

Зазвичай, мета вивчення новітніх інформаційних технологій включає формування знань у студентів про можливості використання сучасних інформаційних технологій для успішного здійснення інформаційно-комунікаційної діяльності у сфері управління, що передбачає оволодіння знаннями, вміннями та навичками роботи з прикладними програмами ОС Windows, використання текстових редакторів, табличних процесорів, побудова та адміністрування баз даних, створення презентацій, навчання пошуку інформації в Інтернет, навчання спілкуванню в мережі Інтернет, тощо.

Впровадження інноваційних технологій в організацію навчального процесу вищих навчальних закладів України посилюється з кожним роком і виходить на новий рівень. Найчастіше впровадження й застосування на практиці інноваційних технологій пов'язані з розвитком комп'ютерно-технічної бази, відкриттям нових закономірностей психологічного розвитку людини тощо. Студенти та викладачі зазвичай звикають і швидко пристосовуються до інновацій у навчальному процесі. Освіта України має великі перспективи в галузі інноватики, що дає змогу українським науковцям не припиняти досліджень у цій галузі, щоб в майбутньому українська освіта була на одному рівні з сучасними європейськими вищими навчальними закладами та відповідала передовим стандартам навчально-виховних критеріїв освіти.

#### Література

1. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія. – К.: Видавниче об'єднання "Тираж", 2005. – 380 с.
2. Даниленко Л.І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці // Педагогічні інновації: Зб. наук. праць. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 612.
3. Інноваційна теорія Йозефа Шумпетера: сучасне звучання економічних та управлінських ідей: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2012. – 324 с.
4. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. – Х.: Видав. гр. "Основа", 2004. – 240 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта від 24 квітня-1 травня 2002 р. – С. 2-4.

#### СТВОРЮЄМО УМОВИ, В ЯКИХ ФОРМУЮТЬСЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ТА ВЧИТЕЛЯ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ О. І. ВИГОВСЬКОЇ

*О.І. Виговська  
Київ, Україна*

У своєму дослідженні ми прагнули розглянути рольову гру, завдання якої для конкретного класу розробляються на основі даних системно-точкової методики як адекватної форми розвитку творчого потенціалу суб'єктів цілісного навчально-виховного процесу. З цією метою ми досліджували процес гри одночасно з двох позицій: створення умов для реалізації творчого потенціалу учнів, а також – умов здійснення творчого процесу для вчителя.

За показник здійснення учнями творчого процесу ми брали, насамперед, факт реалізації значимих для них видів діяльності, оскільки відомо, що особистість формується у процесі діяльності, причому значимої для себе. За показники значимості здійснюваної діяльності вибрали:

1) факт прийняття задачі як своєї власної, тобто перетворення її загального, абстрактного формулювання в особистісно-значиме (в основі цього психологічного явища лежить механізм "довизначення" задачі);

2) емоційні реакції, спрямовані на "захист", відстоювання своїх проєктів, на бачення у цих задачах реальних, життєво важливих умов як для самого учня, так і для інших, небайдужих його серцю людей (ними, зокрема, можуть бути референтні для нього особи).

Крім особистісних показників розглядали також процесуальний та результативний показники. Результативними показниками слугували такі характеристики результатів групових робіт, як загальна кількість ідей, висловлених тими, хто розв'язував задачі-ситуації, серед них – оригінальних, серед оригінальних – нових, наявність і кількість практично значимих ідей. Крім того, визначалася здатність до цілісного, багатоконтекстного бачення світу, в основі якого лежить образне мислення. Здатність учнів мислити визначалася за кількістю та якістю образів-ідей, представлених у роботах у вигляді малюнків, креслень, схем, конструкцій, моделей, текстів.

Фіксувався також і такий процесуальний показник, як творча емоція, яку нейрофізіологи відносять до числа факторів, що детермінують творчий процес. Творчий акт – це максимальне виявлення себе зовні, найбільш повна і глибока реалізація своєї індивідуальності. Саме тому творчий процес супроводжується інтенсивною позитивною емоцією. Зовнішніми показниками внутрішнього творчого процесу (який не може проявлятися безпосередньо, оскільки відбувається у самій людині) вважаємо блиск очей, рум'янець на щоках та інші фізіологічні емоційні прояви, що спостерігаються завдяки нерозривному зв'язку творчого процесу з емоційно-почуттєвою сферою людини.

Якими показниками можна визначити творчу діяльність особи, яка виконує у грі роль учителя?

Аби обґрунтувати такі показники, звернімося до вислову Канта про ідеал, як загальну форму діяльності щодо цілепокладання. За Кантом, ідеал включає в себе усвідомлення того, що людина є самоціллю власної діяльності і в жодному разі не засобом для когось або для чогось – чи то Бога, чи то речі у собі.

