

оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідність досягнення визначеного результату.

К.К.Платонов говорить про доцільність формування готовності до творчої діяльності, початок її формування лежить у підструктурі досвіду і характеризується знаннями, уміннями й навичками, без яких неможливе здійснення професійної діяльності.

Л.В.Кондрашова підкреслює, “готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність це показник суті діяльності особистості” [2].

Аналізуючи різноманітні підходи до тлумачення поняття “готовність” і враховуючи особливості процесу диригентської підготовки, ми можемо стверджувати, що готовність студентів до творчої діяльності – складне особистісне динамічне утворення, основою якого є: любов до мистецтва та музики, добре розвинені експресивні, емоційні, вольові риси характеру, педагогічний альтруїзм та самооцінка своєї готовності займатися диригентською діяльністю.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. Психол. труды. - В 2 т. - М.: Педагогика, 1980. - Т.1. - 238 с.
2. Кондрашова Л.В. Морально – психологічна готовність студента до вчительської діяльності. - К.: Вища школа. 1987. - 53 с.
3. Котик М. А. Психология и безопасность. - Таллин.: Валгус. 1981. - 363 с.
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. - М.: Просвещение.1964. - 334 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. - Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. - 1997 - С. 106-116.

Л.В.Журба

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ

Проблемная ситуация – обязательный компонент учебного познания. В статье раскрываются дидактические условия создания и эффективного функционирования проблемных ситуаций

в процесі вивчення історії.

The problem situation is the obligatory component of scientific knowledge. The didactic conditions of creation and effective functioning of the problem situations during studying History are opened in the article.

Найважливішою рисою сучасного навчання є його спрямованість на те, щоб готувати учнів не тільки пристосовуватися, але й активно засвоювати ситуації соціальних змін. У цьому учням і повинні допомогти навчальні проблемні ситуації, поставлені вчителем або ж ними самими у процесі проблемного вивчення історії.

Проблемна ситуація – обов'язковий компонент навчального пізнання. Американський філософ і педагог-реформатор Дж.Д'юї стверджував, що бажання пізнання з'являється у людини тільки у тому випадку, коли вона нашоухується на певну проблему, яку не може розв'язати знайомим способом. Вирішуючи проблеми, дитина вчиться. Продовжуючи цю думку, радянський психолог С.Л.Рубінштейн зазначав: "Початковим моментом мислительного процесу зазвичай є проблемна ситуація. Мислити людина починає тоді, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти. Мислення завжди починається з проблеми чи запитання..." [7, с. 317]. Отже, основне призначення проблемної ситуації – породження продуктивних творчих процесів мислення учня, стимулювання його інтелектуального й особистісного розвитку.

Методика створення і застосування проблемних ситуацій на різних етапах уроку та в пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій була запропонована С.І.Висоцькою, І.О.Ільницькою, А.В.Фурманом, І.Я.Лернером, А.М.Матюшкіним, О.Т.Степаніщевим, [1; 3; 5; 6; 9; 11]. Незважаючи на це, теоретичні розробки даної проблеми не доведені до рівня конкретної педагогічної технології. Одним з найбільш складних у цьому контексті є процес створення проблемних ситуацій, а саме – дидактичні умови, за яких він буде ефективним.

У дидактиці немає єдиного загальноприйнятого визначення проблемної ситуації. Більшість дослідників проблемну ситуацію розглядають перш за все як ситуацію утруднення (Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов). Інші вчені в якості її основної ланки називають пізнавальну (діалектичну) суперечність (Т.В.Кудрявцев,

О.М.Матюшкін).

Щоб проблемна ситуація увійшла в навчальний процес, вона повинна прийняти форму проблеми, проблемної пізнавальної задачі або проблемного завдання. Проблема – складне теоретичне або практичне питання, яке потребує вирішення, дослідження [10, с. 561].

