

# ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



КРИВОРІЗЬКИЙ  
ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ

24'2009

УДК 378 (082) + 373 (082)

П 24

ББК 74.2+74.58

**Редакційна колегія:**

- Буряк В.К.** - доктор педагогічних наук, професор, ректор,  
(головний редактор);
- Кондрашова Л.В.** - доктор педагогічних наук, професор, проректор з  
наукової роботи, академік МАТО  
(заступник головного редактора);
- Штельмах Г.Б.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
педагогіки (відповідальний секретар);
- Козлов А.В.** - доктор філологічних наук, завідувач кафедри німецької мови та  
літератури з методикою викладання;
- Бугрій О.В.** - доктор педагогічних наук, професор, зав.кафедри економічної та  
соціальної географії;
- Рейзенкінд Т.Й.** - доктор педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства,  
інструментальної та хореографічної підготовки;
- Пікельна В.С.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки  
та методики трудового і професійного навчання.

**Рецензенти:**

- Скидан С.О.** - доктор педагогічних наук, професор;
- Колоїз Ж.В.** - доктор філологічних наук, доцент;
- Комаров В.О.** - доктор педагогічних наук, професор.

**Затверджено постановою президії Вищої атестаційної комісії України  
від 2.06.02р. №1-05/6**

Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць № 24 /  
редкол.: Буряк В.К. (гол.ред.) та ін. - Кривий Ріг: КДПУ, 2009. - 378 с.

У збірнику наукових праць висвітлено проблеми навчання та виховання  
учнів у середній школі та студентів педагогічного навчального закладу, відображено  
результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів, докторантів та  
аспірантів.

Матеріали, що представлені в збірнику, можуть викликати інтерес у  
широкого кола наукових працівників.

ISBN 996-7406-29-6

ББК 74.2+74.58

Педагогика высшей и средней школы: Сборник научных работ № 24 /  
редкол.: Буряк В.К. (гл.ред.) и др. - Кривой Рог: КДПУ, 2009. - 378 с.

В сборнике научных работ освещены проблемы обучения и воспитания  
учащихся средней и студентов высшей педагогической школы, отображены  
результаты научных исследований и методических разработок преподавателей,  
докторантов и аспирантов.

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга научных  
работников.

**Друкується за рішенням Вченої ради Криворізького державного  
педагогічного університету від 31.08.04 протокол №1**

ISBN 996-7406-29-6

ББК 74.2+74.58

© Криворізький державний  
педагогічний університет, 2009

**Розділ І**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*Л.В.Кондрашова,  
доктор пед. наук,  
професор,  
Криворізький ДПУ*

**ЕМОЦІЙНИЙ ФАКТОР ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ  
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ  
ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*У статті обґрунтовується емоційний фактор як засіб забезпечення якості сучасного освітнього процесу в загальноосвітній та вищій школі.*

*В статтє обосновывается эмоциональный фактор как способ обеспечения качества современного образовательного процесса в общеобразовательной и высшей школе.*

*The evotional factor as a means of guaranteeing the quality of a modern educational process in the basic and high school is substantiated in the article.*

Завдання освіти полягає в тому, щоб знання, здобуті в різних типах шкіл, перетворити на засоби діяльності, в процесі якої відбувається розвиток і становлення духовності майбутнього громадянина. Перетворення знання в засіб духовного збагачення особистості сприяє тому, що людина перестає відчувати себе тільки об'єктом педагогічної дії і стає суб'єктом освітнього процесу.

Вимоги до сучасної освіти якісно змінюються: вона покликана озброювати не тільки знаннями, але і привчати молодь до вміннь самостійно одержувати знання, творчо мислити, досягати поставлених цілей. У розв'язанні цих задач важливо здійснювати перехід від навчання до самонавчання, самоосвіти, який неможливо здійснити без інтересу і стійкої потреби особистості в знаннях, задоволеності процесом їх здобуття.

Головний недолік традиційної освіти полягає у тому, що уміння мислити і діяти за певним алгоритмом, зразком, запропонованим педагогом, визнається головною цінністю. Але для людини важливо не тільки засвоювати навчальну інформацію, запам'ятовувати і відтворювати її, але й осмислювати, відчувати, переживати, діяти. Всі зусилля вчителів і викладачів спрямовані на формування розумових уміннь, проте не менш важливий аспект становлення особистості – формування свідомості й емоційної культури учня та студента – залишається, нерідко, поза увагою педагогів. Освіта при цьому протікає як знеособлений процес. Вона

стає механічною, виконує свої функції без урахування емоцій, інтересів і можливостей людини. Переведення знань в цінності неможливе тільки на основі інтелектуальних дій, без урахування опори на емоційну сферу особистості в навчанні.

Аналіз роботи сучасної школи дозволяє говорити про недоліки, що мають місце в навчанні учнів. Досвід показав, що лише одна третина школярів стверджує, що навчання і пізнання нового в процесі навчання приносять їм задоволення; більше однієї п'ятої частини від опитаних не назвали жодного, по-справжньому, значущого для них навчального предмета; майже третина опитаних вважає, що велика частина програмного матеріалу, що вивчається, навряд їм знадобиться в практичній діяльності. При таких установках значно знижується навчальна мотивація і розвиваюча дія освітнього процесу на особистість учня. Динаміка негативного ставлення до навчання характерна і для студентів вищої школи.

Реальні дефекти сучасної освіти здатні згубно впливати на розвиток особистості, обмежуючи сферу її потенційної самореалізації в майбутньому дорослому житті та професійній діяльності.

У соціальному досвіді молодої людини має бути хоча б невеликий успіх у шкільному і студентському житті. Для школяра – школа, а для студента – вища школа виступає полігоном радощів і негараздів, надій і розчарувань, успіхів і невдач. Від гами відчуттів, які школяр і майбутній спеціаліст переживає в школі і ВНЗ, багато в чому залежить спрямованість розвитку особистості кожного з них – в позитивному або негативному плані.

Завдання педагогів полягає в тому, щоб створювати для збагачення фізіологічної сфери кожного учня і студента умови, перебуваючи в яких, школяр та майбутній спеціаліст могли б через особисті зусилля, бажання, емоційний настрій та відповідальність боротися за власний успіх в житті, професійній діяльності. Важливо пам'ятати і прагнути не тільки до досягнення успіхів у навчанні, але й враховувати інтереси школярів і студентів, їх потреби в самодостатності та повазі з боку дорослих і однолітків, з позицій особистої відповідальності за себе й інших.

Навчання з урахуванням інтересів і потреб особистості не може бути реалізовано на основі жорсткої авторитарної установки, психологічного тиску з боку педагога. Формування людяності в людині, його цивільних і духовних прагнень неможливе без перетворення школи з будинку для навчання в місце, де майбутні

громадяни “можуть вільно виражати свої думки, засновані на їхньому життєвому досвіді і спостереженнях. Інтерес з боку школи до їхнього світу буде приносити їм почуття задоволення” [1, с.61].

Модернізація сучасної педагогічної практики, пошук шляхів підвищення якості освітнього процесу припускає використання резервів особистості, її можливостей і здібностей, емоційно-вольової сфери у становленні творчої індивідуальності кожного учня і студента.

Мета пропонованої статті полягає в тому, щоб показати значущість гармонізації інтелекту й емоцій школярів і студентів у навчальному процесі, стійку залежність якості знань від позитивних емоцій, мотивації їх успіху і потреби в оновленні і розширенні інформації, що вивчається, емоційно-ціннісного відношення до того, що відбувається в освітньому процесі.

Використання емоційного чинника як засобу оптимізації навчального процесу та важливої умови забезпечення якості шкільної та вищої освіти, підвищення його ефективності в розв'язанні пізнавальних задач пов'язане з розглядом поняття “емоція”, взаємодії його з потребами особистості, її свідомістю, пізнавальною діяльністю.

У психологічній літературі відводиться значне місце вивченню ролі емоцій в житті і діяльності людини. С.Рубінштейн розглядає суть емоцій через відношення людини до дійсності. Він вважає, що відчуття – це ставлення людини до світу, до того, що вона випробовує і відтворює у формі переживань, відчуттів або емоцій. Емоції, на його думку, виражають стан суб'єкта і його ставлення до об'єкта, відрізняються полярністю, тобто можуть бути як позитивні, так і негативні.

Ситуативний підхід до визначення суті емоцій розвивав К.Ізард. Він вважав, що “емоції – сумісна функція фізіологічно збудливої ситуації, її оцінки і ставлення суб'єкта до цієї ситуації” [2, с.17]. Емоції виникають як результат змін у нервовій системі, які обумовлені дією внутрішніх станів людини і зовнішніми подіями.

Польський учений Я.Рейковський розглядає два аспекти емоційних процесів: а) віддзеркалення, коли емоції виступають специфічною формою віддзеркалення значення об'єктів для суб'єкта; б) відносини, коли емоції є формою активного відношення людини до світу. Емоційні процеси об'єднують в собі три основні компоненти: емоційне збудження, зміст емоцій, знак емоцій. Позитивні емоційні процеси активізують діяльність, підвищують її

результативність. Негативні емоції дезорганізують ту діяльність, яка приводить до їх виникнення, проте організують діяльність, спрямовану на зменшення або усунення шкідливих дій [4]. Розглядаючи емоції як психічний процес, Я.Рейковський досліджував їх дію на пізнавальні процеси.

Велику роль у пізнавальному процесі психологи відводять емоціям і виділяють шість функцій емоцій:

- функція оцінки, емоції є мовою або системою сигналів, за допомогою яких суб'єкт дізнається про потребу значущості того, що відбувається;
- функція спонукання;
- дезорганізуюча функція, тобто здатність емоцій порушувати цілеспрямовану діяльність;
- закріплення – гальмування, підкріплення, тобто здатність емоцій залишати сліди в досвіді індивіда;
- передбачаюча функція, тобто актуалізація дій, що, випереджають розвиток подій; виникаючи при цьому емоції сигналізують про можливий приємний або неприємний результат;
- евристична функція.

Всі названі функції емоцій виявляються в пізнавальних процесах і впливають на характер їх протікання.

В.Вільонас вважав, що емоції по відношенню до пізнавальних процесів виступають не тільки в пасивній ролі, але й є активним засобом навчального процесу.

Розглядаючи зв'язок емоцій і процесу пізнання, А.Лурія і Я.Калашник вважають, що емоційний процес йде шляхами, прокладеними процесами пізнання, підкоряючись у своєму розвитку тим зв'язкам, які вбачаються суб'єктом в об'єктивній дійсності.

Будь-які дії будуть спонукати поведінку та вчинки особи, якщо вони є емоційно прийнятні, увійдуть до кола власних потреб, є рішеннями і намірами особистості. Емоційною одиницею, яка забарвлена відношенням, є переживання, яке виражає ставлення людини до явищ і подій, що відбуваються в житті, до інших людей, до самого себе. Емоційні особливості, що характеризують переживання людини, є ведучими. Вони можуть бути позитивними і негативними, виступаючи якісними характеристиками емоційності особи.

Емоційне відношення людини до шкільного і вузівського життя – досить динамічний процес, який багато в чому визначає

становлення і розвиток особистості. Саме емоції особистості визначають її ставлення до навчального процесу, до предметів, потреби в знаннях, та наявність інтересу до процесу отримання знань. Часто педагог у педагогічній практиці не бачить зв'язку між емоціями і пізнавальними потребами учнів і студентів, деколи просто ігнорує емоційний чинник в навчанні, керуючись в основному принципом обов'язковості в оволодінні програмним матеріалом. Вивчаючи зв'язок емоцій з потребами, С.Рубінштейн дійшов висновку, що емоційні процеси набувають позитивного або негативного характеру в залежності від того, чи знаходиться дія, яку індивід відтворює, і дія, якій він піддається, в позитивному або негативному відношенні до його потреб, інтересів, установок. Вчителю і викладачу важливо знати про те, що, коли учень або студент усвідомлює предмет, від якого залежить задоволення його потреб, то у нього з'являється бажання, яке на нього спрямоване. Він відчуває залежність у задоволенні або незадоволенні, яке заподіює йому предмет, що і формує по відношенню до нього те, або інше відчуття.

А.Запорожець розглядав емоції як особливу ланку змістової регуляції діяльності. "Відчуття, – на його думку, – нерозривно пов'язані з потребами людини: вони є позитивною або негативною оцінкою людини значення оточуючих предметів і явищ, а також власних дій для задоволення потреб. У ході суспільної історії у людей розвиваються потреби в суспільно-корисній трудовій діяльності, в спілкуванні, освіті. У той же час виникають і більш складні емоційні переживання" [3, с.134-135].

В процесі навчання неприпустимо ігнорувати емоційний чинник, оскільки емоції виступають внутрішнім сигналом, що виражають відносини між мотивами і реалізацією діяльності. Емоції виражають оцінне особистісне ставлення школярів і студентів до ситуацій, що виникають в навчальній діяльності, і власних проявів в них. Вони здатні передбачати ситуації і події, які ще не настали та виникають у зв'язку з уявленнями про вже пережиті або уявні ситуації. Саме за характером емоцій школяра і студента вчитель і викладач можуть судити про мотивацію їх до навчання, наявність потреби в здобутті нових знань, відношення до самого процесу пізнання. Емоції координують виникнення і функціонування таких регуляторів пізнавальної діяльності, як потреби, цілі, мотиви, плани, гіпотези. На думку Л.Рубінштейна, емоції і мотиви тісно пов'язані між собою, емоції є суб'єктивною формою існування мотивації. Це

дозволяє говорити про те, що мотивація відкривається суб'єкту у вигляді емоційних явищ, які сигналізують йому про значущість об'єктів і спонукають спрямувати їх на діяльність.

Розглядаючи функції емоцій в створенні мотиваційного компоненту навчальної діяльності, Н.Елфімова переконана у тому, що роль емоцій в цьому важко переоцінити, оскільки позитивні емоції, що виникають в процесі навчання, "налаштовують" учнів на цей процес. Але при цьому вона не ототожнює емоції і мотиви. Це дві різні категорії явищ, що відображають особистісне, упереджене ставлення суб'єкта до світу. Процеси мотивації виконують функцію спонукання суб'єкта до діяльності, а емоційні процеси відображають і корегують протікання мотиваційних процесів. Процес навчання починається з розкриття об'єктивної значущості сформованої дії для значущої діяльності суб'єкта. Якщо в процесі навчання відбувається трансформація об'єктивної значущості матеріалу, що вивчається, в суб'єктивну, особистісну, то в учня виникає готовність до включення дії в значущу для нього діяльність. При цьому виникає мотиваційна готовність до дії, що проявляється у вигляді позитивної емоції. Якщо вчитель може створити умови, в яких учень включає сформовану дію в значущу діяльність, то в процесі виконання навчальних дій з'являються позитивні емоції, які супроводжують діяльність, підвищуючи тим самим ефективність інтелектуального чинника навчання.

А.Маркова, вивчаючи роль емоцій у формуванні мотивів навчання, вважає, що емоції у людини виникають при актуалізації мотиву і нерідко до появи раціональної оцінки своєї діяльності. Тому емоції істотно впливають на протікання всілякої діяльності, у тому числі і навчальної. Вчителю і викладачу важливо знати про те, що емоції залежать від діяльності і впливають на неї. Регулююча роль емоцій зростає в тому випадку, якщо вони не тільки супроводжують діяльність, але й передують їй. Тому важливо при організації навчального процесу враховувати емоційний чинник, що забезпечує позитивну спрямованість емоцій, підсилюючи дієвість інтелектуального боку навчання.

Під час здійснення особистістю шляхів самовдосконалення у процесі навчання найчастіше мають місце емоції з негативним знаком, які обов'язково повинні змінюються позитивними емоціями. Важливо враховувати те, що негативні емоції не тільки дезорганізують діяльність, яка призводить до їх виникнення, але й організують діяльність, яка зменшить або усуне виникнення



негативних емоцій та викличе позитивні.

Пошук нових технологій і засобів, що забезпечують ефективність навчання та спрямованих на формування суб'єктності учнів, мають враховувати, разом з розвитком інтелекту учнів, креативність і емоційно-вольову сферу. Педагог, організовуючи навчальний процес, повинен пам'ятати про те, що формалізм знань, догматизм і стереотипи в їх засвоєнні можливі в тому випадку, якщо навчальний матеріал позбавлений особистісного значення й емоційного забарвлення.

Навчання є активною пізнавальною діяльністю, в основі якої лежить розумовий процес, спрямований на виявлення істотних якостей предметів, що вивчаються, і явищ навколишньої дійсності, що пізнаються учнями через власний емоційно-чуттєвий і теоретичний досвід. Результативність навчального процесу визначається ступенем розуміння учнями навчального матеріалу. "Розуміння ... стає особливого роду пізнавальною діяльністю з розшифровки змісту цього явища і надання йому не тільки значення, відповідного загальноприйнятій науковій істині, але й особистої цінності" [5, с.49].

Під час розуміння і осмислення матеріалу, що вивчається, формується наукове мислення, удосконалюються розумові здібності, здатність оцінювати власні інтелектуальні й емоційні можливості у розв'язанні навчальних задач. На стадії осмислення особливо корисний діалогічний стиль спілкування вчителя й учнів, викладача й студентів, що спонукає учасників навчання до співпереживання, співпраці і співтворчості. Важливо на занятті створювати такі умови, в яких учні й студенти бачили б органічний зв'язок наукових істин з елементарними відчуттями, емоціями, які вони відчували при виконанні навчально-пізнавальних завдань.

При організації навчання важливо враховувати закони педагогічної антропології:

1. Закон єдності, цілісності і нерозривності формування особистості, урівноважений розвиток емоційної, інтелектуальної, ціннісної, фізичної і вольової сфер особистості, забезпечення єдності думки, відчуття та дій.
2. Закон "золотої середини", сутність якого полягає в неприпустимості крайнощів, перебільшенні одного будь-якого аспекту в розвитку особистості, гармонійність і всебічність всіх якостей особи.

3. Закон перцептивної послідовності, його значення: все найкраще – якомога раніше, бо подальше в житті людини ґрунтується на попередньому досвіді.
4. Закон відповідності вимог учителя до учнів і до самого себе. Порушення цього закону веде до брехні, лицемірства, пристосовництва у дітей і втраті вчителем авторитету.
5. Закон збігу, який зобов'язує співвідносити знання, що вивчаються, з особистими значеннями учнів. Не можна примушувати учнів до засвоєння інформації, відчуженої від емоцій, відчуттів і їх свідомості.
6. Закон оптимального подолання труднощів. Ще К.Ушинський наголошував на тому, що навчання не повинне бути дуже легким або дуже важким. Важливо вести учня від менш до більш важкого у навчальному матеріалі, відчуваючи позитивні емоції від подолання труднощів, створюючи тим самим зону найближчого розвитку учня.

Реалізація названих вище законів в організації навчального процесу змінює позицію учнів і студентів, перетворюючи їх з об'єкту на суб'єкт навчання. При цьому яскраво виявляються потреби, мотиви, цілі, здібності, активність, інтелект та інші індивідуально-психологічні особливості. Активізація емоційного потенціалу в єдності з інтелектуальними можливостями забезпечує активність особистості, яка сама "творить навчання" і "робить саму себе".

Педагог, створюючи на занятті ситуації, де учні можуть висловити власну точку зору, заперечити, не погодитися з чужою думкою, повинен враховувати їх вікові можливості. Зіткнення різних точок зору, обмін думками містить в собі не стільки інтелектуальне навантаження для школярів і студентів, скільки – умови для розвитку здібності розуміти один одного. Навчитися взаєморозумінню – важливе завдання в розвитку емоційного і духовного світу особистості. Чим менше вік, тим більше превалює емоційний чинник в навчальній суперечці, оскільки розвиваються відчуття: співрозуміння, співпереживання, здатність розуміти інших, відчувати і сприймати їхній емоційний стан і настрої, керувати своїми і чужими емоціями. На жаль, емоційний аспект цієї діяльності, нерідко, не враховується вчителем і викладачем, до уваги береться тільки інтелектуальна сторона навчання.

Навчання, що створює умови тільки для інтелектуального розвитку учня і студента, їх пізнавальної сфери і знецінює ціннісно-

емоційне сприйняття світу веде до одностороннього формування особистості майбутнього громадянина. Навчальний процес слід будувати так, щоб не учні і студенти пристосовувалися до системи його організації, а вчитель і викладач враховували запити тих, хто навчається: прагнення до свободи, побудови власної системи значень пізнання, потреби в самодостатності і самоствердженні. Саме в єдності і взаємодії інтелектуальної й емоційної сторін навчання містяться умови для саморозвитку, самовираження людини, надання можливості реалізувати себе в пізнанні, спілкуванні і навчальній діяльності, актуалізувати інтелектуально-емоційний потенціал особистості.

Навчальна праця – форма прояву психічної активності учнів, яка визначається мотивами, пов'язаними зі змістом навчальної роботи. Мотиви роблять учня і студента суб'єктом пізнання, спілкування і інтелектуальної праці. Зовнішні мотиви, не пов'язані із змістом навчального процесу, сприяють включенню їх в пізнавальний процес, але за умови, якщо у них виникає емоційне задоволення в результаті вирішення навчальних задач. Зовнішні і внутрішні мотиви як результат взаємодії інтелектуальної і емоційної сфер обумовлюють результативність освітнього процесу в соціалізації і розвитку особистості. Але процес буде результативним в тому випадку, якщо педагог цілеспрямовано і систематично спрямовує свої зусилля на гармонізацію в навчальній роботі інтелекту і емоцій кожного. Це досить складний, динамічний процес, його реалізація не можлива без постановки чітких і зрозумілих цілей та задач пізнавальної діяльності.

Гармонізація інтелектуального і емоційного чинників під час навчання забезпечується вирішенням наступних завдань:

1. Прищеплення учням і студентам емоційно-чуттєвого сприйняття навколишнього світу.
2. Виховання особистої відповідальності за результати пізнавальної діяльності і рішень, що приймаються в її ході.
3. Становлення діяльної позиції особи.
4. Регулювання емоційного стану учасників навчального процесу.
5. Мотивація прагнення учнів і студентів до здобуття якісної освіти.
6. Вдосконалення інтелектуально-емоційної культури учасників навчання.

Вирішення вищеназаних завдань забезпечує мобілізацію інтелектуальних і емоційних ресурсів особистості, відкриває нові

можливості в засвоєнні освітнього і емоційно-ціннісного досвіду, спрямовує динаміку її освіченості у позитивний бік.

Освіченість як цілісна система знань, умінь, індивідуальне сприйняття світу, готовність до творчого перетворення дійсності на основі особистісних цінностей і внутрішніх установок, взаємодія інтелектуального, емоційного і духовно-етичного потенціалу особистості є важливими показниками якісної освіти. Емоційний фактор є засіб забезпечення якості сучасного освітнього процесу в різних типах навчальних закладів.

*Список використаних джерел*

1. Глассер У. Школа без неудачников / Уильям Глассер. – М.: Прогресс, 1990.
2. Изард К. Эмоции человека: пер. с англ. / К.Изард. – М.: Узд. МГУ, 1980.
3. Психология: Словарь / Под общей ред. А.В.Петровского. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1990.
4. Ривес С.М. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / С.М.Ривес, М.Н.Шульман / Под ред.Н.Л.Селивановой. – М., 1998.
5. Якиманская И.С. Разработка технологий личностно ориентированного обучения / И.С.Якиманская // Вопросы психологи. – 1995. – № 2.

*О.С.Білоус,  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ*

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ  
ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ  
НА ЗАНЯТТЯХ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглядається проблема формування творчих здібностей студентів засобами використання проблемних ситуацій на заняттях у вищій школі як одного з чинників їхньої професійно-творчої самореалізації.*

*В статье рассматриваются проблемы формирования творческих способностей студентов средствами использования проблемных ситуаций на занятиях в высшей школе как один из факторов их профессионально-творческой самореализации.*

*The article deals with the problem of forming students' creative abilities by means of using problem situations in classes at higher school as one of factors of their professional creative self-realization.*

Сьогодні в зв'язку з приєднанням України до Болонської конвенції особливо гостро постає питання модернізації вищої освіти, вирішення якого має задовольнити соціальну потребу в якісній освіті. Проблема формування творчих здібностей особистості є однією з центральних у педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення. Одним із головних завдань при цьому є виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення в науці, культурі, мистецтві, розвивати технології. Це завдання відображене в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, в якій підкреслюється необхідність застосовувати нові педагогічні технології особистісно орієнтованого навчання для формування творчих здібностей студентів. У зв'язку з цим, ця проблема набуває актуального значення.

Творчі здібності як характеристика особистості сучасного фахівця дістала психологічне обґрунтування в працях Б.Ананьєва, В.Андрєєва, П.Анохіна, Д.Богоявленської, Л.Виготського, П.Гальперіна, О.Лука, В.Маляко, І.Рубінштейна, Б.Теплова, Е.Фромма та інших. Багато з них визначають творчі здібності як індивідуально – психологічні особливості, що визначають міжіндивідуальні можливості. Саме таке визначення використовують для діагностики творчих здібностей та визначення загального і індивідуального в їх виявленні і формуванні. Також творчі здібності визначають як індивідуальні особливості, що зумовлюють успішність певної чи кількох видів діяльності. У зв'язку з цим тлумачення даного визначення особливого значення набуває питання про якісні характеристики діяльності в якій дані здібності виявляються і формуються.

Сучасні дидактичні можливості використання проблемних ситуацій в навчальному процесі сформовані в працях А.Матюшкіна, А.Брушлинського, І.Льницької, З.Калмикової, М.Махмутова, А.Фурмана та інших.

Мета нашої статті – показати, що використання проблемних ситуацій сприяє росту позитивної динаміки рівня сформованості творчих здібностей студентів, що обумовлено проявом їх потреби в особистісно-професійному зростанні, нестандартному виконанні навчальних завдань, стійкому інтересі до саморозвитку, самовдосконалення й професійного самоствердження.

Модернізація сучасної педагогічної освіти в умовах

розширення соціокультурного простору й підвищення рівня професіоналізму вчителів пов'язана із забезпеченням умов для виявлення їх творчого потенціалу при вирішенні навчальних завдань. У зв'язку з підвищенням у професійній діяльності творчості і творчої активності її учасників, усе частіше стали говорити про творчу особистість. Процес професійного становлення, духовний і інтелектуальний зріст творчої особистості багато в чому визначається рівнем її творчих здібностей.

У своїй роботі ми розглядаємо творчі здібності як якісні властивості особистості, які виявляються у синтезі мотиваційної, інтелектуальної, організаційної, комунікативної сторін творчої діяльності, від яких залежить можливість та рівень їх розвитку.

Відрізняються повнотою аналізу компонентного складу творчих здібностей роботи В.Андрєєва та О.Яковлєва. Вони виділяють такі компоненти творчих здібностей як мотиваційно-творча активність (допитливість, творчий інтерес, емоційний сплеск, радість відкриття); інтелектуально-логічні здібності (аналіз, порівняння, виділення головного, відкриття другорядного, опис явищ); інтелектуально-свристичні здібності (висунення гіпотез, фантазування, бачення протиріч, критичність мислення); самоорганізація; комунікативність (використання творчого досвіду, здібність до співпраці, вміння організовувати колективну-творчу роботу, вміння відстоювати власну думку) [4, с.20-26].

Сучасному суспільству потрібні особистості, які багато знають і вміють творчо думати в нестандартних ситуаціях. Але постає питання: коли людина починає думати? Активізація творчої діяльності студентів є необхідною умовою свідомого засвоєння ними навчального матеріалу. Студент повинен не просто засвоїти певну систему знань, а й навчитися аналізувати, порівнювати, узагальнювати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки. Тому на заняттях раціонально запроваджувати такі методи і прийоми, які передбачають самостійну творчо-пошукову роботу студента.

Одним з важливих засобів, що сприяє виконанню даного завдання, багато вчених визначають проблемну ситуацію, яка є складовою проблемного навчання. Роль проблемності в навчанні полягає в організації пізнавальної та творчої роботи, формуванні знань високого ступеня узагальнення. На наш погляд, основний шлях використання вказаного принципу в навчально-виховному процесі пов'язаний із систематичним використанням проблемних ситуацій в навчальному процесі.

Проблемна ситуація – це ситуація, що активізує мислення, допомагає відкрити нове. Проблемна ситуація виникає, коли людина отримує факти, які неможливо пояснити наявними знаннями. Саме визначення утруднення сигналізує про необхідність знайти вихід з нього. Тоді на цій основі формується проблема, яка полягає в аналізі проблемної ситуації.

Проблемна ситуація характеризується наступними ознаками:

- в проблемній ситуації відбувається взаємодія суб'єкта з об'єктом пізнання, в ході якого суб'єкт стикається з невідповідністю між відомою теорією, законами або поняттями і новими фактами; між використовуваним способом діяльності, що використовувався і тим способом, якого потребує сама ситуація. В такому випадку об'єктивна ситуація і виявляється проблемною, оскільки, по-перше, протиріччя, що виникли виражаються в мисленні в суб'єктивній формі – формі проблеми; по-друге, протиріччя, приймаючи такий характер призводить до осмислення особистістю необхідності пізнати невідоме;
- в ході взаємодії суб'єкта з об'єктом відбувається відновлення об'єкта в мисленні, створення образу ситуації, даної нам проблемно.

Проблемна ситуація виступає не тільки умовою, але і засобом формування творчих здібностей. Такі ситуації є корисними, оскільки вони викликають максимальну пізнавальну активність, підвищений інтерес, розвивають творчий потенціал майбутніх учителів.

На нашу думку, засвоєння чи відкриття чогось нового збігається з такою зміною психічного стану суб'єкта, що є мікроетапом у процесі його розвитку. Таким чином, відкриття невідомого в проблемній ситуації збігається з процесом становлення елементарних психологічних та педагогічних новоутворень. Такі новоутворення належать до різних елементів навчального матеріалу, що засвоює студент у процесі лекційно-семінарської діяльності. А відтак виникнення проблемної ситуації стає необхідністю й закономірністю в розкритті нових відношень, властивостей і способів дій студента на заняттях, присвячених проблемному викладу знань.

Невідоме О.Матюшкін вважає головним елементом проблемної ситуації. Невідоме – це те, що має бути відкрито під час правильного виконання завдання, дії. Створення проблемної ситуації

має тоді сенс, коли студент знаходиться перед необхідністю виконати теоретичне або практичне завдання, у ході роботи над цим завданням засвоєні знання займатимуть місце невідомого. Важливою характеристикою невідомого у проблемній ситуації є ступінь узагальнення, а тому ступінь складності характеризується ступенем узагальненості невідомого, яке має бути відкрите [2].

Ще одним елементом проблемної ситуації є можливості самого студента, що включають його творчі здібності, самостійність мислення. Це дасть змогу підвищити рівень знань студентів, що залежатиме від розуміння поставленого перед ним завдання та умов виконання.

Розглянемо застосування проблемної ситуації, яка характеризує початковий момент мислення в навчально-виховному процесі студентів. По-перше, систематичне створення проблемної ситуації на занятті дає змогу викладачеві передбачити суперечності, які можуть виникнути у свідомості студентів у процесі навчання. По-друге, у проблемній ситуації, яка виникає, обов'язково є суперечності, а це в свою чергу сприяє розвитку творчих та пізнавальних здібностей, активізує попередні знання, спрямовує на пошук невідомого й тим самим посилює самостійність студентів та надає можливості викладачеві контролювати процес розв'язання проблемної ситуації. По-третє, тільки в проблемній ситуації усвідомлюється суперечність, яку створює викладач спеціально. І тільки усвідомивши суперечність у результаті проблемної ситуації, студенти зможуть сприйняти сформульоване викладачем проблемне завдання чи навіть самостійно сформулювати його без допомоги викладача. Отже, суперечність у проблемній ситуації є, на нашу думку, рушійною силою навчання, що активізує творчу діяльність студентів.

Вдало створена проблемна ситуація є важливою ланкою подальшого засвоєння студентами знань проблемним шляхом, що складається з таких етапів: створення проблемної ситуації; її аналіз і формування проблеми; висунення гіпотез; перевірка найважливіших гіпотез.

Залежно від рівня самостійності студентів на кожному з цих етапів, проблемне навчання може мати кілька видів:

- перший вид передбачає, що викладач створює проблемну ситуацію, повідомляє готові висновки науки, не розкриває шляхів розв'язання проблеми. Проте вже тут помітні самостійні дії щодо пошуку шляхів вирішення поставленої проблеми.



Активність студентів виявляється у тому, що вони простежують шляхи виходу з проблемної ситуації, засвоюють прийоми її розв'язання, однак ця активність не формує навичок.

- другий вид ефективніший. Суть його в тому, що створюючи проблемну ситуацію, викладач дає студентам фактичний матеріал для аналізу, порівняння, зіставлення і розкриває логіку вирішення проблеми в історії науки. Він показує, як вчені узагальнювали знання, проникали в суть явищ, формулювали висновки, однак сам формулює проблему, дає напрямки пошуку шляхів її розв'язання, тобто роль викладача ще значна.
- третій вид найващий щодо формування творчих здібностей і самостійності студентів. Тут постановка проблемних питань передбачає створення студентам умов для самостійного формулювання проблеми, пошуку шляхів її вирішення через висунення гіпотез, вирішення проблеми і перевірки її правильності [3].

Кожному з даних етапів відповідає свій метод, що стосується вирішення проблемної ситуації: першому – проблемний виклад знань; другому – частково-пошуковий або евристичний (викладач створює проблемну ситуацію, сам формулює проблему та залучає студентів до її вирішення); третьому – дослідницький (студенти самі визначають проблему, формулюють і вирішують її).

Тип і структура конкретної проблемної ситуації залежить від пошукової активності та творчого потенціалу учасників спільної діяльності, їх взаємозв'язку, інформованості. Визначення і розвиток проблемної ситуації в навчальному процесі здійснюється або індивідуально або спільно. Ефективність спільної мисленнєвої діяльності зростає із збільшенням складності проблемних ситуацій.

Проблемні ситуації – це один із засобів формування творчих здібностей у навчальному процесі. Адже говорять, що творчі здібності виявляються та формуються лише в творчій діяльності, яка сприяє їх повному прояву. Звідси формування творчих здібностей можливе лише у творчості, через вирішення різноманітних творчих та проблемних завдань, які містять новизну і передбачають докладання значних зусиль, спеціальний пошук, знаходження нового способу вирішення.

Володіння вчителем творчим стилем діяльності є одним із важливих показників його професіоналізму. Сьогодні потрібен не простий виконавець професійних функцій, а педагог який вміє розпізнавати та творчо вирішувати проблеми, розвивати у себе та у

Криштофієвський  
Державний педагогічний університет

БІБЛІОТЕКА

своїх учнів творче мислення, ставити педагогічні цілі та визначати їх за ступенем значущості, вміти аналізувати свою діяльність, здійснювати пошук оптимальних способів діяльності, які б стимулювали творчий стиль діяльності.

Однак, проведене дослідження не є вичерпуючим у розробці цікавлячої нас проблеми. Виконана робота дозволяє побачити перспективи подальшого розв'язання проблеми якісної підготовки сучасних фахівців у світлі вимог Болонського процесу. З розглядом цих питань ми пов'язуємо подальшу дослідницьку роботу з визначення шляхів підвищення якості підготовки сучасного вчителя і забезпечення достатнього і високого рівня їхнього професіоналізму.

*Список використаних джерел*

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / Михаил Иванович Махмутов. – М., 1975.
2. Тогузов О. Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання / О.Тогузов // Шляхи освіти. – 2007. – №1.
3. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні / А.В. Фурман: Книга для вчителя. – К.: Радянська школа, 1991.
4. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / [Упоряд.: Л.Шелестова]. – К.: Ред.загальнопедагогічних газет, 2003.

*Л.Л.Маценура,  
аспірант,  
Криворізький ДПУ*

**КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ  
ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ  
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА**

*У статті розглядається креативний підхід у викладанні гуманітарних дисциплін як засіб формування творчої особистості майбутніх менеджерів.*

*В статье рассматривается креативный подход в преподавании гуманитарных дисциплин как средство формирования творческой личности будущих менеджеров.*

*In this article under consideration the creative approach for teaching of the humanities in this way of forming creative personality of future manager.*

В епоху глобалізації, інформатизації знань особливого значення набуває ідея цільової орієнтації навчання на особистість студента, його схильності, здатності, життєві настанови. Завдання вищої школи полягає в тому, щоб перебудувати навчальний процес

із урахуванням інтересів майбутнього фахівця, усунути все, що заважає його професійному самовираженню й самоствердженню.

Основою освітньої парадигми виступають пошуки й теоретичне обґрунтування нових підходів до організації навчання в різних типах навчальних закладів. Сутність поняття "підхід" у науковій літературі визначається як спрямованість на ті або інші аспекти пізнавальної діяльності того, кого навчають, процесу становлення його особистості. Любий підхід поєднує в собі вихідні поняття, принципи й технології навчання [3, с.325].

У Глумачному словнику російської мови "підхід" визначається як сукупність прийомів, засобів у впливі на когонебудь, у вивченні чого-небудь [6, с. 545].

У методології науки розглядаються системні, функціональні, імовірнісні, інформаційні підходи. Ці підходи задають певну спрямованість дослідницькій роботі, фіксують її провідну основу. У понятті "підхід" увага акцентується на об'єкті вивчення. Загальнонаукові підходи застосовуються в будь-якій галузі наукового знання. У педагогіці мають місце не тільки підходи, що виконують наукові функції, але й конструктивно-технологічні, тобто вони визначають, як повинен бути сконструйований освітній процес, його нормативи.

У дидактиці "підхід" визначає не тільки аспект розгляду, але й способи конструювання педагогічної діяльності. Дидактичний підхід І.Осмоловська розглядає як позицію розгляду й конструювання дидактичних об'єктів, до яких відноситься процес навчання і його елементи: ціль, зміст утворення, методи, форми процесу навчання, показники результативності [7, с. 42-48].

Підхід вклучає сукупність ідей, концепцій, приписів, що визначають характер розгляду й конструювання дидактичних об'єктів. Теоретичні положення, що становлять основу дидактичного підходу, за своїм характером можуть бути філософськими, психологічними, методологічними.

