, Нідерландах, Німеччині, Люксембурзі, Фінляндії, Швеції, Швейцарії, Греції, Кіпрі, Литві, Латвії, Естонії, Польщі, Румунії, Сербії, Словенії та Словаки.

На початковому етапі вивчення іноземних мов в Європі учні мають уроки в середньому три чи чотири години на тиждень. Обов'язкові уроки з іноземної мови зазвичай починаються в кінці початкових чи на початку середніх класів. Проте, у Люксембурзі, Норвегії, Італії та на Мальті перші заняття з іноземної мови починаються, коли учні досягають шести років, у Швеції - семи, а у Бельгійській Фландрії- десяти.

На початку середньої ланки школи в країнах Євросоюзу найчастіше викладається англійська мова, яку вивчають 93% дітей, а у старших класах її викладання ще більш поширене. Французьку мову викладають на початку середньої ланки школи в усіх країнах Євросоюзу, окрім Словенії. На цьому рівні французьку вивчають 33% учнів, а у старших класах - всього 28%. Німецьку мову викладають майже в усіх країнах Євросоюзу: 13% учнів вивчають її на початку середньої ланки школи, а 20% - у старших класах.

Незважаючи на високий рівень викладання іноземної мови у школах, кількість дорослих людей, які можуть стверджувати, що говорять якоюсь іноземною мовою загалом нижча, ніж можна було б очікувати. Це особливо стосується носіїв англійської мови як рідної: опитування, проведене 2004 року у Британії, показало, що лише один з десяти британських працівників може розмовляти якоюсь іноземною мовою. Наприклад, рахувати до двадцяти другою мовою може менш, ніж 5% з них, а 80% зазначили, що у будь-якому випадку зможуть працювати у Європі, тому що «кожен говорить англійською». Опитування, яке провела Європейська комісія 2001 року, показало, що 65.9% населення Об'єднаного Королівства говорили лише рідною мовою.

Починаючи з 90-х років XX століття, Загальноєвропейська система оцінки рівнів володіння іноземними мовами зробила спробу стандартизувати вивчення мов у школах європейських країн.

Висновки. Розгляд історичних підходів до вивчення іноземних мов в системі шкільної освіти європейських країн дозволяє виявити традиції та новації в сучасній шкільній іншомовній освіті, що складає пізнавальну і практичну цінність для вчителя і учня, як учасників навчально-виховного процесу

Основними тенденціями розвитку підходів до вивчення мов, починаючи з середньовіччя і до наших днів, є зміни методів і переходи від навчання письмових видів мовленнєвої діяльності до методів навчання усного мовлення, головним чином говоріння. Крім того, характерною рисою сучасного розвитку іншомовної освіти є процес взаємного наближення методів навчання іноземних мов, в результаті якого вони стають не такими категоричними, а доповнюють один одного.

Основним напрямом сучасної шкільної методики навчання іноземних мов є курс на формування комунікативної компетенції, що визначається основними документами Ради Європи в період глобалізації та інтернаціоналізації суспільства.

Література

1. *Кузнецова О. Ю. Розвиток теоретичних ідей і практики мовної освіти у Великій Британії: [Монографія] - Харків: Видавництво «Константа», 2002. - С. 33-48.*
2. *Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: [Монографія]. - К.: Вища школа, 2004. - С. 11-46.*
3. *Jack C. Approaches and Methods in Language Teaching / C. Jack, T. S. Rodgers. - Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.*
4. *Diller K. C. The Language Teaching Controversy. - Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1978.*
5. *Solity J. Michel Thomas: The Learning Revolution. - London: Hodder Arnold, 2008. - 224 p.*
6. *Horst E. ter. Foreign Languages and the Environment: A Collaborative Instructional Project / E. ter Horst and J. M. Pearce // The Language Educator, 2008. - October, 2008. - P. 52-56*
7. *Dorveaux X. Study and Teach in Second Life // iT's Magazines, 2007. -Retrieved 15 July 2007. - Access mode: http://www.its-teachers.com/destinations/second life/second life03.aso*
8. *Krashen S. D., Terrell T. D. The National Approach. Language Acguisition in the classroom. — Phoenix: FLT, 1988. - P. 1-59.*
9. *Council of Europe White Paper of Intercultural Dialogue. - Strasburg, 2008. - 35 p.*

УДК 372. 46 (493)

М.І. ТАДЕЄВА, Я.В. ПОЧЕНЮК

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В БЕЛЬГІЇ

Анотація. У цій статті описується система навчання іноземних мов у бельгійській початковій школі, починаючи з лінгвістичного і політичного підґрунтя, на якому вона була втілена в життя. Розглядається кадрова проблема щодо викладання іноземних мов.

Ключові слова: початкова іншомовна освіта, багатомовна компетентність, білінгвальна освіта.

Аннотация. В статье описывается система обучения иностранным языкам в бельгийских начальных школах, начиная с лингвистического и политического аспектов, на основании которых она была реализована. Также рассматривается кадровая проблема, касающаяся преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: начальное иноязычное образование, многоязычная компетентность, билингвальное образование.

Annotation. The article deals with the primary foreign education in Belgium, beginning with linguistic and political background, on which it has been realized. Stuff problem is also under consideration.
Key words: the primary foreign education, multilingual language competency, bilingual education.

Актуальність і постановка проблеми. В одній із доповідей Європейської комісії зазначається, що мови містяться в серці європейського проекту: вони відображають різні культури і водночас є ключем до розуміння цих культур. Не потребує доведення думка, що громадяни, які володіють іноземними мовами, можуть скористатися такими перевагами, як: вільне пересування країнами Ради Європи, здатність легше звикнути до життя в іноземній країні.

Мовна компетентність є однією з найголовніших умов успішного працевлаштування і кар'єри. Зростання важливості мовної політики позначилося і на структурі Єврокомісії. Якщо раніше вона перебувала у сфері відповідальності комісара ЄЄ із освіти, культури і мультилінгвізму, то з 1 січня 2007 року створено окрему посаду комісара ЄС з мультилінгвізму. Зараз її обіймає Леонар Орбан з Румунії, який керує відділом політики мультилінгвізму в генеральному директораті з питань освіти та культури.

Ще у 2002 році відбулася знакова щодо мовної політики подія. На Барселонському саміті Європейської ради голови держав було оголошено про впровадження в освітні системи країн-прихильників принципу „рідна мова плюс дві іноземні" та „індикатора лінгвістичної компетентності", які передбачають вивчення щонайменше двох іноземних мов з раннього віку, і мають стати частиною діяльності закладів шкільної освіти в країнах-членах ЄС та Ради Європи.

План дій „Сприяння вивченню іноземних мов та лінгвістичній різноманітності 2004-2006" був сконцентрований на трьох стратегічних сферах: вивчення іноземних мов упродовж життя, покращення викладання іноземних мов, створення сприятливого середовища для вивчення мов.

План дій став імпульсом до конкретних кроків у певні розділи освітніх систем країн-членів ЄС та Ради Європи з метою впровадження принципу організації навчального процесу в школах під назвою „рідна мова плюс дві іноземні". Звичайно, не в усіх країнах ці заходи відбуваються з однаковою інтенсивністю. Як правило, вони зумовлені національними особливостями розвитку освітніх систем.

Вивчення іноземних мов стало інтегральною частиною реформи освітньої системи мультилінгвальної Бельгії, в якій мовна політика та іншомовна освіта є першочерговими завданнями в напрямку модернізації шкільного навчання в останнє десятиріччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема побудови сучасної шкільної іншомовної освіти - важливий аспект модернізації освітньої системи України, яка успішно впроваджує в практику досвід передових європейських країн. У цьому напрямку для нас дуже важливо використати напрацювання вчених-педагогів, освітян, лінгводидактиків Бельгії, яка є багатонаціональною і багатомовною країною, і де в процесі реформування освіти виникає багато проблем мовного характеру, близьких до тих, що існують в Україні і потребують розв'язання.

Проблеми розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти Бельгії майже не досліджувалися в Україні. Проте цікавим є дослідження з проблем розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти в цій країні Матвієнко О. В. у монографії „Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз", а також аналіз системи підготовки вчителів у Бельгії в роботах Пуховської Л. П.

Особливої уваги заслуговують дослідження бельгійських вчених у галузі іншомовної освіти Suskia Debergh та Zoe Teuwen „A Report on Belgian Education with a Special Focus on Language Education and ICT" - "Доповідь про бельгійську освіту в світлі мовної освіти та інформаційно-комп'ютерних технологій", в якій аналізується структура і організація різних ланок шкільної освіти, визначається роль іноземних мов у процесі шкільного навчання, а також розглядаються проекти Міністерства Освіти країни з 1996 по 2005 рік.

Проблемам використання сучасних підходів і комунікативних методик щодо навчання іноземних мов у школах Бельгії присвячена стаття Marielle Veraghen „Teaching Foreign Languages in Belgium" - "Навчання іноземних мов у Бельгії" [6, 9]. Аналізу європейських програм з навчання іноземних мов присвячена робота Andy Luttrell „Foreign Language Education Programs in Europe. How Second Language Instruction is Structured Abroad." - "Програми з іноземних мов в Європі. Структура навчання іноземної мови закордоном."[7]

Метою статті є проаналізувати організацію системи сучасної шкільної іншомовної освіти в Бельгії, визначити основні проблеми та перспективи її розвитку, пов'язані з особливою етнічною ситуацією в Бельгії, скористатися позитивним досвідом для подальшого застосування в процесі реформування іншомовної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Багатомовна компетентність - вагома якість бельгійської освіти, і для частини населення є потребою повсякденного життя. Тому не дивно, що вивчення іноземних мов - базовий компонент освіти цієї країни, що починається у початковій школі.