Краще за все це може продемонструвати приклад навчання Сократом своїх учнів близько 2500 років тому. В одному із діалогів (“Fear”) Платон описує, як до Сократа прийшов юнак Феаг, щоб дізнатися, як і в кого навчитися мудрості. Сократ замість того, щоб дати відповідь на питання юнака, починає запитувати його, що він вважає мудрістю, чого ж дійсно хоче.

Сократ формулює питання таким чином, щоб учневі було над чим подумати і, в той же час, достатньо було знань, щоб дати відповідь чи знайти її в ході розмірковувань. Ланцюжок пов'язаних між собою питань, кожне з яких підпорядковане головному – першому, поставленому учнем, змушує його знаходити відповіді на них, відкидаючи хибну думку і утверджуючись в істинній.

У сучасних умовах суть проблемного навчання полягає в тому, що у процесі вирішення учнями спеціально розробленої системи проблем, проблемних задач і завдань під керівництвом учителя або в спільній із ним діяльності створюється проблемна ситуація і здійснюється оволодіння новими знаннями, переважно теоретичного характеру, та способами дій, що формують творчі здібності школярів: продуктивне мислення, інтелектуальні емоції, пізнавальну мотивацію, а також досвід творчої діяльності.

Покажемо це на прикладі вивчення учнями 7 класу теми “Північно-Східна Русь. Утворення та посилення Московської держави”. Під час розгляду питання про об'єднання князівств Північно-Східної Русі навколо Московського князівства вчитель формулює проблемну задачу: “Москва стала центром об'єднання руських земель. Чому? Адже її місце по праву повинні були посісти більш великі, сильні, багаті міста, як наприклад, Твер, Володимир, Новгород?”

Приводимо можливий діалог між учителем і учнями з метою вирішення проблеми.

Учні: “Москва мала вигідне географічне положення: ліс захищав її від нападів багаточисельних ворогів; по річці в місто

прибували іноземні і руські купці”.

Учитель: “Дійсно, дивлячись на карту, не можна не відзначити вигідне географічне положення Москви. Московське князівство знаходилося в центрі руських земель, воно менше, ніж інші страждало від зовнішніх ворогів. Але хіба Твер, Углич, Кострома (показує на карті) мали менш вигідне географічне положення? Тим паче, що Твер, Ярославль, Нижній Новгород стоять на Волзі – хіба може зрівнятися з нею Москва-ріка? Володимир стоїть на Клязьмі, Рязань – на річці Ока...Що стосується московських лісів як захисту від ворога, то до північних міст Русі дістатися значно важче, ніж до майбутньої столиці: та і й ліси були тут густіші, і болота зустрічалися, які не можна було подолати ні пішим воїнам, ні кінноті”.

Учні: “Можливо, тому що в Москві знаходилася православна митрополія. Адже руські люди завжди вважали: де митрополит, там і столиця”.

Учитель: “Але ж до 1326 року митрополит перебував у Володимирі, а місто не змогло стати об'єднавчим центром руських земель. Адже так?”

Учні: “Так... Можливо, свою роль відіграли багатство та культура руських міст. Мабуть, Москва була першою і в тому, і в іншому, що і дозволило їй претендувати на головну роль”.

Учитель: “Історики з цим не згодні. За їх оцінками, на початок XIV ст. найбільш розвиненими в культурному плані були землі Ростово-Суздальського князівства, а найбільш багатими – Новгородської республіки”.

Учні: “Тоді більше нічого не залишається, як військова могутність Москви, що і зробило її найбільш сильним князівством. А сила здатна подолати все”.

Учитель: “Московське князівство було сильним, але цього було недостатньо, щоб підпорядкувати, наприклад, Твер у 1327 році тільки своїми силами, московський князь Іван Калита (1325-1340) змушений був скористатися допомогою монголо-татар”.