Важливим при реалізації нових підходів до організації навчального процесу у вищій школі є пошук додаткових можливостей для розвитку у майбутніх фахівців здатності міркувати, спостерігати, аналізувати, установки на творче рішення професійних проблем, відповідального відношення до своїх обов'язків.

Концептуальною основою рефлексивно-креативного підходу є процеси рефлексії й креативності, які стимулюють пошук нового змісту продуктивного досвіду й знаходження інноваційних шляхів

самоактуалізації особистості в різних сферах життєдіяльності й соціальних інфраструктур. Цей підхід є саморегулюючим механізмом ситуативного поведіння особистості. Він може позитивно впливати на результати пізнавальної діяльності.

Для сучасного менеджера важливо не стільки мати суму знань, скільки креативно мислити, щоб бути здатним самостійно пізнавати нові реалії й вирішувати нові проблеми, що виникають у управлінській діяльності.

Традиційна система навчальної діяльності не завжди забезпечує успіх у формуванні креативного мислення студентів, що обрали своєю професійною сферою управлінську діяльність. Потрібний особливий підхід до відбору професійного змісту, технології дій, ділових відносин у підготовці майбутнього менеджера. Цей підхід повинен бути зорієнтований на формування креативного мислення, мати соціально-технологічний характер як методологічний інструмент упорядкування й осмислення студентами суті управлінської діяльності, враховувати специфіку фундаментальних знань з теорії менеджменту та орієнтовувати творчий стиль власного поведіння в професійних ситуаціях.

Креативний підхід до навчання забезпечує умови, в яких у майбутніх фахівців формується сплав знань і способів їхнього використання для рішення професійних проблем у зв'язку з необхідністю оволодіння новими технологіями, методиками й видами професійної діяльності. Креативний підхід до навчання забезпечує формування вмінь творчо й свідомо вибирати оптимальні способи перетворювальної діяльності; планувати свою діяльність, прогнозувати й передбачати її результати, оцінювати ефективність професійної праці, мислити системно й комплексно, самостійно обновляти інформацію, працювати з потоками інформації, здійснювати проектну діяльність, оцінювати раціональність прийнятих рішень.

Креативний підхід до навчання забезпечує відхід від штампів, стандартів у оволодінні професійними нормами, правилами, інструкціями, керування процесом розвитку потреби у новизні й нестандартному рішенні професійних завдань. Він дозволяє:

- мати практичний результат (бачення професійної перспективи, визначення стратегії розвитку, плану перетворення й реконструкції старого, віджилого);
- формувати ефективну стратегію керування, співробітництва й

співтворчості в навчальній діяльності, а в подальшому й у виробничій праці;

- знаходити відповіді на питання: Чому не вдається ефективно реалізувати те або інше управлінське рішення? Як знайти способи індивідуального, нестандартного рішення виникаючих проблем?
- опанувати технологіями розробки й реалізації оригінальних способів рішення професійних завдань;
- піддавати самооцінці власні навчальні й професійні досягнення.

Креативний підхід до навчання визначає інноваційний характер освітнього процесу. Майбутній фахівець опановує вмінням виявляти нові проблеми й завдання, способи виходу із складених практичних управлінських ситуацій, орієнтуватися в професійній обстановці й знаходити нестандартні засоби зняття протиріч, що виникають у практичній діяльності.

Організація навчання, результатом якого є створення нового знання, рішення інноваційних завдань спільними зусиллями, у колективному пошуку, стимулює творчість майбутнього фахівця. Саме співробітництво й співтворчість у навчальному процесі стимулює можливість студентів ділитися з іншими радістю розкріпачення, враженнями про навчальні досягнення, насолоджуватися волею вибору способу рішення навчальної проблеми й власного бачення нових ідей. "Задоволення від навчання – органічна частина якісного освітнього досвіду" [1, с. 28-33].

Креативний підхід до навчання розвиває у майбутніх фахівців потребу в баченні й сприйнятті змін, що відбуваються, осмисленні їх та спроби внести корективи у власну діяльність, щоб не відставати від часу. Цей підхід дозволяє майбутнім менеджерам формувати "стратегію майбутнього". Здатність бачити динаміку змін, вміння осмислити, оцінити їхню значущість у збагаченні власного професійного досвіду є основою й важливими характеристиками креативності особистості менеджера.

Труднощі в організації навчального процесу полягають у тому, щоб формувати установку майбутнього фахівця на активну пізнавальну позицію в навчальній роботі, орієнтувати на перетворення знання в особистісний зміст, без чого не може бути реалізований креативний підхід.

Освітній процес не повинен зводитися до передачі й засвоєння предметних знань у готовій формі. Креативний підхід до навчання виявляється в тім, що включає індивідуальні освітні

маршрути, що враховують індивідуальність студента, креативні й особистісно орієнтовані технології професійної підготовки майбутніх фахівців. Навчальний матеріал “треба робити живим... у міру полемічним, що орієнтує на відповідну реакцію дослідницького характеру” [4, с.99]. У навчальному процесі необхідно підвести студентів до розуміння про нескінченність процесу наукового пізнання й необмежених можливостях розвитку розумових сил, відмовитися від сліпої довіри до готових висновків і непорушних істин. Здійснення цього можливо на основі креативного й індивідуально особистісного підходів до організації освітнього процесу у вищій школі. Основою цих підходів є освітня діяльність студентів по конструюванню ними власного змісту, цілей, завдань та організації навчальної роботи. Твердження про те, що креативний підхід можливий тільки в тому випадку, якщо студент опанує знаннями про зміст творчого процесу, не підтверджується практикою.

Креативність майбутнього фахівця проявляється й удосконалюється в освітньому процесі у тому випадку, коли він має можливість ставити власні цілі й завдання в роботі над розділом або модулем навчальної програми; вибирати оптимальні форми й темпи вивчення; застосовувати ті способи й прийоми пізнавальної діяльності, які найбільш відповідають його індивідуальним здібностям; здійснювати рефлексію освітніх дій і нестандартно мислити. Створення нового освітнього продукту забезпечується використанням когнітивних, креативних й організаційних умінь і навчочок при рішенні пізнавальних завдань.

Креативний підхід не тільки переставляє акценти із предметно-змістовного аспекту на особистість, її креативні здібності, але й припускає зміну характеру навчальної діяльності. Важлива така організація навчальної діяльності, що жадає від майбутніх фахівців прояву інтуїції, імпровізації, прагнення й здатності до рефлексії, прогнозуванню й передбаченню. Навчання повинне передбачати включення й активізацію чуттєво-емоційної сфери студентів як засобу та умови “пробудження душі” їх. Включення студентів у ситуації “людини пізнаючої” й “емоційно сприймаючої” все, що відбувається в навчальному процесі стимулює “духовні і творчі потреби, реалізуючи які у творчому зусиллі, людина збільшує свій творчий потенціал й екзистенціальні основи свого життя” [5, с.114].

Креативний підхід до навчання припускає специфічну

організацію й структурування навчального матеріалу. Розвиток креативних здібностей майбутніх фахівців як основи їхньої професійної діяльності поєднано з формуванням знань й умінь через механізм їх саморозвитку й самоорганізації у навчальному процесі. Процес самоорганізації активізує позицію тих, кого навчають, якщо навчальна робота будується з обліком креативних можливостей особистості. Всі види навчальних завдань повинні задіяти креативний потенціал особистісних структур свідомості, що відбувається при вирішенні проблемних ситуацій під час вивчення програмного матеріалу.

Креативний підхід до навчання припускає структурування навчального матеріалу на принципах самоорганізуючої пізнавальної діяльності. До них відносять:

- принцип суб'єктності свідомості, який передбачає що в процесі пізнання забезпечується перетворення освітнього поля в процес породження ідей, гіпотез, проблем, знань у цінності й особистісні змісти, при цьому викладач і студенти є активними суб'єктами утворення;
- принцип додатковості, коли монолог викладача поступається місцем навчальному діалогу, взаємодії, співробітництву й співтворчості зі студентами, орієнтацією на волю їхніх дій і думок; у ході такої взаємодії протиріччя, що виникають у процесі пізнання, знімаються не за допомогою авторитету викладача, а за рахунок взаємного доповнення, компромісу;
- принцип відкритості – світ знань постає перед студентом завдяки свідомості як головної особистісної цінності. Викладач не дає істину в готовому виді, а надає навчальній інформації контекст відкриття. Особливим образом структуровані знання заново відкриваються студентами, що пізнають їх.

Структурування змісту навчальної інформації на основі названих принципів стимулює розвиток свідомості студентів і самоорганізує творчість. У механізмі самоорганізації творчості втримується ціннісний матеріал, що забезпечує перетворення засвоєних знань у професійні змісти. Креативний підхід до навчання забезпечує активну творчу позицію особистості. Активність як засіб перетворення ситуації пізнання в ситуацію саморозвитку й самоорганізації особистості стимулює стан самоорганізуючої творчості студентів.

Структурування навчальної інформації на принципах креативності змінює зміст навчального матеріалу, суб'єктів

утворення, їх взаємодії й взаємовпливи, результат їхньої діяльності. Мистецтво викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам знаходити протиріччя у своїх думках, поняттях, учити бачити істину. У ході розкриття протиріччя усувається мнине знання, а занепокоєння, у яке вводиться розум, спонукає до пошуку нового знання. Креативний підхід до освітнього процесу реалізується через діалог у системі відносин "викладач-студент", у якому відбувається розкриття креативного потенціалу його учасників.

У традиційному навчанні студент опановує знаннями за зразком. Але репродуктивний характер змісту неефективний у реалізації креативного підходу до навчання, розвитку особистісного потенціалу майбутнього менеджера. Монолог у навчанні служить основним засобом передачі знань.

Перетворення ж знання в цінності, надання їм особистісного змісту можливо лише, на думку М.Кагана, у діалогічних контактах студента й викладача [2, с.51]. Істина досліджуваного, на думку М.Бахтіна, – не народжується й не перебуває в голові окремої людини, вона відкривається в процесі діалогічного спілкування між людьми. Діалог у такому випадку є не просто формою або методом навчання, але виступає пріоритетним принципом реалізації креативного підходу до освітнього процесу. Навчальний діалог визначає домінантність інтелектуального й емоційного початку особистості в її освітній діяльності. Діалог служить джерелом формування емоційно-ціннісного відношення до досліджуваного матеріалу й досвіду креативної діяльності.

Креативний підхід забезпечує умови для постановки питань у діалогічній формі. Уміння вести діалог стимулює здатність студентів формулювати й прогнозувати мету свого навчання самостійно визначати освітні засоби, рефлексувати. Студент, що опанував умінням вести діалог, проявляє пізнавальну активність, здатність до зіставлення й порівняння досліджуваних фактів, створенню нового знання. В активній пізнавальній позиції студента проявляються знання, емоції, творчість. Саме питання, його формулювання й постановка в освітньому процесі, стимулює ступінь творчої самореалізації майбутніх фахівців, креативність і рефлексивність у навчальній роботі.

Традиційний процес навчання в основному монологічний. У ньому домінує монолог викладача й форми контролю, що мало ефективні в плані розвитку креативності як показника професіоналізму майбутніх менеджерів. Освітній процес



побудований на репродуктивній основі. У ньому переважає засвоєння програмного матеріалу в готовому виді з елементами закріплення. Навчальне знання знеособлюється, тому що відсутній ефект причетності. У навчанні переважає педагогічний вплив над педагогічною взаємодією. Інформація, що засвоюється не знаходить належного відгуку ні у свідомості, ні в душі майбутніх фахівців, що приводить до формального засвоєння й швидкого її забування. Репродуктивність у засвоєнні знань не реалізує "авторської позиції", необхідної для засвоєння навчального матеріалу й стимулювання креативності як механізму професійного росту майбутніх менеджерів.

Креативний підхід до навчання – це пусковий механізм перетворення суб'єкта навчальної діяльності в активного учасника й організатора пізнавального процесу.

У суб'єктивній позиції виражається значущість "Я" студента, його особистісний і професійний план, їхня співвіднесеність. У процесах власної активності проявляються особистісні можливості, творчі здібності, що позитивно впливають на професійний ріст майбутніх фахівців. При реалізації креативного підходу в навчанні особливу роль відіграє здатність студентів до самостійного планування навчальних дій, рефлексії й самоконтролю. Рефлексійність виступає основою креативних дій, механізмом прояву природного потенціалу особистості майбутнього менеджера. Реалізація креативного підходу в навчанні позитивно впливає на результативність креативної діяльності студентів.

Креативність як природна властивість забезпечує поєднання проблемності у викладанні навчального матеріалу із самоорганізацією учбово-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Підготовка менеджерів повинна поєднувати у своєму змісті два аспекти: соціалізацію особистості та саморозвиток її як суб'єкта діяльності, як фахівця та становлення його індивідуальності.

Оволодіння гуманітарними дисциплінами в економічному вузі на основі вивчення документальних джерел і фундаментальних знань активізує сприйняття, організує креативне мислення, сприяє розвитку пізнавальних інтересів студентів, допомагає у формуванні прийомів самостійного аналізу досліджуваного тексту. При знайомстві зі змістом гуманітарного знання важливо акцентувати увагу студентів на різних точках зору, підходах до рішення проблем, прагненні виділити в ньому особливе, специфічне. Гуманітарне знання в дискусійних і діалогічних формах стимулює

власну систему професійних цінностей і змістів, індивідуальну позицію студентів по відношенню до досліджуваного матеріалу, формує їхні переконання і підходи до рішення завдань.

У системі гуманітарної підготовки значне місце займає іншомовна підготовка. В.Гумбольдт вважав, що через різноманіття мов відкривається багатство й різноманіття навколишнього світу. Мови стимулюють різні способи мислення й сприйняття. Інтеграція у світове співтовариство й ускладнення діалогу культур вимагає від майбутнього фахівця здатності до усвідомлення власної відповідальності в процесах глобалізації сучасного світу. Особистість, вступаючи в іншомовний діалог, збагачує свою свідомість. На перший план виходить її здатність до самозміни, що проявляється в трансформації ціннісних орієнтацій на основі осмислення іншомовства, здатності розуміти інше. Сьогодні особливо важлива інтеграція міждисциплінарних знань, які становлять основу для підготовки фахівців нової формації, коли менеджер повинен мати знання в області права й іншомовної комунікації.

Завдання викладача полягає в тому, щоб включити кожного студента в активну, конструктивну діяльність. Тільки в активній пізнавальній діяльності розвиваються креативні здібності, реалізується креативний підхід до рішення учбово-пізнавальних проблем.

Креативний підхід у навчанні допомагає перебороти протиріччя між знаннями заходи для відповіді й знаннями заради особистого значення у розвитку особистості майбутнього менеджера. Подолання цього протиріччя можливо в процесі роботи над змістом навчального матеріалу, що забезпечує саморозвиток особистості студента.

На думку С.Кульневича, робота над змістом навчального матеріалу може проходити у звичній, традиційній формі, коли її підсумком є засвоєння певного обсягу знань, умінь і навичок з досліджуваної теми, розділу курсу. Але для забезпечення якісного засвоєння недостатньо простого нагромадження навчальної інформації, потрібна спеціальна, цілеспрямована робота з розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців. Тому необхідно зміст навчального предмета, що вивчається як засіб саморозвитку особистості того, кого навчають. Завдання викладача полягає в тому, щоб раціонально використати резерви навчального матеріалу з саморозвитку студентів.

Креативний підхід до структурування навчального матеріалу допомагає студентам опанувати знаннями й способами навчальних дій, розширити кордони операціональних можливостей при роботі з навчальною інформацією, стимулює їхню пізнавальну активність. Моделювання нового знання на основі раніше набутого, постановка пізнавальних цілей і формулювання гіпотез забезпечує високий рівень самостійності, ініціативи й здатності креативно мислити, викликає позитивні переживання, задоволеність навчанням.

Креативний підхід до навчання дозволяє перетворити роботу над навчальним матеріалом у механізм трансляції професійних цінностей, принципів, змістів. У процесі реалізації креативного підходу у навчанні важливо кожному студентові зайняти позицію активного діяча, проявляти особисту ініціативу й самостійність, що забезпечить у майбутньому формування волі професійних дій і вчинків у практичній діяльності. У креативному освітньому просторі створюються умови для закріплення у майбутніх менеджерів умінь проектувати перспективу професійного росту, саморозвитку інтелектуального потенціалу власної особистості. Ми виходили з того, що "структурування навчального матеріалу у вигляді системи завдань, ігрове моделювання й використання проблемних ситуацій морально-професійного вибору в навчальному процесі, загострення педагогічних протиріч значною мірою сприятимуть їхньому професійному саморозвитку" [3, с.337-338].

У процесі підготовки майбутніх менеджерів на основі креативного підходу до іншомовного спілкування акцент падає на мовну діяльність, що будується з урахуванням інтересів, схильностей, поглядів і досвіду студентів. Зміст гуманітарної підготовки припускає не вивчення заздалегідь заданих для перекладу навчальних текстів, а живе обговорення актуальних життєвих проблем, через спілкування студентів іноземною мовою. У комунікативних ситуаціях майбутні менеджери одержують можливість розповідати про свої справи, про перебіг подій, вчать грамотно виражати свої думки на рідній та іноземній мові, відстоювати свою точку зору на розглянуте питання. Вивчення української й іноземних мов повинно набути для майбутнього фахівця особистісний зміст. Підготовка до іншомовного спілкування припускає врахування різноманітних інтересів студентів. Вся сукупність навчальних завдань повинна бути спрямована на те, щоб студент усвідомив спрямованість навчальної роботи на розвиток

креативного мислення, культури розумової праці, активності та пізнавальної самостійності, рефлексії.

У викладанні української та іноземної мов важливі організація та керування навчальною працею студента по оволодінню рідною та іноземною діяльністю креативного характеру. Язикова підготовка студентів передбачає особистісно-формулюючий аспект мети, спрямованої на соціалізацію особистості, збагачення її лінгвістичного досвіду, перетворення знань у цінності. Навчання рідній й іноземній мовам формує у майбутніх менеджерів уміння та навички розумової праці: прийоми раціональної розумової діяльності, самоконтроль, уміння планувати своє мовне поведіння, співвідносити мету говоріння з його змістом. Вивчаючи рідну та іноземні мови, студенти вдосконалюють гуманітарну культуру, опановують етнокультурними знаннями, зіставляють граматику рідної мови та іноземної мови, що дозволяє усвідомити менталітет народу, його духовні та моральні цінності. Знайомство з літературою, текстами філософського, мистецтвознавчого плану допомагає пізнати студентам світ, життя, культуру народу, носія досліджуваної мови.

Усвідомлення особливостей рідної та іноземної культури, критичне осмислення, порівняння з національною системою цінностей дозволяє виробити позитивне відношення до культури інших народів. Все це становить основу для набуття необхідних якостей і цінностей, без яких майбутній фахівець не зможе ефективно виконувати свої професійні функції. У процесі іноземного спілкування студенти прилучаються до культури та опановують уміннями й навичками професійної діяльності.

Активність студентів на заняттях формує особистісне відношення до навчального матеріалу, їхню професійну позицію. У процесі навчання іноземній мові важливо піклуватися не тільки про язикову грамотність, збагачення іноземного словникового запасу, правильності вимови, але й про формування позитивного відношення до іноземного спілкування, перекладі інтересу й пізнавальної активності від часток, елементарних знань до більше глибоких знань з іноземної мови. Важливо в майбутніх менеджерів розвивати інтерес до самого процесу оволодіння іноземною культурою спілкування, способами одержання знань і рішення навчальних проблем. У процесі навчання необхідно включати студентів у різноманітні види креативної мовної діяльності. Виконання різних видів завдань стимулює саморозвиток і

самоорганізацію особистості кожного студента.

Креативний підхід у навчанні припускає не тільки особливим образом структурування навчального матеріалу та подання його у вигляді розумових завдань, але й поєднує в собі різні технології. Технології, що стимулюють розвиток креативності майбутніх фахівців, розрізняються між собою різноманітністю форм та методів навчальної роботи.

До першої групи технологій відносять ігрові технології, у яких за допомогою ігор-драматизацій, еподів на тематичні замальовки, діалогів, диспутів формується готовність студентів до нестандартного рішення навчальних проблем, здатність до обґрунтування різноманих точок зору, вибору власної системи поглядів, принципів та умінь їх відстоювати.

Друга група технологій дозволяє реалізувати потенціал, ресурси та резерви студентів як суб'єктів освітнього процесу. До них відносять різноманітні тренінги: тренінг креативності, тренінг особистісного росту, рольові тренінги, кейс-стаді-технології, які розвивають у майбутніх менеджерів нестандартність у діях, удосконалюють креативні та рефлексивні здатності.

До третьої групи технологій відносять навчання виходу із проблемних ситуацій:

- моделювання та програвання в навчальному процесі професійних ситуацій;
- тренінги самоактуалізації;
- розробку та захист творчих проєктів;
- мозковий штурм;
- конкурси, творчі роботи.

Результатом цих технологій є розвиток і подальше вдосконалювання креативних здатностей студентів, становлення їх активної професійної позиції та творчого стилю діяльності.

Технологія навчання за допомогою дії припускає створення ситуацій невизначеності та ризику. В умовах невизначеності та ризику студенти й викладач спільними зусиллями розв'язують виникаючі протиріччя, шукають засоби для подолання конфліктних ситуацій, одержують нові знання, проводять експертизу та приймають рішення. Обговорення навчальних проблем, програвання ситуацій та аналітичний коментар до них розвиває у майбутніх менеджерів рефлексивні та креативні здібності.

Креативний підхід у навчанні успішно реалізується через інтерактивні технології, які припускають активні методи, взаємодію

викладача й студентів, використання проблемно-розвиваючих, імітаційно-ігрових прийомів. Креативність як найважливіша характеристика професіоналізму сучасного менеджера проявляється в навчальному процесі, якщо використовуються дискусії, обговорювання, діалог, ділові й рольові ігри, тренінги, моделювання та проектування. Ці методи створюють ситуації, у яких студенти змушені використовувати знання як інструмент практичної дії.

Креативний підхід у навчанні передбачає поетапне здійснення алгоритму навчальної роботи:

- оволодіння методикою роботи;
- продуктивна робота з різними джерелами навчальної інформації з досліджуваної теми, розділу дисципліни;
- самоконтроль при виконанні тестових і контрольних завдань;
- виконання проектних завдань;
- оформлення результатів та оцінка їх викладачем.

Реалізація креативного підходу в навчанні припускає зміну мети, відновлення змісту утворення, використання особистісно орієнтованих дидактичних технологій, зміна позиції студента в навчальному процесі, перетворення майбутнього фахівця в суб'єкт власного навчання.

*Список використаних джерел*

1. Донди К. Какая система e-Learning нам нужна / К. Донди // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 28-33.
2. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога / М.С.Каган // Диалог в образовании: Сб. материалов конф. Серия "Symposium". Вып. 22. СПб, 2002. – С. 50-54.
3. Кондрашова Л.В. Высшая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог, 2007. – 474с.
4. Кузнецов В.И. Естествознание и образование.(Итоги перемен и неотложные задачи) / В.И.Кузнецов, Г.М.Идлис. – М.– 2005.
5. Общая психология: Словарь / Под ред. А.В.Петровского. – М., 2005.
6. Ожегов С.И., Толковый словарь русского языка / Под ред. Чл. Корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18 – е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1987. – 797с.
7. Осмоловская И.М. Дидактические подходы, системы, модели деятельности школы / И.М.Осмоловская // Директор школы. – 2007. – № 10. – С.42-48.

**В.В.Іванова,**  
канд. пед. наук,  
Криворізький ДПУ

## **ОПТИМАЛЬНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*У статті розкриваються оптимальні зовнішні та внутрішні умови формування творчої діяльності студентів у вищій школі.*

*В статье раскрываются оптимальные внешние и внутренние условия формирования творческой деятельности студентов в высшей школе.*

*The optimal inner and outward conditions of high school students' creative activity are being considered in the article.*

Болонська угода європейських країн щодо підготовки конкурентноздатних кадрів, забезпечення якісної освіти визначила необхідність модернізації педагогічної освіти, надання їй особистісно зорієнтованої спрямованості, підвищення рівня професіоналізму випускників вищої школи.

Одним із важливих показників професіоналізму сучасного вчителя є його готовність до творчої професійної діяльності. Процес формування цього складного особистісного утворення в майбутніх педагогів досить складний, динамічний і суперечливий. Його ефективність залежить від грамотного педагогічного керівництва й дотримання умов, які позитивно впливають на якість підготовки студентів до творчої праці.

Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про те, що готовність до професійної діяльності формується під впливом певних зовнішніх і внутрішніх умов, усвідомленого чи неусвідомленого сприйняття інформації. Готовність сама є форма діяльності суб'єкта, і як така включається в загальний потік його дій.

Необхідна цілеспрямована робота всього педагогічного колективу вищої школи щодо виявлення сукупності педагогічних умов, які позитивно впливають на процес формування готовності студентів до професійної діяльності, і щодо дотримання їх під час організації навчальної, самостійної та позааудиторної роботи в університетській практиці.

Проблема пошуку оптимальних умов підготовки конкурентноздатних фахівців хвилювала вчених за всіх часів.

Ю. Бабанський зазначав: "Ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він

проходить” [1, с. 78].

Про необхідність створення умов, що забезпечують якість підготовки високо професійних кадрів, говорила Л. Кондрашова: “У процесі професійного становлення майбутнього вчителя важливо забезпечити такі умови, в яких він міг би стикнутися з розмаїтістю педагогічних ситуацій, необхідністю пошуку виходу з них, ухваленням оптимального рішення” [3, с. 99].

На сьогодні накопичений достатній досвід і обґрунтовані різні підходи до визначення умов, що позитивно впливають на процес формування готовності студентів до різних аспектів педагогічної діяльності.

На жаль, у визначенні сутності поняття “умова” в науковій літературі немає єдності думок. В енциклопедичному словнику умова розглядається як сукупність факторів, які впливають на щось, створюють середовище функціонування або протікання чогонебудь [6].

І. Фролов трактує умову як філософську категорію, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Вчений виступає проти отождошення причини й умови. Причина є джерелом тієї або іншої дії, явища. Умова – це те середовище, обстановка, у якій розвивається ця дія або явище [7].

В. Каспіна умови визначає як обставини, що стимулюють формування певних якостей особистості, пред’явлення вимог, дію на вихованця або колектив [2, с. 84].

Умови можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. Але вони тісно взаємопов’язані між собою. За твердженням С. Рубінштейна, зовнішні впливи діють опосередковано, тобто через внутрішні умови. Особистість виступає як воедино пов’язана сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи [5, с. 308].

Аналіз різних визначень названого вище поняття дозволяє говорити про те, що умови відображають істотні характеристики процесу й предмета готовності до різних аспектів педагогічної діяльності.

При визначенні сукупності умов, що забезпечують професійне становлення майбутнього вчителя, ми виходили з ідей персоналістичної філософії, яка визначає особистість вищою духовною цінністю, а будь-яку людину – індивідуальною унікальністю, обумовленою особистісним початком. Людина є джерелом власних цінностей і єдиним суддею їх. Особистість



переборює потребу шукати опору в зовнішній підтримці й набуває здатності повністю спиратися на себе, довіряти собі, займати свою позицію, робити самостійний вибір. У процесі професійного становлення, духовного розвитку особистості особливу роль відіграє внутрішнє самовдосконалення. Потенційні можливості, закладені в індивідуумі, розвиваються тільки в спілкуванні "Я" з "Ти" за умови збереження усвідомлення безлічі "Ми". Особистість може ствердити власну унікальність, творчу волю тільки через "Ми". Мета й призначення людського існування – в особистісному спілкуванні, в особистісному співтоваристві, де відбувається духовне об'єднання людей.

При виявленні умов, що забезпечують успішність процесу формування готовності майбутніх педагогів до творчої діяльності, ми керувалися теорією особистісно зорієнтованого навчання, підґрунтям якої є персоналістична філософія.

У своєму дослідженні виходили з того, що необхідно виявити й забезпечити такі умови, які сприяли б організації спеціальної й педагогічної підготовки студентів з урахуванням їх природи, здібностей, інтересів, потреб, спрямованої на зняття зовнішньої напруги, створення обстановки, що стимулює максимальне самовираження особистості.

До числа умов, що позитивно впливають на процес становлення готовності майбутніх педагогів до творчої діяльності, віднесено створення освітнього середовища, творчої атмосфери навчального процесу. Для формування готовності студентів до творчої роботи позитивним є не тільки грамотний педагогічний вплив на майбутніх педагогів, але й здорове освітнє середовище як важливий фактор становлення професійного іміджу сучасного вчителя.

Завдання вищої школи полягає в тому, щоб забезпечити атмосферу психологічної захищеності кожному студентові, створити такі умови за яких кожний майбутній фахівець міг би повірити у власні можливості, здібності, усвідомити свої сильні й слабкі сторони, відчути потребу в професійному рості й самовдосконаленні власної особистості.

Важливо забезпечити таке середовище пізнавального процесу, в якому майбутній фахівець буде усвідомлювати структурні зміни, викликані зовнішнім впливом на особистість або об'єкт освітнього процесу. Це дозволяє проектувати й передбачати розвиток спільної розумової творчої діяльності викладачів і

студентів, забезпечувати процес самоорганізації, саморозвитку їхньої особистості.

У процесі побудови освітнього середовища важливо реалізувати творче спілкування в системі "викладач-студент". Творче спілкування є способом одержання нової інформації. Під час спілкування відбувається розвиток творчого мислення, що позитивно впливає на формування готовності майбутніх учителів до творчої професійної діяльності.

Умови, що стимулюють підготовку студентів до творчої професійної діяльності, Л. Кондрашова бачить у створенні загального інтелектуального простору, у якому переважали б духовні цінності, професійний досвід і творче ставлення до реалій навколишнього світу. "Завдання вищої школи нині полягає в переході освітньої теорії й практики від парадигми навчання, у рамках якої студент виступає як "об'єкт навчальних впливів", до парадигми педагогічного процесу, що передбачає гуманістичні відносини в системі "викладач-студент", забезпечення освітнього середовища саморозвитку й професійного росту майбутніх фахівців. Особливого значення набуває ідея цільової орієнтації вузівського навчання на особистість, її можливості, схильності, здібності й професійні установки, забезпечення лінії "сюжетного" професійного руху студента, його професійного саморозвитку й самоствердження. Необхідно здійснити оновлення професійної підготовки з урахуванням орієнтирів особистості студента, забезпечити структурну перебудову його індивідуального й професійного досвіду як механізму оволодіння обраною професією" [4, с. 47-53].

Освітнє середовище вищої школи покликане забезпечити такі умови, в яких у студента, з одного боку, збагачуватиметься його професійний досвід, з іншого, – закріплюватиметься індивідуальний досвід. Важливо ставити майбутнього фахівця в такі умови, в яких він міг би активно діяти, самостійно приймати рішення, проявляти ініціативу, не діяти за вказівкою викладача. Освітнє середовище має закріплювати й розвивати позитивну мотивацію навчання, залучати до діяльності, у процесі якої студент був би суб'єктом навчальної роботи.

Освітнє середовище має стимулювати появу смислоутворюючих мотивів студентів. Майбутньому вчителю важливо усвідомити, що бути особистістю – значить мати активну професійну позицію, здійснювати вільний вибір, приймати рішення, прогнозувати їхні наслідки, оцінювати отримані результати.

Включення студентів у діяльність професійної спрямованості є однією з умов, що позитивно впливають на становлення їхньої готовності до творчої роботи. Але при цьому необхідне переосмислення нормативної структури діяльності: її мети, змісту, технології й методів. Важливо створювати освітні ситуації, беручи участь у яких, студент удосконалював би цілий ряд здібностей для здійснення таких видів діяльності, як дослідження, конструювання, проектування, оргкерівництво.

Не менш значущою умовою, що підвищує рівень готовності студентів до творчої професійної діяльності, є здійснення задачного підходу до організації пізнавального процесу, за якого відбувається поступове зміщення спрямованості свідомості майбутніх учителів із зовнішніх умов діяльності на їх професійне "Я". Побудова навчальної роботи як процесу вирішення розумових завдань забезпечує професійну перспективу, коли навчальні завдання не піддаються детальному опису, а визначаються самими студентами. Моделювання навчальних ситуацій професійної спрямованості містить у собі дні творчого самоврядування, професійного саморозвитку й самоствердження майбутнього вчителя. У процесі активної дії формується готовність студентів до творчої професійної роботи.

Важливою умовою формування готовності студентів до творчої професійної діяльності є подолання протиставлення суб'єкта об'єкту, що передбачає моделювання в навчальному процесі суб'єкт-суб'єктних відносин у системі відносин "викладач-студент", "учитель-учень" і делегування майбутньому педагогові суб'єктної позиції, як у діяльності, так і в процесі професійного розвитку. Принцип педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості забезпечує перехід від ідеї інтеріоризації, передачі образів професійної діяльності на рівні внутрішніх факторів розвитку готовності студентів до творчої роботи, від інформування майбутніх педагогів до мислєдїяльного змісту педагогічної освіти, до смислових утворень особистості.

Успішність формування готовності до творчої діяльності залежить від того, наскільки можливо забезпечити умови, що стимулюють здатність студента до рефлексії і здатність педагога використати рефлексію майбутніх фахівців в освітніх цілях. Рефлексивно-творче навчання необхідно направити на самопізнання, самосвідомість і творчу самореалізацію студента як особистість майбутнього фахівця. Причому поєднання різних підходів до

організації професійної підготовки студентів створює необхідні умови, взаємозумовленість яких сприяє успішному подоланню труднощів, сполучених з розвитком творчих здібностей майбутніх педагогів, їхньої підготовки до нестандартного виконання вчительських функцій.

*Список використаних джерел*

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Педагогика, 1986. – 182с.
2. Каспина В.А. О методах воспитания и их классификация / В.А.Каспина. – Советская педагогика. – 1970. – № 1. – С. 84-94.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: [учебное пособие] / Лидия Валентиновна Кондрашова. – М.: Прометей, 1990. – 160 с.
4. Кондрашова Л.В. Личностно-ориентированный подход к организации учебного процесса в высшей школе / Л.В.Кондрашова. – К.: Політехніка. – 2001. – № 2. – С. 47-53. – (Вісник НТУУ. Філософія. Психологія. Педагогіка).
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание, о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Изд-во АПН СССР, 1957. – 328 с.
6. Советский энциклопедический словарь [научно-редакционный совет: А.М.Прохоров (пред.)]. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с.
7. Фролов И.Т. Философия и этика: итоги и перспективы / И.Т.Фролов. – Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 29-33.

*В.В. Корольський,  
Т.Г. Крамаренко,  
С.О. Семеріков,  
С.В. Шокалюк,  
Криворізький ДПУ*

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ІКТ У ВЧИТЕЛІВ  
МАТЕМАТИКИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

*Проаналізовані можливості формування у вчителя математики компетентностей з ІКТ у процесі підвищення кваліфікації та самоосвіти з використанням навчально-методичного посібника "Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики".*

розробленого авторами.

Проаналізовані можливості формування у учителя математики компетентностей по ІКТ в процесі підвищення кваліфікації і самообразования с применением учебно-методического пособия "Инновационные информационно-коммуникационные технологии обучения математики", разработанного авторами.

In the article described the possibilities of forming the ICT-competencies of teachers of mathematics in the process of training and self-education using the new book "Innovative informatively-communicative technologies of teaching of mathematics", developed by authors.

Оновлення системи освіти, нові цільові установки, в основу яких закладено пріоритет розвитку особистості, широке запровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання вимагають від педагогів фахової компетентності, вміння самостійно формулювати та розв'язувати професійні завдання, здатності до самоаналізу та самооцінювання, сформованості мотивації до самонавчання та саморозвитку. Короткотривалі курси підвищення кваліфікації вчителів математики, які в сучасних умовах реалізуються в інститутах безперервної освіти та на відповідних кафедрах педагогічних університетів, не можуть в повній мірі забезпечити якісне засвоєння значних обсягів нових знань з дидактики математики, оволодіння новітніми методиками навчання і виховання. Не менш важливою є і друга структурна складова післядипломної освіти педагогічних кадрів – самоосвіта. Курси підвищення кваліфікації необхідно організувати так, щоб після їх закінчення вчитель виходив на більш високий рівень самоорганізації, на якому він буде здатним виявляти, усвідомлювати, формулювати та вирішувати професійні проблеми. Одним із завдань курсів на сучасному етапі має стати формування компетентностей вчителя з інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій навчання як основи підвищення власної кваліфікації.

Головним показником рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця є його професійні компетентності. Є.М.Смирнова-Трибульська подає формулу для визначення професійної компетентності педагога: "Компетентність = Мобільність знання + Гнучкість методу + Критичність мислення" [5, с. 133]. У широкому сенсі компетентність може бути визначена як поглиблене знання предмету або освоєне вміння. С.А.Раков, Ю.В.Триус під компетентністю розуміють спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок, що їх набувають у процесі навчання, і які спрямовані на досягнення високих результатів у певних видах діяльності [4], [7].

С.А.Раков, акцентуючи увагу на компетентнісному підході до навчання вчителів математики, виділяє наступні найбільш значимі компетентності: навчальні, математичні, ІКТ-компетентності. Серед математичних компетентностей виокремлено процедурну, дослідницьку та методологічну [4]. Є.М.Смирнова-Трибульська визначає у фахівця три рівні сформованості компетентностей з ІКТ: базовий рівень (елементарний), середній рівень (системний), просунутий рівень (функціональний) [5, с. 170].

До базового рівня віднесено володіння основними прийомами і методами роботи з персональним комп'ютером (робота в операційній системі, інсталяція програм, їх запуск, робота з ними, нескладне опрацювання даних за допомогою офісних програм, збереження результатів роботи та ін.); ознайомлення з етичними і правовими нормами, авторським правом щодо використання інтелектуальних (зокрема, електронних) ресурсів, ліцензійного програмного забезпечення тощо; володіння прийомами і методами роботи в локальній і глобальній комп'ютерних мережах (робота з Web-браузером, пошук необхідних відомостей в мережі, запис на власний комп'ютер, використання мережі для комунікації з іншими користувачами в синхронному і асинхронному режимі).