Бельгія - тримовна федерація, що включає три окремі мовні спільноти (нідерландську, французьку та німецьку) і п'ять геополітичних областей, кожна з яких має певне мовне законодавство [6]:

• одномовна голландська область Фландрія (населення 5,8 млн.) на півночі Бельгії, де діє єдина система освіти нідерландською мовою;

• одномовна французька область Валлонія (населення 3,2 млн.) на півдні, де діє єдина система освіти французькою мовою;

•двомовна нідерландсько-французька столиця Брюссель (населення 1,1 млн.) у центрі країни, з паралельними одномовними системами освіти, що функціонують нідерландською та французькою мовами;

• німецькомовна область на сході Валлонії, відома під назвою Східні землі (населення 66000), де німецька мова є першоджерельною за інструкцією, але паралельно діє система середньої освіти французкою мовою, що задовольняє потреби домінуючих франкомовних мешканців;

■ декілька лінгвістично-змішаних областей в районі Брюсселя і вздовж мовного кордону, що відокремлює Фландрію і Валлонію, де одна з національних мов має офіційний статус, але захищені національні меншини володіють певними

мовними можливостями, включаючи початкове, але не середнє, навчання іншою національною мовою.

Ця складна організація - результат тривалого процесу конституційної реформи і лінгвістичного законодавства, розробленого для рівності між нідерландськими та франкомовними спільнотами в Бельгії.

Зауважимо, що бельгійське конституційне законодавство визнає лише три національні мовні спільноти, таким чином ігноруючи присутність немісцевих мовних спільнот. Таке відбувається, в основному, в міських центрах, переважно в Брюсселі, де іммігранти становлять 25% населення [7].

Обов'язкова освіта в Бельгії складається з початкового навчання віком від шести до дванадцяти років і середньої освіти (загальна, технічна або професійно-технічна) від дванадцяти до вісімнадцяти років, з подальшою вибірковою освітою.

Державна освіта забезпечується трьома паралельними шкільними мережами. які включають програмами:

- державна мережа під управлінням трьох мовних спільнот;
- незалежна мережа під управлінням католицької церкви;
- мережа, якою керують місцеві органи влади (муніципалітети тощо).

Політика стосовно мовної освіти в Бельгії відрізняється в різних областях і визначається Національним Мовним Законом 1963 року. Його суть полягає в тому, що освіта повинна бути одномовною в межах офіційної мови області, згідно принципу територіальності: нідерландська або фламандська мова у Фландрії, французька мова у Валлонії, французька чи нідерландська у двомовному Брюсселі та в інших областях, німецька чи французька мова у Східних землях. Вибір лінгвістичного режиму у двомовних областях і захищених мовних регіонах пов'язаний з питанням самовизначення: людина обирає мову, якою він чи вона бажає здобувати освіту.

Оскільки законодавство забороняє використання іншої мови для викладання шкільних предметів, то з цього випливає, що двомовна освіта в Бельгії є незаконною всупереч директивам Європейської комісії і Рекомендаціям Ради Європи. Єдиним винятком, установленим законом, є Східні землі, де частина навчального плану (максимально три предмети) можуть викладатися іншою національною мовою, починаючи від третього ступеня початкової школи і далі, тобто французькою мовою у німецьких середніх школах або німецькою мовою у французьких середніх школах. При цьому важливою умовою є суворе дотримання принципу одномовної освіти. Проте допускаються винятки під контролем Міністерства Освіти для експериментальних шкіл та невеликої кількості несубсидованих приватних шкіл та шкіл, що не підпорядковуються бельгійському державному праву, як-от міжурядові європейські школи.

Існуючий антагонізм фламандських органів влади щодо білінгвальної освіти можна пояснити минулим досвідом роботи з нідерландсько-французькими середніми класами, що існували в багатьох бельгійських містах до 1930-х років. Всупереч попереднім намірам ця форма двомовної освіти не стабілізувала білінгвізм, а натомість, внесла мовні зміни на шкоду нідерландській мові.

Хоча використання другої мови для навчання в середній ланці школи є незаконним, викладання іноземних мов формує важливий компонент освіти і також регулюється Мовним Законом 1963 року. В залежності від області переважають різні мовні режими. У Фландрії і Валлонії друга мова може вводитися макси-

мально обсягом три години на тиждень у 5-6 класах початкової школи. У Фландрії друга головна національна мова - французька - є примусовою. У Валлонії існує вибір між нідерландською, німецькою та англійською мовами. У двомовних областях і в областях із захищеним лінгвістичними меншинами, ситуація дещо відрізняється. Тут викладання другої мови є додатковим, включаючи дві години на тиждень у перших двох класах початкової освіти, і стає обов'язковим у 3-4 класах (три години на тиждень) і 5-6 класах (п'ять годин на тиждень).

У Валлонії, де існує вибір щодо другої мови, нідерландську мову вибирає 97% всіх учнів початкової школи. Це дуже контрастує з середньою школою, де лише 36% учнів вибирають англійську мову замість нідерландської [6].

Третя мова вводиться в першому році середньої школи обсягом три години на тиждень. Це може бути англійська мова у фламандських школах, або англійська, нідерландська чи німецька мови у Валлонії.

Вибір мовного репертуару і кількість годин знову ж таки залежить від року навчання в школі, типу освіти і спрямованості.

Що стосується ситуації у дитячих закладах, то регіональні закони дозволяють проводити уроки іноземної мови, однак лише деякі заклади використовують таку можливість.

На п'ятому році початкової школи, у віці десяти або одинадцяти років всі учні розпочинають вивчення французької мови як іноземної. Ця мова вважається першою іноземною мовою для більшості фламандських дітей. Французька мова була введена до навчального плану лише у 2004 році.

В середній школі переважна більшість школярів вивчає додаткові іноземні мови: французька мова посідає почесне перше місце (вивчають понад 90% учнів), англійську вивчають 68%. З третього року навчання у середній школі частина учнів вивчає німецьку мову (19%) та іспанську (0,7%). Статистичні дані Міністерства Освіти Фландрії не містять інформації про вивчення латинської та грецької мов, хоча ці мови залишаються і нині в навчальних планах середніх шкіл [7].

Ситуація, що склалася у Бельгії навколо вивчення іноземної мови в початкові школі, коротко викладена у цій статті, вказує на потенційні конфлікти і протиріччя у мовній освіті школярів. З одного боку - загальне враження, що сучасне викладання іноземної мови не спроможне задовольнити потреби цільового населення. Крім того, існує нестача компетентних учителів-мовників, недостатня однорідність і координація цілей навчання, навчальних планів і методів викладання, які часто ігнорують соціолінгвістичний статус конкретної мови в державі. Декілька ініціативних груп науковців, педагогів і практиків працюють над тим, щоб змінити ситуацію. Нещодавнє виконання стандартизованих цілей у Фландрії можна вважати першим кроком до розвитку інтегрованого навчального плану [10]. Франкомовна спільнота розглядає можливість повної реформи навчальних програм, які б включали однорідну освітню програму на університетському рівні для всіх ланок освіти і регулювали навчання вчителів початкової школи. Подібні ініціативи розглядаються і фламандськими органами влади. Найважливішим досягненням у цій сфері є Декрет франкомовної спільноти від 1998 року, який дає можливість початковим франкомовним школам отримувати спеціальний дозвіл від Міністерства Освіти організовувати навчальний процес на експериментальній основі з повним або частковим викладанням англійською, німецькою або нідерландською мовами. Сьогодні 22 початкові школи отримали такий дозвіл, який видається один раз на рік.

Висновки. Незважаючи на всі ініціативи з боку франкомовних організацій, бельгійське законодавство суворо обмежує реалізацію більш ефективних альтернатив щодо існуючого стану викладання іноземних мов, таких як предметну навчання другою мовою або інші форми білінгвальної освіти, що є парадоксальним, адже країні офіційно був наданий мультилінгвальний статус. Мультилінгвізм функціонує у певних сферах життя, а суспільство потребує таких ініціатив. Така суворість діючого законодавства примусила інші зацікавлені сторони: ради з шкільної освіти, вчителів, батьків проявити власні ініціативи. Наприклад, переважна більшість франкомовних батьків у Брюсселі посилають своїх дітей до місцевих середніх нідерландсько-мовних шкіл для здобуття імерсійного досвіду У нідерландському мовному середовищі. Однак, ця практика виявиться ненадійною у довгостроковій перспективі; у деяких нідерландських школах кількість франкомовних учнів більша ніж нідерландських. Наслідки цієї ситуації для академічного і лінгвістичного досвіду ще невідомі. Інші місцеві фахівці висувають умову проведення додаткових уроків іноземної мови після регулярних шкільних занять, організацію позаурочних і позакласних заходів іноземною мовою, програми співробітництва і обміну зі школами інших мовних областей. Однак, ініціативи, що пов'язані з використанням іншої національної мови на короткі періоди під час шкільних занять або на перервах, межують з нелегальними діями і можуть закінчитися офіційними санкціями.