Під час подальшого обговорення проблеми, вчитель намагається залучити до діалогу всіх учнів. Він вводить все нові знання і контраргументи, серед яких вказує на великий вплив московського боярства, яке мало високий авторитет майже в усіх

князівствах, адже було вихідцями із них, знайшовши в Москві вітчизну. Учитель знайомить дітей з поглядами історика М.І.Костомарова, який вважав, що верховенство Москви забезпечили монголо-татари, та теорією Л.Гумільова, який пояснював московський феномен пасіонарністю – надлишком біохімічної енергії основної речовини, що проявляється в здатності людей до супернапруження: у москвичів у ці століття вона була значно вищою, ніж у жителів інших князівств, вважає історик. Проблемна ситуація поступово знімається, і учасники обговорення проблеми нарешті приходять, можливо, не до повного, але єдиного висновку: Москва, не маючи переваг в більшості перелічених критеріях, тим не менше стає столицею руських земель. Пролити світло на обговорювану проблему дозволяє організація самостійної роботи при вивченні питання “Куликовська битва” відповідно до методичних вказівок Н.Дайрі [2, с. 97]. Учні в підсумку відзначають, що перемога в 1380 році над військами хана Мамає під егідою Москви і керівництвом московського князя Дмитра Івановича ще більше посилила позиції Московського князівства.

Кожна проблема містить у собі проблемну ситуацію, але не кожна проблемна ситуація переростає, перетворюється в усвідомлену проблему. Іноді навіть не всі вчителі усвідомлюють виникнення проблемності в навчальному процесі, багато з них схильні запитання, що пробуджує в учня думку, або на яке він не може відповісти відразу, називати проблемною ситуацією. Лише деякі з них періодично створюють проблемні ситуації на уроках і володіють певним набором засобів для їх діагностики. Але нерідко мислительний процес окремого учня залишається стихійним, практично некерованим. На ці суттєві обставини вказують І.А.Льницька і А.В.Фурман [3, с. 3-4; 11, с. 42]. Майстерність вчителя під час проведення проблемного уроку вбачається в тому, щоб він сам глибоко відчував проблемність ситуацій, з якими стикаються школярі, вмів ставити перед класом реальні навчальні проблеми в зрозумілій для учнів формі. Як зазначає В.А.Селиванов: “Невдало сформоване запитання може звести нанівець усі попередні зусилля вчителя, позбавити учня інтересу до обговорюваної області невідомого. Це іноді трапляється, якщо питання досить складне, й учні розуміють повну безперспективність пошуку виходу із проблемної ситуації, а також

і в тому випадку, коли питання досить легке” [8, с. 267].

Проблемні питання та завдання повинні відповідати змісту і цілям навчання, бути: складними, нести в собі протиріччя; захоплюючими, але логічними; об’ємними, здатними охопити широке коло дрібних питань; дискусійними, пропонувати різні точки зору та оцінки; важкими, створювати труднощі, необхідні для проблемної ситуації. Дослідники вказують і на такі критерії відбору навчальних проблем, як відповідність потребам і інтересам певної групи дітей, їх віковим особливостям; участь дітей у доборі проблем, виробленні плану дій і способів рішення; варіативність способів вирішення проблеми; повторюваність, типовість проблеми для достатньо широкого кола подій та явищ; серйозність проблеми; наявність необхідного теоретичного матеріалу [4, с. 22-24].

З огляду на вище вказане слід зазначити, що зміст шкільної історичної освіти, навчальна інформація, яка визначає розвиток навчальної діяльності – це одна з основних умов створення проблемних ситуацій. Іншими словами, навчальна інформація здобуває статус проблеми, проблемної задачі або завдання. А це піднімає більш складні питання: підготовки і прийняття нових програм з історії відповідно до Державного стандарту, визначення оптимальної структури шкільної історичної освіти (лінійно-синхронної чи концентричної). До переваг концентричної побудови вчені відносять можливість у старших класах повернутися до подій ранньої історії і розглянути їх на більш високому проблемно-теоретичному рівні, узагальнити цей матеріал на основі різних методологічних підходів, від хронологічного принципу осягнення історії перейти до проблемного, активно використовувати методи історичного дослідження. Гострою є і проблема підручників, серед критеріїв удосконалення яких вкажемо на багатоаспектність, проблемність і діалогічність. Зазначимо, що в якості навчальної інформації може виступати не лише текст підручника, а й історичне джерело, витяг із науково-пізнавальної чи художньої літератури, матеріали засобів масової інформації.