Вчитель, який має таку позицію, все, що відбувається на уроці, розглядає з точки зору того, що нового це йому дає, про що змушує задуматися, до чого визначити чи змінити своє ставлення, чому поради тощо. Кульмінаційним моментом у такій позиції педагога є усвідомлення ним сутнісної єдності між людьми; цьому відповідає його стан, який можна ототожнити з повною гармонією у стосунках між учнями та вчителем, що виявляється у відчуттях творчої наснаги всіх учасників уроку. Це той стан, який В.І.Андрєєв називав станом “творчості”. Зазначимо, що стан гармонії позначає той момент у педагогічній діяльності, який тільки і можна віднести до ідеалу творчої педагогічної діяльності (О. І. Виговська, 1995). Якщо ідеал діяльності відповідає вищому її рівню, то ідеал педагогічної діяльності не можна розпредметити; його можна лише описати процесуально у відчуттях самого педагога. Ідеал творчої педагогічної діяльності поза її межами не існує! Відчуваючи “ідеал” у процесі діяльності, ми усвідомлюємо його під час ретроспективного аналізу власної діяльності, рефлексії власних самовідчуттів, почуттів, позицій.

Відтак вважаємо, що адекватним методом виявлення таких станів є інтроспекція, тому за показники реальної творчої педагогічної діяльності прийняли вислови педагогів про самовідчуття своїх станів, які погоджуються з наведеними вище позиціями.

У процесі експерименту ми фіксували репліки гравців, їх емоційний стан, семантику формувань не вихідних соціально-фізичних задач, а вже “особистісно-орієнтованих”, що лежали в основі всіх реалізованих ними видів діяльності під час гри.

Експериментальна робота була проведена мною в період з 1986 по 1994 рр., коли я одночасно працювала учителем фізики, викладачем вузу, викладачем системи післядипломної педагогічної освіти вчителів. Усього в експерименті було задіяно 2642 осіб. Із них: 427 школярів 7-х класів 49, 58, 272 і 247 середніх шкіл м. Києва, 1690 студентів фізико-математичного, педагогічно-індустріального, педагогічного та філологічного факультетів КДПУ ім. М.П. Драгоманова, 435 учителів фізики і 90 керівників шкіл (директорів та їхніх заступників) Житомирської, Київської, Луганської областей і м. Києва.

У ході дослідження виконано три серії експериментів у три етапи.

У першій серії експериментів виявляли можливості гри для формування трьох сфер особистості зростаючої людини (інтелектуальної, мотиваційно-потребової та діяльнісно-практичної) у їх єдності, у чому вбачали передумови розвитку дитини, необхідної та достатньої умови для цього.

Така цільова орієнтація була зумовлена бажанням змінити на краще становище, яке склалося в педагогічній практиці щодо способів формування вчителями світогляду школярів, зокрема, заміною вербальних засобів на більш адекватні поставленій меті. На першому етапі експерименту (1986-1989 рр.) було задіяно лише частину школярів (150 осіб) і студентів (590 осіб), усіх вчителів і керівників шкіл.

На другому етапі, що здійснювався в 1989-1992 рр., працювали з іншою частиною школярів (277 учнів 7 класів 272 - нині Українського колежу імені В.О. Сухомлинського – та 247 середніх шкіл), а також зі 860 студентами фізико-математичного та педагогічно-індустріального факультетів КДПУ (нині – НПУ) ім. М.П. Драгоманова.

Друга серія експериментів призначалася для дослідження гри як однієї із форм, здатної адекватно задовольняти завданню створення умов особистісно-утворюючого середовища, з одного боку, а з іншого, – реалізувати під час його створення творчий процес для кожного з його суб'єктів.

Третій етап експерименту проводився в 1992-1994 рр. зі студентами фізико-математичного факультету (240 осіб).

Метою третьої серії експериментів було дослідження умов розвитку особистості вчителя у цілісному навчально-виховному процесі, який адекватно був представлений у гри його моделлю.

Усі учасники експерименту, незалежно від віку, кваліфікації та соціального статусу, залучалися до гри, смислоутворюючим центром якої були розроблені нами для 7 класу соціально-фізичні задачі за темою: “Тиск твердих тіл. Способи зміни тиску” (див. додаток 1). Усі задачі об'єднувалися логікою одного конкретного уроку фізики (див. додаток 2).

Для випробування учнів 7 класів було проведено урок у формі дидактичної рольової гри; для усіх інших він був двічі ігровим, оскільки кожен її учасник одночасно виконував ролі фахівця й учня, що спонукало вчителів до активізації їхньої здатності до емпатії. Для них гра проходила як рольова, дидактично-ділова.

Передбачалося, що ці задачі послужать основою для групової роботи у вигляді груп фахівців, утворених чи за спільністю їхніх інтересів, чи за бажанням спільної роботи з однокласниками. Результати гри очікувалися у вигляді проектів, розроблених групами фахівців, конструкцій-моделей, виготовлених із різних конструкторських наборів у вигляді креслень, а також у формі висловлень, суджень і обґрунтувань своїх позицій. Пред'являлася також вимога до вміння привселюдно відстояти,

захистити ”результати своєї праці й оцінити ”внесок ” кожного з учасників груп.