Література

1. *Погрібний А. Світовий мовний досвід та українські реалії. Київ, 2003,* с. *14-16.*
2. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ. Ленвіт, 2003, с. 2-20.*
3. *Пелагеша Н. Мовна політика ЄС: мова рідна і дві іноземні.// Освіта України. 27.02.2010*
4. *Тадеєва М. І. Іншомовна освіта в контексті європейського та світового суспільного розвитку // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Теоретичний та науково-методичний часопис. Київ, 2008, с. 376-382.*
5. *Тадеєва М. І. Проблема білінгвізму і плюрилінгвізму в мовній освіті європейських країн // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищий школі. Збірник наукових праць Дон НУ, Донецьк, 2008, с. 242-249.*
6. *Wapedia - Wiki: Education in Belgium.*
7. *Foreign Language Education Programs in Europe. How Second Language Instruction is Structured Abroad. Andy Luttrell, Brussels, Belgium. Eurydice Network, 2008.*
8. *Language, Culture and Teaching: Critical Perspectives (Language, Culture and Teaching Series), 2009, 245 p.*
9. *Marielle Veraghen. Teaching Foreign Languages in Belgium. La Journal de Bab Lg 25.*
10. *A Report on Belgian Education with a Special Focus on Language Education and ICT. Saskia Debergh and Zoe Teuwen. University of Antwerp, BE 2006.*

УДК 378 (1-87)

Ж.В. ТАЛАНОВА

ДОКТОРСЬКА ОСВІТА В КАНАДІ

Анотація. У статті на прикладі п'яти провідних університетів Канади проаналізовано організацію підготовки фахівців на найвищому освітньому рівні. Показано, що така підготовка здійснюється у вищій школі з наданням докторських ступенів двох типів (доктора філософії! професійного доктора), а також у межах формалізованої післядокторської освіти. Остання необхідна для зайняття посад самостійних дослідників і викладачів в університетах, інститутах та на виробництві.

Ключові слова: докторська програма, доктор філософії (PhD), професійний

доктор, післядокторська освіта, постдокторант, післядокторський дослідницький співробітник (стажер).

Аннотация. В статье на примере пяти ведущих университетов Канады проанализирована организация подготовки кадров на наивысшем образовательном уровне. Показано, что такая подготовка осуществляется в высшей школе с присуждением докторских степеней двух типов (доктора философии и профессионального доктора), а также в пределах формализованного последокторского образования. Последнее необходимо для занятия должностей самостоятельных исследователей и преподавателей в университетах, институтах и на производстве.

Ключевые слова: докторская программа, доктор философии (PhD), профессиональный доктор, последокторское образование, постдокторант, последокторский исследовательский сотрудник (стажёр).

Annotation. Organization of the highest qualification specialists' education is analyzed by the example of the five leading universities of Canada. It is presented that this kind of education realizes within higher school and provides to awarding doctoral degrees of two types (Doctor of Philosophy and Professional Doctor) as well as within formal postdoctoral education. The last one is necessary for work activities as faculties and independent researchers in academic area and beyond it.

Key words: doctoral program, Doctor of Philosophy, Professional Doctor, postdoctoral education, postdoctorate, postdoctoral fellow.

Постановка проблеми. Розвиток інтеграційних процесів у світі, зокрема Болонського процесу, посилення конкуренції держав як у сфері виробництва, так і в сфері освіти, пов'язані з цим процеси реформування національних систем вищої освіти викликають потребу в глибокому вивченні досвіду та тенденцій в галузі вищої освіти провідних країн світу. Особливий інтерес привертає підготовка фахівців найвищої кваліфікації, дослідників як суспільного потенціалу конкурентоспроможності держави та її інноваційного розвитку.

Аналіз останніх досліджень та **публікацій** засвідчує, що канадський досвід вищої школи в сфері дослідницької підготовки наразі був поза увагою вітчизняних вчених, тому *метою дослідження* є аналіз організації підготовки фахівців на найвищому освітньому рівні на прикладі провідних університетів Канади.

Виклад основного матеріалу. Канада приваблива тим, що стабільно має один з найкращих індексів людського розвитку (четверте місце серед 182 країн у 2007 р.). На душу населення тут виробляється 36 тис. доларів США (у еквіваленті паритету купівельної спроможності) [7], а серед країн Організації економічного співробітництва і розвитку разом із США (2,9 %) і Південною Кореєю (2,5 %) витрачається на вищу освіту найбільша частка ВВП - 2,75 %, а на дослідження та розробки - 1,9 % ВВП. Поміж докторантів країни висока частка міжнародних (21 %) та іноземних (39 %) осіб [6, 7].

Крім того, Канада - країна топ-університетів. За рейтингами Тайме і Шанхайським Канада входить: за списком 100 кращих університетів до п'ятірки високорейтингових за наявністю університетів світового класу країн (за першим рейтингом — разом із США, Сполученим Королівством, Австралією та Японією, за другим - із США, Сполученим Королівством, Японією, Німеччиною); за списком 200 кращих університетів - відповідно до трійки (після США, Сполученого Королівства) та до сімки провідних країн з найліпшими університетами [2, 13].

Ще одна національна особливість полягає в мультикультурності канадського суспільства, а також у тому, що провінції і території Канади мають високий рівень самостійності, наприклад, у країні відсутнє федеральне міністерство освіти, що зумовлює специфіку канадських адміністративно-територіальних утворень. Найвиразнішими представниками багатокультурної Канади виступають насамперед англомовна провінція Онтаріо (найбільша за населенням) та франкомовна провінція Квебек.

Приклади провідних університетів дають можливість зрозуміти організацію підготовки фахівців на найвищому освітньому рівні [1, 8] у країні.

Університет Торонто (заснований у 1827 р., Онтаріо) є одним з високорейтингових університетів світу й найбільшим університетом Канади [19]. За Шанхайським рейтингом він займає 27 позицію (найкращу поміж канадських закладів), за рейтингом Тайме, посідаючи 29 місце, поступається в Канаді лише Університету МакГілл (18 місце) [2, 13]. Налічує понад 57 тис. вітчизняних та 7 тис. (близько 10 %) міжнародних студентів, більш як 20 тис. викладачів й іншого персоналу. Бібліотека, у якій 18 млн різноманітних видань, входить до п'ятірки найбільших бібліотек Північної Америки. Річні видатки на утримання закладу становлять 2 млрд доларів США (17 % на дослідження). Університетом підготовлено майже півмільйона фахівців [19].

Університет реалізує понад 840 доступеневих, 520 ступеневих та 42 професійні програм. Академічними підрозділами, що виконують освітні програми, є факультети (13), школи (6), департаменти (91), центри (43), інститути (24), коледжі (7). На докторському освітньому рівні закладом присуджуються ступені доктора філософії (PhD), професійних докторів [1] (DMA, EdD, SJD), комбіновані докторсько-магістерські (JD/MA, JD/MBA, JD/MI, JD/MSW), а також докторський професійно-філософський (JD/PhD) ступені. Відповідні програми надаються в центрах, департаментах, факультетах, інститутах. Спільний магістерсько-докторський перелік налічує 111 галузей навчання *(англ,* fields of study), з них за 79 (71 %) галузями здійснюється докторська підготовка, 16 (20 %) з яких передбачає присудження ступеня професійного доктора. За більш вузьким тематичним спрямуванням магістерсько-докторська освіта має 337 спеціалізацій [17, 19].

Докторські освітні програми відрізняються (нерідко суттєво) за своєю специфікою. Наприклад, ступеневим департаментом філософії пропонується дві докторські програми (PhD): чотирьох- і п'ятирічна. Чотирьохрічна програма розрахована на докторантів, які мають ґрунтовну ступеневу основу з філософії, принаймні на рівні магістра. Більш звичайна п'ятирічна програма передбачає прямий вступ з бакалаврського або еквівалентного освітнього циклу і має додатковий рік для вивчення курсів [17].

Ще одним прикладом може слугувати присудження відмінних ступенів доктора філософії (PhD) та доктора з освіти (EdD) за програмами, що надаються кафедрою (департаментом) соціології та справедливості (об'єктивності) в освіті. Програма із здобуття ступеня EdD передбачає поглиблену підготовку тих, хто вже залучений до відповідної освітньої кар'єри, з акцентом на розвитку компетентностей із застосування теоретичних знань та результатів досліджень для розв'язання практичних освітніх проблем. Ступінь EdD відображує професійне вдосконалення на високому рівні в конкретній галузі освіти. Середній термін на-

вчання за програмою становить приблизно п'ять років. Ця програма відрізняється від програми PhD, у якій докторанти орієнтуються на прикладний і теоретичний вимір професійної освітньої практики. Здобуття ступеня EdD може здійснюватися за денною та заочною формами із специфічними вимогами. У другому випадку необхідно частково виконувати програму за денною формою аж до її завершення, включаючи підготовку дисертації [17].

Університет пропонує програми формалізованої постдокторської підготовки [1] шляхом запровадження посад післядокторських дослідницьких співробітників та відповідних стипендій *(англ,* postdoctoral fellowships), які становлять важливий етап у переході від ступеневого студента до самостійного вченого. Післядокторські дослідницькі співробітники або стипендіати-дослщники *(англ,* postdoctoral fellows) по суті є стажерами *(англ,* trainees), які укладають контракт з університетом і визначеним керівником з числа викладачів, проте не є штатними працівниками. З огляду на перехідну природу їх статусу вони обмежені у часі, протягом якого можуть застосувати існуючі компетентності, набути нові, дослідити інші можливості [18].