Інша умова створення проблемних ситуацій передбачає варіативність вибору способів її рішення, що дає можливість кожному учневі включитися в процес як створення проблемної ситуації, так і її розв’язання. Причому необхідно пам’ятати про

сполучення інтелектуальних дій і емоційної сторони пізнання.

Покажемо це на прикладі вивчення теми “Громадянська війна в Росії (1918-1920 рр.)”. Під час розгляду питання про протистояння більшовиків і соціалістів-революціонерів влітку 1918 року, вчитель спонукає учнів самим підійти до осмислення проблеми і її вирішення. З цією метою він подає інформацію таким чином, щоб у дітей на певному відрізку розповіді виникло власне бажання поставити проблемне питання.

Учитель: “У 1918 році соціалісти-революціонери вбили німецького посла Мірбаха. Владнавши справи з Німеччиною (Німеччина не зробила різких кроків щодо Росії), більшовики організували судовий процес над злочинцями. Есерів звинувачували у збройній боротьбі проти радянської влади, вбивствах, інших терористичних актах”.

В учнів на цьому етапі розповіді не виникає спонукальної реакції поставити питання “Чому?”, адже ніякої суперечності немає, все логічно.

Учитель тим часом продовжує: “Офіційними захисниками есерів-убивць виступили на суді відомі комуністи Ф.Кон – секретар ЦК КП(б)У, один із діячів міжнародного революційного руху француз Ж.Садуль та ін.”

Спонукальною реакцією учнів є: “Як же так? Засуджують вбивць, терористів, ворогів радянської влади, а захищають їх відомі всьому революційному рухові комуністи?”

Учитель продовжує: “Офіційним захисником підсудних есерів був також і кандидат у члени Політбюро ЦК РКП(б) М.Бухарін”.

Спонукальна реакція учнів: “Як і Бухарін? Але ж він вірний соратник В.І.Леніна?! А чи були винні есери, притягнуті до суду, якщо на їх захист виступили чиновники високого рангу із партійної більшовицької еліти?”

Склалася проблемна ситуація: “З одного боку – антибільшовизм і тероризм есерів, а з іншого – їх захист на суді близьким соратником В.Леніна Бухаріним, іншими комуністами”.

Виникає питання: “Як же так?”

Учні по суті увійшли в стан проблемної ситуації. Вирішується вона за аналогією з попередньою.

Важливою умовою створення проблемних ситуацій є

суб'єктивна позиція самого учня, усвідомлення і прийняття ним мети пізнання, рефлексія наявних засобів для розв'язання проблеми, взаємозв'язок відомих і невідомих знань чи способів дії в системі, що пізнані та пізнаються учнем.

Слід вказати і на особливий статус вчителя в навчальному процесі на проблемній основі. Адже він, виступаючи в ролі організатора уроку, повинен діяти скоріше як керівник і партнер, чим як джерело готових знань і директив для учнів, а це в свою чергу вимагає від нього особистісно-зорієнтованого підходу, індивідуалізації навчання, здатності викликати у всіх школярів інтерес до проблеми, потребу в пошуках відповіді, активну участь у її розв'язанні.