До середнього рівня сформованості компетентностей з ІКТ віднесено уміння знаходити і отримувати за допомогою глобальної комп'ютерної мережі актуальні відомості і методичні матеріали з предмету; уміння розробляти електронні дидактичні і методичні матеріали, зокрема, текстові, мультимедійні презентації, нескладні Web-сторінки; знання принципів створення, сприйняття і дії мультимедійного повідомлення; мультимедійні педагогічні програмні засоби, що передбачають зворотний зв'язок; методичні, дидактичні матеріали для проведення занять з навчального предмету і для реалізації міжпредметних проєктів; уміння створювати мережні освітні ресурси та ін.; використання дистанційних форм навчання для самонавчання, самоосвіти, професійного зростання і вдосконалення.

Просунутий рівень характеризується володінням широким спектром ІКТ і умінням використовувати їх для проведення різних видів занять і позаурочних заходів; володіння методикою використання ІКТ в освітньому процесі; зокрема в області використання дистанційних форм навчання для підготовки, організації і проведення окремих уроків та дистанційних тематичних курсів; розробки дистанційних курсів.

На основі аналізу джерел [1, 4, 5, 7] можемо зробити висновок, що вчителя можна вважати підготовленим до використання ІКТ у професійній діяльності, якщо у нього наявні компетентності в областях: а) розуміння і використання термінології, засобів (устаткування), інструментів (програмного забезпечення) і методів ІКТ; б) ІКТ розглядаються вчителем як складовий елемент свого робочого місця; в) усвідомлена роль і потреба використання ІКТ у викладанні навчального предмета; д) сформовані правові, етичні і суспільні аспекти доступу до ІКТ та їх використання.

Однією з причин, які заважають вчителю математики самостійно набувати високого рівня компетентностей з ІКТ, є часткова або повна відсутність сучасних педагогічних програмних засобів навчання. Питання оволодіння вчителем методикою використання ІКТ в освітньому процесі, формування компетентностей із застосування дистанційних форм навчання обране нами для подальшого дослідження.

Метою статті є висвітлення можливостей формування у вчителя математики компетентностей з ІКТ у процесі підвищення кваліфікації та шляхом самоосвіти на основі матеріалів навчально-методичного посібника "Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики" [2], розробленого авторами.

Аналізуючи причини низького рівня використання вчителями математики ІКТ у професійній діяльності, ґрунтуючись на джерелах [1, 4, 5, 7], а також враховуючи результати власних досліджень, нами виділено наступні основні проблеми:

- теоретичні і правові (відсутність атестаційних вимог з використання ІКТ і дистанційних форм навчання; відсутність цілеспрямованої системи навчання вчителів);
- методичні (брак методичної літератури, недостатня розробленість методик використання ІКТ на уроках, методик використання дистанційних форм навчання в професійній діяльності вчителя);
- технічні (нестача комп'ютерної техніки, обмежений доступ до Інтернет);
- в області програмного забезпечення (недостатня кількість педагогічних програмних засобів, освітніх порталів і платформ дистанційного навчання);
- організаційні (проведення в комп'ютерному класі уроків з більшістю навчальних дисциплін не передбачено у шкільному розкладі; не скрізь організовані або слабо функціонують

регіональні системи методичної підтримки на основі Інтернет-технологій);

- особистісні (вчителі не вмотивовані використовувати ІКТ; не сформована потреба в безперервному навчанні і підвищенні кваліфікації).

У пропонованому посібнику [2] здійснено огляд сучасної науково-методичної, психолого-педагогічної і навчальної літератури, де розкриваються основні погляди на структуру комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання математики у середній школі, розглянуто загальні засади використання ІКТ у навчальному процесі, з'ясовано можливості поєднання ІКТН математики з проектними технологіями, навчанням у співпраці. Далі на основі [3] аналізуються складники моніторингу особистісно орієнтованого навчання та методичні вимоги для його реалізації.

У посібнику стисло подано відомості про ППЗ, доступні для використання у закладах середньої освіти, запропоновано добірки завдань для виконання за допомогою педагогічних програмних засобів. Зазначимо, що розглянуті програмні продукти є вітчизняними розробками, і це позитивно позначається на відкритості розробників до взаємодії. Запропоновано програму спеціального курсу "Інформаційно-комунікаційні засоби навчання математики", яка може бути реалізована для підвищення кваліфікації вчителів математики в галузі ІКТ як на курсах, так і шляхом самоосвіти.

Далі розглянуто методику опрацювання вибраних питань шкільного курсу математики, здійснено відповідний добір змісту комп'ютерно-орієнтованого шкільного курсу математики, доцільних методів, засобів, форм організації навчання. Зроблено акцент на питаннях формування в учнів особистісних якостей у процесі навчання.

Фахові компетентності викладачів, котрі працюють в умовах інноваційного навчання, до якого можна по праву віднести дистанційне навчання, залежать багато в чому від усвідомлення ними необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу і пошуку нових можливостей в професійній діяльності. В ході досліджень встановлено, що провідною тенденцією розвитку дистанційного навчання (ДН) в Україні є широке застосування цієї технології у традиційному навчанні при незначному поширенні дистанційного навчання як окремої форми навчання. Порівняння платформ ДН показало, що найбільш повну підтримку ДН як



педагогічної технології можна організувати засобами СДН MOODLE. Головною причиною малого поширення дистанційних курсів математичних дисциплін (порівняно з дисциплінами гуманітарного напрямку) є недостатня підтримка інформаційних технологій математичного призначення з боку існуючих платформ ДН (недостатня інтеграція інформаційних технологій математичного призначення у системи дистанційного навчання). Основним напрямом побудови методичних систем навчання інформаційним технологіям математичного призначення є об'єднання систем дистанційного навчання та комп'ютерної математики у єдине середовище для підтримки учнівських навчальних досліджень. В посібнику виконано порівняльний аналіз платформ дистанційного навчання математики, сформульовані вимоги до інтеграції технологій дистанційного навчання у традиційне.

Значну увагу приділено інноваційним засобам мережного навчання математики: розглянуто структуру Web-середовища для учнівських алгебраїчних та геометричних досліджень, наведені приклади його застосування для розв'язання задач алгебри (6–9 класи), початків аналізу (10–12 класи), геометрії, підготовки ілюстративного матеріалу та презентації його у мережі Інтернет.

Останній розділ посібника присвячено перспективам застосування мобільних технологій в навчанні математики. Визначені класи мобільних пристроїв, що можуть застосовуватися у процесі навчання, способи педагогічної взаємодії, нові види навчальної активності, що виникають при переході від традиційних ІКТ до мобільних.

На DVD-диску розміщені бібліотека наочностей до задач, відеоуроки, педагогічні програмні засоби, Web-середовище SAGE, електронні навчальні засоби та інше програмно-методичне забезпечення. Посібник адресований вчителям математики загальноосвітніх шкіл, викладачам професійних навчально-виховних закладів, методистам та викладачам педагогічних ВНЗ, рекомендується для використання на курсах підвищення кваліфікації вчителів математики в інститутах післядипломної педагогічної освіти, для самонавчання, оскільки інформаційна самоосвіта вчителів відіграє одну з пріоритетних провідних ролей в придбанні і розширенні компетентності.

У процесі роботи із зазначеним посібником можуть бути реалізовані андрагогічні принципи навчання [5; 6]: пріоритет самостійного навчання, спільної діяльності, індивідуалізація,

системність, контекстність навчання; актуалізація результатів навчання, елективність навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип усвідомленості навчання.

Курси підвищення кваліфікації та інформаційна самоосвіта вчителя складають основні способи актуалізації, розширення та доповнення знань і умінь у сфері ІКТ. Динамічні зміни змісту навчання, поява нових інформаційних і телекомунікаційних засобів та інструментів обумовлюють необхідність безперервного навчання в цій сфері. Використання у процесі підвищення кваліфікації навчально-методичного посібника "Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики" сприятиме формуванню у вчителя математики компетентностей з ІКТ.

*Список використаних джерел*

1. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / Жалдак М.І. // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Вип. 7. – 2003. – С. 3-16.
2. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики : навчально-методичний посібник / Корольський В. В., Крамаренко Т.Г., Семеріков С.О., Шокалюк С.В.; за ред. М.І. Жалдака. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 332 с. – Серія "Бібліотека вчителя".
3. Педагогіка в питаннях і відповідях: навч. посіб. / Л.В.Кондрашова, О.А.Пермяков, Н.І.Зеленкова, Г.Ю.Лаврешина. – К.: Знання, 2006. – 252 с.
4. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Раков С.А. ; Харківський національний пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2005. – 516 с.
5. Смирнова-Трибульская Е.Н. Теоретико-методические основы формирования информационных компетентностей учителей естественно-научных дисциплин в области дистанционного обучения : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Смирнова-Трибульская Е.Н. – К., 2008. – 676 с.
6. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти : Науково-методичний аспект [Інформаційно-методичний збірник]. – Х.: Основа, 2003. – 96 с.
7. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: моногр. / Триус Ю.В. – Черкаси : Брама-

Україна, 2005. – 400 с.

*Н.І.Зеленкова,  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ*

## ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНЕ ОСОБИСТІСНЕ УТВОРЕННЯ

*У статті розглядається педагогічна компетентність учителя як складне особистісне утворення.*

*В статье рассматривается педагогическая компетентность учителя как сложное личностное образование.*

*This article considers the professional of a teacher as a complex personal unite.*

Реформування професійної підготовки вчителя вимагає адаптації педагогічних кадрів до зростаючих сучасних вимог. Аналіз рівня професійної підготовки вчителя в Україні сьогодні дозволяє зробити висновки про необхідність серйозного перегляду її змісту. "Концепція педагогічної освіти" звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки вчителя, на накопичену сучасною школою палітру освітніх технологій, напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з учнем і колективом у цілому. Головною є проблема визначення пріоритетів освіти та її реформування. Школі сьогодні необхідні не просто хороші вчителі, а вчитель-технолог, учитель-майстер. Це передбачає суттєву перебудову діяльності педагога з простого передавача інформації на активного дослідника, організатора навчально-пізнавальної діяльності. Справжній педагог повинен працювати на майбутнє, випереджати свій час. Його має хвилювати не лише окрема індивідуальність, а світ людей. Щоб мати можливість знайти своє місце у житті, учень сучасної школи повинен володіти певними якостями:

- гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях;
- самостійно та критично мислити;
- уміти бачити та формувати проблему (в особистому професійному плані), знаходити шляхи раціонального вирішення;
- усвідомлювати, де і якими чином здобуті знання можуть бути використані в оточуючій його дійсності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;

- грамотно працювати з інформацією (вміти збирати потрібні факти, аналізувати їх, висувати гіпотез вирішення проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами розв'язання, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, використовувати їх для вирішення нових проблем);
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, вміти працювати в колективі, у різних галузях, різних ситуаціях, легко запобігати та вміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- вміти самостійно працювати над розвитком особистої моральності, інтелекту, культурного рівня [5].

У рекомендаціях багатьох наукових досліджень ми знаходимо схожі висновки:

- посилення практичного напрямку змісту шкільних курсів природничо-наукового циклу;
- вивчення явищ, процесів, об'єктів, що оточують учнів у їх повсякденному житті;
- перенесення акцентів на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності;
- урахування знань, які дістають учні поза школою з різних джерел.

Таким чином, головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної системи освіти лежить в площині вирішення проблем розвитку особистості учня та вчителя, технологізації цього процесу.

В умовах цієї парадигми освіти учитель найчастіше виступає в ролі організатора всіх видів діяльності учня як компетентний консультант і помічник. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не просто на контроль знань і умінь школярів, а на діагностику їх діяльності та розвитку. Це значно складніше, ніж традиційна освіта.

Згідно словника В.Даля [1] "компетентний" визначається як такий, що може, має право судити про щось, визнаний.

Дослідженням компетентності як наукової категорії стосовно освіти займалась А.К.Маркова [4]. Вона виокремила у структурі професійної компетентності наступні блоки: професійні (об'єктивно необхідні) знання; професійні (об'єктивно необхідні) вміння; професійні психологічні позиції, настанови фахівця, що вимагає від нього професія; особистісні особливості, що

забезпечують оволодіння фахівцем професійними знаннями та вміннями. У науковій літературі поняття компетентність у другій половині ХХ століття трактувалося і як синонім професіоналізму, і як одне з його складових.

Значний внесок у розробку проблем компетентності внесли І.А.Зімня, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, А.В.Хуторський та інші.

На думку І.А.Зімньої, освіта зіткнулася з достатньо складною проблемою визначення як змісту поняття компетентність, так і підставою розмежування ключових компетенцій, а також обсягу компонентів, що входять до них. Теоретичною основою виокремлення трьох груп ключових компетенцій підкреслює авторка, стали сформульовані у психології положення про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання та праці (Б.Г.Ананьєв), що людина проявляється у системі відносин до суспільства, іншим людям, до себе, до праці (В.М.Мясіщев), що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н.В.Кузьміна, А.О.Деркач), що професіоналізм включає компетентності (А.К.Маркова).

Враховуючи означене І.А.Зімня запропонувала три основні групи компетентностей:

- компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності;
- компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми;
- компетентності, що відносяться до діяльності людини та проявляються у всіх її типах та формах.

Важливим аспектом компетентісно спрямованої освіти є визначення компетентностей, які є універсальними за своїм характером і ступенем застосування. Спроба класифікації ключових компетентностей була здійснена під час реалізації Міжнародного проекту "Визначення та відбір ключових компетентностей" під егідою Організації економічного співробітництва і розвитку та національними інститутами освітньої статистики Швейцарії і США. У результаті стало зрозуміло, що ключові компетентності характеризуються тим, що вони вимагають критичного мислення, самореалізації, визначення своєї власної позиції, самооцінки тощо. Пріоритетними є ті складові професійної компетентності, які свідчать про результати педагогічної праці.

Здійснюючи понятійне порівняння термінів "професіоналізм" і "компетентність" А.К.Маркова наголошує, що людина може бути професіоналом у своїй сфері, але не бути

компетентною у вирішенні всіх професійних питань. Тому доцільно вивчати окремі сторони професійної компетентності фахівця, серед яких етична має переважаюче значення, оскільки передусім моральні цінності й установки визначають мету, стратегію і тактику педагогічної дії [6, с.34].

А.К.Маркова вважає, що домінуючим блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

- мотивація (спрямованість особистості та її види);
- якості (педагогічні здібності, характер і його риси, психологічні стани і процеси);
- інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність) [4, с.41].

Педагогічна компетентність майбутнього вчителя це процес, який висуває високі професійні вимоги до особистості педагога, його професійно-значущих якостей, здатностей до високоефективної інноваційної діяльності, прояву нестандартного мислення, імпровізації, інтуїції, майстерності, що межує з мистецтвом, професійним талантом.

Місія педагога – це не лише його власні інтереси, мотиви, плани. Він є посередником між дітьми та системою ідей, традиціями, культурою свого народу і людства.

Важливу роль відіграють особистісні якості педагога, його чутливість до іншої людини, гуманність у помислах і діях. Працю справжнього педагога живить віра в людину. Він повинен бути оптимістом, глибоко вірити у сили й можливості дітей, бачити насамперед усе краще, що їм притаманне. Обов'язковою нормою у ставленні учителя до учнів є справедливість. Будь-які прояви несправедливості з боку педагога ранять дитячі душі, обурюють учнів і завдають непоправної шкоди справі навчання і виховання.

Важливою для учителя є позитивна емоційна налаштованість, яка виявляється в умінні залишати за дверима школи неприємні переживання, погані настрої. У стосунках з учнями завжди потрібне почуття міри. Відчуття учителем учня, усвідомлення своєї ролі у педагогічному процесі і мети своїх виховних дій зумовлює педагогічний такт.

Позитивні якості вчителя становлять основу його авторитету. Авторитетний педагог – справжній володар думок і почуттів своїх учнів.

У дослідженнях Н.Кузьміної показано, що для самостійної професійно-педагогічної компетентності необхідно мати на досить

високому рівні розвинуті комунікативні, організаторські уміння та відповідальне ставлення до справи.

Узагальнюючи вище зазначене можна виділити такі складові педагогічної компетентності: теоретична компетентність; організаційна компетентність; проєктувальна компетентність.

Особистість вчителя необхідно розглядати як внутрішню цілісність, коли професійні і особистісні цінності тісно пов'язані з системою загальнолюдських цінностей. Тому компетентність учителя не можна розглядати поза розвитком його особистості. Це можна пояснити тим, що вчитель упродовж своєї професійної діяльності засвоює необхідні знання, набуває умінь та навичок в особистому контексті. Знання, перед тим як стати особистим надбанням, проходять через так звані афективно-ціннісні фільтри особистості, перетворюючись на її власні оцінювальні та понятійні категорії, настанови, програми поведінки. Отже, професійно значущі особистісні якості відіграють роль тих внутрішніх умов, за яких зовнішні характеристики перетворюються на професійну компетентність. Учитель ніколи не повинен себе вичерпувати, мусить завжди бути цікавим для учнів, створювати в школі ту духовну атмосферу, завдяки якій у дітей виникатиме прагнення до знань, відкривати щось нове, досі їм невідоме.

Професійна діяльність учителя передбачає аналіз результатів своєї праці та спрямування своїх зусиль на її перетворення, вдосконалення тощо. В цьому напрямі його діяльність спрямовується на подолання різноманітних протиріч, особливо протиріччя між наявним рівнем фахової компетентності та тим, якого вимагає високий професіоналізм. Тому однією з визначальних умов процесу професійного розвитку є перетворення власної життєдіяльності у предмет змін, удосконалення та створення особистісної власної позиції.

*Список використаних джерел*

1. Даль В. Толковый словарь живого русского языка: В.4. – М.: Русский язык, 1989.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – 2004. / В.С.Аванесов, С.С.Ветохин, В.М.Жданович и др. – Мн: РНВШ, 2005. – С.71-85.
3. Кисельдорф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования. – Л.: ЛГУ, 1973. – 152 с.

4. Маркова А.В. Психологический анализ профессиональной компетенции учителя / А.В.Маркова // Советская педагогика. 1990. – №8.
5. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.Я.Зязюна. – М. 1989.
6. Слостенин В.А. Формирование личности советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160с.
7. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: Теорія і практика / Л.Л.Хоружа. – К.: Преса України, 2003. – 320с.
8. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов: проект "Стандарт общего образования"/ А.В.Хуторской. – М., 2002.

*О.І.Дрогайцев,  
старший викладач,  
Криворізький ДПУ*

### **ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті приділяється увага процесу формування інформаційної компетентності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.*

*В статье уделяется внимание процессу формирования информационный компетентности студентов высших учебных заведений в процессе изучения гуманитарных дисциплин.*

*The article deals with the process of information competence formation for High School Students by learning humanitarian subjects.*

Формування інформаційної компетентності студентів ВНЗ є на сучасному етапі найактуальнішою задачею системи вищої професійної освіти. Її вирішення безпосередньо пов'язане з потребами розвитку держави – економіки, соціальної сфери, державного самоврядування, а також з міжнародними процесами: наближенням української вищої освіти до європейської у рамках Болонського процесу, глобалізацією та інтернаціоналізацією світового простору [1].

Інформаційна компетентність включає такі елементи як мотивація, зацікавленість в отриманні нових знань, умінь та навичок у галузі інформації.



Під інформаційною компетентністю слід розуміти зміст та задоволення інформаційних потреб особистості; знання її закономірностей пошуку, обробки, передачі, обміну, зберігання інформації в параметрах простору та часу, вміння використовувати їх в різних сферах своєї діяльності.

Більшість вчених розглядають інформаційну компетентність як складову частину професійних компетенцій. Основою, яка лежить в основі дослідження щодо місця та ролі інформаційної компетентності у структурі професіоналізму майбутнього фахівця, є поняття "інформація".

Виникнення інформації, еволюція її цінностей вимагає нового підходу при вивченні гуманітарних наук. Саме інформаційний підхід допомагає здійснити комплексний та системний аналіз при вивченні таких педагогічних категорій як "професіоналізм" та "інформаційна компетентність". Аналітичний підхід, з свого боку, максимально наближає до досягнення результатів педагогічної діяльності – формування та розвитку конкурентоспроможних фахівців. Поєднання цих двох підходів в педагогіці може бути цікавим та перспективним.

Сучасний етап дослідження компетентності як наукової проблеми щодо вищої освіти починається з 90-х років. Саме тоді з'являються перші роботи А.К.Маркової [2], в яких професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду. З того часу в структурі професійної компетентності починають з'являтися також її інформаційну складову. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що багато авторів розглядають поняття "професійна компетентність" та "професіоналізм" як синоніми. Але при більш глибокому вивченні цих понять з'являються суттєві нюанси. Термін "професіоналізм", наприклад, на сьогоднішній день має одностайного тлумачення в психолого-педагогічних дослідженнях.

А.К.Маркова під професіоналізмом розуміє "нормативні вимоги професії до особистості людини". У автора професіоналізм – це сукупність, набір особистих характеристик людини, необхідних для якісного виконання праці. Таке поняття умовно називається "адаптивний професіоналізм".

На думку В.В.Гаврилюк та Г.Г.Сорокіна [3] професіоналізм – це "найвищу якість, глибоке оволодіння професією через якісне професійне виконання компетенцій".

Більшість досліджувачів феномена інформаційної

компетентності вважають, що інформаційна компетентність є необхідною умовою становлення професіоналізму. Основою ж для формування інформаційної компетентності є формування окремих складових цього поняття. Поняття “інформаційна компетентність” трактується як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в галузі інноваційних технологій.

І.А.Зімяя [4] відносить інформаційну компетентність до професійної діяльності людини та відокремлює в її складі декілька взаємозв'язаних складових.

А.В.Хуторской [5] визначає інформаційні компетенції як навички діяльності по відношенню до інформації у навчальних предметах та в окремих галузях освіти.

М.В.Лебедева та О.Н.Шилова [6] визначають інформаційну компетентність як здатність індивіда вирішувати навчальні, професійні задачі з використанням інформаційних та комунікаційних технологій.

Таким чином, інформаційну компетентність треба розглядати в широкому аспекті, включаючи комунікативні (лінгвістичні, психологічні) сторони, які безпосередньо пов'язані з використанням сучасних інформаційних технологій. Без комунікативних навичок, які майбутній фахівець отримує під час навчання, неможливо а ні керувати колективом, а ні виконувати групові проекти, домінуючі в сучасній трудовій діяльності; без володіння іноземною мовою (у вік Інтернету) часто неможливо зібрати повну інформацію та скласти всебічне бачення об'єкту роботи.

На наш погляд, доцільно говорити про два основні етапи формування інформаційної компетентності фахівців у вищому навчальному закладі:

- інформаційна компетентність як засіб допрофесійної підтримки діяльності фахівця;
- інформаційна компетентність як компонент професійної діяльності спеціаліста.

За результатами аналізу щодо структури категорії “інформаційна компетентність”, ми виділяємо наступні структурні елементи:

- мотиваційно-цільовий;
- аналітичний;
- організаційно-процесуальний;

- контрольно-оцінювальний;
- рефлексивно-прогностичний.

Ми вважаємо за доцільне звертати особливу увагу на підвищення мотиваційно-цільового компоненту інформаційної компетентності студентів в ВНЗ шляхом залучення їх до вирішення професійних задач за допомогою організованої самостійної діяльності.

Мотиваційно-цільовий компонент інформаційної компетентності студентів ВНЗ допомагає виробленню установки на особистісно-ціннісне значення їх у професійній діяльності; сприяє усвідомленню студентом суспільної значущості та потреби в оволодінні професією вчителя й вимагає наявності професійно-ціннісних інтересів і настанов на подальшу діяльність. Цей компонент націлює на потребу у самовдосконаленні і високій кваліфікації, спонукає студента на формування професійної позиції, допомагає усвідомленню педагогічних цінностей у формуванні гармонійно розвиненої особистості, забезпечує сприйняття й осмислення педагогічних технологій та інноваційних компонентів у професійній діяльності.

Інформаційна компетентність студента має допомагати йому бути в готовності до постійного інформаційного пошуку та можливостей обробляти результати пошуку за допомогою нових інформаційних технологій з метою придбання та поновлення знань, які необхідні в навчально-пізнавальній діяльності. Особливе значення належить при цьому не тільки об'єму та якості знань, але і рівню компетентностей, які мають забезпечити підготовку майбутніх фахівців до життя в сучасному суспільстві.

Аналітичний елемент інформаційної компетентності студентів ВНЗ передбачає розкриття змісту художньо-аналітичних умінь у процесі навчання гуманітарних дисциплін та розуміння того, що дані уміння мають міжпредметний характер, адже вони найбільшою мірою сприяють розвитку інтелектуальної сфери.

Перенесення знань з однієї галузі в іншу, застосування інтелектуальних умінь у нових ситуаціях, пошук нестандартних рішень, проблем – все це буде характеризувати високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей і майстерності майбутніх фахівців.

Для розкриття структури художньо-аналітичних умінь студентів вищих навчальних закладів при вивченні гуманітарних дисциплін особливого значення набуває положення про те, що

структура вмінь є своєрідним відображенням структури діяльності. Структура діяльності розглядається в працях психологів, педагогів П.Я.Гальперіна, В.П.Зінченка, Д.Б.Ельконіна, Т.А.Ільїної, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, А.В.Петровського, П.І.Підкосистого, С.Л.Рубінштейна, О.І.Щербакова. Психологічні дослідження стверджують, що особистість формується в діяльності, в її взаємодії з об'єктами пізнання, праці та спілкуванні, що впливають на розвиток індивіда.

Важливим напрямом формування художньо-аналітичного мислення майбутніх вчителів гуманітарного профілю є виховання логічного та критичного мислення, що дозволяє зробити оцінку, самооцінку власної діяльності та її результатів. У цьому плані майбутньому фахівцю необхідно засвоїти методологічні та оцінні знання, а також знання операцій логічного мислення через художньо-аналітичне мислення при вивченні гуманітарних дисциплін, яке здійснюється в процесі розв'язання емоційно-образних завдань і включає в себе загальні для всіх форм мислення структурно-логічні засоби.

Виходячи з викладеного матеріалу підсумовуємо: формування інформаційної компетентності студентів ВНЗ у процесі навчання гуманітарних дисциплін містить навички оперування прийомами інтелектуально-логічної діяльності, художню компетентність, здібність відрізнити художній твір від явища масової культури, визначити шляхи і засоби досягнення кінцевого результату своєї діяльності.

*Список використаних джерел*

1. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Знание, 1996.
3. Компетентностный подход в профессиональном образовании / В.В.Гаврилюк, Г.Г.Сорокин. // Образование и общество. – 2006. – № 3.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентировальной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.
6. Лебедева М.Б. Что такое компетентность студентов педагогического университета и как её формировать /

М.Б.Лебедева, О.Н.Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3.

*В.М.Марків,  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ*

## ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

*У статті розглядаються різні підходи до визначення поняття "компетентність", "професійна компетентність", ознаки компетентного педагога та ключові компоненти професійної компетентності.*

*В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия "компетентность", "профессиональная компетентность", признаки компетентного педагога и ключевые компоненты профессиональной компетентности.*

*The different as for definition of "competence" are analyzed in our article. Also the term "professional competence" and characteristics of the competent teacher and the key components of professional competence given.*

Процеси демократизації, перерозподіл ціннісних орієнтирів, перехід на Болонську систему навчання вимагають від особистості творчої діяльності, здатності до активних дій, відповідальності за свої вчинки в професійному, політичному та соціальному житті. Ці та інші вимоги до особистості ставлять проблему якісної освіти на перше місце, а це в свою чергу породжує проблему якісної підготовки фахівців і, насамперед, підготовки професійних педагогів.

Європейська інтеграція охоплює всі сфери життєдіяльності, включаючи вищу школу. Сучасне реформування професійної підготовки вчителя в Україні, передбачає адаптацію педагогічних кадрів до нових вимог, та складних завдань, які стоять перед вчителем при виконанні завдань підростаючого покоління.

Взаємодія освітніх систем України та Європейських країн – учасниць Болонської угоди відкриває перед вітчизняною системою освіти нові перспективи. Основні принципи і вимоги Болонської декларації, створення єдиного ринку праці та інтелектуального простору. Особливого великого значення набуває педагогічна компетентність як складова професіоналізму педагога.

Проблема професійності педагогічних кадрів на сьогоднішній день є дуже актуальною, тому що праця педагога стосується людської індивідуальності, людської душі, особистості

учня, а також якісної освіти, яку і дає вчитель. Отже, проблема підготовки педагога полягає у визначенні якостей, які складають його професійність та готовність до кваліфікаційної діяльності.

Критерієм кваліфікаційної професійної діяльності виступає таке поняття як "компетентність". Поняття "компетентності" вивчається багатьма науками: соціологією, менеджментом, психологією та педагогікою.

Незважаючи на те, що терміни "компетенція", "компетентний", "компетентність" часто зустрічаються в педагогічній літературі, вони не є однозначними і, за висловами деяких європейських педагогів (Г.Халаш, Д.Кудлахан та ін.), безпроблемними. Щоб глибше зрозуміти природу поняття "компетентність", звернемось до енциклопедичних джерел і словників, які розкривають багатогранність і неоднозначність розуміння цього феномена наукового знання. Термін "компетентний" (competens із лат. – відповідний, здатний) означає: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) обізнаний у певній галузі [7].

Так, у кінці 1960 – початку 1970-х рр. у західній, а в 1980-х рр. у вітчизняній літературі зароджується спеціальне направлення, але не зважаючи на його вік, немає одного поняття, що собою являє "компетентність".

Мета статті полягає в тому, щоб виявити основні визначення поняття "компетентність" та "професійна компетентність" сучасного педагога, розглянути структуру компетентності та ключові компетентності вчителя.

У вітчизняній педагогіці проблемою компетентності займаються такі вчені, як Г.Тараненко (говорить про компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А.Василюк (розробляє сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К.Корсак (займається цивілізаційною компетентністю вчителя), О.Овчарук (європейські підходи до проблеми компетентності), А.Михайличенко, В.Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та інші.

О.Олексюк розглядає професійну компетентність вчителя як володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів та норм.

О.Наць виділяє два підходи до формування компетентності майбутніх вчителів: змістовий – розширення кола загальних і

спеціальних знань та діяльнісний – удосконалення вмінь, навичок та особистісних якостей, що дають змогу досягти успіху у професійній діяльності [5].

Т.Ларіонова розглядає компетентність в якості професійно-педагогічної і розуміє під цим “системне поняття, яке визнає об’єм компетенцій, коло повноважень, у сфері діяльності. В вузькому понятті – коло питань, в яких суб’єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає... статус і кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості, які забезпечують можливості реалізації певної діяльності” [4].

На думку В.Адольфа, компетентний педагог – це такий фахівець, який володіє ґрунтовними знаннями з будь-якого предмета шкільного курсу навчання.

Ш.Амонашвілі розглядає педагогічну діяльність особистості вчителя як творчий процес, у результаті якого виникає нове творче досягнення, яке не міститься у вихідних умовах.

А.Бондар вважає, що компетентний вчитель організовує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату (вчитель має постійно уявляти, формулювати, очікувати комплексний результат педагогічної діяльності).

На думку С.Висоцької, професійна компетентність є метою підготовки вчителя у ВНЗ і її характеристика така: за цілісного підходу до формування особистості вчителя компетентність професіонала становить систему знань і умінь, володіння загальними і соціальними засобами діяльності, здатність і потребу в удосконаленні своєї роботи, готовність до змін, нестандартність мислення.

М.Коломієць розглядає психолого-педагогічну компетентність вчителя як сукупність знань, умінь, навичок, які потрібні для успішного виконання його функцій щодо навчання, виховання, розвитку особистості дитини.

Н.Кузьміна вважає критеріями високопродуктивної (компетентної) педагогічної діяльності способи навчання самоосвіти, самореалізації, самоконтролю, способи пізнання вчителем себе, учнів, колег.

А.Маркова розглядає дві сфери професійної компетентності: мотиваційну й операційну. Кожна з них містить різномісні психологічні показники, що дають можливість визначити групи критеріїв в компетентності (об’єктивні і суб’єктивні, результативні і

процесуальні, нормативні та індивідуально-варіативні, наявного рівня і прогностичні, професійної відданості і творчості, соціальної активності, конкурентноздатності і професійної прихильності, якісні та кількісні).

А.Орлов у теорії і практиці професійної діяльності вчителя і педагогічної освіти виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, системи психолого-педагогічних знань, системи знань у сфері предмета, загальна ерудиція, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості.

В.Пилипівський робить висновок, що професійно компетентними педагогами він вважає винятково позитивно налаштованих (змотивованих) людей з нестандартними, творчими підходами до педагогічного процесу.

Найбільш суттєвою ознакою досліджень В.Синенка є трактування поняття професійна компетентність вчителя як ігнорування відповідного рівня його професійних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості й освіченості учнів). В.Синенько робить висновок про те, що професійна компетентність учителя становить високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань та умінь у поєднанні з відповідними культурно-моральним образом, що забезпечує на практиці соціально жадану підготовку молодого покоління до життя.

На думку М.Чатанова, компетентність займає проміжну позицію між виконуваністю і досконалістю.

О.Шиян доводить, що рівень професійної компетентності фахівця в будь-якій сфері діяльності залежить від його здатності розвивати творчий потенціал і продуктивно самовдосконалитися [3].

Професійно компетентним можна назвати того педагога, який володіє такими якостями:

- успішно розв'язує завдання навчання і виховання, готує для суспільства потрібний соціальний продукт;
- випускника з бажаними психологічними якостями (об'єктивні критерії);
- мотивована до праці в професії, задоволена професійно (суб'єктивні критерії);
- досягає бажаних суспільством результатів у розвитку особистості учня (результативні критерії);
- засвоює норми, еталони професії, досягає майстерності в ній



(нормативні критерії);

прагне індивідуалізувати свою працю, а також усвідомлено розвиває індивідуальність засобами професії (індивідуально-варіативні критерії);

досягає вже зараз потрібного рівня професійних якостей, знань і умінь (критерії наявного рівня);

має і усвідомлює перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, роблячи все для її реалізації (прогностичні критерії);

відкрита для постійного професійного навчання, нагромадження досвіду (критерії професійної навченості);

збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску (критерії творчості);

соціально активна у суспільстві, готує під час загальних обговорень питання про недоліки професії, її досягнення, шукає резерви розв'язання проблем усередині професії, не боїться потрапити в умови конкуренції освітніх послуг (критерії соціальної активності);

віддана педагогічній професії, готова підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику (критерії професійної прихильності);

готова до якісної і кількісної оцінки своєї праці, вміє сама це робити, готова до диференційованої оцінки своєї праці у балах, зважено ставиться до участі у професійних істинах, тестах (якісні і кількісні критерії) [1].

А. Орлов виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, система психолого-педагогічних знань свого партнера, загальна ерудиція, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості.

Проаналізувавши наукові праці вчених, можна виділити класифікацію К. Відніс-Трофименко ключових компонентів професійної компетентності. Першим компонентом можна виділити інформаційну компетентність: володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні інформації (Адольф В., Амонашвілі Ш., Коломієць М., Орлов А., Синелько В.). Другим компоненти є математична компетентність: уміння працювати з числом, числовою інформацією (Орлов А.). третім компонентом можна виділити автономізаційну компетентність: здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентноспроможності, (Амонашвілі Ш., Висоцька С.,

Кузьміна Н., Пилипівська В., Цапок В., Шиян О.). Четвертим компонентом виділяють комунікативну компетентність: уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень (Коломієць М., Кузьміна Н., Пилипівська В.). П'ятим компонентом професійної компетентності є соціальна компетентність: уміння жити з навколишнім середовищем (Висоцька С., Кузьміна Н., Синенько В.). Шостим компонентом є продуктивна компетентність: уміння працювати, отримувати прибуток, здатність виробляти власний продукт, ухвалювати рішення та відповідати за них (Коломієць М., Кузьміна Н., Орлов А., Пилипівський В., Синенько В., Цапок В.). Сьомим професійним компонентом є моральна компетентність: готовність, спроможність та потреба жити з традиційними моральними нормами (Амонашвілі Ш., Висоцька С., Коломієць М., Орлов А., Пилипівський В., Синенько В.). На восьмому місці стоїть психологічна компетентність: здатність використовувати психологічні ЗУН в організації взаємодії в освітній діяльності (Амонашвілі Ш., Коломієць М., Орлов А., Пилипівський В., Синенько В.). Дев'ятим компонентом є предметна компетентність: ЗУН у сфері, конкретного навчального предмету (Адольф В., Висоцька С., Пилипівський В., Синенько В., Цапок В.). останній ключовий компонент, який виділяє К. Відніс-Трофименко це особистісні якості вчителя: доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність (Амонашвілі Ш., Висоцька С., Синенько В.) [1].

Таким чином, поняття "професійна компетентність" складним інтегрованим поняттям, для подальшого визначення якого треба послуговуватися інтегрованим комплексним підходом. По-друге, професійна компетентність базується на взаємозв'язку теоретичних знань, практичних умінь, навичок, а також значущих особистісних якостей, що обумовлюють готовність вчителя до активного виконання педагогічної діяльності.

Можна зробити висновок, що поняття "компетентність" виникає і розвивається, а як наслідок і самовдосконалюється в процесі активної діяльності кожного студента. Тому в вузах потрібні створювати умови для особистісно-орієнтованого навчання, яке позитивно впливає на формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

*Список використаних джерел*

1. Відніс-Трофименко К. Школа молодого вчителя / К. Відніс-Трофименко. К., 2005. – С. 5-32.

2. Волобуєва Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів / Т.Волобуєва // Рідна школа. – 2006.
3. Жебраковський Б. Професійна етика вчителя: час і вимоги / Б.Жебраковський, Л. Ващенко. – К., 2000.
4. Дарионова Г. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза: Монография / Г.Дарионова. – Челябинск, 2004.
5. Онаць О. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя / О.Онаць // Шлях до освіти. – 2005. – № 3.
6. Присяжная А. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5.
7. Словарь иностранных слов. – М., 1987.