Постдокторські стипендіати-дослідники повинні задовольняти наступним критеріям:

- мати ступінь доктора філософії (PhD) або еквівалентний (зазвичай отриманий в межах 5 років);
- їх залучення є тимчасовим (як правило, не більше трьох років);
- здійснення ними дослідницької або іншої академічної діяльності на постійній (стаціонарній) основі;
- зарахування має на меті підготовку до академічної та/або дослідницької кар'єри;
-діяльність провадиться за стандартами, встановленими керівником з числа викладачів;
- не допускається одночасна реєстрація за іншими стажерскими програмами [18].

Загалом до постдокторських дослідницьких співробітників застосовуються відповідні політика і процедури, як і до ступеневих студентів. Зазначена підготовка може здійснюватися на базі кафедр (департаментів) університету. Університетська постдокторська програма підготовки *(англ,* postdoctoral training program) забезпечує стипендіатів-дослідників необхідними дослідницькими, викладацькими та міждисциплінарними (загальними), зокрема мовними, компетентностями [18].

Серед провідних університетів Онтаріо - ***Університет Квінс,*** який заснований у 1841 р. і нині за університетським рейтингом Тайме посідає 118 сходинку в світі [13]. У закладі навчається майже 22 тис., у тому числі 1,3 тис. (6 %) міжнародних студентів, викладацький й інший персонал складає 7 тис. осіб. Серед академічних підрозділів - п'ять факультетів і п'ять шкіл, зокрема школа ступеневого навчання. Бібліотека нараховує понад 2,2 млн видань, з них 400 тис. доступні в електронному форматі. Річні видатки закладу становлять близько 680 млн доларів США (22 % - на дослідження). На ступеневому (магістерсько-докторському) рівні надається 58 програм, з них 45 (78 %) завершуються присудженням докторського ступеня (PhD й інших), з яких п'ять (9 %) - професійного доктора (JD, MD тощо) [11].

Постдокторські дослідницькі співробітники є дійсними членами університетського колективу і роблять важливий внесок у підвищення дослідницького потенціал закладу. Як дослідники-стажери, вони зазвичай зосереджені на дослідницькій

діяльності в обраній галузі та обмежені (аж до звільнення) щодо викладання. На посади післядокторських дослідницьких співробітників приймають на обмежений період, типово на два або три роки. В усіх дисциплінах однією із цілей підготовки є посилення рейтингу за публікаціями та покращення професійної біографії (CV), що підвищує репутацію та збільшує шанси зайняти стабільну посаду викладача або дослідника [12].

Постдокторські дослідницькі посади розглядаються як такі, що забезпечують перехід від статусу докторського випускника до працівника на постійній основі в академічному і дослідницькому середовищі. На ці посади призначаються особи з докторськими ступенями, як правило, у межах п'яти років після присудження ступеня. Дослідники, які отримали докторський ступінь більш як п'ять років тому, уважаються контрактними працівниками, а не стипендіатами-дослідниками (стажерами), хоча і в межах п'яти років претендент на дослідницьку посаду може обійняти її за контрактом. Окремий викладач або група викладачів університету мають право листом запросити постдокторського дослідницького співробітника приєднатися до них в якості колеги-дослідника або можуть знайти такого стипендіата-дослідника за оголошенням у місцевій, національній чи міжнародній пресі. Багато постдокторських дослідницьких співробітників, які розглядаються як інтелектуальний ресурс університету, виявляють бажання отримати викладацьку посаду в закладі, для чого їм потрібен викладацький досвід. У такому разі вони залучаються до читання лекцій, тьюторства, керівництва доступеневими проектами та асистування керівнику ступеневих студентів і таке інше. Повноваження щодо вирішення питань їх участі (з додатковою оплатою їх праці) у викладацькій діяльності надані відповідному керівнику департаменту або декану. Також їм дозволяється в установленому порядку вивчати окремі курси з метою вдосконалення та накопичення кредитів [12].

У відносно новому столичному ***Карлтонському університеті*** (заснований у 1942 р., м. Оттава) за понад 50 курсами навчається 25 тис. студентів, з них 3,5 тис. (14 %) за магістерсько-докторськими програмами, працює понад 2 тис. викладачів й іншого персоналу. Заклад підготував понад 100 тис. фахівців. Річні видатки університету становлять близько 360 млн доларів США (понад 20 % - на дослідження). Навчання здійснюється на п'яти факультетах і в школі бізнесу, у багатьох інших професійних школах та інститутах. Підготовку на найвищому рівні освіти забезпечує факультет ступеневих і післядокторських справ, ступені доктора філософії (PhD) надаються за 37 програмами [3, 4].

Важливими та дієвими членами дослідницької спільноти університету є його післядокторські стипендіати-дослідники *(англ,* postdoctoral fellows), які приймаються на посади післядокторських дослідницьких співробітників *(англ,* postdoctoral fellowships). Маючи завершену формальну докторську підготовку, вони спроможні зробити вагомий внесок в обрану дослідницьку галузь перед тим, як стати самостійними дослідниками або членами викладацького складу. В умовах обмеженої або відсутньої викладацької відповідальності, такі співробітники отримують унікальну можливість присвятити себе амбітним дослідницьким проектам. Як члени дослідницьких груп, вони можуть розвивати партнерство з факультетськими дослідниками і брати участь у керівництві ступеневими студентами. Посади постдокторських дослідницьких співробітників встановлюються через зовнішні

фінансові агенції та/або університетом. Як правило, перше післядокторське дослідницьке призначення відбувається в межах п'яти років після завершення докторської програми на лімітований період, який може коливатися від одного до п'яти років. При цьому укладається угода та визначається керівник. Добір стипендіатів-дослідників здійснюється шляхом персональних контактів або через оголошення, у певних випадках проводиться селекція претендентів. Загальне керівництво післядокторськими дослідницькими стипендіатами забезпечується факультетом ступеневих і післядокторських справ [4, 5].

Другим за величиною канадським університетом є ***Університет Монреаля*** (заснований у 1878 р„ Квебек). За рейтингами Тайме і Шанхайським заклад належить до групи 150 кращих університетів світу [2, 13] й у франкомовному світі один з провідних вищих навчальних закладів. У контексті глобалізації університет виступає з'єднуючою ланкою між Північною Америкою та Європою. В університеті навчається понад 57 тис. студентів з усього світу (з них 5 тис. іноземних), 11 тис. працівників, щорічно на всіх університетських рівнях присуджується майже 11 тис. дипломів (64 % - на першому циклі, 32 % - на другому і 4 % - на третьому циклах вищої освіти). На 13 факультетах та у 80 департаментах і школах заклад пропонує програми (близько 250 доступеневих та 350 ступеневих і післяступеневих) майже в усіх академічних галузях. Університет - у числі основних канадських дослідницьких центрів, має один з найбільших в Канаді контингент ступеневих (магістерських і докторських) студентів (14,6 тис.). В університетській бібліотеці - понад 4,5 млн видань, з них 45 тис. періодичних. Загальні видатки на утримання закладу становлять 1,1 млрд доларів США [14].

На третьому (докторському) циклі вищої освіти в університеті навчається 6,9 % студентів, надається ступінь доктора філософії (PhD) та професійного доктора (DMus, DPsy, DTh, LLD тощо). На докторському рівні освітні програми (61) пропонуються в 10 укрупнених галузях освіти (управління, прикладні науки, мистецтво, освіта, медичні науки, гуманітарні науки, право, література, міждисциплінарні програми, природничо-математичні науки). Для вступу на докторську програму потрібно мати магістерський або еквівалентний ступінь, достатнє володіння як французькою, так і англійською мовою. Навчання на докторському рівні зазвичай потребує від трьох до п'яти років, проте не менше двох років. Після опанування навчальних курсів, докторант має підготувати дисертацію - письмову презентацію результатів дослідницького проекту як частини докторської програми. Для докторської підготовки часто використовують спільні (Квебек-Франція) академічні програми, що передбачають двох (з канадської та французької сторін) співкерівників докторантів. У такому разі видається два дипломи - кожним партнерським університетом. Ступінь доктора філософії (PhD) може вести до післядокторської підготовки *(англ* postdoctoral studies) або на ринок праці [15].

Університет надає можливість пройти відповідну дослідницьку підготовку на післяступеневому рівні на посадах дослідницьких співробітників на стипендіальній основі *(англ,* postgraduate fellowships). Це надає можливість таким стипендіатам-дослідникам розвинути дослідницьку майстерність поза докторським рівнем та після завершення претендувати на посади самостійних дослідників або професорів в університетах, інститутах або на виробництві. Наприклад, на постдок-

торському рівні надається диплом з післядокторської підготовки (DEPD) з клінічної біохімії [16].

У Квебеку є ще один топ-університет - вищезгаданий ***Університет МакГілл,*** який за рейтингом Тайме (18 місце) є першим у Канаді, а за Шанхайським рейтингом займає 65 позицію (після Університету Торонто та Університету Британської Колумбії - 36 місце) [2, 13]. Заклад, який засновано в 1821 р., має 11 факультетів і 10 шкіл, а також центр з продовженого навчання та офіс із ступеневої і післяступеневої підготовки. Університет надає близько 300 освітніх програм, у ньому навчається понад 35 тис. осіб, з них майже 7 тис. (19 %) міжнародних (9 % від тих, які навчаються в Канаді), 8 тис. (23 %) ступеневих студентів, 610 (1,7 %) післядокторських дослідницьких співробітників (стажерів). На ступеневому (магістерському) і післяступеневому (докторському) освітньому рівні пропонується понад 250 програм. Як і в інших канадських університетах, за результатами докторської освіти присуджуються ступені доктора філософії (PhD) та професійного доктора (DCL, DMus). Бібліотечні фонди нараховують понад 6 млн видань, у тому числі друкованих 2,5 млн книг та 9 тис. журналів, у електронному форматі 2 млн книг та 58 тис. журналів. Річні видатки на утримання закладу становлять 0,9 млрд доларів США (29 % на дослідження) [10].