Роль учителя в різних експериментальних серіях була специфічною. До обов’язку виконуючого цю роль на першому етапі експерименту входила організація проведення самої гри: визначення кількості та складу груп, видача їм завдань, проведення ”захисту розроблених проєктів” і оцінки ”внеску” кожного учасника гри у спільний продукт (наведено приклад керованого стилю відносин авторитарного характеру, хоча вони можуть бути й демократичними – від вільного вибору складу груп до оцінки внеску в сукупний продукт). Роль учителя полягала також у створенні сприятливого морально-психологічного клімату в процесі гри (акцент було зроблено на двох планах спілкування – діловому й етичному).

Якщо на другому етапі експериментальної роботи роль учителя полягала лише в її організації, то на останньому він виступав у ролі ”каталізатора” ідей. У тих групах, де викладач цього не робив, ідеям за параметром ”новизни” бракувало ”сучасних уявлень” про види людської практики – біоенергетику, екстрасенсоріку, медитативний аутотренінг тощо. Втручання викладача відбувалося у формі ненав’язливого побажання, запитання, під-казки-міркування, до того ж лише тоді, коли студенти приступали до висунення гіпотез вирішення задач-ситуацій, тобто враховувався час оптимальної подачі ”підказки” за Я.О.Пономарьовим. Зрозуміло, що інформаційне поле педагога має бути таким, щоб він міг ”розширювати” інформаційно-пошукове поле школярів і студентів, спрямовувати його в потрібне русло, не гасити пошук, а активізувати й підтримувати його .у ході всієї гри.

Під час захисту групами своїх проєктів учитель ”провокує” запитаннями й заганяє розроблювачів у ”глухі кути”, змінює вихідні умови задачі, пропонує визначити придатність рішень-пропозицій для різних умов, які він моделює, заводить розмови про економічний ефект, людські, природні та матеріальні ресурси, про необхідність спонсорів; тобто виконує ролі опонента-критика, співгенератора ідей, співреалізатора, ”споживача” ідей і водночас виконує функції ”вищої інстанції”, що розпоряджається ідеями і ”долями” їх розроблювачів. У такий спосіб захист однієї групи перетворюється на колективний захист усіх від усіх, створюється атмосфера загальної зацікавленості у загальній справі, яка ”обростає” такими численними проблемами, що їх вирішення стає життєво важливим для більшості учасників гри (див. ілюстрації з телефільму такого уроку, проведеного автором у 136 гімназії м. Києва, у незнайомому йому 7-ому класі у 2006 році, фрагмент якого було показано по телебаченню на ”Освітньому каналі”). Характерним є те, що зазначені результати постійно повторюються вже протягом двох десятиріч, хоча вже змінилися покоління учнів і студентів, змінилася мотивація ...їхньої навчальної й професійної діяльності, умови й стиль нашого життя в країні, та й сама країна стала іншою.

На третьому етапі експерименту роль учителя була аналогічною. Крім того, додалася робота з організації самоаналізу й аналізу отриманих результатів усіма учасниками гри.

На завершення вчитель проводив самоаналіз на основі рефлексії власної позиції, відчуттів, почуттів, а також аналіз результатів своєї діяльності з вдячною оцінкою ”внесків”, зроблених іншими – усіма, з ким він був зв’язаний умовами ігрового процесу.

Під час проведення усіх трьох серій експериментальної роботи разючим була подібність реакцій та емоційних проявів ”дитячої” та ”дорослої” аудиторій: блиск очей, рум’янець на щоках, схвильованість мови, бажання довести, що їхній проєкт – кращий, співпереживання один одному.

Це свідчення наявних умов для здійснення творчого процесу, а отже, і творчого розвитку як учнів так і вчителів.

## ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ В ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ

*О.Ю. Гаврась  
Полтава, Україна*

Професійне становлення відіграє особливу роль у розвитку особистості фахівця, його професійної свідомості, забезпеченні успіху в професійній діяльності. Саме на початкових етапах професійного становлення молодий спеціаліст стає суб’єктом, нової для нього професійної діяльності, розпочинаючи практичне її освоєння з функціонального змісту. У цьому контексті для нашого дослідження слушною є думка М. М. Рубінштейна про те, що у навчальному закладі створюється лише основа, фундамент.

У філософській літературі наголошується, що становлення особистості, як проблема суспільства в цілому і самого індивіда зокрема, вона є актуальна завжди. Проте в стабільні та перехідні періоди життя суспільства її гострота різна. Необхідність вирішення цього завдання обумовлена, перш за все: соціально-економічною нестабільністю держави; індивідуальними психофізіологічними особливостями; чисельними змінами в приватному житті кожної людини; випадковими обставинами та ірраціональними тенденціями життєдіяльності.

Зрозуміло, що реалізація управління становлення професійної майстерності фахівця можлива лише при наявності цілісної комплексної програми. Згідно з дослідженням Е.Ф.Зеєра її розробка повинна ґрунтуватися на принципах: урахування потреб особистості у самоорганізації, самовизначенні і саморозвитку; признання пріоритету індивідуальності та самоцінності фахівця.