*О.В.Пахомова,  
аспірант,  
Криворізький ДПУ*

### **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРОМІЖНИЙ РІВЕНЬ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ**

*У статті розглядається професійна компетентність майбутнього вчителя як рівень його професійної успішності. Деталізується взаємозв'язок та відмінності професійної компетентності з такими педагогічними поняттями як кваліфікація, професіоналізм, майстерність. Подається діаграма професійної успішності вчителя, де професійна компетентність майбутнього вчителя займає проміжний рівень.*

*В статье рассматривается профессиональная компетентность будущего учителя как уровень его профессиональной успешности. Детализируется взаимосвязь и различия профессиональной компетентности будущего учителя с такими педагогическими понятиями как квалификация, профессионализм, мастерство. Выводится диаграмма профессиональной успешности учителя, в которой профессиональная компетентность будущего учителя занимает промежуточный уровень.*

*The article deals with the professional competence of a future teacher that is considered as a level of the professional successfulness. It is detailed the interrelations and difference of professional competence of a future teacher with qualification, professionalism and craftsmanship. The diagram of teacher's professional successfulness is proposed in which the professional competence of a future teacher belongs to the intermediate level.*

Сучасна педагогічна наука (постановка проблеми у загальному вигляді) покликана забезпечити теоретичне обґрунтування інновацій у сфері вищої педагогічної освіти, що обумовлює необхідність осмислення сутності нової освітньої

категорії – компетентності.

Поняття “компетентність”, “компетенція”, “компетентність освіти”, “освітня компетенція” з’явилися у нашій науці зі зарубіжних джерел, де їх широко вживають і досліджують вже понад сорок років. Розглядаючи поняття “професійної компетентності”, слід зазначити, що останнім часом воно стало одним з найуживаніших вітчизняній педагогічній науці та освітній практиці, тако використовувється у міжнародних угодах і державних документах.

Взагалі, тенденція зміни освітньої парадигми знаннявої компетентнісн, як зазначають науковці (А.Л.Андреев, В.І.Байденко, А.Г.Бермус, Е.Ф.Зеєр, І.А.Зимня, О.І.Пометун), загальноєвропейською і, навіть, загальносвітовою. Ця тенденція викликана новими економічними вимогами, які пред’являються до професійної підготовленості випускників вищої школи. “Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, що вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних виробничих і економічних завдань” [11, с.16].

Проблемі компетентності в освіті (аналіз останніх досліджень і публікацій) присвячені праці українських дослідників О.Овчарук, О.Пометун, О.Локшиною, О.Савченко, С.Трабачев, Л.І.Паращенко та багатьох інших. У російській педагогічній психологічній літературі вивчення питання компетентності займалися В.Байденко, А.Маркова, Н.Кузьміна, Б.Ельконін, В.Серіков, А.Хуторський, В.Шадріков, І.Зимня, Г.Ібрагімов, Ю.Татур, Є.Зеєр, В.Введенський, І.Риданова, І.Якиманська, В.Кальней, А.Новікова, М.Пожарська, С.Шишов.

Окремі аспекти професійної підготовки сучасного педагога представлені у працях А.Маркової, яка розробляє психологічну модель професійної компетенції вчителя; І.Риданової, Н.Кузьмін, О.Абдуліної, які аналізували комунікативні вміння в структурі педагогічної майстерності; Л.Петровської, яка досліджує педагогічну компетентність у спілкуванні; Н.Хомського, С.Братченко дослідженнях з лінгвокомунікативних аспектів мовлення.

Професійна успішність учителя (формування мети статистично описується через такі поняття як професіоналізм, майстерність, кваліфікація, компетентність. Всі ці поняття стосуються досконалості педагогічної діяльності, визначають її як якісний

довершену, високого рівня, проте мають різні смислові відтінки і можуть вживатися у різних контекстах. Нам здається необхідним розглянути поняття компетентність майбутнього вчителя у співвідношенні з професіоналізмом, майстерністю і кваліфікацією, оскільки смислову різницю між ними досить чітко не визначено.

(виклад основного матеріалу) Поняття кваліфікація (від лат. *Qualis* – який за якістю і ... фікація) розглядається як рівень підготовленості і ступінь придатності до якого-небудь виду праці; професія, спеціальність [9, с.221], [18, с.563], як вміння або якість необхідна для виконання конкретної роботи, умова, якої треба дотримуватися [17, с.45]; як ступінь і вид професійної підготовленості робітника, наявність у нього знань, вмінь і навичок, необхідних для виконання ним певної роботи [6, с.17], [7, с.6]; як комплекс тренінгів, апробацій й тестувань, на основі яких спеціалісту видається диплом, присуджується ступінь за результатами такого навчання [17, с.45].

Як ми бачимо, поняттям кваліфікація іноді описується професія або спеціальність проте, частіше воно визначається як рівень або умова підготовленості спеціаліста до відповідної праці.

Ми розділяємо думку сучасних дослідників [3, с.27], [17, с.45] про те, що наявність диплома, сертифіката, який підтверджує рівень його кваліфікації, а частіше певної сукупності знань, обізнаності в певній професійній сфері, це необхідна, проте недостатня умова для подальшого становлення компетентності і професіоналізму. Без сумніву, високий рівень кваліфікації є якісною характеристикою, що є безумовною складовою професіоналізму. Присвоєння кваліфікації спеціалісту вимагає від нього не досвіду в цій професії, а відповідності набутих в процесі навчання знань й вмінь освітньому стандарту. Кваліфікація – це ступінь і вид професійної навченості (підготовленості), який дозволяє спеціалісту працювати на певній посаді. Спеціаліст здобуває кваліфікацію перш ніж починає складатися відповідний професійний досвід, професійна компетентність [3, с.29].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що здобуття кваліфікації є початковим рівнем професіоналізації й професійної успішності спеціаліста, а також ступінь його підготовленості до професійної діяльності.

Здійснюючи понятійне порівняння професійної компетентності і професіоналізму, ми відмічаємо, що майже всі дослідники проблеми компетентності розуміють ці поняття

синонімічно (А.Маркова, В.Якунін), або розглядають компетентність як першооснову, базис професіоналізму (Е.Зеєр, О.Симен-Сіверськ, І.Татаренко), одну з ознак професіоналізму (В.Журавльов, С.Слканов, В.Минда, Г.Новікова, Н.Тализіна), або як складову професіоналізму (Н.Волкова, Н.Гузій, С.Дружилов, Е.Зеєр, Я.Коломинський, Л.Мітіна, А.Реан), або як одну зі сходинок професіоналізму (Т.Сорокіна, Р.Тугушев).

На думку С.Дружилова [3, с.29], поняття професіоналізму більш широким ніж професійна компетентність. Дослідник розглядає професіоналізм через ефективність професійної діяльності і вказує на те, що бути професіоналом означає вміння реалізувати знання, досягаючи необхідного результату, в той же час професійна компетентність як багатofакторне утворення включає лише когнітивний, аксіологічний, культурологічний компонент. Поняття професіоналізму не обмежується характеристиками висококваліфікованої праці, а розуміється як певний світогляд людини.

В.Сластьонін розглядає професіоналізм як систему, яка складається з двох підсистем: професіоналізму особистості і професіоналізму діяльності, а високу професійну компетентність кваліфікацію – як підгрунтя професійної діяльності, які характеризуються високою і стабільною продуктивністю [16, с.4].

Отже, в результаті аналізу психолого-педагогічної літератури ми можемо зробити наступні висновки: професіоналізм пов'язується, по-перше, з досвідом професійної діяльності, по-друге з високим рівнем її виконання, по-третє, з наявністю у суб'єкта професійної діяльності професійної спрямованості, професійно важливих здібностей і якостей, а також моральних якостей.

Порівнюючи професіоналізм з компетентністю, більшість вищезгаданих авторів схиляються до думки, що компетентність сукупністю знань, вмінь, навичок і є підгрунтям або фундаментом професіоналізму. Проте не можна зводити компетентність лише до цих когнітивно-операційних компонентів. Дж. Равен, досліджуючи питання компетентності, наголошує на наявності у її структурі мотиваційних, аксіологічних, емоційних і творчих компонентів [с.150, с.280]. С.Дружилов теж вводить до складу компетентності окрім когнітивного ціннісної орієнтації і виокремлює з поміж інших компонентів мотиваційно-вольовий [3, с.28]. Н.Гришак підкреслює співвідношення у складі компетентності ціннісних і смислових характеристик особистості, що відрізняє її від

традиційних ЗУНів [2, с.5]. А.Маркова висуває положення про те, що домінуючою складовою професійної компетентності вчителя є особистість [8, с. 41]. В.Бездухов, С.Мітіна, О.Правдіна в структурі особистості вчителя розглядають як пріоритетний блок його професійної компетентності цінності, що є домінуючим, системоутворюючим компонентом [1, с. 33]. І.Зимня, Т.Сорокіна, Л.Хоружа теж включають у структуру компетентності особистісну і мотиваційну складові.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що компетентність включає не тільки когнітивну й операційну складові, що становить базу професіоналізму, а й особистісну, аксіологічну, мотиваційну складові і це не дає підстав для її відокремлення від професіоналізму. Проте, як зауважують більшість вчених професіоналізм – це високий рівень виконання професійної діяльності і це дає нам можливість розвести досліджувані поняття на підставі динамічного аспекту і поступового розвитку, розглядати компетентність як певний рівень розвитку професіоналізму, етап професійного становлення, а професіоналізм як перспективу професійного зростання.

Професіоналізм визначається також як ступінь майстерності [8]; рівень майстерності та вправності у певному виді знань, відповідний рівню складності виконуваних завдань [12, с.361].

Поняття майстерність педагогічної праці в психолого-педагогічній науці розглядається як: вищий рівень розвитку педагогічної діяльності [4, с.20], вищий рівень професіоналізму, обумовлений рівнем компетентності (педагогічної, соціально-психологічної та ін.) [15, с.233], [13, с.730], стадія суперпрофесіоналізму, вершина професійних досягнень компетентності [3, с.30]; досконале творче виконання учителем-вихователем професійних функцій на рівні мистецтва [5, с.403].

Таким чином, проаналізувавши все варіанти вище наведених визначень майстерності, ми можемо зробити висновок, про те що педагогічна майстерність є вищим рівнем або ступенем професіоналізму, що обумовлюється рівнем компетентності.

Отже, (висновки) детально розглянувши співвідношення поняття компетентність з кваліфікацією, майстерністю, професіоналізмом і проаналізувавши взаємозв'язок і різницю між ними, ми можемо запропонувати діаграму рівнів професійної успішності, яка відбиває динаміку росту поступової професіоналізації фахівця.

У поданій діаграмі кваліфікація розглядається як підґрунтя, необхідне для подальшого професійного формування і розвитку, у співвідношенні до компетентності є початковим рівнем професійної успішності. Професійна компетентність займає проміжний рівень між кваліфікацією і професіоналізмом, розуміється як високий і характеризується ефективним виконанням професійної діяльності у відповідності вимогам професії, майстерність є найвищим рівнем професійної успішності, верхівим професійних досягнень.

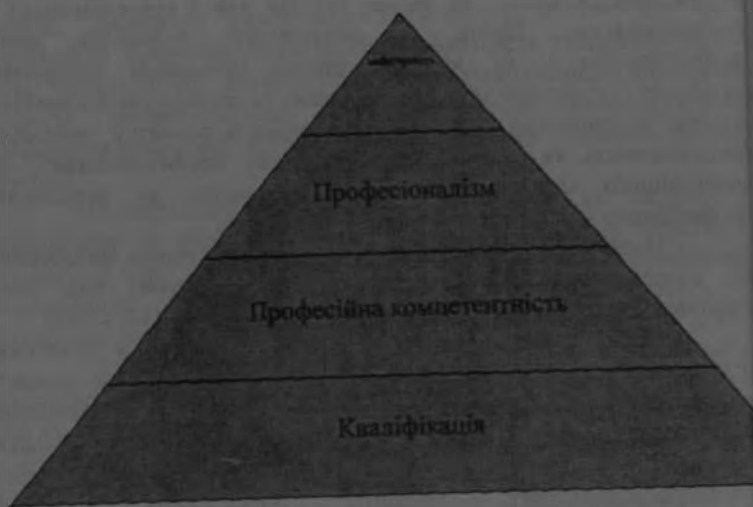


Рис. 1 Рівні професійної успішності

Список використаних джерел

1. Бездухов В.П. Теоретические основы становления педагогической компетентности учителя / В.П.Бездухов, С.Е.Митина, О.В.Правдина. Самара: Изд-во Сам ГПУ, – 2000. С. 132.
2. Гришакова Н.А. Компетентный подход в обучении взрослых. Материалы к 3-му заседанию методологического семинара январь 2004. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – С. 16.
3. Дружиллов С.А. Профессиональная компетентность педагога: психологический подход. // Сибирский журнал гуманитарных наук. – 2004. – № 1. – С. 10-12.



- Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. Новокузнецк: 2005 (выпуск 8), – С. 26-44.
- Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С.20-26.
  - Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: підручник. -2-ге вид. Перероб. і доп. – К.: Знання – Пресс, 2004. – 445с.
  - Ларионова Г.А. Компетенция в профессиональной подготовке студентов вуза: Монография. Челябинск: ЧГАУ, 2004. – 234 с.
  - Литвиненко М.В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: Методическое пособие. – М.: Изд-во МИИГАиК, 2006. – С.53.
  - Лопатин В.В., Лопатин Л.Е. Малый толковый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1990. – 704с.
  - Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: 1996. – 308с.
  - Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 798с.
  - Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека Освітньої політики) Колективна монографія. – Київ. – 2004. – С.110.
  - Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544с.
  - Психология: учебник/ Аллахвердов В.М., Богданова С.И. [и др] : отв. ред. Крылов А.А. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 752, библи. С. 732-737 кол. Ист. 138; с.730.
  - Равен Джон. Компетентность в современном обществе, – М.: Когито-Центр. – 2002. – С. 396.
  - Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социально педагогическая психология. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – с.416. (серия "Мастера психологии").
  - Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический аспект// Педагогическое образование и наука. – №4. – 2002. – С.4-9.
  - Синенко В.Я. Профессионализм учителя. // Педагогика. – 1999. – №5. – С.45-52.

18. Советский Энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М.Прохоров]. – Изд.4-е – М.: Сов. Энциклопедия, 1987. 1600с., ил.

Е.М.Міхайл,  
аспірант,  
Криворізький ДПУ

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*У статті розглядається питання щодо теоретичних засад, яких ґрунтується формування прогностичних умінь студентів.*

*В статье рассматривается вопрос о теоретических основах, которых базируется формирование прогностических умений студентов.*

*The article deals with the theoretical principles of forming of future teachers' prognostic skills*

Проблема вищої школи полягає в подальшому пошуку засобів, способів, шляхів професійного становлення майбутніх фахівців. Важливо досягти переходу від предметного особистісно-орієнтованого навчання з тим, щоб вузівські дисципліни були не тільки джерелами знань, але й перетворилися на засоби розвитку професійного "Я" майбутнього педагога. Завдання полягає в зміні парадигми вищої освіти, коли "не людину вчать", а "люди вчаться", що припускає створення школи людяної, особистісно-орієнтованої школи професійного саморозвитку творчої особи. На думку Л.В.Кондрашової, "проблема вищої педагогічної школи полягає в тому, щоб вложити в її методику і технологію діяльнісний початок, гармонізувати знання й особисті якості студентів, створити умови для їхніх активних дій в ситуації вільного вибору шляху, способу вирішення завдань, прогнозування результатів і розвитку у здатності нести відповідальність за прийняття рішень" [2, с.65-66].

Основними ознаками якісної освіти є здатність особистості майбутнього фахівця прогнозувати цілі й результати власної діяльності, професійно грамотно діяти в практичних ситуаціях, добиватися вирішення прогнозованих результатів. Здатність прогнозування як одна з характеристик професіоналізму сучасного педагога не стала предметом спеціального дослідження вітчизняної педагогіки. Хоча прогноз і прогностична діяльність цікавила багатьох дослідників.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що проблема розвитку прогностичних здібностей

нова. Вона стала предметом цілеспрямованого вивчення в другій половині ХХ ст. Термін "прогнозування" поширився в науковій літературі в кінці 60-х років у зв'язку з тим, що набули розвитку спеціальні дослідження з теорії розробки прогнозу. З самого початку вважаємо за необхідне зазначити, що в психології був прийнятий термін "антиципація". І дослідження цього феномена велося як в теоретичному, фундаментальному аспекті, так і в прикладному. Питання підготовки прогнозу, його реалізації та інтерпретації викладені в роботах А.В.Брушлінського, Й.Лінгарта, Б.Ф.Ломова, Л.А.Регуш, І.М.Фейгенберга.

Л.А.Регуш вважає "прогноз" категорією майбутнього, хоча зазначає, що пізнання майбутнього можливе лише за умови знань про минуле та сучасне, сьогоденне. Компонентами здатності до прогнозування вона називає: змістові, що включають спеціальні знання, які необхідні для складання прогнозу; операційні (пов'язані з мисленнєвими процесами, які є основою прогностичної діяльності) та певні особистісні утворення, які включають рівень розвитку самосвідомості та емоційно-мотиваційної сфери особистості. Дійсно, щоб успішно здійснювати прогнозування, вчителю-практику необхідні фахові знання і розвинуті уміння їх застосовувати.

Прогнозування – це спеціальне дослідження, предметом якого виступають перспективи, можливі стани того або іншого явища в майбутньому. Здійснення прогнозу успішності педагогічної діяльності виходить із діалектичної детермінованості майбутнього, з того, що "необхідність пробиває собі дорогу через випадки, що до явищ майбутнього потрібний імовірнісний підхід з урахуванням широкого набору можливих варіантів" [4, с.9].

Необхідність прогнозованих оцінок імовірного результату є однією з важливих умов ефективності функціонування будь-якої системи.

Ефективність прогнозування залежить від цілого ряду умов: від його цілеспрямованого й систематичного характеру, від знання теоретичних основ прогнозованого питання, від уміння використати прогноз, організувати свою діяльність, від уміння співвіднести прогноз і реальність, зробити правильні висновки, побачити й зрозуміти причини помилок у прогнозуванні.

Педагогічна діяльність як об'єкт прогнозування являє собою складне явище, зумовлене впливом чисельних зовнішніх і внутрішніх факторів. У зв'язку із цим очевидна необхідність її системного представлення й вивчення.

Прогнозування результату педагогічної діяльності, на наш погляд, можливе у двох основних напрямках: через рівень сформованості професійно важливих якостей у найбільш динамічних підструктурах особистості педагога; через рівень реалізації педагогом окремих компонентів його професійної діяльності.

Концепція розвитку як процесу саморуку, заснованого на єдності й боротьбі протилежностей, є провідною також і відносно розвитку здібностей. Об'єктивна логіка діяльності характеризується цілеспрямованістю, послідовністю дій, спрямованих на кінцевий результат. Саме цим визначається вимога самої діяльності до діючого суб'єкта: передбачати ще до початку процесу діяльності результат (за К.Марксом). Можливості людини не завжди задовольняють цій вимозі. Тому в ході діяльності виникає протиріччя між необхідністю й можливістю людини передбачати. Ця протиріччя є одним із джерел розвитку здатності до прогнозування.

Діяльність, припускаючи постійний прояв у ній прогностичної здатності, приводить до формування відповідної потреби. Л.І.Анциферова називає її як потребу "екзальтувати себе майбутнє", потребу „виходити за свої межі". Вона зазначає, що людина ставить перед собою все віддаленіші завдання, які складають смисл життя особистості: "Подібні завдання, що нерідко виходять за межі життя людини, – найважливіша детермінанта життєвого шляху особистості і його тимчасової організації" [1, с.17-18].

Прогностична діяльність виступає найважливішою складовою роботи вчителя. Вчитель, щоб не зникати до шаблону, щоб з більшою відвагою й відповідальністю шукати кращих методів вирішення професійних завдань, повинен володіти розвинутою здатністю до прогнозування своїх дій та запланованих результатів. Сьогодні школа чекає на вчителя, який творчо думає, педагог-дослідник. В.О.Сухомлинський вважав, що активно діючий учитель активно впливає на педагогічні явища, сам їх створює. А в цьому полягає найважливіший елемент творчого дослідження – передбачення. Ми вважаємо, що професійну позицію вчителя повинні відрізняти такі характеристики: творчий підхід до справ, науковий пошук, вміння прогнозувати й передбачати результати своєї педагогічної діяльності.

Як доводять спостереження за студентами впродовж педагогічної практики, теоретичні знання, які вони отримують впродовж навчальних занять, не завжди адекватно реалізуються в практичній діяльності, і студенти-практиканти мають цілу низку

трудношів при виконанні професійних обов'язків як вчителів-предметників, так і в ролі класних керівників. Однією з найпоширеніших помилок, які допускають студенти впродовж роботи в школі, це невміння передбачати результати своєї навчальної і виховної діяльності, що заважає досягнути потрібних результатів у роботі з учнями. З точки зору багатьох науковців, здатність і уміння передбачити хід і результати своєї діяльності є одним з найважливіших компонентів професіоналізму вчителя.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати теоретичні основи формування прогностичних умінь майбутніх педагогів.

Прогностична діяльність важлива складова педагогічної діяльності, результативність якої визначається ступенем сформованості прогностичних умінь та системи знань студентів про прогнозування. Ми розглядаємо прогнозування як уміння (мисленнєве) будувати припущення про майбутній результат навчальної діяльності, що здійснюється на основі набутих знань і оцінки своїх можливостей.

Б.М.Богоявленський, Н.А.Менчинська у своїх роботах виділяють поряд з уміннями, що носять особистісний характер, уміння більш загального плану, що знаходять своє застосування в різних ситуаціях, які змінюються і які дозволяють вирішувати широке коло завдань, підкреслюють, що характерною рисою розвиваючого навчання є нагромадження не тільки фонду знань, але й розумових операцій, прийомів, добре "відпрацьованих" і міцно закріплених. Такі операції й прийоми можна віднести до інтелектуальних умінь, наприклад: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, умовивід. Прогностичні уміння є складним особистісним утворенням, що забезпечує успішність прогнозування у професійній роботі вчителя. Ряд авторів виділяють інтелектуальні вміння як основу пізнавальної активності й самостійності. Багато дослідників указують на важливість таких умінь, як спостерігати, аналізувати, розуміти головне, робити висновки, критично ставитися до виконуваної діяльності, вирішувати самостійно, переносити знання в нові умови й ін. За даними досліджень багатьох психологів доведено, що на кожному віковому етапі й у різних видах діяльності вміння вчитися самостійно розвивається не однаково.

Перш ніж сформувані вміння прогнозувати треба розвинути в студентів уміння вчитися самостійно й покласти це в основу прогнозування.

Самостійність слід розуміти як самоактивність, у якій раніше досягнуті особистістю рівні її розвитку стають основою для оволодіння більш високими рівнями. Істотними виявляються внутрішні джерела розвитку особистості: бажання вчитися, позитивне відношення до навчання, знання.

У нашому дослідженні самостійність розглядається як складна властивість особистості і ми обмежуємося аналізом розумової діяльності як одного з можливих і важливих моментів прояву самостійності особистості.

Багато дослідників у поняття "розумова самостійність" включають володіння загальними вміннями й навичками, пізнання об'єктивної дійсності й творче їхнє застосування у звичній і новій обстановці.

Не менш важливим в прогностичній діяльності є вміння прогнозувати мету, завдання, сукупність практичних дій для досягнення очікуваного результату. Діяльність вчителя складається з дій і операцій, які не є випадковими, безсистемними. Вони, як правило, цілеспрямовані й покликані вирішувати конкретні завдання. Тому їх результативність багато в чому визначається тим, наскільки людина уміє спрогнозувати весь процес дій від постановки мети до отримання проектованого професійного результату.

Прогнозування як ідеальне продумування і практичне втілення того, що повинно бути – є сплав конкретних дій, розумових операцій, показниками ефективності яких виступають прогностичні вміння.

Процес педагогічного прогнозування припускає аналіз педагогічної діяльності (виокремлення істотних елементів майбутньої педагогічної роботи, фіксація труднощів в майбутній діяльності, конкретизація мети і її завдань, способів здійснення очікуваних результатів; вербалізацію професійних проблем співвіднесення власних педагогічних засобів, методів і прийомів поточними педагогічними завданнями та тими, що прогноуються); об'єктивізація критеріїв ефективності майбутньої роботи. Поєднання і структура вище названих компонентів утворюють педагогічну ситуацію, моделювання образу діяльності, результативність реалізації якого в практичній обстановці вимагає сформованості у майбутніх педагогів прогностичних умінь.

Розумова діяльність, самостійність і її творчий характер зумовлюється складною структурою прогностичних умінь, серед яких виділяють:

1. Операційні вміння, засновані на розумових операціях. Вони пов'язані із природними задатками людини й формуються в соціальному досвіді особистості.
2. Орієнтаційні – пов'язані з орієнтовною діяльністю людини в потоці одержуваної наукової інформації. У групу вмінь, що склали орієнтаційний рівень, увійшли: уміння бачити проблему, уміння охоплювати проблему цілком, формулювати основне своїми словами.
3. Активаційні – що припускають цілеспрямовану активну розумову діяльність, активне відношення до знань. У групу вмінь що склали активаційний рівень, увійшли: уміння ставити питання, уміння знаходити в невідомому елементи відомого.
4. Регуляційні – спрямовані на регуляцію розумової діяльності в процесі оволодіння знаннями. У групу вмінь, що склали саморегуляційний рівень, увійшли: уміння робити оцінні дії, уміння передбачати результат діяльності, критично ставитися до змісту матеріалу й до виконуваної розумової діяльності.
5. Мотиваційні – оволодіння умінням “хотіти”, найбільш тісно пов'язаним з особистісними особливостями, що виражають пізнавальні спонування. Під умінням хотіти ми розуміємо здатність людини організувати себе як суб'єкта пізнання і направити інтелектуальні функції, почуття, волю на придбання нових знань, тобто на вдосконалення себе як суб'єкта діяльності. Безсумнівно, що уміння хотіти у порівнянні з іншими групами вмінь являє собою особистісно значиме явище, що пов'язане з мисленням. Уміння хотіти, яке проявляється у розумовій самостійності, зв'язує зовнішнє (підсвідому інформацію) і внутрішнє (запит необхідної інформації), іншими словами, устанавлюється зв'язок між процесуальними сторонами мислення і його особистісними якостями.

Перераховані вміння являють собою складні утворення, що припускають одночасне оволодіння багатьма мисленевими операціями, розумовими діями, вони торкаються різних сторін особистості й інтегруються у вигляді п'яти зазначених блоків: операційний, орієнтаційний, саморегуляційний, активаційний, мотиваційний. Виділені блоки вмінь дозволяють коригувати навчальну діяльність студента відповідно до прогнозування.

Формування прогностичних умінь відбувається в діяльності, в процесі моделювання ситуацій, які передбачають не тільки зовнішні умови, але і сам суб'єкт, що діє. Потрапляючи в

змодельовану ситуацію, студент повинен визначитися в ній, провести аналіз майбутніх дій. На основі результатів аналізу формується завдання, яке повинне бути особистісно значущим і витікати з логіки власної активності. Прогнозування в даній ситуації – це об'єкт мисленнєвої діяльності, що вимагає перетворення початкової ситуації, виявлення відносин між відомим і невідомим, окремими елементами, закономірностями і зв'язками. Важливо використовувати різні види діяльності, способи і форми, в процесі яких відпрацьовуються і закріплюються прогностичні уміння.

Процес формування прогностичних вмінь включає використання потенціал активності студента – від індивідуального сприйняття до соціальної активності. Засвоєння прогностичних знань і прогностичних дій здійснюється у ході професійних ситуацій, які моделюються, що забезпечує умови для формування прогностичних вмінь студентів, трансформації академічної процедури засвоєння прогностичних знань в професійно-прогностичні дії майбутніх педагогів.

Отже, при наявності у викладача завдання сформування прогностичних вмінь студентів, він повинен орієнтуватися на оволодіння ними операційними вміннями, пов'язаними з мисленнєвими процесами, інтелектуально-особистісними вміннями, що є узагальненими й інтеграційними, особистісно трансформованими й спрямованими на вирішення нестандартних завдань, типових для профілю факультету, на якому здійснюється професійна підготовка студента до майбутньої діяльності.

*Список використаних джерел*

1. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающей системы / Анцыферова Л.И. // Психология формирования развития личности. – 1981. С. 17-18.
2. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог, 2007. – 474 с.
3. Проблема развития познавательных способностей / Под ред. А.И.Раева. – Л., 1983.
4. Рабочая книга по прогнозированию / Ред. И.В.Бестужев-Лада и др. – М., 1982.
5. Регуш Л.А. Развитие способностей прогнозирования познавательной деятельности / Регуш Л.А. – Л., 1983.



О.В.Лисевич,  
асистент,  
Криворізький ДПУ

## ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті автор наголошує на необхідності використання педагогічної технології як ефективного засобу формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів.

В статье автор утверждает о необходимости использования педагогической технологии как эффективного способа формирования культуры педагогического общения будущих учителей.

The author emphasizes the necessity of using the pedagogical technology as an effective means of formation of the culture of pedagogical communication of future teachers.

В умовах змін, що відбуваються в системі вищої освіти, зумовлених поступом України в Європейське співтовариство, виникає необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх спеціалістів. На нашу думку, використання науково обґрунтованих педагогічних технологій сприятиме вдосконалення навчального процесу.

Необхідність дослідження педагогічних технологій, виявлення їх ефективності, зумовлене вимогами Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття"), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, модернізацією системи освіти України відповідно до європейських стандартів [1; 2].

Поняття "педагогічна технологія" досить широко використовується та має неоднозначне тлумачення у науковій літературі [3; 4; 5].

У 1979 році Асоціація педагогічних комунікацій і технологій США опублікувала "офіційне" визначення педагогічної технології: "Педагогічна технологія є комплексним, інтегративним процесом, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань"

Таке визначення було надто загальним і потребувало подальшого уточнення. Пізніше з'являється визначення педагогічної технології як "систематичного методу планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для

досягнення найефективнішої форми освіти” [5, с.22].

У вищій професійній школі технологія навчання визначається як комплекс психолого педагогічних дій, що включають спеціальний підбір та поєднання дидактичних форм, методів, способів, прийомів та умов, необхідних для процесу навчання. Вона покликана виконати необхідні зміни форм поведінки та діяльності студентів та зробити діяльність викладача процесом передбачуваним позитивним результатом [8, с.4-5].

Вищезгадані визначення уточнювалися в залежності від курсу зору дослідників. Так, провідний дидакт початкової школи О.Я.Савченко, педагогічну технологію розуміє як побудову навчального процесу за визначеною схемою, як засіб керування розв’язанням дидактичних проблем, що передбачає чітке формулювання викладачем навчальної мети з орієнтацією на очікувані результати; спеціальну організацію навчального процесу (добір форм, методів, прийомів, оцінка результатів, корекція) [7].

Різні аспекти теорії і практики педагогічних технологій розглядалися у працях вітчизняних і зарубіжних вчених (В.П.Беспалько, Т.А.Ільїна, І.Я.Лернер, О.М.Пехота, Н.Ф.Тализі та ін.).

Останнім часом у педагогіці спостерігається активізація наукових пошуків і розробок педагогічних технологій (І.М.Богданова, І.А.Зязюн, І.В.Лозова, І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов).

Основною рисою педагогічної технології є її алгоритмізація, що включає можливість відтворення всіх компонентів, керування процесом, зворотний зв’язок, прискорення процесу навчання.

Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. тлумачать педагогічну технологію як “вивчення, розробку та системне використання принципів організації навчального процесу, спираючись на останні досягнення науки та техніки. педагогічна технологія виступає тут як педагогічна система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу” [6, с.6].

Педагогічну технологію у науковій літературі порівнюють методикою і роблять висновки про їх відмінність. Так педагогічна технологія включає в себе гарантію кінцевого результату проектування майбутнього навчального процесу. Окрім того технологічне навчання не допускає варіативності, пошукової діяльності, проб, помилок; обов’язковим є постійний зворотний зв’язок [5].

Таким чином схематично технологію навчального процесу можна зобразити так: планування результатів → організація та мотивація навчальної діяльності → процес навчання як низка діалогічних навчальних ситуацій → контроль і корекція якості засвоєння.

Будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності: системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), ефективності (технологія повинна вибиратись відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання), відтворюваності (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами) [5, с.23].

Методологічною основою технології формування культури педагогічного спілкування є ідея про постійні зміни і розвиток особистості, яка здатна набувати нові особистісні й індивідуальні якості, що обумовлюють можливість професійного розвитку. В основу технології нами покладено системний, рефлексивний, індивідуальний, комунікативний підхід, що забезпечує ефективне формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя.

У контексті системного підходу всі складові педагогічної та методичної освіти сприяють формуванню культури педагогічного спілкування.

Рефлексивний підхід вклучає в себе уміннями співвідносити свої думки, погляди з думками, поглядами інших, будувати діалог з урахуванням різноманітних світоглядних позицій, то тільки тоді можлива взаємодія, співпраця.

Рефлексія визначає ставлення студента до самого себе як суб'єкта професійної діяльності, передбачає себе у навчальній ситуації. Здібність порівнювати, співставляти власне бачення з оцінками інших відбувається лише у безпосередньому спілкуванні, оскільки тільки так можна усвідомити як тебе сприймає і оцінює оточення.

Рефлексія пов'язана з установкою на "зворотній зв'язок", на уміння бачити і інтерпретувати отриману інформацію, на оцінку результативності та доцільності застосованих впливів, способів розв'язання навчальних ситуацій.

Індивідуальний підхід є практичним урахуванням

індивідуально- психологічних особливостей студента, обумовлена можливістю впливу та корекції під час формування культури педагогічного спілкування.

Комунікативний підхід розглядає навчання як серію типів діалогічних навчальних ситуацій, які підбираються та опрацьовуються згідно принципів навчання діалогічному мовленню як комунікативній діяльності і кожний мовленнєвий вчинок повинен здійснюватися тільки в умовах відповідної мовленнєвої ситуації.

Отже, педагогічну технологію формування культури педагогічного спілкування ми будемо розглядати як особливу організацію навчального процесу. Навчальний процес нами буде розглядатися як навчальний період, що складається з низки навчальних діалогічних ситуацій, які відрізняються одна від одної формами (Ф), способами (С), методами (М), прийомами (П).

Навчальна діалогічна ситуація – це частина навчального періоду зі своїм індивідуальним набором компонентів (С+М+П). Тривалість навчальних діалогічних ситуацій та їх число в навчальному періоді може бути різним. Послідовна зміна навчальних діалогічних ситуацій буде складати внутрішню структуру навчального періода. У цьому контексті визначення технології буде таким: під технологією навчання, ми будемо розуміти послідовність навчальних діалогічних ситуацій, необхідну для гарантованого досягнення навчальних цілей.

До структури технології формування культури педагогічного спілкування включаємо:

- технологічний процес (принципи, методи, засоби, прийоми навчання, умови розвитку мотиваційної, пізнавальної сфери);
- зміст навчання у вищому педагогічному закладі;
- діагностичні методи (анкетування, тестування, пряме та опосередковане спостереження).

Метою застосування технології є формування професіоналізму майбутнього вчителя, компонентом якого є культура педагогічного спілкування, в умовах реального педагогічного процесу загальноосвітньої середньої школи. Завдання практичної підготовки реалізується через побудову навчальних діалогічних ситуацій, що є основним фактором формування культури педагогічного спілкування.

На нашу думку, процес формування культури педагогічного спілкування засобами діалогічних навчальних ситуацій включає в себе:

1. Усвідомлення студентами своєї ролі при побудові навчальних діалогічних ситуацій, розвиток умінь будувати спілкування з учнями у навчальній діалогічній ситуації.
2. Розуміння студентами необхідності навчальних діалогічних ситуацій як цілісного творчого процесу у формі ділової гри.
3. Розвиток у студентів умінь спостерігати й аналізувати побудову навчальних діалогічних ситуацій своїх однокурсників.
4. Здійснювати самоаналіз проведених навчальних діалогічних ситуацій.

Отже, застосування технології формування культури педагогічного спілкування відбувалося з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів. Комплексне і поетапне застосування навчальних діалогічних ситуацій забезпечило позитивну атмосферу на заняттях, стійку мотивацію, сприяло виробленню вмінь організовувати діалог, імпровізувати, поглибило знання з досліджуваної теми.

*Список використаних джерел*

1. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (проект) // Освіта. – 2001р. – 11-18 липня. – С.2-6.
3. Освітні технології: навч. – метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255с.
4. Остапенко А.А. Дидактические средства: попытка классификации / А.А. Остапенко // Пед. технологии. – М.: "Народное образование". – 2005. – №1. – С.12-21.
5. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. – метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
6. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов. – Харків: Основа, 1995. – 105с.
7. Савченко О.Я. Дидактика поч. шк.: Підруч. для студ. пед. факультетів / О.Я.Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 368с.
8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. Пособие для вузов / Д.В.Чернилевский. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437с.

В.В.Ревенко,  
аспірант,  
Криворізький ДПУ

## ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ. ОСОБЛИВОСТІ ПОЗИЦІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТІВ

*У статті робиться спроба обґрунтувати особливості позиції викладача та студентів під час інтерактивного навчання.*

*В статье делается попытка теоретически обосновать особенности позиции преподавателя и студентов при интерактивном обучении.*

*In the article the author makes an attempt to substantiate the peculiarities of the teacher's and the students' positions in the process of interactive learning.*

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу до процесу навчання передбачає принципову зміну характеру відносин між викладачем та студентом. Для більшості сучасних педагогічних технологій притаманною є наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу. Серед таких технологій вагомим місцем посідають інтерактивні технології навчання. Ефективне впровадження інтерактивного навчання не можливе без чіткого усвідомлення своїх ролей і функцій всіма учасниками навчального процесу.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що роль викладача та студентів при інтерактивному навчанні, мета, зміст і завдання їх діяльності залишаються недостатньо обґрунтованими. Позиція педагога під час інтерактивного навчання була висвітлена в дослідженнях М.В.Кларіна, Д.Джонсона та Р.Джонсона, І.І.Риданової, В.А.Кав-Каліка, А.В.Мудрика.

Метою нашої статті є спроба теоретично обґрунтувати деякі особливості позиції викладача та студентів при інтерактивному навчанні.