Університет МакГілл пропонує широкі можливості для формалізованої післядокторської освіти *(англ,* postdoctoral education) за рахунок стипендій. Прийняті на такі програми особи - постдокторанти *(англ,* postdocs) набувають студентського статусу (англ, student status) денної форми навчання та певної стажерської категорії *(англ,* trainee category) і не вважаються працівниками або викладачами. Усі постдокторські стипендіати-учені (англ, postdoctoral scholars) на вимогу провінційного міністерства освіти, дозвілля та спорту обліковуються не кадровими підрозділами, а в університетській системі реєстрації студентів. Постдокторські дослідницькі стипендіати мають задовольняти відповідним міністерським і університетським приписам та політиці регулювання післядокторської підготовки. Загальні вимоги на відповідність постдокторському статусу такі:

- у претендента має бути присуджений в межах п’яти років ступінь доктора філософії або еквівалентний, зокрема медичний професійний ступінь (MDCM, DDS, DMD, DDS);
- кандидат повинен отримати тимчасове дослідницьке призначення (зазвичай на шість місяців) в академічному підрозділі в межах зазначеного п’ятирічного періоду;
- постдокторант готується до академічної та/або дослідницької кар'єри;
- підготовка здійснюється під керівництвом штатного університетського професора;
- на час постдокторського призначення потрібна фінансова підтримка (інша ніж власні кошти) в обсязі мінімальної стипендії, визначеної університетом згідно з рекомендаціями федеральних та провінційних агенцій з надання дослідницьких грантів [9].

Для академічних підрозділів, які приймають постдокторантів, розроблено загальні інструкції. Зокрема, кожний такий підрозділ повинен мати чітко задекларовану політику і визначені процедури забезпечення післядокторської освіти та інформувати про це її учасників, точно визначати їх потреби та засоби задоволення ідентифікованих потреб. Від керівників постдокторантів вимагається зо-

середження переважно на дослідницькій діяльності з мінімумом викладання й іншої відповідальності. При постдокторському призначенні укладається угода, у якій уточнюється його мета (наприклад, дослідницька підготовка і поглиблення знань), тривалість, форма розрахунків, лабораторія та/або робоче місце, кошти на відрядження, оплату навчання та дослідницького керівництва тощо. Постдокторанти, які залучаються до викладання, мають отримувати за це стандартну заробітну платню понад стипендію. Обсяг досліджень, викладання й інших завдань повинен узгоджуватися з нормативними документами стосовно постдокторантів, конкретизованими Канадською дослідницькою радою з їх дисципліни. Це стосується всіх з них, включаючи й тих, хто фінансується не канадськими дослідницькими радами. Постдокторанти мають усі права стаціонарних студентів ступеневих програм щодо користування університетськими бібліотеками. Громадяни і постійні мешканці Канади можуть обрати курси для отримання кредитів. Постдокторанти також є членами післяступеневої студентської спілки [9].

Якщо заявник повністю не задовольняє міністерським вимогам щодо постдокторського дослідницького співробітника, *(англ,* postdoctoral fellow), він за певних умов може претендувати на університетський статус постдокторського дослідницького стажера *(англ,* postdoctoral research trainee). У цьому разі від такого стажера вимагається лише виконання досліджень (він може не проходити курси або клінічну практику). Існує чотири категорії післядокторських дослідницьких стажерів. Поміж загальних вимог до них такі:

- максимальна тривалість підготовки три роки;
- стаціонарні засади підготовки;
- наявність керівника досліджень з числа професорів університету;
- адекватне володіння англійською мовою;
- дотримання дослідницької етики і безпеки [9].

Висновки. Отже, підготовка фахівців на найвищому освітньому рівні в Канаді здійснюється у вищій школі з наданням докторських ступенів двох типів - доктора філософії і професійного доктора, а також у межах формалізованої післядокторської освіти для зайняття посад самостійних дослідників і викладачів в університетах, інститутах та на виробництві. Така підготовка має ґрунтовну дослідницьку основу і необхідне фінансування. Типово постдокторська дослідницька підготовка розглядається як така, що забезпечує перехід від статусу досл(дника-початківця до самостійного дослідника в академічному середовищі та поза ним і триває від двох до п'яти років.

Список використаної літератури:

1. Таланова Ж. Болонська інтеграція докторської підготовки: редукція чи розвиток для України? /Ж В. Таланова // Вища школа. - 2010. - № 7-8. - С. *96-107.*

2. Academic Ranking of World Universities. - Режим доступу: http://mvw.arwu.org/.

3. Carleton University. - Режим доступу: http://www2. carleton, ca/.

4. Carleton University. Faculty of Graduate and Postdoctoral Affairs. - Режим доступу: http:/ /www2. carleton. ca/fgpa/.

5. Carleton University. Postdoctoral Fellows. - Режим доступу: http://www2.carleton.ca/ fgpa/post-doctoral-fellows/.

6. Education at a Glance: OECD Indicators - 2009 Edition. - Paris: OECD Publications, 2009. - Режим доступу: http.7/www. oecd. org./document.

7. Human Development Report, 2009. - New York, USA, 2009. - Режим доступу: http:// hdr.undp.org.

8. ISCED 1997 / UNESCO. - Режим доступу: www. uis. unesco. org.

9. McGill University. For postdoctoral scholars. - Режим доступу: http://www.rpcgill.ca/gps/ postdocs/.

10. McGill University - Режим доступу: http://www.mcgm. ca/

11. Queen's University. - Режим доступу: http://www. queensu.ca/.

12. Queen's University. Post Doctoral Fellows. - Режим доступу: http://www.hr.queensu.ca/ policies/emp-postdoc.php.

13. Times Higher Education. - Режим доступу: http://www. timeshighe reducation. co. u к/.

14. Universite de Montreal. - Режим доступу: htto://www.umontreal.ca/english/index.html.

15. Universite de Montreal. Le doctoral - Режим доступу: http://www.futursetudiants. umontreal. ca/fr/2e-et-3e-cycles/le-doctorat. html.

16. Universite de Montrdal. Postgraduate Fellowships. - Режим доступу: http:// www.futursetudiants.umontreal.ca/2008/prospective/graduate stud/postgraduate.html.

17. University of Toronto. Graduate School - Режим доступу: http://www.gradschool. utoronto.ca/home.htm.

18. University of Toronto. Postdoctoral Fellows. - Режим доступу: http://www. sgs utoronto. ca/ informationfor/postdoctoral.htm.

19. University of Toronto.- Режим доступу: http://www. utoronto.ca/.

УДК 378.1(439):379.85

0.0. ФЕДОРЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА РЕФОРМУВАННЯ ТУРИСТСЬКОЇ ОСВІТИ В УГОРСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Анотація. В статті розглядаються розвиток та реформування туристської освіти в Угорській Республіці. Аналізуються основні етапи, принципи, методи і завдання підготовки студентів туристичних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Ключові слова: туристська освіта, сфера гостинності, реформування освіти, туризм і готельне господарство.

Аннотация. В статье рассматриваются развитие и реформирование туристического образования в Венгерской Республике. Анализируются основные этапы, принципы, методы и задания подготовки студентов туристических специальностей в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: туристическое образование, сфера гостеприимства, реформирование образования, туризм и отельное хозяйство.

Annotation. The article deals with the development and reforms of tourism education in Hungary. The main stages, principles, methods and tasks of tourism students' training at the higher educational establishments are analysed.

Key words: tourism education, hospitality industry, reform process in education, tourism and catering.

Актуальність. За роки існування незалежної держави Україна зазнала значних змін як в соціально-економічній, так і в духовно-культурній сферах. В умовах розвитку ринкових відносин та міжнародного співробітництва туризм стає важливою складовою економіки країни. А в поєднанні з кризою традиційних економічних галузей, туризм може стати єдиною альтернативою для розвитку багатьох регіонів. Його пріоритетними завданнями є не лише обмін культурними та духовними багатствами країн, а й зближення народів, що спричинено процесами гло-

балізації та європейської інтеграції. За даних обставин Україна потребує висококваліфікованих фахівців даної галузі, підготовка яких і є одним із важливих завдань вищої школи.

Система професійної освіти у сфері туризму, за умов участі України в Болонському процесі, потребує вивчення позитивного та негативного досвіду інших країн для визначення найсприятливіших умов та факторів підготовки спеціалістів. Однією з країн, чий науково-практичний досвід підготовки фахівців для сфери туризму варто досліджувати, є на нашу думку Угорська Республіка. Як країна, що пройшла довгий шлях від колишнього члена соцтабору до повноправного члена Європейського Союзу, Угорська Республіка може стати прикладом реформування освіти відповідно до вимог європейської спільноти.