Опрацювання й аналіз психолого-дидактичної літератури, власний педагогічний досвід дають можливість зробити висновок про те, що найбільш сприятливі умови для вивчення історичного минулого на проблемно-теоретичному рівні створюються в основній і повній школі, коли теоретичний компонент у змісті навчального матеріалу є рівним фактичному або переважає над ним. Курс нової і новітньої історії, що вивчається в 9-11 класах, побудований на принципах синтезу і проблемності, націлений на розуміння сучасного світу. На цьому етапі навчання проходить на більш високому рівні аналізу і розмірковувань. С.Л.Рубінштейн вказує на певні закономірності пізнавальних можливостей учнів старшого шкільного віку, на суттєві зрушення, що відбуваються в складових процесу учіння старшокласників: "У процесі осмислення матеріалу все більше розвивається здатність переходити із фактичного плану в план теоретичний, в область все більш широких теоретичних узагальнень; закріплення знань набуває все більш усвідомлено-логічного характеру як за змістом, так і за прийомами: реконструювання; перекомбінування; справжнє оволодіння знаннями проявляється в здатності оперувати ними і застосовувати свої знання, використовуючи їх в різних умовах" [7, с. 502]. Слід вказати і на суттєві зміни, що спостерігаються в стилі розумової діяльності старшокласників, які носять все більш активний, самостійний, творчий характер. На цьому етапі школярі починають вивчати історію як науку, залучаючись до нових теорій наукового дослідження і особливостей праці історика, вони свідомо використовують уже сформовані уміння в роботі на

перетворюючому і творчому рівнях.

Таким чином, зміст сучасної шкільної історичної освіти, пізнавальні можливості і пізнавальні потреби учнів старшого шкільного віку є важливими факторами створення проблемних ситуацій на уроках історії.

Підводячи підсумок дослідження, слід зазначити, що вмiла, цілеспрямована діяльність по створенню проблемних ситуацій на уроках історії є оптимальним засобом розвитку пізнавальної активності і творчих здібностей учнів. Практичний досвід доводить, що головна робота в цьому напрямку повинна проводитися в основній і старшій школі, бути систематичною і послідовною. На нашу думку, подальші дослідження цієї проблеми повинні бути перенесені в площину розробки дидактичних навчальних матеріалів проблемного змісту, адже стихійне, непорядковане застосування проблемних ситуацій у процесі вивчення історії є важливим, але недостатнім чинником для досягнення кожним учнем більш високого і доступного йому рівня творчого мислення.

Література

1. Высоцкая С.И. Проблемные ситуации в процессе обучения гуманитарным предметам. – Алма-Ата, 1971. – 57 с.
2. Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
3. Ильницкая А.И. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – М. – Рига, НПЦ “Эксперимент”, 1998. – 180 с.
5. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
8. Селиванов В.С. Основы общей педагогике: Теория и методика воспитания / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2000. – 336 с.
9. Степанищев А.Т. 300 задач по истории России с древнейших времен до наших дней: Дидактические материалы. – М.: Дрофа,

2001. – 128 с.

10. Сучасний словник іншомовних слів / Уклали О.І.Скопненко, Т.В.Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
11. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.

Л.В.Загребельна

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІКИ

В статье анализируются разные определения понятий компетенции и компетентности. Определяется, что целостная модель будущего менеджера экономики будет эффективной в интеграции комбинирования компетенций, которые являются необходимыми для специфической работы и обеспечения мобильности трудовых ресурсов в этой области.

The different definitions of “competency” and “competence” are analyzed in this article. An integral model of a prospective manager in economics is defined to be effective in combined competency integration which is necessary to fulfill a specific task and to provide labour resources’ mobility in this sphere.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства здійснилася зміна парадигм освіти від традиційної до особистісно орієнтованої. Українська освіта перейшла на Державні стандарти, що потребує від вищої школи вдосконалення підготовки фахівця, становлення його не тільки як професіонала, що глибоко володіє своїм фахом і легко орієнтується у новітніх досягненнях у галузі своєї фахової діяльності, а й педагогічно компетентного. На сучасному підприємстві потрібен фахівець ерудований, здатний вільно і критично мислити, готовий до дослідницької роботи, до реалізації особистісного підходу в проектуванні стратегії власного професійно-особистісного становлення, спроможний самоактуалізуватися у власній фаховій діяльності, набути компетентність, особистісний авторитет і статус.

У новому “Галузевому стандарті вищої освіти”, затвердженому Міністерством освіти і науки України 25.03.2001 року, серед інших вимог до фахівця-менеджера відзначається