Відомо, що аналіз пасивної, активної та інтерактивної моделей навчання дає змогу помітити принципову різницю в позиції педагога. Пасивна модель відрізняється безпосереднім впливом викладача на студентів. При цьому його особисті якості залишаються в тіні, він виступає як джерело знань. Активна модель навчання відрізняється високим рівнем навантаження на викладача. Особистісні якості педагога та його професійна майстерність є умовами функціонування цієї моделі. Інтерактивна модель надає

можливість демократичного, рівноправного партнерства між викладачем та студентами [8].

М.В.Кларін виділяє такі основні позиції викладача при інтерактивному навчанні [3, с.15]:

1. Лектор-експерт. Педагог викладає основний матеріал, демонструє слайди, відповідає на запитання.
2. Організатор. У даній позиції викладач налагоджує взаємодію учасників: розбиває на підгрупи, координує виконання завдань та ін.
3. Консультант-фасилітатор. Знаходячись у цій позиції, викладач звертається до професійного досвіду учасників, спонукає їх самостійно збирати нові дані, шукати розв'язання завдань і самостійно ставити нові завдання. Фасилітацією (від лат. "допомога") називають особливу позицію, яку займає педагог, що відмовляється від ролі експерта на користь ролі помічника, що супроводжує власний пошук учасників [3, с.15]. У англійській педагогічній літературі є ще декілька варіантів назв даної позиції: "особа, яка сприяє навчанню" (enabler), "полегшувач", "особа, яка стимулює навчання" (facilitator of learning) [1, с.39].

М.В.Кларіним також виділено декілька ролей викладача, які притаманні суто ігровому навчанню [4, с.163]:

1. Тренер. У процесі гри він надає прямі підказки, направлені на те, щоб допомогти повніше використати можливості гри, підбадьорює нерішучих учасників.
2. Суддя-рефері. Виконуючи дану роль, викладач підтримує хід гри, а саме – дотримання правил, розподіляє ролі, але не втручається в хід гри.
3. Голова – ведучий. Викладач стимулює студентів до висновків та узагальнень, до співставлення ігрової моделі та реальних явищ, що імітуються, до обдумування зв'язків між змістом гри та матеріалом, що вивчається.

Повне уявлення про зміст діяльності викладача при інтерактивному навчанні не можливе без розуміння його функцій. Узагальнивши досвід вчених К.О.Баханова [1], П.М.Щербаня [9], Х.Й.Лійметса [6], М.В.Кларіна [4], Д.Джонсона та Р.Джонсона [2] про характер роботи викладача під час інтерактивного навчання, ми виділили його основні функції, які подали у таблиці 1.

## Функції викладача під час інтерактивного навчання

Функція	Зміст діяльності викладача
організаційна	<ul style="list-style-type: none"> <li>- детально вивчає матеріал підручника;</li> <li>- підбирає додатковий матеріал;</li> <li>- складає керівництво до діяльності;</li> <li>- формує групи для навчання;</li> <li>- визначає мету заняття та шляхи її досягнення;</li> <li>- пояснює завдання.</li> </ul>
виховна	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формує в майбутніх вчителів навички педагогічної культури, діяльності в педагогічному колективі та зі студентами;</li> <li>- виховує в учасників гри принциповість, культуру педагогічного спілкування та педагогічний такт.</li> </ul>
стимулююча	<ul style="list-style-type: none"> <li>- підтримує впродовж заняття високий рівень професійно-педагогічного та емоційного напруження;</li> <li>- направляє процес обміну інформацією;</li> <li>- ставить проблемні завдання;</li> <li>- використовує власний досвід учасників і методи, засновані на роботі з безпосереднім досвідом (аналіз конкретних ситуацій, роліві ігри, практичний досвід);</li> <li>- спонукає до висловлювання;</li> <li>- стимулює творчі проявлення.</li> </ul>
контролююча	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відслідковує роботу груп;</li> <li>- надає академічну допомогу в разі необхідності;</li> <li>- забезпечує конструктивне обговорення, чіткість і конкретність у формулюванні запитань, відповідей, пропозицій;</li> <li>- перевіряє та оцінює знання студентів, використовуючи систему певних критеріїв;</li> <li>- бере участь у обговоренні групою результатів своєї роботи та допомагає групі в цьому, налагоджуючи зворотній зв'язок з нею.</li> </ul>



Проаналізувавши вищезазначене в табл.1, можна зробити висновок про те, що при інтерактивному навчанні переважають організаційна та стимулююча функції, тоді як під час традиційного навчання, як відомо, домінують інформаційна та контролююча функції.

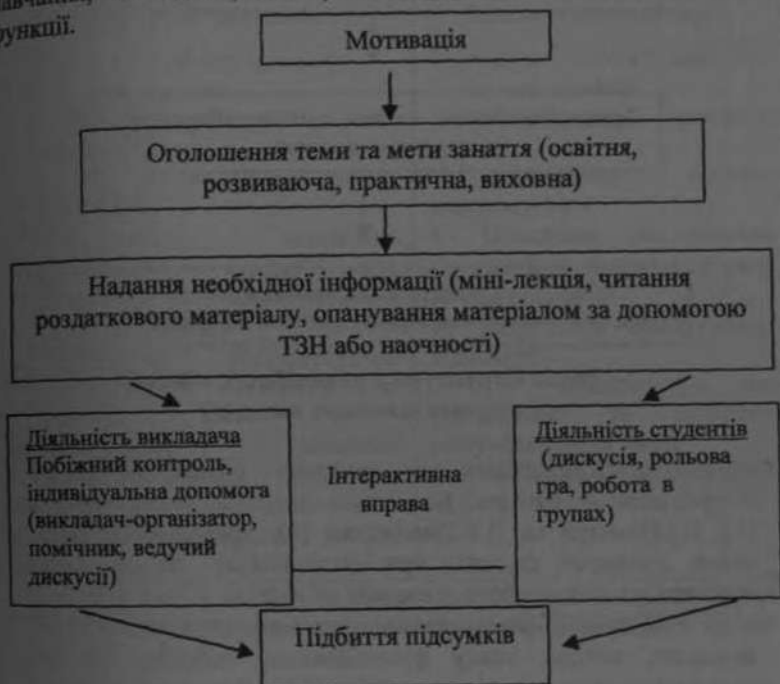


Рис.1. Структура заняття, побудованого з використанням інтерактивних технологій (в узагальненому вигляді)

Безсумнівно, застосування інтерактивних технологій вимагає певних змін у структурі заняття. О.Пометун та Л.Пироженко виділяють у такому занятті п'ять етапів [8, с.82]: мотивація; оголошення, представлення теми та очікуваних результатів; надання необхідної інформації; інтерактивна вправа; підбиття підсумків. Задля більш повного уявлення про сутність інтерактивного навчання та позицію викладача при його реалізації, беручи за основу основні етапи інтерактивного заняття, виділені О.Пометун та Л.Пироженко, визначимо схематично структуру традиційного заняття та заняття, побудованого за інтерактивними технологіями (див. рис.1, 2.)

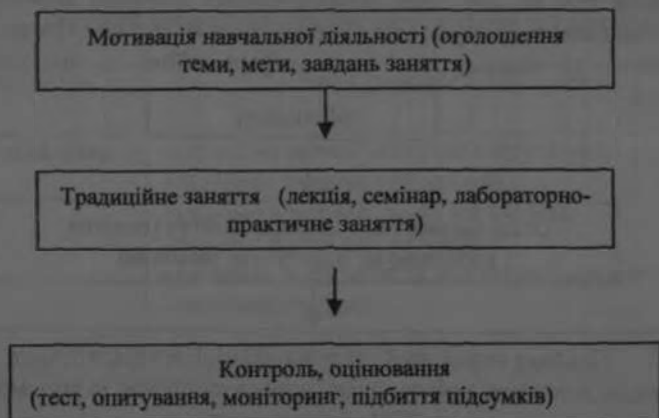


Рис.2. Структура традиційного заняття (в узагальненому вигляді)

Далі перейдемо до розгляду позиції студента при інтерактивному навчанні. Базуючись на дослідженнях К.О.Баханова [1], О.І.Пометун та Л.В.Пироженко [8], проведемо порівняльний аналіз діяльності студента при традиційному та інтерактивному навчанні та подамо його у вигляді таблиці 2.

У процесі інтерактивного навчання студент, так само як і викладач, посідає певну функціональну позицію. Соціальними психологами було з'ясовано найбільш загальні позиції або ролі, що притаманні для сумісного пошуку рішень [7]. Дослідження науковців довели, що студенти приходять у групу з певним очікуваннями стосовно ролі, яку будуть відігравати. Роль – це коло функцій і типів поведінки, які, вважається, пасують даному членові групи [7, с.78]. Науковцями було виділено дві функції поведінки, необхідні для успішного існування групи: функція вирішення завдання та функція надання підтримки [7, с.78]. Функції завдання – це інструментальні процеси розв'язання проблем, які мобілізують групу для досягнення певних цілей. Функції підтримки сприяють міжособистісному об'єднанню й згуртованості, які допомагають досягненню групових цілей.

## Порівняльна характеристика діяльності студента під час інтерактивного та традиційного навчання

Традиційне навчання	Інтерактивне навчання
1. Студент – об'єкт навчання	1. Студент – суб'єкт навчання
2. Пасивна позиція	2. Активна позиція
3. Власний досвід не враховується	3. Розширення власного досвіду.
4. Немає можливості для прояву ініціативи	4. Ініціатива всіяко підтримується
5. Переважає мотивація "уникнення невдач" або зовнішня мотивація (оцінки, педагог, батьки)	5. Посилення внутрішньої мотивації на основі співпраці та співтворчості
6. Переважає репродуктивна діяльність, діяльність за зразком	6. Творча та продуктивна діяльність
7. Відсутність взаємодії всередині групи	7. Є можливість для спілкування та розвитку комунікативних умінь
8. Зворотній зв'язок з викладачем відсутній	8. Постійний зворотній зв'язок з викладачем

У зв'язку з вищезазначеним, ролі, які виконують студенти під час виконання інтерактивних вправ, можна розподілити на дві групи [7, с.79]:

I група – ролі, пов'язані з груповим завданням. Серед них виділяють такі: ініціюючий; той, що розробляє; той, що координує; той, що орієнтує; критик; той, що спонукає до дії.

II група – ролі, пов'язані з груповою підтримкою: той, що захоплює; той, що гармонізує; той, що йде на компроміс; охоронець і виконавець; пасивний спостерігач.

В той же час Ю.Н.Кулюткін також розподіляє позиції учасників інтерактивного навчання на дві групи з точки зору змістовної сторони творчого спілкування та з точки зору активності, яка орієнтована на емоційну підтримку та взаєморозуміння. До першої групи автор відносить такі позиції [5, с.14]: ерудит; генератор ідей; аналітик; технолог; естет; проблематизатор; опозиціонер; індивідуаліст; споживач.

У другій групі автор виділяє такі позиції [5, с.15]: зірка; каталізатор; кооператор, "громовідвід"; лідер; вболівальник;

негативіст; глядач.

Потрібно відмітити, що позиції, які займають учасники інтерактивної вправи, не є сталими. Залежно від етапу роботи та ситуації відбувається динаміка внутрішньогрупових та міжособистісних ролей. Більш того, на практиці кожен з учасників інтерактивного навчання може виконувати декілька ролей одночасно. На нашу думку, у зв'язку з вищезазначеним, завдання педагога полягає в розкритті творчого потенціалу кожного учасника, виявленні, до якої з вищеперерахованих позицій студент є найбільш схильним, та направленні ходу групової роботи в змістовний план задля уникнення міжособистісних конфліктів.

Як показує практика, для того, щоб досягти максимального результату при інтерактивному навчанні, недостатньо лише розуміння студентом своєї позиції під час інтерактивної вправи та здійснення своєї діяльності в рамках цієї позиції. Результати досліджень Д.Джонсона та Р.Джонсона [2, с.64] свідчать про те, що успіх інтерактивного навчання залежить від структури групи. Ними було виокремлено характерні особливості груп, котрі можуть або не можуть бути названими групами співробітництва [2, с.65]. Першій групі притаманні позитивна взаємозалежність, особисті контакти, персональна та колективна відповідальність, соціальні навички і навички роботи в невеликих колективах, обговорення результатів колективної роботи. Друга група відрізняється невмінням працювати спільно, некритичним ставленням до чужої думки, соціальним утриманством, відсутністю мотивації, відсутністю дискусії, ідентичністю навичок і здібностей, невдалою чисельністю та розподілом ресурсів.

Як показує досвід Д.Джонсона та Р.Джонсона, груп співробітництва існує дуже мало. Вчені зазначають, що в більшості випадків співробітництво не досягає найвищого рівня. Тому вважається, що педагоги повинні володіти знаннями про основні елементи, без яких не можливе інтерактивне навчання. Серед них виділяють такі [2, с.72]: позитивна взаємозалежність; особистісна взаємодія; індивідуальна й групова підзвітність; використання соціальних навичок; правильна організація колективної праці.

Отже, проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що інтерактивне навчання пред'являє інші вимоги до діяльності його учасників. Від викладача вимагається володіння педагогічним інструментарієм, що забезпечує результативність даного виду навчання. Особливість діяльності

викладача полягає в тому, що він знаходиться в позиції фасилітатора, тобто він не тільки організує та контролює навчально-пізнавальну діяльність студентів, але й позитивно впливає на їх свідомість і поведінку, виконуючи стимулюючу функцію. Завдяки цьому зростає мотивація навчальної діяльності тих, хто навчається, продуктивність їх праці, активізуються позитивні емоції. Професійні вміння педагога спрямовуються не на контроль знань і вмінь студентів, а на моніторинг, діагностику їх діяльності з метою своєчасного запобігання труднощів в отриманні та використанні знань. Студенти, в свою чергу, перетворюються з пасивних на активних учасників навчального процесу з високим рівнем мотивації та здатністю до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. На нашу думку, вищезазначені особливості позицій викладача та студентів мають бути неодмінно враховані під час організації занять з використанням інтерактивних технологій.

*Список використаних джерел*

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / Баханов К.О.– Запоріжжя: Просвіта, 2004.– 328с.
2. Джонсон Д. Методи обучения. Обучение в сотрудничестве / Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э.; пер.с англ. З.С.Замчук. – СПб.: Экономическая школа, 2001г. – 256с.
3. Кларин М.В. Интерактивное обучение-инструмент освоения нового опыта/ М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – №7. – с.12-19.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / Кларин М.В. – М.: Знание, 1989. – 80с.
5. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Кулюткин Ю.Н.– СПб.: СпецЛит, 2001. – 75с.
6. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке/ Лийметс Х.Й. – М.:Знание, 1975. – 62с.
7. Перспективні освітні технології: Наук. – метод. посібник / За ред. Г.С.Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560с.
8. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: /О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.:Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
9. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах/ Щербань П.М. – К.: Вища шк., 2004.– 207с.

Л.В.Бешеvecь,  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ

## ОСНОВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*У статті розкривається зміст понять "гуманізм", "педагогічний напрямок", зроблено огляд сучасних напрямків гуманістичної педагогіки та узагальнено результати.*

*В статье раскрывается содержание понятий "гуманизм", "педагогическое направление", сделан обзор современных направлений гуманистической педагогики и обобщены результаты.*

*The article deals with the substance of concepts "humanism", "pedagogical direction". The different directions of humanistic pedagogic are analyzed.*

Аналіз шкільної практики дозволяє говорити про те, що та експериментальна робота, що проводиться в освітніх закладах, не має нічого спільного з пріоритетною орієнтацією на гуманізацію освіти, і залишається на рівні декларування. Так, наприклад, при переході на диференційоване навчання часто відбувається соціальне розшарування школярів, при конкурсному відборі учнів зростає тривожність дітей та їх батьків; при необґрунтованому підвищенні навчального навантаження зростає знервованість не тільки учнів, а й учителів. Ці негативні вияви пояснюються цілою низкою причин, серед яких значну роль відіграє невизначеність обґрунтування гуманізації освіти як соціально-педагогічного явища, недостатнє вивчення й систематизація досвіду вітчизняних і закордонних педагогів-гуманістів та гуманістичних теорій освіти.

Ідеї "нового гуманізму" в школі та саморозвитку учнів висунуті Г.Альтшуллером, І.Акимовим, В.Клименком, Р.Штайнером, М.Ліпманом, Ш.Амонашвілі. Дослідницький матеріал з теми багатий, але розрізнений, так як ідеї та принципи гуманізму в саропейській освіті ніколи не розглядались систематично й історично ні в педагогіці, ні в філософії. Тому метою нашої статті ми поставили: зробити огляд основних напрямків сучасної гуманістичної педагогіки; узагальнити результати; розкрити зміст поняття "гуманізм", "педагогічні напрямки", зробити висновки.

Під гуманізмом ми розуміємо історично змінну у відповідності з розвитком суспільства і його культури систему поглядів, що визнає цінність кожної окремої людини і спрямована на

визнання суспільством цієї цінності як реального фактора й основної мети розвитку даного суспільства.

Під педагогічним напрямком розуміємо особистісне виявлення педагогічних поглядів, які характеризуються певною концептуальною спільністю, що розвиваються і підтримуються протягом певного історичного етапу.

Виникнення сучасної гуманістичної педагогіки пов'язують з розпочатим на межі XIX-XX століть суспільним рухом за „нове виховання”, викликаним кризовим станом традиційної освіти і потребою в її реформуванні. Ідейною основою цього руху слугували неогуманістичні концепції в філософії, психології, соціології, педагогіці. Саме в той період актуальними і значущими стають такі положення: індивідуальна основа кожної окремої людини самоцінна і не може бути однаковою ні з якою іншою; природа створює передумови для народження і розвитку людини, але людина, що розвивається, проходить своє становлення через єдність взаємодії з оточуючим світом і свідомого перетворення своєї внутрішньої природи; людина безперервно діє в цьому світі, причому вона здатна діяти вільно і відповідально; людина відкрита для рівноправної взаємодії з іншими людьми і зовнішнім світом; людина реалізує сама себе через знаходження в іншій людині позитивного; людина прагне до переосмислення свого життя. Становлення сучасної гуманістичної педагогіки не було уніфікованим суспільним рухом. У сфері шкільної освіти це виявилось у виникненні різних напрямків, які по-різному вирішували проблему цілісного розвитку дитини.

У сучасній педагогічній науці під гуманізацією слід розуміти введення в навчально-виховний процес людських критеріїв і перш за все моральності, духовності й краси. Дитина народжується, щоб стати людиною: неповторною, унікальною, корисною для суспільства і для себе. Вона потребує того, щоб їй допомогли стати людиною. Гуманізація навчально-виховного процесу полягає в тому, щоб перетворити педагогічний процес в силу тяжіння для учня, вірити в дитину, ставитись до неї гуманно й оптимістично, всі засоби, форми, методи шкільної роботи повинні бути спрямовані на розвиток індивідуальності, унікальності особистості. Гуманізація – це поворот системи освіти до учня, це – створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку його здібностей, для його самовизначення [3, с.119].

Сучасний етап розвитку гуманістичної педагогіки (70-90-ті роки XX століття та початок XXI століття) можна описати цілим

рядом напрямків, серед яких значне місце посідає “розвиваюче навчання”, представлене такими освітніми моделями:

“Навчання мисленнєвим операціям” (А.Ресс, С.Бассерман, А.Джонас, А.Ротштайн) – орієнтація на розвиток мислення, на формування мисленнєвої культури; виявлення й удосконалення таких операцій, як збір і організація інформації, порівняння, підсумування, визначення, класифікація, аналогія, оцінка, узагальнення, прогнозування, прийняття рішення, застосування знань в нестандартній ситуації; стимулювання критичного ставлення до учіння.

“Розвиваюче навчання” (В.Давидов, Л.Занков) – навчання на високому рівні труднощі; основою навчальної діяльності визначається усвідомлена активність школяра; орієнтація на пошуковий характер навчальної діяльності, на самостійне мислення, міркування, узагальнення й оцінку; опора на індивідуалізацію в роботі з дітьми і особливу довірливу атмосферу в ході взаємодії з дитиною.

“Педагогіка співробітництва” (Ш.Амонашвілі) – залучення дітей до процесу створення самих себе через розвиток пізнавального інтересу, самостійності в учінні, емоційної й естетичної чуйності.

“Прискорене навчання” (Г.Лозанов) – оптимізація процесу пошуку та застосування навчальної інформації за рахунок активізації інтелектуальних і емоційних особливостей людської свідомості; створення умов для творчої навчальної діяльності, забезпечення атмосфери безпеки, радості, самоповаги, внутрішньої впевненості й пошуку; опора на оптимальне поєднання різних видів діяльності.

“Конфлуентне навчання” (Т.Браун, Г.Кастілло) – цілісний розвиток емоційних й інтелектуальних здібностей дитини в ході індивідуального і сумісного навчання; актуалізація активності, відповідальності; опора на емоційно-образне і логічне пізнання світу.

Другим напрямком є педагогіка творчості, яка спрямована на вирішення двох взаємопов’язаних проблем: проблеми особистісного самовдосконалення і проблеми створення сприятливого середовища для реалізації творчого потенціалу дитини. У практиці школи творчий підхід представлений такими педагогічними моделями:

“Синектика” – (В.Гордон) – розвиток творчого мислення, уяви; відмова від односторонньої запрограмованості в навчальному процесі; створення умов для природного виявлення усього спектру



почуттів.

“Пізнавальна уява” (Б.Галіан) – активізація неусвідомлених здібностей людського мозку шляхом релаксації; орієнтація на свідоме управління уявою, що сприяє розвитку розумових здібностей.

В основу педагогічного напрямку холістичної школи покладена ідея кроскультурної побудови змісту шкільної освіти. Представники цього напрямку будують освітні моделі на основі інтеграції методологічних основ східної та західної філософії. Даний напрямок представлений такими моделями:

“Психосинтез” (Р.Ассагіолі) – залучення дитини до процесу, що дозволяє їй доторкнутись до власного інтуїтивного центру, усвідомити у своєму внутрішньому світі неузгодженість та синтезувати внутрішню енергію на самовдосконалення й позитивну самоорганізацію.

“Цілісна школа” (Р.Міллер) – розвиток цілісної природи дитини з опорою на активізацію емоційно-чуттєвої сфери, на підтримку достоїнства, самоповаги; створення атмосфери соціальної комунікабельності; набуття знань і умінь через єдність мислення, почуттів і дій; формування особистої відповідальності й соціальної відкритості.

Особливо актуальна для реалізації комунікативного підходу проблема міжособистісної взаємодії. Основні ідеї цього напрямку представлені такими моделями:

“Поведінкова методика морального розвитку” (С.Ваймер) – розвиток навичок зі створення доброзичливої, безконфліктної атмосфери в ході спільної навчальної діяльності, а також виходу з конфліктних ситуацій.

“Школа співробітництва” (Е.Паризер) – створення атмосфери інтелектуальної єдності між учасниками навчального процесу; організація спільної навчальної діяльності відбувається при дотриманні принципу недоторканості приватного життя учнів.

“Шкільне співтовариство” (Д.Соломон, Е.Шейпс) – створення школи за принципом великої сім’ї, де всі покликані піклуватися один про одного; створення сприятливого середовища для спільного прийняття рішень і спільної перетворювальної діяльності; створення ситуації успіху.

“Комунарська методика” (І.Іванов) – духовна єдність вихователів і вихованців у перетворенні оточуючої дійсності; створення системи відносин творчої співдружності поколінь;

активне включення кожного вихованця в спільну діяльність на спільну користь.

“Театральна педагогіка” – театралізоване відтворення в ході навчального процесу особливостей, того часу, простору й культури, які визначені навчальною темою; в ході підготовки до театралізації вивчаються майже всі дисципліни, розвиваються всі сфери людської особистості.

Культурологічний напрямок розвитку гуманістичної педагогіки представлений такими підходами: гуманітарний, інтегрований, екологічний.

Гуманітарний підхід реалізується в таких освітніх моделях:

“Школа діалогу культур” (В.Біблер) – включення дитини в ситуацію події в просторі культури; навчальний процес будується на основі вживання в різні культурні пласти часу, починаючи з античності; навчання організується як діалог між представниками культури певного історичного періоду й дитиною; використовується принцип “занурення” в культурні епохи.

“Мистецтво” (Б.М.Неменський, Д.Б.Кабалевський) – орієнтація на формування морально-естетичної чуйності; виховання бережливого ставлення до предметів культури, “олюдження” предметів культури; виявлення та вдосконалення форм самовираження в мистецтві на основі оволодіння прийомами творчої діяльності.

Інтегрована школа, як наступний підхід до реалізації культурологічних основ в освіті, орієнтована на надання рівних шансів для повноцінного шкільного життя для дітей з різними відхиленнями; створення атмосфери терпимості, взаємодопомоги, відповідальності; використання форм і методів навчання, які гарантують дитині максимальну спеціалізацію навчання; спілкування нормальних та неповноцінних дітей сприяє соціалізації одних та моральному зростанню інших.

Екологічна освіта пов’язана з орієнтацією школи на формування екологічно-ціннісного ставлення до світу і представлена моделями:

“Глобальне мислення” (Д.Хассард) – створення сприятливих умов для співробітництва у вивченні екологічних проблем з однолітками з інших шкіл та інших держав через систему “Еконет”.

“Зелений дім” (С.Алексеев) – формування навичок здорового способу життя, емоційної чуйності; аналіз екологічних проблем місцевого й глобального значення.

Слід зазначити, що в наш час вважається найбільш актуальним культурологічний напрямок гуманістичної педагогіки.

Завершуючи огляд основних положень гуманістичної педагогіки, можна зробити деякі узагальнення:

1. Гуманістична орієнтація властива педагогічній практиці, але можливості її реалізації визначаються позиціями педагогів і вихованців, їх суб'єктивними особливостями, соціально-економічними й культурними умовами середовища.

2. Інваріантними ознаками гуманістичної педагогіки є такі установки: цілісний розвиток дитини (виявлення та вдосконалення інтелектуальної, емоційно-чуттєвої, духовної та вольової сфер дитини в їх єдності); особистісна орієнтація: а) у кожному своєму вихованці вчитель бачить унікальну особистість, б) він послідовно досягає того, щоб кожен його вихованець у самому собі бачив особистість, вважав себе нею, в) учитель прагне до того, щоб кожен вихованець бачив особистість в кожному із оточуючих його людей, цінував та поважав гідність іншої людини; діяльнісний підхід (учіння через досвід); культурологічний підхід (засвоєння моральної основи загальнолюдських цінностей, опора на універсальність, принципи та норми, пізнання краси світової й національної культури).

3. Сучасна гуманістична педагогіка представлена варіативними освітніми напрямками, сутність якої не може бути зведена до єдиної універсальної схеми. Сутнісною рисою неогуманізму є високий ступінь педагогічної самодіяльності, поєднаний з мобільністю змісту, що використовується, варіативністю форм і методів взаємодії вихователів і вихованців.

*Список використаних джерел*

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А.Амонашвили. – М.: Просвещение, 1996. – 321 с.
2. Сманцер А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность / А.П.Сманцер, Л.В.Кондрашова – Мн.: Бестпринт, 2001. – 308 с.
3. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В.Хуторской. – М.: Владос-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
4. Пивнева Н.В. Гуманистические направления в образовании: истоки, этапы развития и современность / Н.В.Пивнева // Гуманитарные и социально-экономические науки, 2008. – №1. – С.35-38.

С.М.Щербина, к.пед.н., доцент,  
І.Ю. Щербина, студентка,  
Криворізький ДПУ

## ДІАГНОСТИКА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕТОДОМ ТЕСТУВАННЯ

*У статті визначено місце діагностики в системі педагогічного моніторингу, представлено досвід використання тестування як метода контролю та оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів.*

*В статье определено место диагностики в системе педагогического мониторинга, представлен опыт использования тестирования как метода контроля и оценивания результатов учебно-познавательной деятельности студентов.*

*In article the place of diagnostics in system of pedagogical monitoring is determined, the experience of use the testing as method of the control and estimating of results of cognitive activity of the students is submitted.*

У сучасних умовах розвитку педагогічної освіти особливого значення набуває проблема якості підготовки майбутніх фахівців до професійно-педагогічної діяльності, що є неможливим без постійного удосконалення форм, методів, засобів навчання. Одним із актуальних завдань вищої освіти у зв'язку з переходом до кредитно-модульної системи навчання є запровадження сучасних технологій навчання та впровадження у практику освітніх закладів моніторингових досліджень якості професійно-педагогічної підготовки. Педагогічний моніторинг – це діяльність, яка лежить в основі організації цілісного педагогічного процесу. Важливе місце в системі моніторингу належить діагностиці якості освіти, метою якої є систематичне виявлення, оцінювання і аналіз протікання навчального процесу. Систематичне отримання викладачем об'єктивної інформації про хід навчально-пізнавальної діяльності студентів є важливою умовою підвищення ефективності навчального процесу і якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців.

Проблема якісної підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності є однією з найбільш важливих у сучасній педагогіці та дослідженнях науковців (І.Гавриш, Н.Кічук, А.Ліненко, Л.Кондрашова, О.Мороз, О.Пехота, Г.Троцько, Л.Хомич, В.Чайка та ін.).

Науковці професійно-педагогічну підготовку розглядають як сукупність компонентів (мотиваційно-цільового, змістового, процесуального, оцінно-результативного) цілісного процесу набуття студентами готовності до майбутньої професійної діяльності.

Для перевірки і оцінки рівня оволодіння студентами навчальними дисциплінами використовуються різноманітні методи контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів на різних етапах навчального процесу. Дана стаття присвячена висвітленню особливостей використання одного із методів діагностики навчальних досягнень студентів – тестуванню.

Проблема використання тестування в умовах переходу до кредитно-модульної системи навчання набуває особливої актуальності. Наукові засади розробки тестування як методу діагностики навчальних досягнень студентів висвітлювалися у роботах В.Аванесова, Я.Болобаша, І.Булах, Л.Бурлачука, І.Лікарчука, М.Мруги, Д.Чернилевського та ін.

Метою статті є визначення місця діагностики в системі педагогічного моніторингу та висвітлення досвіду використання тестування на різних етапах педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу. В умовах реформування системи вищої освіти особливого значення набуває пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розробка і використання якісно нових методів контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Вирішити цю проблему можливо завдяки використанню якісних моніторингових досліджень, заснованих на наукових підходах.

Найчастіше моніторинг трактується як тривале спостереження за певним об'єктом чи процесом, оцінка та прогнозування його подальшого розвитку. Основними завданнями моніторингу якості професійно-педагогічної підготовки є: виявлення навчальних досягнень студентів на різних етапах навчального процесу; вивчення індивідуальних здібностей студентів; виявлення факторів, що впливають на стан професійно-педагогічної освіти; корегування навчального процесу на основі аналізу результатів моніторингу; проектування заходів щодо удосконалення навчально-виховного процесу тощо.

Педагогічний моніторинг – це діяльність, яка лежить в основі цілісного педагогічного процесу. Основу цієї діяльності складає система вивчення навчальних досягнень студента протягом усього періоду навчання у ВНЗ. Основними компонентами його є: систематичний збір інформації (діагностика), аналіз отриманої інформації (прогнозування), використання її з метою коректування навчально-виховного процесу.

Важливе місце у системі моніторингу займає діагностика. У

педагогіці вирізняють поняття “діагностика” і “діагностування”. Діагностику у педагогічному процесі розуміють як прояснення всіх обставин протікання дидактичного процесу, точне визначення його результатів. Без діагностики неможливим є управління дидактичним процесом, досягнення оптимальних результатів, визначених цілями навчання. Діагностування визначають як процес виявлення, оцінювання і аналізу протікання навчального процесу.

Таким чином, діагностика забезпечує важливий компонент педагогічного процесу – зворотний зв'язок, тобто отримання інформації від студента до викладача, яка свідчить про хід учіння, труднощі і досягнення в оволодінні знаннями, розвиток умінь і навичок, пізнавальних та інших здібностей, якостей особистості в цілому. На основі зворотного зв'язку педагог здійснює низку близьких, але все ж відмінних дій: перевірку, контроль, облік, оцінку результатів навчальної діяльності, а також виставлення відміток. Всі ці дії входять у склад діагностики процесу і результатів навчання. Отже, “діагностика” – ширше і глибше поняття у порівнянні з традиційними – “контроль”, “перевірка” знань, умінь, навичок студентів.

Однією з важливих умов діагностики є всебічність перевірки результатів навчання у когнітивній (оволодіння знаннями і способами їх використання), психологічній (розвиток особистості) і соціальній (соціальна адаптація) сферах. У когнітивній сфері виявляється рівень оволодіння знаннями, вміннями, навичками відповідно до цілей навчання. У психологічній сфері перевіряється розвиток мовлення, мислення, пам'яті, уваги, уміння діяти в стандартних (типових) і нестандартних ситуаціях, а також розвиток мотивації (інтерес, прагнення до навчання) і здібностей (пізнавальних, комунікативних, емпатійних, творчих та ін.). У соціальній сфері діагностується ступінь оволодіння соціальними нормами, моральна самосвідомість, активність, адаптованість у колективі і здатність до адаптації у змінному соціальному середовищі.

Зупинимось більш докладно на діагностиці когнітивної сфери. Якість засвоєння студентами матеріалу, що вивчається, засвоєного ними досвіду і, відповідно, діяльності, яку вони можуть здійснювати в результаті навчання, може характеризуватися, крім обсягу знань, рівнями їх засвоєння. Традиційно у дидактиці виділяють наступні рівні засвоєння знань: репродуктивний, реконструктивний і творчий.

У сучасній літературі науковцями визначаються чотири рівні засвоєння знань: рівень уявлень (знайомства) – студент здатний упізнавати об'єкти і процеси, якщо вони представлені йому або наведено їх опис, зображення, характеристику, тобто студент володіє знанням-знайомством і здатний упізнати, відрізнити і співвіднести ці об'єкти і процеси; рівень відтворення – студент може відтворити (повторити) інформацію, операції, дії, вирішити типові задачі, тобто володіє знанням-копією; рівень умінь і навичок – студент уміє використовувати дії, загальна методика і алгоритм яких вивчені на заняттях, на рівні умінь, коли студент виконує дії після досить тривалого попереднього продумування послідовності і способів їх здійснення, та навички, коли дія виконується автоматизовано; рівень творчості – студент здатний самостійно здобувати необхідні знання і навички, використовувати власні здібності для створення певного продукту [5].

На думку А.Хуторського [4], основними орієнтирами, за якими має здійснюватися контроль навчально-пізнавальної діяльності, є конкретні знання, уміння, навички, засвоєні способи діяльності, розвинені здібності того, хто навчається. По кожному з цих орієнтирів у ході навчання педагог пропонує відповідні завдання, організує певні види діяльності, спрямовані на досягнення запланованих результатів. За цими орієнтирами має здійснюватися і освітня діагностика.

У сучасній дидактиці здійснюється інтенсифікація об'єктивних методів діагностики, які дають точні і повні відомості про рівень знань, якість навчального процесу. Одним з таких методів є тестування, яке набуває все більшого поширення в умовах переходу вищої школи до кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Поняття "тест" (від англ. test – досвід, спроба, випробування) – це метод визначення певних якостей особистості та інтенсивності їх прояву за допомогою серії випробувань (запитань, завдань, ситуацій).

Слід зазначити, що науковцями (В.Аванесов, І.Булах, Л.Бурлачук та ін.) тести класифікуються за різними критеріями, серед яких найбільш значущими є форма, зміст і мета тестування. За формою проведення тести можуть бути: індивідуальними і груповими, усними і письмовими, бланковими, предметними, апаратурними і комп'ютерними, вербальними і невербальними. За змістом тести можна виділити в декілька груп: тести інтелекту, тести здібностей, тести досягнень і особистісні тести.

Для діагностування успішності навчання розробляються спеціальні методи, які різними авторами називаються тестами навчальних досягнень, тестами успішності, дидактичними тестами. В.Аванесов використовує термін "педагогічний тест" і визначає його як систему репрезентативних паралельних завдань зростаючої складності, специфічної форми, яка дозволяє якісно і ефективно виміряти рівень і структуру підготовленості студентів [1]. За чисельністю цей тип тестів займає перше місце. Тести досягнень, які призначені для того, щоб оцінити успішність оволодіння конкретними знаннями, є більш об'єктивним показником навченості, ніж оцінка.

Відзначимо, що тестування має низку важливих переваг перед традиційними методами контролю, а саме:

- вища, ніж у традиційних методах, об'єктивність оцінки і більш повне охоплення масиву знань, що перевіряються під час контролю;
- можливість кількісного вимірювання рівня знань і складності завдань за рахунок спеціальної методики отримання результатів;
- висока можливість диференціації оцінки за рахунок використання шкали з більшою градацією оцінки;
- вища, ніж у традиційних методах, ефективність контролю за рахунок охоплення більшої кількості студентів, швидкої процедури обробки результатів тестування.

Безумовно, тести мають і певні недоліки, зокрема:

- обмежена можливість перевірки глибинного розуміння предмета;
- відсутність безпосереднього контакту із студентами, що, з одного боку, сприяє об'єктивності контролю, а з іншого – підвищує ризик впливу на результат випадкових факторів;
- відносна складність процедури створення тестів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує наявність різних підходів до визначення типів тестів, які можуть бути використані для вимірювання і оцінки знань. Так, В.Аванесов, Н.Басова виділяють тести трьох рівнів: упізнавання, відтворення (типова, стандартна задача), використання (в нестандартних умовах). Четвертого рівня тестів, на думку авторів, не буває, бо 4-й рівень – це творчість, яка базується не стільки на алгоритмах, скільки на вільній фантазії. Тести першого рівня бувають трьох підрівнів: розпізнавання, відмінності або класифікація. У всіх трьох підрівнях тестів на упізнавання є підказка або варіанти відповідей у самому



тестовому завданні. У тестах другого рівня теж є три підрівня: підстанівка, конструювання, типова задача. Всі вони розраховані на відтворення чогось, що є більш високим рівнем у порівнянні з просто упізнанням. Так, у тесті-підстановці заповнюються пропуски, які допущені у завданні; у тесті-конструюванні формулюється закон, складається схема тощо; у типовій задачі подається вирішення задачі на основі алгоритму, правила чи закону. Тести третього рівня дають можливість визначити якість сформованих знань і умінь на основі вирішення нетипової задачі [2].