Саме тому метою нашого дослідження є вивчення системи та змісту туристської освіти у вищій школі Угорської Республіки, аналіз реформ та змін, що відбулись внаслідок запровадження Болонської системи, а також місце туристської освіти у вищій школі та туристичній індустрії.

У наш час дослідження усіх аспектів туризму набуло широкої популярності як в Україні, так і за кордоном. Серед вітчизняних науковців, що досліджують туристську освіту, варто відзначити роботи О.Ю. Дмитрука, І.А. Зязюна, О.І. Левицької, Л.Г. Лук'янової, В.С. Пазенка, В.К. Федорченко, Ю.І. Яковенко. Значний внесок у вивченні досвіду зарубіжних країн з даного питання зробили Л.В. Кнодель, Л.В. Сакун, І.В. Петрова, Л.В. Чорна, та ін. Основні етапи, принципи і завдання підготовки кадрів для туристичної галузі в Угорській Республіці розкрито в працях Акош Катай, Ґабор Міхалко, М.Мундручо, Тамара Рац, та ін.

Незважаючи на те, що туризм і був основною галуззю угорської економіки, починаючи з середини 1970-х років, все ж його структура і характеристики зазнали значних змін за останні 20 років. В туристичній індустрії найважливішими змінами були зріст малих і середніх приватних підприємств, зміна системи соціального туризму і ліквідація традиційної монополії в секторах тур-оперейтингу та поселення. Кількість спільних підприємств також зросла, а більшість колишніх державних компаній були приватизовані. Пропозиції все більше і більше урізноманітнювались, все більше і більше учасників з'являлось на ринку туристичних послуг.

Хоча освіта в сфері гостинності має свої традиції в Угорщині, туристська освіта є відносно новим феноменом в цій країні. Туристська університетська освіта бере свій початок від заснування Туристичного дослідного центру Будапештського економічного університету в 1992 році, після чого було засновано ряд коледжів та факультетів, що пропонували освіту як за традиційними туристичними галузями, так і за новими, відповідно до потреб регіону: Університетський коледж імені Яноша Кодолані, факультет туризму в Коледжі комерції і готельного господарства (зараз Коледж комерції, готельного господарства і туризму) при Будапештському економічному університеті та ін.

За останні десять років туризм став академічною галуззю, яка розвивалась найшвидше. Тому на даний момент одинадцять освітніх закладів пропонують туристську освіту в рамках системи вищої освіти Угорщини. Серед них:

- Будапештський університет «Корвінус» (факультет управління бізнесом);
- Будапештський економічний університет (Коледж комерції, готельного господарства і туризму);

- Інститут імені Кароя Естерхазі (м. Егер) (факультет економіки і соціальних наук);
- Інститут туризму і економіки імені Хеллер Фаркаш;
- Інститут імені Яноша Харшані;
- Університетський коледж імені Яноша Кодолані;
- Інститут імені Роберта Кароля (факультет економіки);
- Західноугорський університет (факультет імені Яноша Херре Опаці);
- Університет Паннон (м. Веспрем) (факультет економіки);
- Печський університет (факультет імені Ільєша Дюло);
- Сольнокський університет (факультет бізнесу).

У 1999 році Угорська Республіка підписала Болонську Декларацію, яка вступила в дію у вересні 2006 року після реформування угорської освіти та прийняття Законодавчих актів 2001-2002 рр. та 2005-2006 рр. Згідно з Болонською системою першим циклом вищої освіти є навчання, що закінчується одержанням диплома бакалавра (BA або BSc). Усі вищезгадані навчальні заклади пропонують бакалаврські програми навчання за напрямом «Туризм і готельне господарство» з метою забезпечення студентів знаннями та корисними навиками, а також розвитком таких компетенцій, котрі випускники зможуть практично застосовувати в подальшій професійній діяльності. Усе це здійснюється для того, щоб поліпшити шанси випускників успішно конкурувати на ринку праці. Після одержання диплому бакалавра є можливість знайти роботу, або ж продовжити навчання другого циклу вищої освіти, результатом успішного закінчення якого є одержання диплома магістра (MA або MSc). Такі програми навчання за напрямом «Менеджмент туризму» пропонують лише Будапештський економічний університет та Інститут туризму і економіки імені Хеллер Фаркаш. PhD - це найвищий ступінь, який можна отримати в угорських вищих навчальних закладах, а в туристичній галузі цю можливість надає Печський університет [7].

Оскільки Угорська Республіка є членом Європейського Союзу, то й навчання у вищих навчальних закладах цієї країни є невід'ємною частиною сфери європейської вищої освіти. Кредити та дипломи, отримані в Угорщині, визнаються й у інших європейських державах. У вересні 2003 року було прийнято рішення ввести в усіх вищих навчальних закладах Угорщини Європейську кредитну трансферну систему (ECTS). Мінімальне число кредитів для одержання диплома бакалавра - 180, для магістра - 240 і для PhD -180. Окрім того, необхідно захистити дипломну роботу, пройти стажування впродовж одного семестру та отримати 2 сертифікати про знання іноземних мов [6].

Методи навчання включають лекції (що, на жаль, складають більшу частину програми, особливо з обов'язкових курсів туризму, через велику кількість студентів), семінари, роботу в туристичній індустрії, практику (особливо з анімації та екотуризму), залучення студентів до проведення досліджень зі спеціальності.

Оцінювання зазвичай проводиться у формі усних або письмових екзаменів та есе, але практичні курси студентів оцінюються за результатами їхнього навчання впродовж семестру.

Період професійного навчання - це додаткова і обов'язкова частина програми. Місце стажування, яке відбувається на четвертому році навчання, організовується факультетом і роботодавцями. Це дає студентам можливість отримати досвід і реалістичне розуміння робочого середовища туристичної індустрії. Місця

стажування пропонуються у різних секторах, включаючи готелі, тур-операторів, туристичні агенції, національні парки, туристичні атракції, ресторани тощо.

Оскільки стажування передбачено наприкінці програми, воно є вигідним для потенційних роботодавців, адже студенти вже здобули необхідні для роботи теоретичні знання. Але, на нашу думку, для студентів краще було б проходити стажування після засвоєння половини навчальної програми (їхній практичний досвід зміг би допомогти зробити вибір на останній рік навчання) і стажування могло б бути більш інтегроване в навчальних курсах.

У світі, де все швидко змінюється, найбільшим викликом, для закладів вищої освіти в галузі туризму і гостинності, є забезпечення потреб індустрії, які також швидко змінюються [4]. Університети і коледжі прагнуть не лише надати студентам належний рівень знань, але й збільшити їхній потенціал щодо працевлаштування шляхом розвитку управлінських вмінь і компетенцій [5]. Для досягнення цієї мети заклади вищої освіти намагаються розробляти високоякісні академічні програми та навчальні курси, а також пропонують обов'язкові програми стажування у закладах туристичної індустрії. Головною метою стажування є забезпечення студентів практичними навичками і професійним досвідом роботи. Крім того, програми стажування надають безліч переваг як для студентів, так і для залучених компаній. З одного боку, практичний професійний досвід, який здобувають студенти, збільшує їхні шанси на працевлаштування і допомагає їм планувати майбутню кар'єру в туристичній індустрії. З іншого боку, компанії мають змогу наймати кандидатів, що найбільш відповідають вимогам, зберігати зв'язки з найважливішими джерелами нової робочої сили - освітнім сектором, і мають можливість зменшувати завантаженість постійного штату, перекладаючи відповідальність за рутинну роботу у гарячі сезони на стажерів або працюючих студентів [4].

З того часу, як індустрія туризму і гостинності функціонує в умовах, що швидко змінюються, зміст програм вищої туристичної освіти повинен переглядатись періодично для того, щоб забезпечити її потреби. Хоча навчальні заклади, які пропонують навчання у галузі туристичного менеджменту, намагаються постійно розвивати свої програми, щоб відповідати вимогам ринку праці, досить часто вищу туристську освіту критикують через те, що підготовчі і, особливо, навчальні програми готують «науковців» замість професійних менеджерів із міжнародним кругозором.

У вищій туристській освіті довгий час не було офіційної навчальної програми. Хоча в усіх важливих туристських програмах існували схожі курси (такі як географія туризму, маркетинг туризму, економіка туризму, тур-оперейтинг), кожна програма зосереджувалась на різних аспектах туризму. Окрім того, університетська освіта завжди була більш теоретичною (іноді, особливо на початку, навіть надто теоретичною), тому методи планування або політичні науки завжди вважались необхідними в цих програмах.

Основною причиною відсутності консенсусу щодо навчальної програми був, можливо, той факт, що новостворені установи завжди шукали іноземних партнерів, і співпраця в багатьох випадках також включала в себе допомогу в розробці програми. Основною метою цих спроб було заповнення прогалин в існуючих програмах (зазвичай стосовно менеджменту, стратегічного планування, об-

слуговування клієнта або маркетингу) і гармонізація угорської освіти з системою Західної Європи. Така співпраця варіювалась від адаптування усіх туристських програм (з зовнішнім затвердженням і оцінкою) до спільної розробки певних курсів, або до допомоги в підготовці працівників шляхом візитів для обміну досаідом, навчанням і т.п.

Також розробці навчальної програми перешкоджала відносна нестача літературних джерел з туризму угорською мовою. Хоча все більше книг видавалось, вони, як правило, були перекладами, а іноді головні підручники, які використовуються в програмі, були іноземною мовою, в основному англійською. Ці книги слугували опорним матеріалом лише для лекторів.