Д.Чернилевський визначає чотири основні форми тестових завдань: закрита форма ТЗ, відкрита форма ТЗ, завдання на відповідність, завдання на встановлення правильної послідовності [5]. В.Нагасєв називає наступні види тестів: тест на впізнання, тест на достовірність, тест на доповнення, тест на відповідність, тест на послідовність дій, тест на конструювання, тест у формі ситуаційного завдання [3].

При розробці тестів важливо наскільки вони відповідають запроєктованим цілям навчання, освіти, розвитку студентів. Найважливішими критеріями якості дидактичних тестів визначаються: надійність, валідність, визначеність, об'єктивність, точність, ефективність. Тестування як метод діагностики навчальних досягнень студентів може бути ефективним лише за умови відповідності означеним критеріям та якісного складання тестових завдань. Тестування дає змогу перевірити результати навчально-пізнавальної діяльності студентів на різних етапах засвоєння знань, умінь, навичок: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез.

Нами розроблено тести та тестові завдання до курсу "Історія педагогіки". При складанні тестових завдань ми поділяли точку зору В.Аванєсова про те, що педагогічний тест – це не механічна сукупність завдань, а їх система, основним завданням якої є отримання досить надійного результату, який з високим ступенем достовірності має відображати рівень і структуру підготовленості студентів. Кожне завдання у тесті має свою місію, перевіряючи ті чи інші знання і уміння, при цьому є складовою одиницею нерозривного цілого – тесту [1]. Окремі частини розробленого нами пакету тестових завдань відповідають змісту окремих модулів і є логічно завершеними, що розширює можливості застосування тестових завдань. Розроблені завдання можна використовувати на етапах поточного, тематичного, модульного, підсумкового контролю. Так, під час поточного контролю при вивченні окремих

тем викладач добирає тестові завдання, які можна використати на семінарських заняттях у формі фронтального тестування або у вигляді карток для індивідуальної перевірки знань студентів. Після вивчення окремої теми чи змістового модулю тестові завдання можуть бути використані теж у двох варіантах: як сукупність усіх завдань з окремої теми або як добірка індивідуальних карток у вигляді тесту-драбинки, що включає завдання різних типів. Крім того, вони можуть бути використані для роботи студентів у тренувальному режимі при підготовці до модульно чи підсумкового контролю. У кінці семестру тестові завдання використовуються у повному обсязі на етапі підсумкового контролю як форма проведення заліку.

Тестування дає можливість не лише урізноманітнити процес діагностики рівня навченості студентів, а й об'єктивно отримати реальну картину оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Тести представляють собою оптимальний засіб педагогічного вимірювання, що є актуальним при переході на багатобальну рейтингову систему оцінювання. Найкращого результату діагностування навчально-пізнавальної діяльності студентів можна досягти лише при комплексному використанні методів контролю і оцінювання.

*Список використаних джерел*

1. Аванесов В.С. Педагогические тесты. Вопросы разработки и применения: Пособие для преподавателей / В.С.Аванесов, Т.С.Хохлова, Ю.А.Ступак и др. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 64 с.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В.Басова – Ростов-на-Дону, 2000. – 416 с.
3. Нагаев В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. Посібник / В.М. Нагаев – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов /А.В.Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Д.В.Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Н.Ю.Дуднік,  
асистент,  
Криворізький ДПУ

## СТРУКТУРУВАННЯ СИСТЕМИ УМІНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті розкривається питання класифікації вмінь професійної самоорганізації та їх роль у професійному становленні майбутніх учителів.*

*В статье раскрывается вопрос классификации умений профессиональной самоорганизации и их роль в профессиональном становлении будущих учителей.*

*The article deals with the question of classification of skills of professional self-organizing and their role in professional becoming of the future teachers.*

Процес формування компетентного фахівця є однією з провідних проблем професійної освіти. Довгий час професійна школа орієнтувалась на гностичний підхід, в основу якого покладено формування у студентів стійких систематизованих знань. Стратегічною метою сучасної вищої педагогічної школи є становлення практичної компетентності майбутнього вчителя як особистості, здатної до самовизначення, самоосвіти, саморегуляції, самоактуалізації, конкурентоспроможності на ринку праці. Інтенсивність особистісного та професійного розвитку майбутнього вчителя, ефективність самореалізації та самовдосконалення залежить від рівня сформованості у нього умінь професійної самоорганізації.

Проблему самоорганізації особистості в своїх дослідженнях розглядали М.Аверін, С.Амірова, Ю.Болотін, М.Вуджок, Л.Зайверт, В.Крижко, Н.Копейна, М.Лукашевич, А.Неценко, Т.Новаченко та ін. Дослідженням питань формування у майбутніх вчителів професійних умінь займалися О.Абдулліна, О.Арделян, Ю.Бабанський, М.Болдирев, Л.Кондрашова, В.Сластьонін, Є.Сластьоніна та ін.

Актуальність формування у майбутніх вчителів умінь професійної самоорганізації пояснюється тим, що уміння самоорганізації як особлива характеристика особистості майбутнього вчителя є і результатом, і умовою професійного становлення, самореалізації та самовдосконалення студентів.

Мета даної статті полягає в дослідженні структури складної системи умінь професійної самоорганізації майбутнього вчителя.

Аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок про

те, що більшість авторів, досліджуючи питання взаємозв'язку між розвитком самоорганізації особистості фахівця та ефективністю його професійної діяльності, ототожнюють поняття професійної самоорганізації та самоорганізації професійної діяльності. Ми вважаємо, що ці поняття взаємопов'язані, але не замінюють одне одного, так як мають різне змістове наповнення.

В нашому дослідженні ми виходимо з того, що поняття "самоорганізація особистості" має два основних значення. З одного боку, його можна розглядати як особливу характеристику людини як відкритої системи, здатної до активної взаємодії із зовнішнім світом та до саморозвитку, з іншого – це безпосередньо активна цілеспрямована діяльність особистості з метою власного самовдосконалення та самореалізації.

Порівнюючи зміст понять "професійна самоорганізація" та "самоорганізація професійної діяльності", можна зробити висновок, що перше поняття значно ширше, так як воно охоплює обидва сутнісні значення самоорганізації – і особистісне (характерологічне), і діяльнісне. Отже, поняття професійної самоорганізації можна розглядати в двох аспектах: по-перше, як самостійну організацію власної діяльності на високому професійному рівні, тобто якісне самостійне виконання певних завдань завдяки сформованості умінь та навичок організатора-професіонала; по-друге, як особливу характеристику особистості, яка обумовлює її системну цілісність, активність у професійному становленні, саморозвитку, професійному самовдосконаленні та прагнення до професійної самореалізації.

Ми вважаємо, що уміння професійної самоорганізації є важливим показником готовності студентів до практичного застосування теоретичних знань про педагогічну самоорганізацію з метою власної самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

В нашому дослідженні ми пропонуємо розглядати уміння професійної самоорганізації як здатність особистості успішно виконувати свідому роботу над собою з метою всебічного розвитку, вдосконалення професійно необхідних рис характеру та здібностей для підвищення рівня власного професіоналізму.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження показав, що питання структурування умінь професійної самоорганізації майбутніх вчителів залишається недостатньо розкритим. Більшість авторів, досліджуючи структуру професійних умінь вчителя, не виділяють уміння професійної самоорганізації в окрему групу. Так, Є.Сластьоніна пропонує виділяти проєктивні,

конструктивні, організаторські та аналітичні педагогічні уміння [4, с.64].

М.Болдирев вважає, що для виконання професійних функцій вчителю необхідні уміння встановлювати ділові відносини з адміністрацією школи, батьками, громадськістю; інформаційні уміння та навички; уміння яскраво, виразно, логічно висловлювати свої думки; уміння переконувати, робити співрозмовника своїм прихильником [1].

В.Сластьонін вважає, що педагогічна майстерність, основи якої закладаються вже в процесі підготовки вчителя, органічно пов'язана з оволодінням конструктивними, організаторськими, комунікативними та гностичними вміннями [3, с.75].

Л.Кондрашова, розглядаючи організаторську функцію вчителя як одну з важливих характеристик педагогічної діяльності, в якості показника сформованості організаторських здібностей пропонує вважати такі уміння, як уміння мотивувати свої дії та учнів, визначати мету і задачі роботи, планувати свою діяльність і діяльність учнів, розподіляти роботу за ступенем складності, часом виконання, умовами роботи, максимально використовувати можливості кожного учасника в суспільній роботі, координувати дії всіх учасників колективної справи, підводити підсумки виконаної роботи [2, с.141].

Ми вважаємо, що уміння професійної самоорганізації майбутнього вчителя потрібно розглядати як комплексне явище, що складається з сукупності компонентів, які представляють собою певні якості, властивості та уміння особистості. Уміння самоорганізації слід розуміти як синонімічно близьке до поняття "уміння самоуправління". В процесі самоорганізації людиною будь-якого виду діяльності завжди можна виділити основні етапи. Загальну схему самоорганізації особистості в процесі вирішення певної проблеми наведено на рис.1.

Аналіз наведеної схеми дозволяє зробити висновок про те, що основними ланками управління діяльністю є цілепокладання, планування, регулювання, контроль та оцінка отриманих результатів. Кожному з цих етапів відповідає набір умінь професійної самоорганізації. Для зручності використання структурні компоненти системи умінь професійної самоорганізації зведено у табл.1.

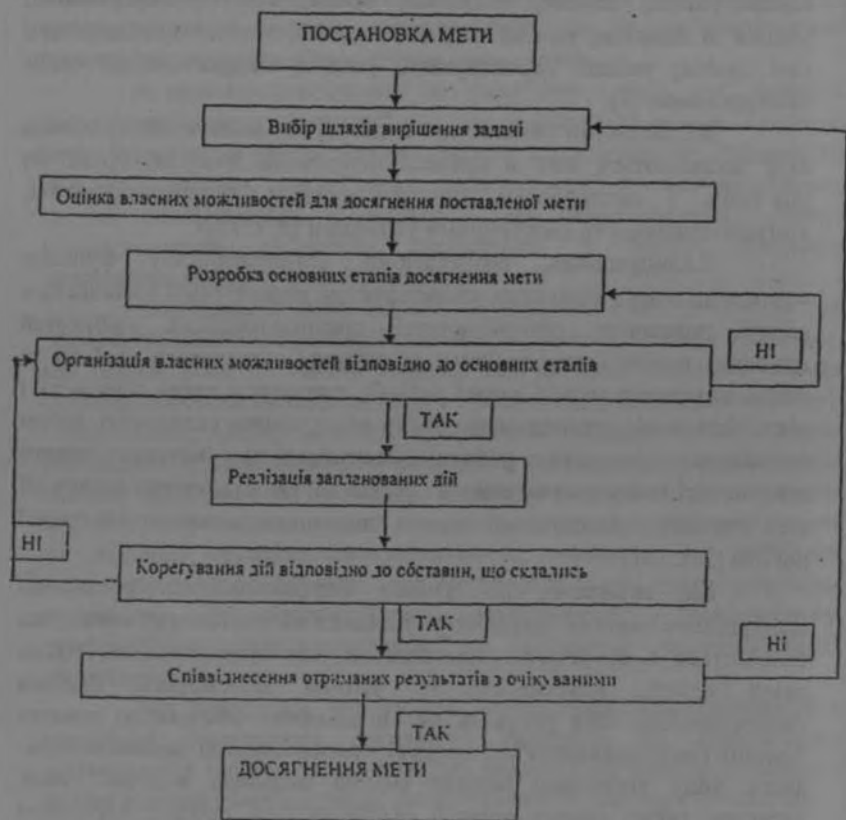


Рис.1. Схема самоорганізації особистості в процесі вирішення проблемних питань

Таблиця 1.

## Класифікація умінь професійної самоорганізації

Етап управління діяльністю	Уміння професійної самоорганізації	Методи діагностики умінь самоорганізації
Етап цілепокладання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння бачити проблему;</li> <li>- уміння будувати ієрархічну систему цілей;</li> <li>- уміння визначати критерії оцінки досягнення поставленої мети;</li> <li>- уміння ставити задачі на певний період;</li> <li>- уміння виділяти основні етапи досягнення мети.</li> </ul>	Спостереження та самоспостереження, аналіз та самоаналіз результатів діяльності
Етап планування	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння розробляти плани заходів для досягнення мети;</li> <li>- уміння знаходити позитивну мотивацію власних дій;</li> <li>- уміння передбачати можливі невдачі та їх причини;</li> <li>- уміння знаходити альтернативні варіанти вирішення проблеми;</li> <li>- уміння планувати бюджет часу.</li> </ul>	Самопізнання, самооцінка, складання письмової програми професійного самовиховання
Організаційний етап	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння самостійно складати свій розпорядок дня (робота в бібліотеці, відвідування консультацій, наукових гуртків, спортивних секцій тощо);</li> <li>- уміння раціонально організувати власне робоче місце;</li> <li>- уміння розподіляти свою роботу за рівнем складності та важливості;</li> <li>- уміння організувати власну діяльність відповідно до розробленого плану;</li> <li>- уміння раціонально використовувати вільний час.</li> </ul>	Самооцінка, спостереження, само спостереження, ведення зошитів самоорганізації, програвання ситуацій, ділові ігри
Етап регулювання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння корегувати заплановані дії відповідно до обставин;</li> <li>- уміння мобілізувати внутрішні сили на вирішення нагальних питань;</li> </ul>	Самооцінка, самоконтроль, емоційний тренінг,

Етап управління діяльністю	Уміння професійної самоорганізації	Методи діагностики умінь самоорганізації
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння регулювати свій емоційний стан;</li> <li>- уміння передбачати результат аласних дій та відповідну реакцію на свої вимоги;</li> <li>- уміння проявляти активність та самостійність у досягненні поставленої мети.</li> </ul>	прогривання педагогічних ситуацій, мікрорикладання, вирішення педагогічних задач
Етап контролю та оцінки	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння робити висновки, підводити підсумки проведеної роботи;</li> <li>- уміння аналізувати результати власної діяльності;</li> <li>- уміння оцінювати отримані результати;</li> <li>- уміння знаходити причини, які завадили у досягненні запланованого, та самостійно долати труднощі, що виникли;</li> <li>- уміння корегувати плани досягнення поставленої мети: виділяти заходи, які потрібно здійснювати й надалі, які доцільно розпочати або активізувати, а також ті заходи, які необхідно виключити або призупинити їх реалізацію.</li> </ul>	Самооцінка, самоконтроль, анкетування, ведення записів в зошиті самоорганізації, ділові ігри

Таким чином, уміння професійної самоорганізації є складним системним утворенням, усі елементи якого тісно взаємопов'язані та взаємозалежать одне від одного. Лише оволодіння усім комплексом умінь професійної самоорганізації забезпечить для майбутніх вчителів швидке входження у самостійну професійну діяльність, можливість ефективно вирішувати професійні проблеми, знаходити час та отримувати задоволення від професійного самовдосконалення та самореалізації.

*Список використаних джерел*

1. Болдырев Н.И. Методика работы классного руководителя: Спецкурс для студентов пед.институтів / Николай Иванович Болдырев. – М., 1984.
2. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к



- педагогическому взаимодействию / Лидия Валентиновна Кондрашова. – М.: Прометей, – 1990. – 160с.
3. Слостенин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы / В.А.Слостенин // Советская педагогика. – 1973. – №3. – С.72-80.
  4. Слостенина Е.С. Экологическое образование в подготовке учителя: Вопросы теории и практики / Е.С.Слостенина – М. : Педагогика, 1984. – 104с.

*Н.В.Кузьменко*

### **РОЛЬ КУРАТОРА У ФОРМУВАННІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ СТУДЕНТА**

*У статті робиться спроба визначити роль куратора у формуванні самоствердження студента.*

*В данной статье делается попытка определить роль куратора в формировании самоутверждения студента.*

*The attempt to define a curator's role in forming of self-affirmation is made in this article.*

Сучасні освітні інтеграційні процеси, нові умови життя ставлять перед вищими навчальними закладами завдання підготовки молодого спеціаліста, здатного до повноцінної діяльності в суспільстві, адаптації в ньому. Головною метою навчально-виховної роботи у ВНЗ повинно стати позитивне ставлення особистості до обраної професії, до навчальних дисциплін, до вільного часу. При правильно організованому виховному процесі студент стає суб'єктом педагогічної діяльності, її активним учасником. Суб'єкт-суб'єктні стосунки дають студенту можливість самовдосконалюватися та самостверджуватися. Студенту слід берегти кожну хвилину спілкування в студентському середовищі, оволодівати таємницями сучасної науки, розвивати найкращі риси свого характеру.

Виховна система з усіма її підсистемами успішно функціонує при умові належного інформаційного забезпечення про її стан, діяльність всіх структурних ланок, що визначають розвиток системи (інститут наставників, студентське самоврядування, громадські організації).

Період навчання у ВНЗ – є недовготривалим, але дуже важливим. На цьому етапі зменшується роль сім'ї, організоване виховання стає більш інтенсивним, посилюється роль куратора, студентського колективу та самоствердження, вихованню надаються

риси професійної спрямованості.

У дослідженнях С.Архангельського, Ю.Бабанського, С.Вітвицької, В.Галузинського, Я.Гнутель, О.Дубасенюк, А.Капської, Р.Скульського, І.Смирнова, Ю.Фокіна та інших розглянуто: аспекти організації навчально-виховної роботи зі студентами та педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти.

Проблемі аналізу виховної діяльності педагога присвячено фундаментальні праці сучасних вчених: В.Безпалько, І.Бех, О.Дубасенюк, Л.Кондрашової, В.Сластьоніна, Г.Троцько та ін.

Отже метою даного дослідження є визначити яку роль відіграє куратор у розвитку і формуванні особистості студента як фахівця і його самоствердження.

Становлення людини як професіонала тісно пов'язано з розвитком її як особистості. Професійне становлення відбувається у взаємозв'язку із соціалізацією. Особистісний простір ширше професійного й істотно впливає на нього. Особистість людини звичайно позитивно впливає на вибір професії, на хід професійної адаптації, підтримує професійну майстерність, стимулює професійну творчість. Особистість може і перешкоджати становленню професіонала в людині (відсутність працьовитості, загальнолюдських здібностей, добротних мотивів та ін.). Разом з тим професійні якості людини по мірі становлення починають зворотню (позитивно або негативно) впливати на особистість: успіхи в професії стимулюють особистість, а професіонал, що не відбувся – це часто “згасача” особистість. Таким чином, можна стверджувати, що у сьогодишньому оновлюючому суспільстві найбільше сприяють становленню професіонала такі риси особистості як: відповідність професійній етиці; індивідуальна соціальна й економічна відповідальність; конкурентноздатність; гнучкість та оперативність; внутрішня діалогічність особистості; адекватна самооцінка і готовність до диференційованої оцінки рівня свого професіоналізму і т.д.

В.Сластьонін розглядає самоствердження як одну з фундаментальних потреб особистості [4]. Потреба в самоствердженні – це прагнення реалізувати себе, добитися певних результатів в діяльності, поведінці, взаємодії з іншими людьми і на основі цього бачити себе на певній висоті в своїх очах і в думках тих, що оточують. Самостверджуючись, людина довільно і цілеспрямовано проявляє себе, своє “Я”, свою індивідуальність і

затверджує себе як особистість.

Через самоствердження особистість усвідомлено проявляє себе, свій потенціал. В.Мясищев відзначав, що найповніше особистість розкривається в тому, що для неї важливе, значуще, до чого вона прагне особливо сильно наполегливо [3]. І тому чим більш цілеспрямовано і повно молодий фахівець проявлятиме і затверджуватиме себе в професійній сфері, тим більш великих результатів він в ній доб'ється. З іншого боку, чим енергійніше бореться фахівець за здійснення свого професійного самоствердження, тим вище він піднімається в своєму професійному становленні, своїй професійній зрілості.

От чому при підготовці фахівців важливо формувати у них позитивно-ціннісне ставлення до своєї професії, спеціальності, готовність і прагнення найповніше реалізувати себе в цій сфері. Якщо мати на увазі становлення особистості сучасного фахівця в цілому, то цей процес також безпосередньо пов'язаний з проблемою самоствердження особистості.

Прагнення особистості до самоствердження є стимулом її розвитку і саморозвитку, а прагнення її до професійного самоствердження – одним з чинників її професійного становлення і вдосконалення.

Основні сфери самоствердження фахівця: професійно-діяльнісна, соціально-рольова і соціально-психологічна (система неформальних відносин в колективі).

Серед особових детермінант самоствердження провідну роль відіграють система цінностей особистості і обумовлені нею домагання, виступаючі відносно самостійним регулятором поведінки особистості.

Професійне самоствердження фахівця – це складний процес його взаємодії з контактним соціальним середовищем, в ході якої здійснюється дозвіл ряду суперечностей як внутрішнього, так і зовнішнього порядку, що діалектично розвивається.

Одним з чинників самоствердження, що робить вплив на його характер і успішність, є авторитет. Авторитет – одна з форм взаємин. Під авторитетом розуміють вплив людини (або групи людей) на оточуючих і визнання з боку останніх її гідностей. Авторитет є там, де люди приймають вплив іншої людини або групи, погоджуються з ним. Без авторитету неможлива ніяка організація, його наявність – одна з основних умов успішного керівництва людьми.

За О.Фонарьовим, особистісну форму професійного становлення можна представити таким чином: структура професійної діяльності та її зміст не залишаються незмінними, вони змінюються з особистісним зростанням фахівця, який знаходить у ній нові грані, нові форми в рамках тієї ж професії. Таким чином, розвиток особистості стимулює перетворення професійної діяльності, поглиблення уявлень про неї. Перетворення професійної діяльності, її якісно новий рівень призводять до подальшого особистісного зростання, що, у свою чергу, наповнює професійну діяльність новим змістом.

Аналіз і узагальнення можливостей кожного етапу навчально-виховного процесу стосовно професійного становлення і особистісного розвитку студентів вищого закладу освіти (інформаційно-пізнавальний, відтворюючий, творчо-продуктивний) визначає зміст діяльності куратора щодо організації виховної роботи зі студентами в умовах розвитку національної системи освіти на гуманістичних засадах. Реалізація куратором змісту і функцій діяльності вихователя сприяє процесу соціалізації майбутніх фахівців. Стрижнем виховної роботи в академічній групі є створення куратором в колективі творчої атмосфери, в якій студент вчиться самостійно аналізувати складні процеси сучасності, усвідомлювати зв'язок повсякденних завдань з життям усього суспільства. Основні напрями виховання реалізуються у вищих технічних закладах у процесі навчання та позааудиторної діяльності.

Позааудиторна виховна робота – організація педагогом різних видів діяльності в позанавчальний час, які забезпечують необхідні умови для соціалізації особистості вихованця [5].

Позааудиторну виховну роботу зі студентами ми сприймаємо як самостійну категорію, що пов'язана з навчальним процесом. Різноманітна за змістом та формами позааудиторна робота дозволяє під час дозвілля доцільно застосовувати такі заходи, які допоможуть поєднати навчання і виховання. Позааудиторна робота у ВНЗ спирається на студентське самоврядування, активність і самостійність студентів за умови керівної ролі активу академічної групи і куратора. Безумовно, виховання та навчання мають загальну мету – формування особистості майбутнього фахівця. Позааудиторна виховна робота надає процесу набуття професії особистісного забарвлення. Вона містить форми, що забезпечують вдосконалення загальної підготовки студентів з формування наукового світогляду, громадянського та патріотичного виховання, правового виховання, морального виховання, естетичного,

трудового, фізичного, екологічного тощо. Але виховання не продовжує навчальний процес і не є додатковим заняттям. Воно лише спирається на загальні з навчанням завдання і намагається своїм змістом, методами та організаційними формами реалізувати власну мету, сприяти духовному й фізичному розвитку студентів, формуванню соціально визначних якостей. Виховний процес у вищому навчальному закладі сприяє подальшому становленню кожного студента. А куратор своєю діяльністю допомагає усвідомити роль та значення академічної групи у виховному процесі.

Виховні функції у будь-якій освітній установі виконують усі педагогічні працівники. Але у більшості випадків виховну роботу з академічною групою студентів вищих навчальних закладів проводить куратор, який має функції не тільки педагога-професіонала, а й духовного посередника між студентами й суспільством. Куратор організує певну систему відношень завдяки різноманітній виховній діяльності групи, яка, в свою чергу, створює умови для індивідуального самовираження кожного студента і розвитку кожної особистості, збереженню неповторності й розкриттю її потенційних здібностей, захисту її інтересів.

На наш погляд, треба спиратися на постулат, що виховання у вищому навчальному закладі не є всесильним, але можливості його величезні. Куратор у максимальній мірі повинен використовувати ці можливості, спираючись на всебічне знання студента, його здібності, якості тощо. Він має виявляти як сильні, так і слабкі сторони вихованця. Для того, щоб боротися з недоліками, які притаманні студентові, куратор академічної групи має створювати умови для розкриття позитивних рис характеру і розвитку особистості. І в цьому йому може допомогти зовнішній вплив (батьки, сім'я, друзі, викладачі, суспільство, умови життя).

Сьогодні потреба у педагогічних кадрах є дуже високою. Особливо це стосується кураторів академічних груп, які повинні бути трансформаторами ідей педагогічного процесу, носіями соціального досвіду суспільства, які ініціюють його подальший розвиток. Але криза системи організаційно-виховної роботи свідчить про прірву між умовами життя і системою освіти, її метою, змістом, технологією навчання і виховання. До її найважливіших факторів деякі науковці відносять: попит на якість навчання; необхідність підвищення професіоналізації педагогічної освіти; консерватизм галузі освіти і недостатня адаптованість до її мети і умов праці у зв'язку зі зміненими потребами суспільства; інертність і традиційність педагогічних

технологій; необхідність формування професійного мислення, активності, самодіяльності педагогів та несталість професійної мотивації; неекономічність педагогічної праці.

Достатньо складною є проблема забезпечення ВНЗ кадровим персоналом (мова йде, перш за все, про кураторів академічних груп).

В.Юрченко, вивчаючи характер відносин між викладачами і студентами відзначає, що "відносини між учасниками навчально-виховного процесу можна вважати "оптимальними", якщо вони особистісно-орієнтовані, тобто сприяють самоствердженню і самореалізації студентів, створюють емоційнопривабливий клімат, який сприяє виникненню почуття соціальної захищеності" [6].

Є.Винославська відзначає, "що формування готовності до виховної діяльності в студентській академічній групі повинно здійснюватися через розвиток всіх структурних компонентів цієї готовності в умовах спеціально організованого навчання, що включає не тільки оволодіння знаннями, уміннями та навичками, але і удосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистостей" [1].

Таким чином, аксіоматичним положенням є твердження, що однією з організаційних умов успішної організації виховної роботи у ВНЗ є наявність висококваліфікованих педагогічних кадрів, що здійснюють вказану діяльність. До таких кадрів відносяться і куратори академічних груп, методисти з соціально-виховної роботи, керівники клубів і секцій та інші учасники виховного процесу. Не викликає сумніву, що кадри, які здійснюють виховну роботу у ВНЗ, є основою функціонування всієї соціально-педагогічної системи. Однак ми вважаємо, що кадрова політика, пов'язана з підготовкою педагогів, які організують виховну роботу у ВНЗ, ускладнена тим, що в Україні не здійснюється цілеспрямована підготовка таких кадрів.

О.Дубасенюк зауважує, що "нині інститут педагогів – вихователів знаходиться у кризовому стані і не відповідає сучасним потребам суспільства" [2].

Чималий арсенал форм діяльності має в своєму розпорядженні наставник студентської групи. Усі вони мають єдине спрямування – різнобічний розвиток особистості студента. Зрозуміло, що позааудиторну виховну роботу наставник студентської групи веде спільно з іншими викладачами, керівниками гуртків, студентськими організаціями, організаторами позааудиторних молодіжних заходів. Однак, є такі справи, які він

організовує переважно сам, спираючись, звичайно, на самодіяльність і ініціативу студентської молоді. Йдеться передусім про годину спілкування. При організації виховних заходів треба намагатися якнайповніше забезпечувати добровільність участі у них студентів. Всіляко підтримувати авторство ідей, пропозицій, запропонованих студентами, надавати їм можливості для вибору ролей – доручень, форм об'єднань з іншими учасниками заходу. Спрямованість кожного виду діяльності передбачує не лише турботу про інших, а й про розвиток особистості.

О. Дубасенюк розроблена “Концепція продуктивності виховної діяльності педагога”, згідно з якою були виявлені і обґрунтовані подальші напрями удосконалення навчально-виховної роботи. Зокрема, вчена дослідила шляхи сучасного становлення продуктивності індивідуальної виховної діяльності педагога. На її думку, спільним для “високопродуктивних” педагогів є: поважне ставлення до молоді, віра в її можливості; створення стимулюючого гуманістичного середовища, яке сприятиме творчому розвитку особистості; передача власного ціннісного досвіду та індивідуальної рольової поведінки своїм вихованцям тощо [2].

Викладене вище дозволяє, на нашу думку, стверджувати, що організатори виховної роботи у ВНЗ мають “вироснути” у самому ВНЗ. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що умовою успішної організації виховного процесу є внутрішня система підготовки і підвищення кваліфікації кадрів для виховної роботи.

Ми глибоко переконані в тому, що особистісно-орієнтований підхід до виховання студентів у вищій школі дозволить усунути “напружені відносини” між педагогами і студентами і створить умови для успішного співробітництва.

Особистісно-орієнтований підхід у позааудиторній виховній роботі здійснюється, насамперед, через роботу куратора академічної групи. У зв'язку з цим ставляться досить високі вимоги до психолого-педагогічної підготовки кураторів і методичного забезпечення їхньої діяльності. Невід'ємним елементом особистісного підходу до студентів у куратора виступає діагностична робота, що проводиться в формі тестування, анкетування, співбесіди і т.п. Результати діагностичної роботи повинні відображатися в щоденнику куратора, оскільки на отриманих даних будується індивідуальна робота зі студентами. Розглядаючи можливості практичної реалізації особистісно-орієнтованого виховання необхідно враховувати, що воля студента у

виборі мети і способів її досягнення на основі усвідомлення ним власних потреб є також найважливішою умовою становлення самоствердження особистості і роль куратора у цьому процесі є однією з найважливіших.

*Список використаних джерел*

1. Винославская Е.В. Формирование психологической готовности куратора академической группы к воспитательной работе: Автореф. дис... канд.псих.наук: 19.00.07. / Научно-исследовательский институт психологии АН УССР. – К., 1986. – 24 с.
2. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис. докт. пед. наук. 13.00.04. АПН У. Інститут педагогіки і психології. К., 1996.
3. Мясищев В.Н. Особа і невротизм / В.Н. Мясищев. – Л., 1960.
4. Сластенин В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога. / Научно-методический журнал "Педагогическое образование и наука". – М., 2000. – № 1.
5. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С.88-93.
6. Оптимізація взаємин у системі "студент-викладач" / В.Юрченко // Освіта і управління. – 1997. – №3. – Т.1. – С.103 – 110.

*І.С.Дереза,  
аспірант,  
Криворізький ДПУ*

### **СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ "САМООСВІТА"**

*У статті розкрито сутність, основні характеристики самоосвіти та різні підходи до визначення цього поняття.*

*В статтє раскрыто сущность, основные характеристики самообразования и различные подходы к определению этого понятия.*

*The main point, the main description of self-education and different approaches to defining of the concept are disclosed in the article.*

Одним із завдань переходу України до постіндустріального, інформаційного суспільства, інтеграції вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього просторів є формування особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення через осмислення власної сутності та своєї ролі в динамічному світі. Суттєвою умовою успішної реалізації цих завдань є не лише "забезпечення доступності здобуття якісної освіти



протягом життя для усіх громадян", але й формування у них умінь самоосвітньої діяльності. Тобто визначальним чинником самовдосконалення й самореалізації особистості виступає її здатність до самоосвіти як оптимальної форми підвищення професійного, загальноосвітнього та загальнокультурного рівня.

Отже, одним із важливих завдань вищого навчального закладу є підготувати студентів до самоосвітньої діяльності, озброїти їх необхідними знаннями і уміннями. А успішне розв'язання цієї проблеми багато в чому залежить від розуміння сутності поняття "самоосвіта".

Витоки ідеї самоосвіти сягають часів античності, де актуалізувались питання про формування звички до самостійного пізнання та розширення кругозору людини як вагомого чинника становлення особистості (Демокрит, Сократ, Платон, Арістотель, Епікур, Сенека, Квінтіліан).

Найбільш прогресивні представники епохи Відродження, піднімаючи авторитет знань та пропагуючи культ розуму, хоч і опосередковано, проте звертали увагу на самопізнання, за допомогою якого людина має перейти до осягнення природного світу, на самоформування особистості, яке передбачає свободу вибору (М.Монтень, Піко делла Мірандола, Т.Кампанелла, Т.Мор та інші).

Розробка багатоаспектних проблем самоосвіти в Нові часи активно велась видатними представниками педагогічної думки минулого, зокрема, Я.Коменським, Д.Дідро, Г.Бабефом, А.Лавуаз'є, Т.Дезамі, А.Дистервегом, які акцентували увагу на таких питаннях: необхідність самостійного розширення кола своїх пізнавальних інтересів; прагнення до безперервної самоосвіти як природна схильність людини в пошуках істини й самовдосконалення; принцип системності в самоосвіті; умови та прийоми ефективної самоосвітньої діяльності тощо.

Підґрунтям проблеми самоосвіти у вітчизняній теорії і практиці з часів України-Русі до другої половини ХІХ-го століття стали традиції братських шкіл України й Києво-Могилянської академії, яка формувала у "спудеїв" навички до самоосвітньої роботи і погляди щодо її організації у таких видатних випускників, як Ф.Прокопович, Г.Сковорода та інші. Особливу роль у подальшому розвитку проблеми самоосвіти на вітчизняному ґрунті відіграв, принцип самопізнання Г.Сковороди, який філософ вважав найбільш дієвим засобом

самовдосконалення людини [4].

Термін "самоосвіта" увійшов до української та російської мов у 30-60-х роках XIX ст. С.Ожегов у словнику російської мови тлумачить самоосвіту як "приобретение знаний путем самостоятельных занятий, без помощи преподавателя". Дещо ширшим можна вважати означення, подане у Великій Радянській Енциклопедії (3-тє вид.): "Самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань в певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості у органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу". В "Педагогічному словнику", виданому Академією педагогічних наук СРСР (1986), самоосвіта визначається як "освіта, яку здобувають поза навчальними закладами шляхом самостійної роботи". За "Українським педагогічним словником" С.Гончаренка (1997) "самоосвіта – освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань" [5].

Самоосвіта як педагогічна категорія розглядалася спершу як підсистема (додаток, доповнення, частковий прояв) категорії освіти і застосовувалася для розв'язання конкретних освітніх завдань: формування волі, розумового самовдосконалення, усунення недоліків (А.Веденов, С.Реверс, В.Екземплярський). Взаємозв'язок освіти та самоосвіти розглядали у своїх роботах А.Ковальова, О.Кочетова, В.Селівсенова, О.Арета, О.Бодальова та ін. Сутність, структура та зміст самоосвіти відображені в дослідженнях Т.Браже, М.Башкірової, Л.Боженко, М.Заборщиковаї, А.Моркової, П.Пшебильського, Р.Сеульського, Я.Турбовського та ін.

Розмежування самостійної роботи та самоосвіти здійснене А.Громцевою, П.Підкасистим, Н.Половніковою, Г.Серіковим, А.Усовою. Багато досліджень присвячено зв'язку самоосвіти з самовихованням особистості (В.Бондаревский, А.Ковалев та ін.); ознакам самоосвіти і готовності особистості до цієї діяльності (Н.Іванова, А.Громцева, В.Буряк, Т.Яковец та ін.); пропедевтиці самоосвіти і стимулюванню потреби в безперервній освіті (І.Берецков, Н.Демидчук, Т.Шамова, В.Шуман та ін.). Значну увагу дослідників привертають питання управління самоосвітою і педагогічного сприяння самоосвіті студентів Л.Баренбаум, Г.Серіков

та ін.; самоосвіті викладачів І.Барсуков, К.Левітан, Ю.Салмін та ін.

В.Сухомлинський вважав самоосвіту частиною педагогічного процесу, розглядаючи питання організації праці школярів, навчання їх виконанню домашніх завдань; вважаючи одним із головних елементів освіти сформованість самоосвітніх навичок: читати підручники і додаткову літературу, робити різні записи з підручника, реферувати, контролювати себе [6].

А.Громцева розглядає самоосвіту як цілесумовлену самою особистістю систематичну пізнавальну діяльність з метою розвитку освіченості [1]. Категорійні ознаки цілесумовленості та систематичності вказують у цьому випадку на керований самою особистістю характер самоосвіти. У даному тлумаченні поняття "самоосвіта" зосереджено увагу на тому, що вона здійснюється згідно з внутрішніми потребами особистості та за її власним бажанням [5].

Самоосвіта, за М.Касьяненко, – цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів [2].

Під самоосвітою Ю.Салмін розуміє усвідомлену плановану і самокеровану самостійну пізнавальну діяльність особи в цілях гармонійного розвитку і безперервного підвищення ефективності професійної діяльності.

В.Оконь відзначає, що самоосвіта – це такий вид навчання, цілі, зміст, умови і засоби якого залежать від самого суб'єкта. Це процес абсолютно самостійного навчання людини.

А.Маркова вважає, що "самоосвіта – керована самим учнем систематична пізнавальна діяльність, яка переслідує мету вдосконалення освіти".

Розглянемо основні підходи до визначення поняття "самоосвіта" щодо його змісту та тлумачення. Одержані результати узагальнюємо у таблиці 1.