Однією з найдоцільніших ініціатив було видання журналу туристичних досліджень (Turizmus Bulletin) Угорською туристичною службою. Поява можливостей друкувати наукові роботи значно сприяла дослідженням туристичної галузі, які традиційно здійснюються університетами, тому розвиток науково-дослідної діяльності мав значний вплив на вдосконалення освіти.

На даний час навчання варіюється від завершених програм з отриманням ступеню до декількох вибіркових курсів. Університети пропонують денну, заочну та дистанційну форми навчання. Підготовка студентів також дещо відрізняється. У більшості університетів студентів туристичних спеціальностей готують на факультетах економіки, забезпечуючи їх знаннями з основних економічних дисциплін, таких як основи економіки, менеджмент, фінанси, мікроекономіка, макроекономіка, бухгалтерський облік, маркетинг, економічна інформатика, статистика, управління персоналом, та ін. У блок туристичних дисциплін обов'язково входять такі предмети: вступ до туризму, менеджмент туризму, маркетинг туризму, планування і розвиток туризму, організація дозвілля, географія туризму, тур-оперейтинг, менеджмент готельного господарства та ін.

Значним досягненням останніх років стало введення в програму таких дисциплін, як культурний туризм, спа- та оздоровчий туризм, екотуризм та сільський туризм. Однак, для забезпечення регіональних потреб ряд вищих навчальних закладів включає до переліку власних інтересів досліджень та навчальних програм особливі для свого регіону предмети. Так, наприклад, Інститут імені Роберта Кароля досліджує винний та мисливський туризм, Університетський коледж імені Яноша Кодолані - водний туризм, кінний туризм, анімацію і організацію дозвілля, Західноугорський університет - гастрономію, спортивний туризм, народні ремесла в туризмі, мистецтвотерапію і культурний туризм, Сольнокський університет - гастрономію (екзотична кухня) та організацію конференцій і подій.

Хоча туристська освіта почала також розвиватись на рівні середньої освіти, на даний момент освіту на рівні університету і коледжу забезпечує надмірна кількість навчальних закладів, а професійне навчання - недостатня кількість установ, особливо в порівнянні з системою Західної Європи. Професійне навчання забезпечується Інститутом додаткового (подальшого) навчання комерції і туризму. Його програма включає курси для гідів, для дрібних туристичних агенцій, спеціалізовані мовні курси і т.п. Декілька середніх шкіл також пропонують туристське навчання на різних рівнях (включаючи спеціальний курс розроблений American Express для середньої освіти).

На академічному рівні туристська освіта є однією з галузей, які розвиваються дуже швидко, тому в найближчому майбутньому може виникнути небезпека надмірної кількості випускників туристичних спеціальностей. Щоб уникнути цієї проблеми, освіта має декілька альтернатив: встановити тісніші зв'язки з індустрією для того, щоб прогнозувати, певною мірою, попит на спеціалізовану робочу силу, і щоб розвивати спеціальні програми на основі цих прогнозів; щоб модифікувати структуру освіти, збільшуючи роль професійної освіти; або щоб забезпечити студентів високоякісною освітою, яка є відносно загальною, але достатньо комплексною, в результаті якої робоча сила є гнучкою, з сильними інтелектуальними здібностями і широким світоглядом на всю індустрію туризму.

Зв'язки між академічними закладами і туристичною індустрією зросли за останні декілька років. Хоча й досі існує відносна нестача контактів, але встановлення і розширення цих зв'язків є основним пріоритетом для більшості закладів. Типові приклади співпраці з індустрією - це запрошення лекторів з компаній, забезпечення студентів місцем роботи в індустрії на певному етапі їхнього навчання, післядипломні програми і короткі курси для менеджерів туризму, співпраця в дослідній роботі із залученням студентів (зазвичай з маркетингу) і консультаціями викладачів.

Туризм - це унікальна індустрія, тому що працівники, насправді, є частиною обслуговуючого продукту, який туристи споживають протягом перебування у місці відпочинку. На справжню і відчутну якість обслуговування, а також на задоволення клієнта впливає особистий внесок працівників та їхнє залучення до процесу надання послуг. Щоб упевнитись, що якість сервісу задовольняє очікування клієнтів, а процеси обслуговування гарантують та ефективну діяльність компанії, роботодавці зазвичай шукають працівників із гнучкими вміннями та компетенціями, включаючи сильні комунікативні вміння, міжособистісні вміння, вміння вирішувати проблеми, і здатність швидко приймати потрібні рішення [3]. Для того, щоб забезпечити студентів ринковою і конкурентоздатною освітою, більшість туристичних шкіл нещодавно стала зосереджуватись на компетенції, а не простій передачі теоретичних знань.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що Угорська Республіка пройшла довгий та складний період перетворень у багатьох сферах соціально-економічного життя. Так само багато змін відбулось у системі освіти в цілому, і в туристській освіті зокрема. На сьогоднішній день Угорщина набуває все більшої популярності серед туристів завдяки налагодженій системі прийому та обслуговування в індустрії гостинності. Це відбувається, в першу чергу, завдяки швидкому прогресу і вдосконаленню підготовки кадрів для цієї галузі. Досвід Угорської Республіки у розвитку та реформуванні туристської освіти може стати прикладом для наслідування, оскільки позитивні результати, такі як відповідність європейським нормам і визнання диплому на міжнародному рівні, є метою реформування системи вищої освіти в Україні.

Література:

1. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: Монография. - К.: МАУП, 2004. - 399 с.

2. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: Монографія. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. - 472с.

3. Mundruczy M. (1996): Tourism and tourism education in Hungary; In: Richards, G. ed.: Tourism in Central and Eastern Europe: Educating for Quality; ATLAS. Tilburg University Press, Tilburg, The Netherlands, p.47-55.

4. Ratz, T. and Katay, A. *(2007): Skills and Competencies in Tourism Employment - A Cultural Analysis of Expectations and Experiences. In: Ratz, T. and Sardi, Cs. (eds.): (Inter)cultural Aspects of Touhsm Development. Szekesfehervar: Kodolanyi Janos University College, pp.89*100*

5. Rötz T. (1997): Transformation of Hungarian Tourism Education; International Conference on Education and Training in Tourism and Hospitality Studies, Dahab. Egypt.

6. *http://www. kodolanyi.hu/ru/programs.*
7. *www.kreditlap.hu (Bologna Process in Hungary).*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Bester Gerhard, *професор кафедри європейських досліджень філософського факультету Дрезденського політехнічного університету, д. і. н.*

Lamanauskas Vincentas, *Department of Education, University of Siauliai, Lithuania.*

Lysä Ludmila, *Department of Management and Marketing, Catholic University in Ružomberok*

Mikuś Pavel, *Catholic University in Ruhomberok, Department of Management and Marketing*

Антонець А.В., *асистент кафедри вищої" математики Полтавської держав-ної аграрної академії, аспірант Полтавського університету економіки і торгівлі*

Барно О.М., *ректор Кіровоградського інституту розвитку людини «Україна», д.пед.наук, проф.*

Безлюдько Ю.В., *старший лаборант відділу педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України*

Будз І. Ф. викладач кафедри англійської філології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Волощук О.М., *доцент кафедри комп'ютерних наук Київського національного університету культури і мистецтв*

Гальченко М.С., *молодший науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України*

Григорчук Т.В., *старший викладач ВМУРоЛ «Україна"*

Г***ришан І.А.,*** *старший викладач НТУУ «КПІ»*

Груба Т.Л., *доцент кафедри української мови та методик викладання Міжнародно~гб економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.*

Губаш О.П., *викладач Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів*

Гушулей А.М., *програміст, приватний підприємець*

Дубенчук І.А., *викладач кафедри іноземних мов Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*

Дупак Н.В., *доцент кафедри педагогіки Рівненського інституту слов'янознавства, к.пед.н.*

Завальнюк *В.В. аспірантка Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*

Зозуля С.В., *аспірантка Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*

Карташова Л.А., *докторант Київського національного лінгвістичного університету, к.пед.н.*

Клименко О. І., *аспірант Інституту вищої освіти НАПН України*

Кравець М. В., *асистент кафедри практики та методики навчання англійської мови Київського університету імені Бориса Гоінченка*

Кравчук О. В., *в. о. доцента Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, к.пед.н.*

Красильний Ю.С. *начальник кафедри філософії Національного університету оборони України, к.пед.н., доц.*

Крафт Дітер, *директор учбового закладу «Європанорат», д.теолог., доц.*

Кубай О.В., *старший викладач кафедри математичного моделювання Міжнародн^оекономіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*

Кузьменко А.П., *доцент Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.ф.-м.н.*

Кузьменко В.М., *старший викладач Національного університету водного господарства та природокористування*

Лапінський В.В., *завідувач лабораторії навчання інформатики Інституту педагогіки НАПН України, к.ф.-м.н, доц.*

Ларіна Т.В., *викладач Ніжинського державного університету імені М. Гзголя*

Липська Л.В., *Київський національний лінгвістичний університет*

Лотюк *Ю Г., заступник декана факультету кібернетики, доцент кафедри інформаційних систем та обчислювальних методів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.*

Манько В.М., *професор кафедри професійної педагогіки Національної академії Служби безпеки України, д.пед.н.*

Маріуц І.О., *старший лаборант кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

Мартинюк Г.Ф., *викладач Рівненського економіко-гуманітарного та інженерного коледжу*

Мельник І.Ю., *декан факультету менеджменту та економіки Київського національного університету культури та мистецтв, к.т.н., проф.*

Міхнєва Ю.Р., *старший викладач НТУУ «КПІ».*

Муковіз О.П., *заступник декана з наукової роботи факультету початкової освіти, доцент кафедри теорії початкового навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, к.пед.н.*

Падалко А.М., *доцент кафедри електропостачання Луцького національного технічного університету, к.ф.-м.н.*

Пархомчук М.М., *аспірант кафедри німецької філології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*

Попович Н.Є., *аспірантка кафедри педагогіки, викладач латинської та англійської мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*

Поченюк Я.В., *старший викладач кафедри англійської філології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, магістр.*

Романенко Я.А., *старший викладач НТУУ «КПІ»*

Сахневич І.А., *аспірант відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України*

Ставцева В.Ф., *аспірант кафедри загальної педагогіки та історії педагогіки Київського національного лінгвістичного університету*

Тадеєв П.О., *перший проректор Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.ф.-м.н. проф.*

Тадеєва М.І., *завідувач кафедри англійської філології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н., доц.*

Таланова Ж.В., *докторант Інституту вищої освіти НАПН України, к.держ.упр.*

Ткачук І.А., *магістр з інформатики Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*

Федоренко О.О., *старший викладач кафедри іноземних мов Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*

Шведова В.В., *асистент кафедри інформаційно-вимірювальної техніки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*

Шевченко С.І., *доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гзголя, к.пед.н.*

Шеремет Л.А., *аспірант Інституту вищої освіти НАПН України*

Яницька О.Ю, *проректор з навчально-методичної роботи та гуманітарної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н., проф.*

Ярошенко А. О., *директор Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, к.філос.н., доц.*

ЗМІСТ

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Besier Gerhard. Täter und Opfer, Zuschauerund Opponenten. Übermenschliches Verhalten in Grenzsituationen 5

Mikuś Pavel, Lysä Ludmila. Bloom s conception teaching managers 29

Lysä Ludmila. Lifelong learning managers 32

Mikuś Pavel. The competitive environment of high school..... 36

Lamanauskas Vincentas. Topical scientific production and scientific qualification evaluation questions..... 42

Антонець А.В. Особливості використання комп'ютерних технологій у процесі формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів 53

Барно О.М. Інновації інформаційних технологій в навчальний процес у вищій школі 58

Безлюдько Ю.В. Психологічні аспекти проектування електронних курсів на базі педагогічних платформ 64

Волощук О.М. Інформаційні та комунікаційні технології в навчальному процесі: трансформація сучасної ситуації 68

Г***ригорчук Т.В., Гушулей А.М.*** Впровадження дистанційного курсу навчальної дисципліни 73

Груба Т.Л. інтегративна сутність мовної особистості у контексті нового змісту навчання української мови 78

Губаш О.П. Дистанційне навчання як частинний випадок застосування інформаційних технологій та управління цим процесом..... 84

Дубенчук І.А. Застосування Інтернету на заняттях з іноземних мов 91

Карташова Л.А. Особливості інформаційно-технологічних систем навчання майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах України 96

Клименко О.І. Педагогічне поняття книги і мультимедіа-технологій..... 105

Кравець М.В., Карташова Л.А. Використання засобів Ms Power Point при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах України 110

Кравчук О.В. Підготовка майбутніх учителів до застосування комп'ютерно-інформаційних технологій на уроках з курсу «Я і Україна» 120

Красильник Ю.С. Концептуальні засади комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників-військовослужбовців 127

Кубай О.В. Особливості формування умінь і навичок в процесі вивчення курсу „Дослідження операцій” для студентів економічних спеціальностей засобами дистанційного навчання 133

Кузьменко А.П., Кузьменко В.М., Ткачук І.А. До розробки Інтернет-ресурсів мультимедійної підтримки програмованої навчальної діяльності учня 140

Палійський В.В. Фахово-орієнтоване навчання майбутніх вчителів інформаційно-комунікаційних технологій 144

Липська Л.В. Соціально-педагогічні засади навчання інформаційних технологій в процесі професійної підготовки правознавців у вищих навчальних закладах 152

Лотюк Ю.Г. Роль і місце WEB-системи комп’ютерної математики SAGE у складі електронного навчального посібника 157

Манько В.М. Застосування комп'ютерних технологій у процесі курсового та дипломного проектування 161

Мартинюк Г.Ф. Комп’ютерно-орієнтовані завдання в системі дистанційної форми навчання 167

Мельник І.Ю. Використання сучасних інформаційних технологій в рекреаційно-дозвіллєвій сфері 170

Муковіз О.П. Методика проектування електронного навчального курсу в середовищі MOODLE 173

Падалко А.М. Концепція та система професійної підготовки майбутніх фахівців електроенергетичної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій 181

Попович Н.Є. Роль та місце інформаційних технологій в організації самоосвітньої діяльності студентів 185

Романенко Я.А., Гоишан І.А., Міхнєва Ю.Р Сучасні інформаційні технології, що використовуються при навчанні іноземним мовам у ВНЗ України..... 191

Сахневич І.А. Технічні та медіазасоби - необхідний додатковий елемент самостійної роботи як особливої навчальної діяльності в технічних ВНЗ ... 200

Шведова В.В. Моніторинг компьютеризованих систем тестування. Мета, задачі, реалізація 207

Шевченко С.І. Вимоги до навчальних комп’ютерних програм 216

Яницька О.Ю. Особливості впровадження дистанційного навчання в університеті 222

Ярошенко А.О. Особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в сучасній вищій школі 227

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

Venter G. Major stages of teacher education transformation in Hungary in european context..... 235

Гальченко М.С. Роль інтелекту в ідентифікації обдарованих дітей в освітній практиці США 239

Дупак Н.В. Досвід організації системи підвищення професійної кваліфікації вчителів у Великій Британії' 244

Завальнюк В.В. Навчально-виховний процес у школах Цинцендорфа (перша половина XVIII ст.) 251

Зозуля С.В. Зародження та розвиток релігійних закладів освіти в Чехії.... 257

Крафт Д., Шеремет Л.А. Філософсько-історичний аналіз вищої освіти Німеччини в доболонський період..... 263

Ларіна Т.В. Асоціативна діяльність як професійний розвиток вчителів (на матеріалі США) 268

Маріуц І.О. Проблеми професійної підготовки викладачів для освіти дорослих в Румунії 275

Пархомчук М.М. Підготовка вчителів іноземних мов за дистанційною програмою «Раннє вивчення іноземних мов» у Німеччині: історичний та методичний аспекти 280

Стаецева В.Ф. Середня та вища освіта Нової Зеландії: наступність і перспективи розвитку 287

Тадеєв П.О. Освітні стандарти для вчителів, які працюють з обдарованими учнями у США 296

Тадеєв П.О., Будз І.Ф. Організація навчання обдарованих школярів в Англії 308

Тадеєва М.І. Історичні підходи до вивчення іноземних мов у шкільній освіті європейських країн 318

Тадеєва М.І., Поченюк Я.В. Особливості організації сучасної шкільної іншомовної освіти в Бельгії 326

Таланова Ж.В. Докторська освіта в Канаді 331

Федоренко О.О. Особливості розвитку та реформування туристської освіти в Угорській Республіці 339

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради
Інституту вищої освіти НАПН України
Протокол № 9 від ЗО вересня 2010 року

Редакційна колегія випуску:

Андрущенко В.П., Луговий В.І., Степко М.Ф., Левшин М.М., Євтух М.Б., Дем'янчук Ю.С., Дем'янчук А.С., Маноха І.П., Тадєєв П.О. Пелех Ю.В., Невмержицький О.А., Михальченко М.І., Уваркіна О.В., Дем'яненко Н.М., Корольов Б.І., Онкович Г.В., Козлакова Г.О., Корсак К.В., Бобров В.Я. Лутай В.С.

Відповідальний редактор випуску:

Левшин М.М., Пелех Ю.В.

Підготовка до друку:

Тітаренко Наталія, Яковина Олена

Вища освіта України № 3 (додаток 1) - 2010 р. - Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». - Т. 3. - 352 с.

У тематичному випуску часопису «Вища освіта України» вміщені наукові статті фахівців з питань методології, теорії та технологій педагогіки вищої школи.

Співвідношення філософії освіти та педагогіки вищої школи, напрямки уточнення предмету, обґрунтування змісту, виокремлення інноваційних чинників її розвитку; конструювання моделей «ідеального випускника» та «ідеального викладача» вищих навчальних закладів; результати досліджень по реалізації технологічного підходу у вищий освіті та надання їй особистісно зорієнтованої спрямованості - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску.

Особлива увага загострюється обґрунтуванню філософії освіти як духовній парадигмі модернізації вищих навчальних закладів, методологічній основі педагогіки вищої школи.

Публікації тематичного збірника адресовані науковцям, дослідникам психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

Видавництво не несе відповідальності
за орфографічні та стилістичні помилки авторів

Здано до набору 01.10.2010. Підписано до друку 08.10.2010.
Формат 60x80/16. Папір офсетний. Гарнітура Arial. Друк офсетний.
Умови, друк. арк. 22. Обл.-вид. арк. 21,5.

Віддруковано ПП Баришев К. В.
м. Рівне, вул. Ст. Бандери, 40/67. Тел.: (0362) 43-05-17.