Таблиця 1

Визначення самоосвіти як категорії	Загальний зміст та тлумачення (автор)
Форма	отримання знань (Е.Лебедева); присвоєння досвіду (Л.Г. Борисова); здійснення пізнавальної діяльності (А.П. Владиславлев);

Визначення самоосвіти як категорії	Загальний зміст та тлумачення (автор)
	поглиблення знань (Г.Б. Бичкова);
Шлях	продовження освіти (Е.Лебедева); до самого себе (Л.Н. Кулікова);
Процес	розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей (О.І. Кочетов); оволодіннями знаннями з ініціативи самої особистості (Б.Ф. Райський, М.М. Скаткін);
Пізнавальна діяльність	яка виходить за межі обов'язкових завдань (І.Ф. Гончаров); яка характеризує високий ступінь саморегуляції (Н.В. Косенко);
Коригування	своєї розумової діяльності, її операції (Л.І. Рувінський);
Засіб	саморозвитку, творчої першооснови особистості (Л.І. Рувінський);
Удосконалення	своєї особистості за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності (О.І. Кочетов);
Результат	та умова освіти (О.І. Кочетов);
Основа росту	вчителя як спеціаліста (Р.П. Сеульський);
Вид	пізнавальної діяльності (П.Г. Пшебильський);
Компонент	системи освіти (В.Н. Турчанко);
Система	розумового та світоглядного самовиховання (К.М. Коджаспірова); оновлення, розширення та поглиблення отриманих знань, удосконалення практичних умінь та навичок (В.А. Козаков);
Ланка	що пов'язує та інтегрує навчання, працю та суспільну діяльність в єдине ціле (А.Л. Загорський);
Стрижень	що зумовлює цілісність системи освіти (С.Б. Орлов).

Визначені в таблиці категорійні ознаки не протиставляються

одна одній, оскільки відображають багатозначність поняття, що розглядається.

Аналіз зазначених трактувань поняття самоосвіти дозволяє виокремити три різні підходи до його тлумачення. Перший з них характеризує самоосвіту як цілеспрямовану, плановану самостійну роботу з метою підвищення своєї професійної майстерності (М.Заборщикова, В.Новічков, П.Пшебильський). У цьому випадку самоосвіта розглядається як суто професійна функція, а мета її здійснення пов'язується з підвищенням продуктивності діяльності. Другий, більш широкий підхід, дозволяє тлумачити поняття самоосвіти як "індивідуально-особистісного процесу цілеспрямованого та систематичного поліпшення, вдосконалення, розвитку себе та своєї діяльності" (Н.Козієв та ін.). При цьому саме особистісний характер самоосвіти як саморозвитку передбачає наявність процесу самопізнання (Н.Кулюткін, Г.Сухобська). Керуючись третім підходом, можна розглядати самоосвіту як вид, форму, засіб пізнавальної діяльності (Л.Борисова, Г.Бичкова, А.Владіславлев, П.Пшебильський).

Підсумуємо все вище сказане:

- Самоосвіта є результатом освіти і обов'язковою умовою ефективності останньої. Взаємозв'язок процесів освіти і самоосвіти зумовлений тим, що самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил та здібностей. Крім цього, самоосвіта є інформативним процесом, є складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями.
- Самоосвіту не можна ототожнювати з самостійною роботою, тому що самоосвіта є цілеспрямованим добровільним удосконаленням особистості в сфері науки, культури за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності. Таким чином, самостійна робота є одним із засобів самоосвіти.

Зазначене вище дозволяє трактувати самоосвіту як вид пізнавальної діяльності, яка характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на вдосконалення розумових здібностей, формування культури розумової праці [3].

Детальний аналіз матеріалів психолого-педагогічної літератури з проблем самоосвіти дав можливість зробити висновок, що самоосвіта як психолого-педагогічна і соціальна категорія знаходиться в активному розвитку; інтерес широкого кола

громадськості до самоосвітньої діяльності зумовлений об'єктивними соціально-економічними причинами та стрімким розвитком науки. Важливим чинником для подальшого розвитку проблеми самоосвіти стало обґрунтування самого поняття "самоосвіта", визначення мети, завдань, мотиваційної сфери, основних принципів і тенденцій її розвитку.

*Список використаних джерел*

1. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов / Громцева А.К. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
2. Касьяненко М.Д. Самостоятельная работа студента: Учебное пособие для слушателей ФПК вузов / Касьяненко М.Д. – К.: УМК ВО, 1988. – 280с.
3. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / А.О. Ключко // Народна освіта: Науково-методичний електронний педагогічний журнал. – 2007. – №3. – Режим доступу до журн.: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-3/07kaoupp.htm>.
4. Сидоренко І.І. Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини XIX – початку XX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / І.І.Сидоренко. – Харків, 2006. – 20 с.
5. Сидорчук Н.Г. Категорійний аналіз поняття "самоосвітня діяльність майбутнього вчителя" / Н.Г.Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 1999. – №3. – С. 54-58.
6. Юденко Т.А. Проблема самообразования школьников в отечественной педагогической теории (1960 – 2007) / Т.А. Юденко // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – №49. – С.123-127.

*Т.В.Андріанов,  
викладач,  
Криворізький ДПУ*

**ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ  
СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З КУРСУ  
"ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ"**

*У статті подано теоретичний аналіз дослідження проблеми самостійної роботи студентів з фізичного виховання.*

*В статье дан теоретический анализ исследований проблемы самостоятельной работы студентов по физическому воспитанию.*

*The is a theoretical analyses of the researches of the students problem on physical bringing.*

Завдання реалізації принципів Болонського процесу полягає не тільки у забезпеченні мобільності студентів та викладачів у межах наукового простору, а й уточнення основних методологічних підходів функціонування системи освіти, перегляду навчальних дисциплін та винесення окремих тем на самостійне опрацювання для удосконалення своїх інтересів.

Практична діяльність кафедри фізичного виховання, насамперед, ґрунтується на дотриманні вимог таких базисних документів як Конституція України (1996), Закон України "Про освіту" (1996), Закон України "Про фізичну культуру і спорт" (1993), Цільова комплексна програма "Фізичне виховання – здоров'я нації" (1998) та Державна програма розвитку фізичної культури і спорту на 2007-2011 роки, затверджена Постановою кабінету міністрів України (2006, №1594), в якій відзначається, що слід більш активно пропагувати в країні здоровий спосіб життя та посилити роль у цьому процесі фізичної культури і спорту.

Головне завдання кафедри фізичного виховання у вищих навчальних закладах – поліпшення навчально-виховного процесу з метою формування здорового способу життя: підбір таких принципів та факторів, котрі сприяли б застосуванню набутих знань і вмінь у майбутній професійній діяльності та самовдосконаленню своєї рухової діяльності.

Більшість студентів не усвідомлюють свій стан здоров'я, майже половина студентів не знає власних фізичних можливостей, пов'язаних з рівнем розвитку якостей і здібностей, не володіє знаннями з методики контролю за власним функціональним станом після фізичних навантажень та дозованих фізичних вправ. Тому необхідно, щоб кожен студент знав свої можливості і відповідав за особисте здоров'я для зменшення ризику хронічних захворювань, підвищення працездатності на довгі роки.

Мета дослідження. Проаналізувати місце самостійних занять фізичними вправами з метою мотиваційної потреби до фізичного самовдосконалення, обґрунтувати шляхи та технології впровадження гуманізації фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Аналіз літературних джерел та нормативно-правових актів, функціонально-структурний аналіз, концептуально-порівняльний

аналіз самостійної роботи студентів у формуванні здорового способу життя.

Важливо, щоб студентська молодь володіла різнобічними знаннями про суть здорового способу життя як інтегрованого явища, була переконана у важливості його дотримання, глибоко усвідомлювала руйнівну особливість шкідливих звичок у розвитку особистості, вміла протистояти різноманітним негативним впливам, мала бажання позбутися шкідливих звичок, якщо вони є та удосконалювала набуті знання до фізкультурно-оздоровчого самовдосконалення.

Неабиякого значення набуває формування у молоді свідомого ставлення до власного здоров'я, розуміння того, що здоровий спосіб життя є визначним чинником тривалості активної життєдіяльності, що він передбачає оптимальну рухову активність людини, діяльну участь у заняттях фізкультурою і спортом, раціональне харчування, додержання гігієнічних правил, здоровий сон, відмову від шкідливих звичок. Необхідно, щоб студентська молодь мала активну позицію щодо формування позитивних, корисних звичок, була наполеглива у становленні власного здорового способу життя, вміла аналізувати та самоаналізувати свої фізичні, розумові, моральні і духовні якості. Саме в студентські роки формуються основи особистості.

Адже студентські роки унікальні, тому вважається за доцільне у нашій роботі спиратися на думку Л.В.Кондрашової про те, що в студентські роки формується "звичка до самореалізації, формується єдність психологічних і моральних якостей, що обумовлює готовність студента до творчого виконання професійних функцій" [5, с.28], адже в ці роки відбувається самовизначення та втілення педагогічних методик з формування здорового способу життя.

Інтенсифікація навчально-виховного процесу у вищій школі, збільшення психічно-моральних навантажень потребує нагального впровадження самостійних занять фізичними вправами. Самостійна фізично-оздоровча робота може бути проведена в будь-який вільний час. Доречно зазначити, що здоров'я забезпечується впливом сукупності факторів, що мають назву "Здоровий спосіб життя", проте не всі розуміють головні умови активного довголіття, успішного і продуктивного навчання та роль самостійних занять фізичним вихованням у розвитку форм і функцій організму людини.

Ю.К.Бабанский стверджує, що "управління може стати



оптимальним лише у тому випадку, коли воно у максимально можливій мірі враховує природний і закономірний хід розвитку індивідуумів, громадських процесів, явищ, сприяє прискоренню розвитку їх позитивних тенденцій” [2, с.35].

У цьому не тільки особливість, але й визначена складність. У багатьох викладачів викликає труднощі саме поняття “індивідуальні і самостійні” заняття фізичними вправами. В теорії фізичного виховання всі форми занять розподіляються на дві великі групи: урочні та позаурочні за методами організації занять фізичними вправами; індивідуальні форми відносяться до позаурочних форм занять. Поняття “самостійні заняття” не зовсім правильне, так як самостійно можна займатися як у групі, так і індивідуально. До самостійних занять відносяться заняття ранковою гімнастикою, аеробікою, оздоровчим бігом, атлетичною гімнастикою; вважають, що при індивідуальній формі організації занять з фізичного виховання кожен студент виконує своє завдання незалежно від інших, беручи до уваги свої інтереси. Свідоме уявлення про методи організації, напрямки і зміст індивідуальних і самостійних занять дає можливість викладачам ефективніше використовувати їх для вирішення задач фізичного виховання студентів.

Значний інтерес до організаційно-управлінської системи у галузі самостійної роботи з фізичної культури розкривається у працях В.О.Сухомлинського, який стверджував, що фізична культура повинна забезпечувати усвідомлене відношення молоді до свого організму, вміння зберігати здоров'я, укріпляти його правильним режимом праці, відпочинком, гімнастикою і спортом, загартуванням фізичних і нервових сил, харчуванням, попередженням захворювань [6, с.358].

Студенти – майбутні вчителі сучасної школи, повинні поділяти функції самостійної діяльності вчителя і учня в процесі навчання, які розкриті в працях В.К.Буряка “... вчитель по сутності програмує навчання школярів, але окрім того він організує, спостерігає та аналізує самостійну роботу. Провідна роль вчителя при виконання учнями самостійної роботи не лише зберігається, але й розширюється і ускладнюється” [3, с.139].

В.К.Буряк виводить і функції учнів у процесі самостійної навчальної роботи:

- спираючись на наявний запас знань, умінь і навичок, учень приймає і усвідомлює ціль завдання;

- встановлює елементи нових знань, що належить засвоєнню;
- для реалізації усвідомленої мети намічає найбільш відповідні методи виконання роботи в тому чи іншому ступені програмує результати;
- виконує завдання, здійснюючи самоконтроль і порівнює результати з наміченою метою;
- надає оформлені результати вчителю для перевірки та оцінювання [4, с.32].

На наш погляд, самостійна робота студентів з фізичного виховання – одна з форм навчально-виховного процесу під керівництвом викладача, яка включає як теоретичну, так і методичну підготовку, формування спеціальних вмінь і навичок з виховання звички до систематичних занять фізичними вправами. [1, с.238].

Сучасна концепція оптимізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах передбачає широку просвітницьку роботу серед студентської молоді як передумову до самовиховання й звернення студентів до повсякденних норм здорового способу життя. Реальне втілення концепції у практику ми вбачаємо у радикальній зміні програмно-нормативного забезпечення фізичного виховання. У зв'язку з цим пропонуємо варіант типової комплексної програми, зміст якої відповідає головній ідеї концепції – формуванню звички до фізичного виховання з метою зміцнення здоров'я, самовдосконалення фізичної підготовленості, пов'язаної зі здоровим способом життя й майбутньою професійною діяльністю.

Зміст навчального матеріалу програми складається з теоретичного та практичного розділів. Програмою передбачені наступні форми проведення занять: лекції, практичні заняття; навчально-тренувальні заняття; практикуми-консультації; контрольні заняття; змагання. Всі форми повинні сприяти активізації освітніх завдань фізичного виховання.

Суть особливості самостійної роботи з фізичного виховання у формуванні здорового способу життя студентів полягає в тому, щоб озброїти, сформувані, навчити, забезпечити, загартувати кожного студента звичкою та виховувати навички дотримання здорового способу життя через систему практикумів-консультацій. Важливими моментами практикумів-консультацій є його методична спрямованість на навчально-виховний ефект у процесі якого забезпечується доступність до фізичних, координаційних навантажень.

Практикуми-консультації проводяться у формі відповідей

викладача на питання, що виникли, та розбір “ключових” процесів, що відбуваються в організмі людини під час виконання фізичних вправ, адже ці процеси складні і багатогранні. Вони можуть розглядатися у багатьох аспектах: психологічному, фізіологічному, біомеханічному та ін.

Дослідження показують, що самостійна робота з фізичного виховання досягає мети – у формуванні здорового способу життя студентів, коли викладач бере на себе функції консультантів і організаторів роботи студента.

Тематика практикумів-консультацій охоплює питання, які цікавлять студентів. Для оперативного усунення помилок при виконанні фізичних вправ використовуються інструкції і вказівки викладача.

Самостійні заняття фізичним вихованням, як свідома фізкультурно-спортивна діяльність, спрямована на розвиток і самовдосконалення особистості; самостійні заняття можуть проводитися в індивідуальних і групових формах у позааудиторній діяльності, вдома у процесі самостійного виконання фізичних вправ, спортивних ігор, без участі викладача, але під його керівництвом. Система самостійних занять сприяє розвитку особистості, вихованню елементів самовиховання: самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, самопереконавання. Сутність самостійних занять з фізичного виховання полягає у формуванні бажання фізично самовиховуватися, робити необхідні вправи для фізичного самовдосконалення, вміти самостійно себе контролювати і корегувати свої фізичні навантаження.

Характерною рисою моделі системи самостійної роботи з фізичного виховання може бути розділення самостійних теоретичних і практичних занять з фізичного самовдосконалення. Але метою таких занять повинно бути накопичення теоретичних основ методики фізичного виховання і практичних навичок, що передбачає творчий прояв особистості у відповідності з програмою практикумів-консультацій.

Ми акцентуємо увагу на незворотній і динамічній переход від факультативних занять до самостійної фізкультурно-оздоровчої роботи з фізичного виховання у вищих навчальних закладах, яка сприятиме розробці різних методик і схем організації планування та контролю за здоров'ям студентів. Ця система надає можливість активізувати теорію і практику управління інноваційним процесом, створити творчий мікроклімат викладач-студент, проявити науковий

стимул до діяльнісно-розвиваючих форм самостійної роботи з фізичного виховання у формуванні здорового способу життя студентів.

Сучасний етап фізичного виховання у вищих навчальних закладах характеризується переходом від інформаційно-пояснювальних технологій фізичної культури і спорту до діяльнісно-розвиваючих, що формують широкий спектр рухових навичок, як в урочний, так і позаурочний час на основі принципів вікової фізіології, валеології, гуманістичної педагогіки, психології і розвиваючого особистісно-орієнтованого навчання.

Розглянуті види організації і управління самостійною роботою з фізичного виховання у формуванні здорового способу життя дозволяють розширити і поглибити зміст навчання, використовувати нестандартні форми і методи активного включення студентів у заняття фізичними вправами, стимулювати активну пізнавальну діяльність у фізкультурно-оздоровчих заходах та вдосконалювати навички самостійної роботи для покращення власного здоров'я, що забезпечить конкурентність наших випускників на ринку праці.

*Список використаних джерел*

1. Андріанов Т.В. Психолого-педагогічні основи управління процесом формування здорового способу життя студентів // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / Гол. ред. проф. Буряк В.К. –Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – Вип.20. – С.234-238.
2. Бабанский Ю.К. Об управлении процессом воспитательного воздействия / Ю.К.Бабанский // Сов. педагогика. – 1971. – №8. – С.33-41.
3. Буряк В.К. Керування самостійною пізнавальною діяльністю учнів / В.К. Буряк // Радянська школа, 1981. – № 6. – С.21-24.
4. Буряк В.К. Керівництво самостійною роботою учнів у навчальному процесі / В.К. Буряк // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2001. – № 3. – С.135-145.
5. Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд / За ред. Л.В.Кондрашової: – Кривий Ріг. Вид. Дім, 2006. – 327 с.
6. Сухомлинский В.А. Избранные произведения / Василий Александрович Сухомлинский. В 3-х т. –К.: Рад. шк. – 1977. – Т.3. – 670с.

С.В.Сапожников,  
канд. пед. наук,  
Кримський гуманітарний  
університет, м.Ялта

## ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ: ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ

У статті здійснюється аналіз проблем сьогодення вищої педагогічної освіти у Російській Федерації як країни-члена Чорноморського економічного співтовариства, визначаються стратегічні орієнтири модернізації сучасної загальноосвітньої школи і окреслюються шляхи підвищення якості підготовки педагогічних кадрів.

В статье осуществляется анализ проблем сегодняшнего дня высшего педагогического образования в Российской Федерации как страны-члена Черноморского экономического сотрудничества, определяются стратегические ориентиры модернизации современной общеобразовательной школы и очерчиваются пути повышения качества подготовки педагогических кадров.

The analysis of the problems of the higher pedagogical education in the Russian Federation as a country - member of the Black sea Economic association is carried out in the article. Also the strategical orientators of the modernization of the modern schools providing general education are determined. The ways of the increasing of the quality of the pedagogical personnel preparation are outlined.

У сфері педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону на сучасному етапі розвитку людського співтовариства відбуваються значні зміни – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. В умовах подальшої інтеграції України в європейське співтовариство посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. У 90-х роках минулого століття у зв'язку з розвитком єдиного європейського освітнього простору міжнародний педагогічний лексикон доповнюється новим феноменом “Європейський вимір в освіті” (European Dimension in Education). Це пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти і тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського економічного співтовариства на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

Зазначимо, що Чорноморське економічне співтовариство (ЧЕС) було утворене у 1992 р. з метою координації економічного і політичного розвитку країн Чорноморського басейну, членами якого є 11 країн – Україна, Румунія, Росія, Болгарія, Грузія, Туреччина, Молдова, Греція, Вірменія, Азербайджан та Албанія. Штаб-квартира розташована у місті Стамбул (Туреччина).

Аналіз останніх досліджень. Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України у загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н.Абашкіної, Г.Алексевич, О.Олексюка, Г.Єгорова, О.Ковязіної, Л.Латун, Б.Мельниченка, Є.Москаленко, О.Овчарук, О.Рибак, Г.Степенко, І.Тараненко, І.Фольварочного, О.Глузмана, Л.Пуховської, Т.Панського, В.Вдовенко, В.Семілетко, Г.Воронки, Т.Осадчої, Т.Кошманової та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С.Гончаренко, І.Зязюна, Н.Ладижець, В.Лугового, В.Майборода, Н.Ничкало, Ф.Паначіна, З.Равкіна, Ш.Чанбарісова, В.Шадрікова, І.Яковлева, М.Ярмаченко, Б.Вульфсона, С.Головка, В.Кеміня, Н.Лізунова, З.Малькова, І.Марцінковського, М.Нікандрова, Л.Пуховської, Т.Яркіної, Т.Кошманової та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття тривалий час залишалися поза увагою провідних учених, що і обумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є здійснення аналізу проблем сьогодення вищої педагогічної освіти у Російській Федерації та окреслення шляхів підвищення якості підготовки педагогічних кадрів.

Згідно мети було поставлено такі завдання: здійснити аналіз проблем сьогодення вищої педагогічної освіти у Російській Федерації; визначити стратегічні орієнтири модернізації сучасної загальноосвітньої школи; обґрунтувати шляхи підвищення якості підготовки педагогічних кадрів.

Щодо Російської Федерації, то дана країна посідає особливе місце у світовому освітньому просторі. Об'єктивне сприйняття і розуміння сучасного стану вищої педагогічної освіти Росії вимагають аналізу її проблем, які багато в чому споріднені із сучасними питаннями підготовки педагогічних кадрів в Україні.

У "Концепції модернізації російської освіти на період до

2010 року” наголошується: “Суспільству, що розвивається потрібні сучасно освічені, моральні, діловиті люди, здатні самостійно приймати відповідальні рішення у ситуації вибору, бути мобільними, динамічними, конструктивними фахівцями, володіти розвиненим почуттям відповідальності за долю країни” [5, с.4]. Це передбачає оновлення змісту і технологій сучасної освіти в країні. Вищезазначене неможливо здійснити без відповідно підготовлених вчителів, здатних вирішувати зазначені складні соціально-педагогічні завдання. Аналіз наукових праць, присвячених організації навчально-виховного процесу у російській загальноосвітній школі (В.Сластенін, В.Собкін, С.Вершловський, А.Орлов, М.Брей) дає підстави стверджувати, що сьогодні вчителі не готові до вирішення поставлених завдань через недостатній рівень професійної компетентності. Ментальність сучасного вчителя не відповідає вимогам модернізації базової освіти.

Як зазначають провідні російські науковці (В.Сластенін, В.Собкін, С.Вершловський, А.Орлов, М.Брей), причини сучасного стану підготовки вчителів такі:

1. Нівелювання суспільного престижу професії вчителя, обумовленого переважно соціально-економічними обставинами.
2. Невпевненість батьків і учнів в ефективності підготовки випускника загальноосвітньої школи до вступу у вищі навчальні заклади.
3. Слабка нормативно-правова база сучасної російської школи; професійний статус як сукупність прав і обов'язків вчителів (перші, як правило, не фіксуються у вигляді юридичних норм, а описуються стилем соціальних декларацій, у той час як останні прописані чітко як обов'язкові види діяльності).
4. Збільшення обсягів функціональних обов'язків учителів; до таких традиційних видів діяльності, як навчальна, виховна, розвиваюча, методична, культурно-просвітня, додалися діагностична, соціально-виховна, корекційно-розвивальна, комунікативна та ін.
5. Зміни характеру реалізації вищезазначених функцій: вчитель переходить від нормативно-виконавської діяльності до проектувальної, інноваційної, дослідницької; у школі виникли такі види професійно-педагогічної діяльності, виконання яких не забезпечує існуюча підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах [1].

Науковці стверджують, що усунення вищезазначених

причин можливе шляхом оновлення системи неперервної педагогічної освіти на усіх її рівнях: допрофесійної, вузівської та післявузівської. Стратегії модернізації російської освіти полягають в розробленні та експериментальній апробації моделі реформування системи підготовки педагогічних кадрів, її організації, структури, змісту, принципів взаємозв'язку з освітньою практикою й інноваційними процесами в освіті [5, с.22]. Частково на виконання цих завдань спрямована "Програма розвитку системи неперервної педагогічної освіти Росії на 2001-2010 роки", що затверджена колегією Міносвіти Росії [7]. Провідні науковці Росії (А.Орлов, М.Брей) вважають, що незважаючи на вагомий вплив зазначеного документу на розвиток педагогічної освіти, він має певні суттєві недоліки. Оскільки вищезазначена програма була розроблена до прийняття "Концепції модернізації російської освіти на період до 2010 року", тому недостатньо орієнтована на вирішення стратегічних завдань оновлення освіти та її кадрового потенціалу, має вузько прагматичну спрямованість, що не дозволяє впливати на зміни соціального престижу й професійного статусу вчителів, без чого неможлива справжня модернізація системи педагогічної освіти.

Не можна не погодитися з А.Орловим, який зазначає, що педагогічна підготовка майбутніх учителів є найважливішим фактором, що обумовлює оновлення системи педагогічної освіти в руслі модернізації російської освіти. Вона передбачає розроблення концепції розвитку системи неперервної педагогічної освіти як основи державної політики у цій галузі й обґрунтування цілей, що виражені у вимірюванні й об'єктивному оцінюванні показників [6, с.61].

Науковці (В.Сластенін, О.Піскунов, С.Вершловський, А.Орлов, М.Брей), маючи різні погляди на розвиток педагогічної освіти у Росії, єдині у визначенні її цілей:

- становлення особистості майбутнього вчителя, тобто його потребнісно-мотиваційної, когнітивної, емоційно-ціннісної, операційної, комунікативної й рефлексивної складових;
- формування готовності до професійної діяльності в освітньо-виховних закладах різного типу;
- розвиток готовності до інноваційної діяльності й потреби в постійній самоосвіті [2].

На сьогодні вагомості набула проблема відбору змісту педагогічної освіти, що практично не є предметом постійного наукового дослідження. Структура Державного освітнього стандарту



вищої педагогічної освіти (ДОС ВПО) і навчальних планів педагогічних вищих навчальних закладах існує історично. Єдиного погляду на вищезазначене твердження на сьогодні не існує. Щодо обсягу академічних годин, то на засвоєння навчальної програми для отримання певної педагогічної спеціальності відведено 8884 годин, при цьому на вивчення дисциплін предметної підготовки передбачено понад 50% часу (4934 год.), на психолого-педагогічну підготовку ледве більше 20% навчального часу, а на педагогічні практики – від 16 до 20 тижнів за 5 років навчання у вищому навчальному закладі. За такого співвідношення навчальних дисциплін важко переконати студента в тому, яку фундаментальну роль відіграють психолого-педагогічні знання в становленні їх професійної компетентності та педагогічної майстерності.

А.Орлов акцентує увагу на тому, що при проектуванні змісту педагогічної освіти варто ґрунтуватися на системному підході, тобто моделювати зміст системи неперервної педагогічної освіти як комплексу, компоненти якого взаємодіють на принципах системності й послідовності. Система структурується за формальними ознаками, незважаючи на наявність трьох компонентів (довузівський, вузівський і післявузівський), студенти, що пройшли різні форми довузівської підготовки, не отримують істотних переваг, що дозволяють їм ефективно реалізувати наявний потенціал (скорочення строків навчання, одержання додаткової спеціальності, раннє включення в інноваційну діяльність та ін.).

Узагальнюючи позиції провідних дослідників системи педагогічної освіти Росії (В.Сластенін, О.Піскунов, С.Вершловський, А.Орлов, М.Брей), констатуємо, теоретико-методологічних досліджень з проблем розвитку системи неперервної педагогічної освіти із глибоким обґрунтуванням науково-методичних основ і принципів проектування її змісту бракує.

А.Орлов акцентує увагу на необхідності під час проектування змісту педагогічної освіти, орієнтованої на особистісний розвиток культури, спиратися на стратегічні орієнтири модернізації загальноосвітньої школи, що визначають зміст їх оновлюваної праці, а саме:

- школа має стати найважливішим фактором гуманізації суспільно-економічних стосунків, формування нових життєвих установок особистості;
- потенціал освіти треба повною мірою використати для консолідації суспільства, збереження єдиного культурного

простору країни, подолання етнонаціональної напруженості й соціальних конфліктів;

- школа має сприяти формуванню професійної еліти, виявленню й підтримці найбільш обдарованих і талановитих дітей та молоді [6, с.62].

Для підготовки майбутнього вчителя до виконання цих завдань у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу, необхідно при проектуванні стандартів третього покоління більш послідовно досягати продуктивної мети, поставленої у ДОС ВПО першого покоління, а саме:

- перебороти однобокості в освіті, технократичні тенденції в підготовці фахівців природничо-наукового й технічного профілю; усунути ізольованість соціально-гуманітарного знання від природничо-наукового й технічного компонентів сучасної культури;
- випускати освічених фахівців не лише з гарною професійною компетенцією, але й здатних до цілісного й системного аналізу складних проблем сучасного життя суспільства й навколишнього середовища [2, с.4].

Для педагогічної освіти це означає: подолання протиріч між предметно-методичною, психолого-педагогічною й соціально-культурологічною підготовкою майбутнього вчителя; забезпечення збалансованості теоретичного навчання й системи педагогічних практик. Передбачаються й професійно-педагогічне наповнення змісту всіх циклів досліджуваних навчальних дисциплін, і фундаменталізація професійної підготовки майбутнього вчителя. Мова йде не лише про поглиблення теоретичних основ предметно-методичних і психолого-педагогічних знань, але й про озброєння студентів надпредметними, методологічними знаннями, формування їх методологічної культури, що дозволяє учителеві усвідомлено реалізувати право вибору наукових ідей і теорій, а також відповідних їм змісту й технологій освітнього процесу. Здатність на діагностичній основі самостійно обирати оптимальну модель для даної школи й учнів та в її рамках спроектувати реальний навчально-виховний процес стає важливою умовою становлення професійної культури педагога.

Необхідність гармонізації теоретичного й практичного навчання й виховання майбутнього вчителя обумовлена потребами обновлюваної школи й аналізом ускладнень у роботі молодих учителів, а саме: невміння застосовувати теоретичні знання на

практиці; труднощі у проектувальній, організаторській і комунікативній діяльності (спілкування з важкими дітьми і їхніми батьками); проблеми в організації позаурочної роботи й співробітництва із родинами учнів. Вищезазначені вміння, нажаль не сформовані у майбутніх вчителів протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі (аналіз стажерських аркушів вчителів-початківців).

На наш погляд, причини зазначених труднощів неможливо усунути без кардинального поліпшення сфери освіти країни взагалі, не вирішивши головних і загальних проблем перехідного періоду. Нам імпонує погляд Ш.Джусенбасва, що "недоречними є спроби критики радянської системи вищої освіти лише на тій підставі, що вона зараз не відповідає вимогам ринкової економіки ("Освіта є функція держави, що здійснює її для цілком визначених і конкретних цілей" за Аристотелем). І радянська вища школа була щонайкраще пристосована до встановленого ладу і до розв'язання його економічних цілей і завдань. Вона забезпечила висококваліфікованими кадрами індустріалізацію країни, внесла значний вклад у розвиток науки і техніки, забезпечивши тим самим перемогу у Великій Вітчизняній війні і післявоєнні досягнення країни у пріоритетних напрямках науково-технічного прогресу, особливо в освоєнні космічного простору. Такий підхід розділяється і західними експертами, зокрема, Всесвітнім банком, яким була підготовлена доповідь "Росія: освіта у перехідний період" (22 листопада 1994 р.). За оцінкою Всесвітнього банку система освіти Росії вирішує інтереси 93,3 млн. громадян, що складають 63% її населення (33,6 млн. учнів усіх рівнів, 54 млн. батьків і 5,7 млн. учителів шкіл і викладачів ВНЗ), знаходиться в парадоксальному стані. Можна стверджувати, що її минуле характеризується багатьма досягненнями, що визначалися вимогами централізованої планової економіки. На даний момент проблема, на думку Всесвітнього банку, в тому, щоб реформувати цю систему відповідно до нових потреб непланового ринку праці і відкритого суспільства. Це реформування пов'язане з вирішенням складних проблем як зовнішнього, так і внутрішнього характеру [3].

Серед зовнішніх проблем, які досить суттєво вплинули на систему освіти Росії, виділяють: вплив макроекономічного середовища, у якій реальний внутрішній валовий продукт (ВВП); нові взаємини бюджетів Федерального Уряду і суб'єктів Федерації, у рамках яких були дестабілізовані джерела фінансування системи

освіти; швидке відставання навчальних програм від вимог сьогодення, які спочатку розроблялися для підготовки фахівців, необхідних для економіки з централізованим плануванням, але непотрібних у наш час.

До внутрішніх проблем російської системи освіти відносять п'ять нових проблем [3]:

1. Невідповідність структури вищої й обов'язкової освіти вимогам ринкової економіки. В умовах економіки планового типу система освіти готувала кадри з урахуванням визначеності їх майбутніх професій і працевлаштування, вона характеризувалася безпрецедентною кількістю спеціальностей вузького профілю. Таке положення на жаль зберігається і сьогодні, хоча тенденція переходу від спеціальностей до напрямків підготовки посилюється. На противагу цьому у ринковій економіці професійне майбутнє фахівця є невизначеним. Тому ВНЗи мають здійснювати підготовку студентів до можливих багаторазових змін спеціальності. Перед обов'язковою освітою постає проблема чіткого розподілу функцій і відповідальності федеральних і регіональних органів управління початковою і середньою освітою.

2. Зниження, недостатність і нестабільність фінансування системи освіти. Так, частка ВВП Росії, що виділена на освіту, скоротилася у два рази (з 7% у 1970 р. до 3,4% у 1994 р.). Зараз ця частка на третину менше, ніж частка ВВП, що виділяється на освіту у США (5,5%), Великобританії (5,3%) і Франції (5,4%). Витрати на одного учня порівняно з 1991 р. скоротилися: у дошкільних установах – на 35%, у школах – на 29%, у ПТУ і технікумах – на 17% і у ВНЗ – на 9%.

3. Невідповідність знань і навичок, що одержують учні системі освіти, умовам ринкової економіки. В умовах ринкової економіки головними якостями фахівця вважають здатність вирішувати проблеми і професійний універсалізм. У навчальних програмах радянського періоду акцентувалося на засвоєнні фактичного матеріалу. Зараз оздоровлення російської економіки залежить від наявності працівників, здатних виявляти ініціативу у пошуку роботи й творчо підходити до створення нових робочих місць власними силами.

4. Відсутність механізмів контролю і гарантії якості, а саме, відсутність ефективно побудованої освітньої статистики, професійної системи акредитації навчальних закладів, національної

служби педагогічного тестування, системи моніторингу розвитку освіти і положення на ринку праці.

5. Посилення тенденції до нерівності у системі освіти. У минулому рівність забезпечувалася через уніфікацію по всій країні основних нормативних актів, що у нових умовах не ефективні. Вони не сприяють досягненню законодавчих цілей, спрямованих на забезпечення місцевого фінансування і управління, самостійний вибір навчальними закладами педагогічних методів, навчальних матеріалів, необхідних для кожного учня.

Вирішення переважної частини вищезазначених проблем передбачається Федеральною програмою розвитку освіти у Росії. Проте на сьогодні деякі положення цієї програми потребують серйозного коректування відповідно сучасних реалій.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, підсумовуємо, що розвиток педагогічної освіти ґрунтується на модернізації та підвищенні якості професійної підготовки майбутнього учителя (комплексної і точної характеристики, що надає можливість виявити її найважливіші складові показники, які можна було б об'єктивно виміряти й оцінити), що потребує подальших наукових досліджень.

*Список використаних джерел*

1. Брей М. Частное репетиторство – тенева сторона образования / М.Брей // Педагогика. – 2002. – № 5.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., – 1995.
3. Джусенбаев Ш.Д. Научные основы развития высшего образования в современном мире. Дис.... д-ра. пед. наук. 13.00.01 – Бишкек., – 1997. – 333 с.
4. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. – М., 1992 / Россия: образование в переходный период. // Документ Всемирного банка (22 ноября 1994 г.).
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 2.
6. Орлов А.А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества / А.А.Орлов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С 57-64.
7. Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России 2001 – 2010 // Преподаватель. – 2001. – № 3.

Е.О.Пильнік,  
аспірант,  
Криворізький ДПУ

### ФОРМИ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розглядається класифікація індивідуальних і колективних форм евристичного навчання.*

*В данній статтє рассматривается классификация индивидуальных и коллективных форм эвристического обучения.*

*The classification of individual and collective forms of the heuristic teaching is examined in this article.*

У наш час людина визнається найважливішою цінністю суспільства, його надією на вирішення існуючих глобальних проблем, запорукою подальшого розквіту цивілізації. Її професійна підготовка повинна бути зорієнтована на всебічний розвиток, формування загальної культури та готовності нести відповідальність за результати своєї діяльності, творчу самореалізацію та творчий саморозвиток. Проте на практиці переважають репродуктивні форми навчання майбутніх педагогів, недостатньо використовуються творчі та евристичні форми розвитку творчого потенціалу, стимуляції активності та самостійності студентської молоді. Тому сьогодні так гостро постають питання їх вивчення, наукового обґрунтування та застосування у навчально-виховному процесі ВУЗів.

Питання евристичного навчання розглянуто у працях таких учених: В.І.Андрєєв [1], Т.О.Дмитренко, П.Ф.Кравчук [2], Ю.М.Кулюткін, В.І.Лозова, О.Н.Лук, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, Л.Ф.Спірін, Н.Ф.Тализіна, Д.А.Троїцький, А.В.Хуторський [3; 5] та ін.

Метою статті є класифікація й аналіз евристичних форм навчання.

Переважаання сьогодні у ВУЗах зовнішньої заданості в цілях, змісті та технології вищої освіти призводить до ослаблення внутрішньої мотивації студентів, незатребуваності їх творчого потенціалу. Зростає відчуження студентів від освітнього процесу, обумовлене невідповідністю традиційних цілей і форм освіти життєвим потребам студентської молоді, що постійно змінюються. Проблема полягає у пошуку педагогічних умов і технологій, зокрема творчих та евристичних форм та методів, у разі запровадження яких можливе поєднання індивідуальної творчої самореалізації студентської молоді з одночасним освоєнням ними культурно-історичних досягнень людства, у тому числі і освітніх стандартів [5].

Кожна людина, володіючи певним творчим потенціалом, може виявляти його і розвивати лише у відповідній конкретній діяльності. Чим більше відповідає ця діяльність природним даруванням людини, тим вище рівень її творчості й ефективність саморозвитку [2]. Евристична навчальна діяльність студентів буде ефективно протікати в умовах проведення занять із застосуванням комплексу евристичних форм навчання.

Форми і методи евристичного навчання є широкою групою дидактичних засобів [5], що спрямована не тільки на створення студентами освітньої продукції з навчальних предметів, але і на роботу, що створює підґрунтя та супроводжує творчість: її планування, оцінку, контроль, рефлексію, засвоєння базового змісту освіти.

У традиційному навчанні організаційні форми конструюються на основі встановленого змісту освіти. При конструюванні занять евристичного типу пріоритет віддається цілям творчої самореалізації студентів, потім – формам і методам навчання, що дозволяють організувати продуктивну діяльність студентів, потім – змісту навчального матеріалу. Організаційні форми евристичного навчання мають пріоритет перед змістом навчального матеріалу, активно впливають на нього, можуть його видозмінювати і трансформувати. Такий підхід посилює особову спрямованість навчання, оскільки переносить акцент з питання “чому вчити” на питання “як вчити”: у центрі уваги педагога опиняється не навчальний матеріал, а сам студент, його навчальна діяльність [5].

У класифікації форм організації евристичного навчання ми дотримуємося позиції Хуторського, який на основі досліджень розділяє їх на три наступні групи [5]:

- індивідуальні заняття педагога зі студентом, а також самостійні заняття студента, ведучі до створення ним евристичних освітніх продуктів (репетиторство, тьюторство, менторство, сімейне навчання, самонавчання);
- колективно-групові окремі заняття, що включають евристичний елемент або повністю побудовані на творчій основі навчальної діяльності (евристичні лекції, евристичні семінари, дослідницькі роботи, ділові ігри);
- системи евристичних занять, що забезпечують створення творчої продукції студентами за допомогою спеціального технологічного циклу з окремих занять і форм їх проведення

(евристичні занурення, творчі тижні, наукові тижні, евристичні проекти, евристичні олімпіади).

У практиці вищої школи більшого поширення набули колективно-групові форми навчання, тож проаналізуємо можливості їх організації з урахуванням евристичного аспекту, зокрема розглянемо детальніше евристичні лекції та евристичні семінари, які також мають свою класифікацію.

Евристична лекція – форма навчання, в якій педагог, викладаючи матеріал, допомагає студентам створювати нові знання або поняття, формулювати проблеми, робити власні відкриття. До евристичних лекцій відносяться ті, що забезпечують умови для створення студентами або педагогом нових освітніх продуктів. Дана задача розв'язується за допомогою вибору змісту, цілей і структури лекції.

Різновидами евристичної лекції [5, с.296] є:

- інструктивна лекція (знайомить студентів з особливостями виконання окремих дій і способів роботи – алгоритмів розв'язання задач, правил виконання експериментів, планів вивчення понять, способів конструювання правил, законів, теорій та ін.);
- лекція-діалог (проводиться на основі сократівського методу за допомогою прямого діалогу педагога та студента і спонукає останніх до активної діяльності);
- лекція з науковою структурою (використовує структури, властиві науці, що вивчається, або проблемній області);
- лекція теоретичного конструювання (на ній студенти вчаться систематизувати і узагальнювати свої освітні результати на теоретичній основі);
- лекція з введення культурно-історичних аналогів;
- методологічна лекція (розкриває характер, структуру і методи наукового пізнання);
- історичні лекції (призводять до дослідження та осмислення основних історичних етапів);
- загальнопредметні лекції (будуються на розкритті зв'язків фундаментальних освітніх об'єктів);
- узагальнювальні лекції (демонструють студентам результати систематизації їх власних знань, досягнень, проблем).

Наступною формою евристичного навчання є евристичний семінар. Евристичний семінар – форма занять, що забезпечує на основі діяльності студентів створення ними особистих освітніх продуктів у



напрямі проблематики заняття. Евристичні семінари відрізняються від інших типів евристичних занять технологічними умовами підвищення активності і самостійності студентів.

Різновиди евристичних семінарів:

- ввідний семінар (обпирається на знання, що вже є у студентів, і досвід; після пояснення викладачем структури семінару студенти колективно збирають інформацію з нової теми і класифікують її за розділами);
- оглядовий семінар (передбачає самостійний огляд студентами всієї теми на основі підручника й інших матеріалів. Результати огляду студенти формулюють у вигляді наступних думок: значення даної теми, її головні частини або напрями, об'єкти, що вивчаються, питання, що виникли відмінності викладу теми в різних джерелах);
- самоорганізуючий семінар (студенти самостійно визначають цілі заняття, розподіляють роботу між колегами по групі, виконують і оцінюють її);
- пошуковий семінар (передбачає дослідницьку діяльність студентів в групах, а потім колективний пошук з найцікавіших і важливіших проблем);
- семінар з індивідуальною роботою;
- семінар з груповою роботою;
- семінар в групах за вибором;
- семінар генерації ідей (студенти розподіляються по парах: генератори і організатори, де генератор висловлює своє бачення проблеми, а організатор ставить йому питання на уточнення, заохочує вислови, записує основні відповіді і одержані в ході обговорення результати);
- семінар-“круглий стіл” (фахівці обмінюються зі студентами підготовленою інформацією, відповідають на їх питання, ставлять свої питання з даної проблематики);
- семінар-виставка (у навчальному кабінеті виставляється демонстраційне і лабораторне обладнання, науково-популярна література, студентські реферати, саморобні газети з теми, що вивчається);
- семінар рефлексії (обговорюються основні результати минулих занять, аналізуються способи освітньої діяльності і особливості одержаної продукції) [5, с. 299].

Для більш глибокого аналізу форм евристичного навчання необхідно розглянути третю групу організаційних форм

евристичного навчання: евристичне занурення, метод проектів, творчі тижні, евристичні олімпіади.

Евристичне занурення – форма навчання, при якій протягом декількох днів зберігається освітня домінанта, що забезпечує особисте пізнання студентами природного, культурного або іншого освітнього об'єкту за допомогою евристичних методів навчання. Навчальне занурення відбувається через вивчення певної історичної епохи або події, творчості письменника, особливості країни. Збереження протягом декількох днів метапредметної домінанти дозволяє за допомогою евристичного занурення вирішувати освітні задачі, які утруднені при звичайній класно-урочній формі навчання [3, с.404].

Метод проектів – це форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх її учасників по отриманню освітньої продукції за певний проміжок часу – від одного уроку до декількох місяців. Студенти індивідуально або по групах за певний час виконують пізнавальну, дослідницьку, конструкторську або іншу роботу на задану тему. Їх завдання – одержати новий продукт, вирішити наукову, технічну або іншу проблему [5, с.314].

Система занять під час творчого тижня є “зануренням” студентів в індивідуально-колективну діяльність по підготовці та захисту ними творчих робіт. Творчі тижні можуть проводитися наприкінці вивчення теми, розділу, наприкінці семестру, навчального року для всього курсу студентів одночасно. Творчі роботи починають виконуватися студентами заздалегідь, задовго до того, як настає творчий тиждень [5, с.318]. Не тільки на заняттях, але і на факультативах, студенти протягом всього року проводять дослідницьку й іншу творчу роботу.

Евристична олімпіада дозволяє студентам створити творчі продукти невеликого об'єму за короткі проміжки часу [5, с.325]. Ця форма занять надає студентам можливість максимального творчого самовираження в різних предметних областях з урахуванням їх індивідуальних здібностей. Евристичні олімпіади включають завдання, на які немає готових відповідей. В той же час зміст завдань пов'язаний з базовими загальноосвітніми стандартами. На відміну від традиційних олімпіад, на евристичних олімпіадах студенти змагаються не в умінні вирішувати складні задачі, а в здатності винаходити, відкривати нове, пропонувати власні версії.

Формування творчої особистості в умовах будь-якої евристичної форми навчально-виховного процесу можливо лише в тому випадку, якщо навчання будувати за принципом педагогічної взаємодії в системі відношень "викладач-студент" [1]. Майстерність педагога полягає в умінні створити умови для саморозвитку особистості, тому що суспільство потребує вільної особистості, здатної самостійно вирішувати виникаючі проблеми, готової до самореалізації і творчості, до відстоювання своєї незалежності і відповідальності, до творчої самореалізації [4].

На основі проведеного нами дослідження, ми дійшли висновку, що форми евристичного навчання вже мають початкову теоретичну розробку, але у практиці сучасної вищої школи питання евристичного навчання, його форм та методів поки не отримало впровадження, тому наше подальше дослідження буде націлене на розробку форм і методів евристичного навчання на основі вже визначених та їх застосування в практиці навчально-виховного процесу студентів ВУЗів.

*Список використаних джерел*

1. Интенсификация творческой деятельности студентов / Под ред. В.И.Андреева и др. – Казань: Изд-во Казанського университета, 1990. – 193 с.
2. Кравчук П.Ф. Формирование развитой творческой личности студента: филос.-социолог. и метод. анализ / Павлина Феодосьевна Кравчук. – К.: Вища школа, Голов. изд-во, 1984. – 155 с.
3. Современная дидактика. Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / А.В.Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.
4. Социализация и творческое развитие личности (философско-культурологическая концепция гимназии № 4 города Оренбурга) / Под ред. проф. В.Г.Рындак. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2000. – 92 с.
5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Л.О.Савченко, к. пед. н.,  
доцент,  
К.Ю.Савченко, студентка,  
Криворізький ДПУ

## ІМІТАЦІЙНО - ІГРОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

*У статті розглядаються проблеми ігрового навчання студентів з метою розвитку комунікативних умінь на заняттях з іноземної мови.*

*В статье рассмотрены проблемы игрового обучения студентов с целью развития коммуникативных умений на занятиях по иностранному языку.*

*In article problems of game training of students are considered with the purpose of development of communicative skills on occupations on foreign language.*

У зв'язку з докорінними перетвореннями, що відбуваються в сучасному суспільстві, не тільки зростає роль освіти, але й змінюються її функції, які полягають у перенесенні акцентів із системи знань на особистість студента розвиток його духовних і моральних здібностей. Це потребує створення умов для саморозвитку, самореалізації особистості, останнє неможливе без формування культури спілкування студентів та розвитку їх комунікативних умінь.

Разом з перспективами вільного розвитку Української держави відкрилися широкі можливості для розвитку освіти, науки, культури та інтеграції їх у світовий інтелектуальний простір. Важлива роль належить у цьому процесі вищій школі, що покликана формувати нову людину-громадянина України, який братиме активну участь у національному відродженні усіх сфер життя українського суспільства, у розбудові незалежної держави. Все це стає неможливим без комунікації, тому в концепції національного виховання серед виховних завдань навчальних закладів зазначається, що слід дбати про розвиток комунікативних здібностей та становлення соціально зрілої особистості.

Підґрунтям комунікативних здібностей є комунікативні уміння. Під комунікативними уміннями ми розуміємо риси особистості, необхідні для здійснення контактів, спілкування, обміну інформацією з іншими людьми.

Ефективним засобом формування комунікативних умінь є діалогічні технології навчання. Тому сучасний розвиток педагогічної науки характеризується зростаючим інтересом до проблеми

формування комунікативних умінь студентів засобами діалогічних технологій навчання.

Проблема ефективності спілкування набула за останній час великого значення. Бона інтенсивно досліджується в працях багатьох науковців (О.О.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, І.А.Зимня, Є.І.Пасов, І.В.Рахманов, О.В.Мудрик, Є.О.Маслико, Є.П.Шубін, В.Л.Скалкін, Р.П.Мільруд, Л.О.Никонова та ін.).

Вивчення іноземної мови в сучасних освітніх закладах носить практичний характер. Викладання її повинне забезпечувати єдність навчання й виховання учнів, стійке оволодіння основ іноземної мови, вміння застосовувати набуті знання в мовленнєвій діяльності. Англійська мова має можливості формувати у студентів уміння спілкуватися (комунікативні уміння), які необхідні людині як члену суспільства, члену колективу. Вивченням цього питання займалися такі вчені: І.А.Зязюн, І.П.Іванов, Л.В.Кондрашова, Т.І.Левченко, Т.К.Мухіна. Синтетичних праць, що були б спеціально присвячені дослідженню проблеми формування комунікативних умінь студентів засобом діалогічних технологій навчання на заняттях іноземної мови ми не зустрічали.

Поняття “комунікативні уміння” складне і багатопланове, тому й розглядати його зміст слід, враховуючи сутність такого поняття як “комунікативність”, так і тлумачення поняття “уміння”, оскільки комунікативність – це якісна характеристика особистості, а розвиток потребує діяльнісного підходу.

Звертаючись до словників, знаходимо такі визначення: уміння – це “здобута на основі досвіду, знання, здатність належно робити що-небудь” [2, с.95].

У психологічному словнику подається таке визначення: “уміння – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечується сукупністю здобутих знань і навичок” [4, с.238].

Комунікативність розглядається і в тлумачному, і в педагогічному словниках, як якість особистості. У тлумачному словнику сучасної української мови за редакцією В.Т.Бусел знаходимо таке визначення: “комунікативність – це здатність до спілкування, контактів; зв'язок, спілкування, контакти між ким-, чим-небудь; комунікабельність” [1, с.446].

В “Українському педагогічному словнику” поняття “комунікативність” визначено так: “риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товариськість” [1, с.174].

У педагогічній енциклопедії знаходимо таке визначення:

“Уміння – це можливість ефективно виконувати дію /діяльність/ відповідно цілям і умовам, в яких доводиться діяти”. Академік С.У.Гончаренко схиляється до думки, що “уміння – це здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати знання” [4, с.338].

Н.П.Волкова розглядає уміння, як основну категорію дидактики, як здатність свідомо діяти на основі засвоєних знань. Уміння передбачають використання набутих знань. Формування їх є складним процесом аналітично-синтетичної діяльності і проходить кілька стадій: усвідомлення, оволодіння та реалізації.

Як бачимо, різні науковці майже однаково схиляються до думки, що уміння – це здатність успішно діяти в будь-якій ситуації, спираючись на вже засвоєні знання; придбані людиною уміння не тільки визначають якість її діяльності, а й збагачують її досвід. Знання та уміння – це дві невід’ємні та функціонально взаємно пов’язані частини будь-якої цілеспрямованої дії. Якість уміння визначається характером та змістом знань. Аналіз науково-методичної літератури дав можливість виявити, що різні автори трактують поняття “комунікативність” та “комунікативні уміння” по-різному.

Так, ми помітили, що в багатьох джерелах термін “комунікація” повністю ототожнюється з терміном “спілкування” і визначається як одна з форм взаємодії людей в процесі їх діяльності. Але існує й інша думка щодо розуміння співвідношення між поняттям “комунікація” та “спілкування”. Наприклад, В.В.Богословський стверджує, що “комунікація – це ширше поняття, це зв’язок, взаємодія двох систем, під час якої від однієї системи до іншої передається сигнал, який несе інформацію. Тоді як спілкування виступає засобом обміну інформації безпосередньо між людьми” [2, с.259].

В соціальній психології можна знайти визначення комунікації, як окремого випадку спілкування, пов’язаного з обміном інформації. Як зазначав О.О.Леонтьєв, комунікативність – це процес чи процеси, які здійснюються всередині певної соціальної спільноти – групи, колективу, суспільства в цілому, процеси, по суті, не міжіндивідуальні, а соціальні. Вони виникають в силу потреб суспільства, суспільної необхідності. Узагальнене визначення поняття “комунікація” можна знайти в працях Н.Д.Волкової,

В.М.Соковінна, Е.П.Шубіна та ін.

Таким чином, комунікація – є формою зв'язку, процесом повідомлення інформації за допомогою технічних засобів, актом спілкування між двома або більше індивідами, процесом передачі інформаційного, емоційного чи інтелектуального змісту.

Діагностичний зріз проводився з метою виявлення рівнів комунікативного розвитку умінь. Для цього були використані завдання, які містили в собі комунікативну спрямованість. Це і рольова гра, де студентам потрібно було, за допомогою допоміжних слів, привітатися з різними людьми при різних обставинах (американським другом, вчителем, познайомити своїх батьків зі своїм вчителем англійської мови), студентам пропонувалося завдання відповісти на запитання, які потребували певних мовленнєвих вмінь, та дати додаткові тлумачення своїх відповідей, якщо ситуація вимагала цього. Наступне завдання було спрямоване на виявлення в студентів вміння зрозуміло висловлювати власні думки, дискутувати. Вони аналізували проблемні ситуації, розв'язання яких залежало від уміння виявити причину проблеми і уміння донести свою думку до інших. Інше завдання повністю вимагало активної участі студентів у складанні діалогів, вміння вести розмову, слідкувати за ходом думок своїх одногрупників і певним чином висловлювати свої думки, ідеї, шляхи розв'язання проблеми.

Студентів ми забезпечили довідковими матеріалами; списком основних слів, виразів та кліше, які допомагали їм під час дискусій.

Опрацювання студентами всіх цих завдань, їх відповіді в процесі активного діалогічного режиму роботи на занятті дозволили з'ясувати більш конкретно наявність вмінь вести бесіду на будь-яку тему.

Так, на заняттях були систематично використовувані питально-відповідальні вправи, головною метою яких є отримання інформації. Слід зазначити, що питання завжди несуть у собі комунікацію, вони спрямовані на співрозмовника, вимагають відповіді. Використання таких запитань спонукало студентів використовувати не тільки наданий дидактичний матеріал (текст, малюнок), але й активно застосовувати свої раніше набуті знання, життєвий досвід для висловлювання власних думок.

За допомогою питально-відповідних вправ, на кожному практичному занятті проводили мовленнєву розминку. Але, щоб

студенти не “звикли” до питань, і не ставилися до них формально, ми намагалися змінювати питання, ставити нові, з часом поступово вводили в коло запитань мотиви стосовно особистості студента, його справ, життя групи, міжнародних стосунків.

Питання пропонувалися всім студентам підгрупи (фронтально-послідовна форма роботи), парами (індивідуальне підключення), окремим студентам для відповіді з місця чи перед аудиторією. Залежно від обставин, мети та етапу заняття, серія запитань мала комунікативну спрямованість.

Практично ми переконалися, що:

- питально-відповідальні вправи належать до дуже мобільних, простих та разом з цим комунікативних форм роботи, які розвивають навички усного мовлення;
- реплікові вправи, під час виконання яких студенти самі створюють зміст висловлювання та вільно обирають форму його вираження, спираючись на вже раніше засвоєний мовленнєвий матеріал, значно активізують навчальний процес. Наприклад, твердження-запитання (репліка-відповідь виражає здивування, сумнів, бажання, отримати додаткові відомості), твердження-твердження (репліка-відповідь виражає підтвердження, згоду, обіцянку і т.д.) твердження-заперечення (репліка-відповідь виражає незгоду, протест і т.д.). І хоча реплікові вправи – один з ефективних прийомів роботи, але вони не можуть самі собою сформувати у студентів уміння вести бесіду, приймати участь у діалозі;
- умовні бесіди проводилися переважно на етапі закріплення і були спрямовані на заняття іншомовномовленневою невпевненості студентів, усунення у них бар'єрів спілкування. Ми намагалися встановити цілісний контакт зі студентами І (експериментальної) підгрупи, привернути їхню увагу, спонукати їх до участі в навчально-пізнавальній діяльності.

Різноманітність розмовних тем обраних ролей та мовленнєвих стилів, створення невимушеної ситуації допомагали проведенню умовної бесіди на найвищому рівні. Під час уроків ми намагалися удосконалювати у студентів уміння невимушено вести розмову. Задля цього активно використовували методику формування умінь діалогічного мовлення.

Часто практикувались завдання, які були спрямовані на формування таких комунікативних умінь студентів, які були недостатньо сформованими. А саме, вміння адекватно реагувати в



досить незвичних ситуаціях, вміння правильно підібрати відповідь. Потім ці завдання поступово ускладнювалися: від студентів вимагалась вже не тільки однозначна відповідь чи репліка, а пропонувалося обговорення поставленої проблеми у діалозі. Звичайно, на допомогу студентам надавалися ключові слова та словосполучення.

Дуже ефективним методом у формуванні умінь висловлювати власні думки виявився “Мозкова атака” – методи колективного вирішення проблеми. Перед студентами ставилася окрема ситуація, яка вимагала обговорення й виявлення можливих шляхів її вирішення. Кожна версія розглядалася окремо, обов’язково виокремлювалися переваги та недоліки. Кінцевий результат – обиралася найбільш вдала думка.

Використання на кожному уроці різних ігор (мовленнєвих, спрямованих на навчання діалогічного та монологічного мовлення; ігор з навчання спілкуванню; різних ділових ігор) було спрямовано на удосконалення мовленнєвої практики володіння іноземною мовою. Це буди ігрові вправи для мовленнєвої розминки, ігри на здогадку, рольові ігри, та ділові. Мета кожної з них складала мовленнєве тренування студентів.

Після завершення експериментального навчання, було проведено контрольний зріз у I та II підгрупах, щоб виявити зрушення у процесі формування комунікативних умінь студентів на заняттях англійської мови. Для цього ми використали завдання комунікативної спрямованості. Завдання: висловити свою власну думку, пов’язану з майбутньою професією, місцем проживання тощо.

#### *Список використаних джерел*

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад і голов. Ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2003. – 1440с.
2. Галузинський В.М. Індивідуальний підхід в вихованні учасників / В.М.Галузинський. – К.: Радянська школа, 1982. – 133с.
3. Голіцинський Ю. Граматика. Збірник вправ / Ю.Голіцинський. – К.: Фірма “Інкос”, 2002. – 480с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
5. Гужва Т. Английский язык. Разговорные темы. Для абитуриентов, слушателей курсов, студентов филологических факультетов / Т.Гужва. 2-е изд., исп. – К.: Тандем, 1997. – 352с.

С.М.Амеліна,  
канд. філолог. наук,  
Дніпропетровський  
державний аграрний  
університет

## НАВЧАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА (на матеріалі німецької мови)

У статті аналізуються різні форми навчальної взаємодії викладача і студента на заняттях з німецької мови. Доведена ефективність комунікативної структури партнерської роботи. Пропонується ширше використовувати проекти, ділові ігри, метод "Fall-Studien".

В статье анализируются различные формы учебного взаимодействия преподавателя и студента на занятиях по немецкому языку. Доказана эффективность коммуникативной структуры партнерской работы. Предлагается шире использовать проекты, деловые игры, метод "Fall-Studien".

*Educational interaction between teachers and students (based on material in German). Various forms of educational interaction between the teacher and the student at German lesson are analyzed. The effectiveness of communicative structure in partners' work is demonstrated. Wider use of projects, business and role plays, "Fall-Studien" method is suggested.*

Система вищої освіти, традиційно зорієнтована на оволодіння студентами певними знаннями, уміннями і навичками, зазнає на сьогоднішній день значних перетворень, зумовлених необхідністю її особистісної переорієнтації. Технізація і комп'ютеризація практично усіх сфер життя суспільства надзвичайно загострила проблему гуманістичних пріоритетів, зокрема міжособистісної навчальної взаємодії.

Незважаючи на значну кількість досліджень стосовно педагогічної культури та окремих її аспектів, що включають і стосунки викладачів і студентів у початковому процесі (Н.Андрюшина, Л.Васильченко, В.Возняк, В.Гриньова, М.Каган, В.Малахов, М.Махмутов, Л.Сахань, І.Степаненко та ін.), та посилення уваги педагогів вищої школи до гуманістичних цінностей, питання взаємодії викладачів і студентів у педагогічному процесі потребує детального дослідження.

Мета статті – розглянути форми взаємодії викладачів і студентів у навчальному процесі аграрних ВНЗ та їх ефективність у процесі професійної освіти майбутніх спеціалістів. Це питання набуває сьогодні особливої актуальності при підготовці фахівців

саме аграрного профілю, що пояснюється новими умовами розвитку і потребами села. "Заклади вищої аграрної освіти зустрілися сьогодні з новими перешкодами, а саме зменшенням зайнятості у сільському господарстві, конкуренцією з іншими освітніми установами, диверсифікацією студентів та різницею у комунікаційному забезпеченні села та міста" [3, с.5].

Практика показує, на жаль, що значна кількість педагогів нехтує багатьма можливостями навчального спілкування, зводячи його до інформативного акту. Проте суто інформативне спілкування не сприяє ефективності навчального процесу пізнання. Головною метою процесу налагодження духовної взаємодії викладачів і студентів вважаємо їхнє перетворення на інтелектуальних співтворців. Наразі студентів аграрних ВНЗ можна охарактеризувати як "інтелектуальних споживачів", що отримують від викладачів інформацію і готові до вирішення проблемних питань. Це призводить до повної відмови студентів від інтелектуальних зусиль. Відбувається насильницьке механічне інформаційно-знаннєве "наповнення" студентів. Крім того, пропонується викладачами інформація у більшості випадків виявляється застарілою, неактуальною, невідповідною сучасному стану розвитку даної галузі науки чи господарства. Нинішні студенти мають змогу отримувати інформацію з різних джерел, вони більше за викладачів обізнані з Інтернетом. Тому "ознойомлення" студентів з нецікавою та неактуальною інформацією спричиняє руйнівні дії: різко знижує їхню мотивацію до навчання в цілому й оволодіння іноземною мовою зокрема, а подекуди навіть викликає негативні емоції щодо навчального процесу. Підсвідомо студенти спрямовують свої зусилля не на процес пізнання, а на захист від інформаційного насильства з боку викладачів, що зводить нанівець усі викладацькі наміри і намагання.

Викладачі, у свою чергу, повинні позбуватися прагнення до "насильницького" інформування студентів. По-перше, що вони також можуть отримувати від студентів цікаву і цінну інформацію. По-друге, простий обмін інформацією – занадто спрощене уявлення про навчальне спілкування. Сьогодні пропонує багату палітру джерел інформації. Інформаційні потоки, спрямовані на людину, стрімко зростають, інколи викликаючи перевтому від великої кількості інформації, з якою мозок не може справитись. Таким чином виникає парадоксальний ефект, який останнім часом дедалі

більше турбує педагогів: у студентів при збільшенні інформації знижується рівень продуктивності навчальної діяльності.

У аспекті налагодження взаємодії викладачів і студентів навчальне спілкування розглядаємо не як простий акт повідомлення інформації і, як наслідок, не як таку форму спілкування, що включає в себе запитання і відповіді або обмін партнерів репліками.

Успішна навчальна взаємодія викладачів і студентів залежить від встановлення доброзичливих міжособистісних відносин, що означають:

- постійну пошуково-творчу діяльність;
- взаємодопомогу;
- визнання своїх власних досягнень й досягнень інших;
- адекватне сприйняття критики і вміння критикувати;
- доброзичливе і тактовне ставлення до опонента.

Такі стосунки між викладачами та студентами означають діяльнісно-орієнтований підхід до вивчення мови “у тому смислі, що користувачі мови й ті, що її вивчають, є насамперед “соціальними агентами”, або ж членами суспільства” [2, с.9]. Взаємодія між учасниками навчального спілкування відбувається у різних формах. Кожна з них потребує ретельної підготовки, наявності у викладача організаторських умінь та висуває до викладача ще цілу низку інших вимог.

Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України орієнтує на використання наступних форм навчальної взаємодії [4, с.53].

Навчальна бесіда є найпростішою формою навчальної взаємодії. Її сутність полягає в тому, що викладач керує змістом і перебігом навчальної бесіди, намагаючись при цьому реалізувати намічені навчальні цілі. Застосування навчальної бесіди як найпростішої форми навчальної взаємодії виявилось доцільним у таких випадках:

- якщо треба було пробудити у студентів-аграріїв інтерес до навчального спілкування як одного із видів професійного спілкування;
- коли потрібно було створити доброзичливу атмосферу, викликати довіру з боку студентів, зменшити дистанцію між викладачем і студентами;
- для полегшення студентам шляху подолання психологічних бар'єрів перед виступом у групі, висловленням власної думки;

– як підготовчий етап до більш складних форм навчальної взаємодії.

Той факт, що навчальна бесіда є досить простою формою взаємодії викладача і студентів, не означає, однак, що вона не вимагає від викладача ретельної підготовки. Викладач повинен не просто вести бесіду, а скеровувати її у напрямі, потрібному для досягнення навчальних цілей. Досить нелегким виявилось завдання подолання пасивності студентів. Дослідження показало, що, як правило, у кожній групі є тільки 2-3 активних студента. Решта намагалась відмовчуватись. Ситуація навчальної бесіди покладає на викладача завдання спонукання студентів до активної співпраці, що має відбуватись тактовно, без зайвого примусу, і таким чином підготує майбутніх фахівців до більш складних видів співробітництва.

Загальна дискусія є такою формою навчальної співпраці, яка передбачає активну роботу усіх її учасників. Це вимагає досить ґрунтовної попередньої підготовки. Всі матеріали для дискусії повинні готуватись заздалегідь. Вибір теми обумовлюється наявністю проблеми, що пропонується для розгляду учасників та виявлення їх ставлення до запропонованої проблеми. Ведучі дискусії обираються у ході підготовки дискусії. Дискусія не може бути спонтанною, інакше це буде просто стихійна суперечка. На ведучих дискусії покладається надзвичайно важливе завдання – керування логічним ходом дискусії без здійснення власного впливу на точку зору тих, хто висловлюється. Власне, це означає, що вони мають організувати плідну духовну співпрацю учасників дискусії. Студенти, які обираються на ролі ведучих, мають створити атмосферу дискусії: бути доброзичливими, демонструвати повагу до різних позицій, весь час підтримувати “інтелектуальну напруженість”, надавати можливість представникам різних позицій висловити свою думку, спонукати учасників вислухати всі ідеї. Наприкінці дискусії обов’язково треба підвести підсумки і узагальнити досягнення учасників дискусії.

Учасники загальної дискусії взаємодіяли, обмінюючись своїми думками та поглядами на певну проблему і спираючись при цьому на вже набуті знання й власний досвід. У постійному активному спілкуванні відбувалось уточнення різних бачень проблеми та знаходження шляху її вирішення. Майбутніх фахівців-аграріїв орієнтували на те, що переконання опонента у власній правоті чи у слушності власної пропозиції не має нічого спільного з

конкуренцією. Спілкування не може вестись тільки з наміром „виграти” його, “перемогти” свого опонента – суперника. Для організації навчальної взаємодії у такій формі викладачеві потрібні були: хороші знання з теми, що розглядається; володіння методикою ведення дискусії; вміння керувати студентською аудиторією, не “тиснути” на неї.

Партнерська робота проходить у парах, на які поділяється група. Як правило, всі пари отримують аналогічне завдання, результати якого бувають різними. Ефективність взаємодії значною мірою залежить від того, як сплановані постановка і розподіл завдань, а також від здатності викладача бути спостерігачем і водночас надавати допомогу без активного втручання у роботу пар. Викладач не контролює діалоги, які відбуваються між партнерами. Він перебирає на себе функцію спостерігача-консультанта, готового надати допомогу у разі потреби (тобто, коли за консультацією звернуться студенти).

Така форма навчальної взаємодії рекомендується для того, щоб:

- надати можливість студентам вільно висловлювати свою думку;
- допомогти їм повірити у власну здібність до продуктивного діалогу;
- навчити встановлювати партнерські взаємини з різними людьми.

Для більшої ефективності партнерської роботи бажано при повторному її застосуванні уникати сталих пар (напр., однокласники, що товаришують, намагаються завжди бути разом).

Однією з найефективніших форм взаємодії викладачів і студентів вважаємо роботу у групах. Така форма співпраці виявилась у нашому дослідженні завжди успішною, якщо виконувались наступні умови:

- Запропоноване завдання містило проблему, що вимагала аналізу або конструктивного рішення.
- Постановка завдання робила комунікацію і співпрацю всередині групи не тільки можливою, але і необхідною.

Під час роботи в групах викладач втрачає монополію на інформацію.

Він також перестає бути комунікативним центром, через який відбувається все спілкування, що проходить на занятті. Отже, викладач відступає “у тінь” або на задній план, і його роль на занятті зводиться скоріше до консультування, підтримки та допомоги у разі потреби. Спільне рішення – “мозаїка” приймалось після обговорення

результатів виконання завдань міні-груп. Таким чином, загальний результат залежав від якості виконаного кожною групою завдання і їх взаємодії між собою. Вимоги до викладача передбачали уміння чітко формулювати постановку завдань для всієї групи та міні-груп і спиралися на лідерів міні-груп.

Утворення груп (4-6 осіб) із студентів може проводитись різними способами, наприклад, групи за симпатією, за збігом інтересів тощо. Ідеального варіанту немає, але найбільш ефективним з педагогічної точки зору вважаємо спонтанне утворення груп з елементами педагогічного коригування. Спонтанність сприяє кращій адаптації учасників діалогу до різних співрозмовників.

Дослідження показало, що робота студентів у групах допомагала їм навчитись:

- знаходити сміливість для заперечення і протистояння іншій точці зору;
- розвивати толерантність у ставленні до тих, хто думає інакше;
- захищати свої думки, ідеї та інтереси;
- адекватно сприймати критику і критикувати опонентів;
- брати на себе відповідальність;
- досягати згоди у групі, шукати компроміс для прийняття групою спільного рішення.

Комунікативна структура роботи у групах надає можливість залучення до активної співпраці усіх студентів та саморегулювання їх оптимальної участі у співробітництві. Крім того, студентам-старшокурсникам і магістрантам було запропоновано проведення міні-занять, які надали їм можливість взяти участь у навчальному спілкуванні з іншої позиції – позиції викладача.

Для налагодження навчальної взаємодії використовувались такі методи як "case"-метод і метод "Fall-Studien", що поширені в університетах Західної Європи та Північної Америки і набувають розповсюдження в українських ВНЗ, але поки що не належать до найбільш вживаних у вищих аграрних закладах освіти. Метод "Fall-Studien" базується на імітації на заняттях ситуацій професійного спілкування, з якими студенти можуть зустрітись на практиці як фахівці. Вони повинні запропонувати власний план дій чи виходу з гострої ситуації, спираючись на набуті знання, власні оцінки та розрахунки, та відстояти свою позицію перед іншими студентами і комісією викладачів. Для навчання за "case"-методом використовуються реальні ситуації, які уже завершилися, і після обговорення й вислуховування різних точок зору студентам

повідомляють про те, як вирішилась поставлена проблема, а за методом "Fall-Studien" пропонуються ситуації, що гіпотетично можуть виникнути у професійній діяльності винішніх студентів.

Налагодження взаємодії викладачів і студентів передбачало, що вона не обмежується тільки навчальним процесом. Поза рамками навчального процесу проводились інтерв'ю, проблемний аналіз, ігри за планом, проектна робота, ділові ігри. Дуже показовими формами співпраці такого типу стала проектна робота і ділові ігри, основний тягар яких виносився зі стін аудиторії, а на занятті група студентів, яка займалась певним проектом чи реалізацією завдання ділової гри, презентувала на розгляд та обговорення одногрупників уже готовий продукт своєї творчості.

Практика показала, що велика перевага використання проектної роботи полягає в тому, що проекти завжди є міжпредметними. Завдяки цьому вони дуже добре слугують комплексній підготовці студентів до виконання ними майбутніх професійних завдань, розвивають пов'язані з цим уміння і навички професійного спілкування. Майбутні фахівці "використовують свої мовні, міжкультурні, методичні та фахові знання для реалізації проекту, що передбачає планування, пошук, систематизацію, презентацію, а іноді й виготовлення цільового продукту і його випробування" [4, с.16].

Ділові ігри відкривали можливості для творчої та експериментальної діяльності й навчальної взаємодії, якими керували самі студенти. Ділові ігри не обмежувались проектною роботою, пов'язаною з майбутнім фахом. Студенти намагались вирішити певну проблему з професійної сфери, яка дійсно існує на даний момент. Шляхи вирішення існуючих на практиці проблем студенти шукали спільно з фахівцями – представниками інших інстанцій (підприємств, державних установ, комунальних господарств, аграрних фірм).

На перетині теорії і практики знаходиться відносно нова форма взаємодії викладачів і студентів – ігри за планом. Дослідження показало, що таку форму взаємодії доцільно застосовувати в основному для студентів економічних спеціальностей. Гра за планом є комбінацією рольової гри та симуляції виробничої ситуації. У грі за планом беруть участь кілька команд (по 3-5 осіб), кожна команда повинна приймати рішення відносно управління усіма сферами діяльності підприємства. Це можуть бути, наприклад, маркетинг, фінанси, кадри. За допомогою



комп'ютерної моделі проводиться обробка даних команд-учасників, але ніякого готового зарані рішення немає. Ігри за планом можуть використовуватись не тільки в межах навчального закладу, але й у контакті з відповідними організаціями, державними структурами чи сільськогосподарськими підприємствами різних форм господарювання.

За допомогою такої форми взаємодії поєднуються теоретичні знання та їх творче практичне використання. Важливо, що результат прийнятих рішень можна побачити одразу завдяки комп'ютерній моделі. Як наслідок концентрації студента на виконанні певної ролі у цій грі й відповідній ситуації професійного спілкування, у нього розвиваються уміння працювати в колективі, в команді, творчий підхід до вирішення професійних завдань. Впровадження таких форм навчальної взаємодії, які реалізуються не тільки у навчальному закладі, а й у контактах з іншими установами та підприємствами, поки що не набуло широкого розповсюдження у аграрних ВНЗ, що пояснюється складністю організації, необхідністю певного рівня теоретичних знань та уміння встановлювати контакти і співпрацювати зі сторонніми особами. Проте, незважаючи на всю складність такого співробітництва, його ефективність дуже висока. Продукт, співавторами якого є студенти, викладачі різних дисциплін, представники відповідної галузі економіки і сільського господарства, є практичною розробкою, яка може бути впроваджена у найближчому майбутньому.

Дослідження різних форм навчальної взаємодії викладачів і студентів дозволяє зробити наступні висновки:

1. Вибір форми навчальної взаємодії на заняттях з німецької мови залежить від мети заняття та рівня розвитку мовної і мовленнєвої компетенцій студентів певної групи.
2. Завдяки комунікативній структурі найбільш ефективною формою навчальної взаємодії виявилась партнерська робота.
3. Доцільно більш широко використовувати такі форми взаємодії викладачів і студентів, які не обмежуються рамками аудиторного навчання: проекти, ділові ігри, ігри за планом, метод "Fall-Studien".

*Список використаних джерел*

1. Вища освіта України і Болонський процес / За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Мельничук Д. Вища аграрна освіта: нові підходи / Д.Мельничук // Аграрна наука і освіта. – 2004. – Том 5. – № 3-4. – С. 5-19.
4. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.
5. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: “Современное слово”, 2001. – 928 с.

*С.О.Смолова,  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ*

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*У статті розглядаються особливості використання навчального діалогу як засобу формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземної мови.*

*В статье рассматриваются особенности использования учебного диалога как средства формирования коммуникативной культуры будущих учителей иностранных языков.*

*This article deals with the usage of the educational dialogue as the term forming of the communicative culture of future teachers of foreign languages.*

В умовах нової освітньої парадигми, підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, але і всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство. Питання формування комунікативної культури майбутніх вчителів іноземних мов постає особливо гостро, оскільки це пов'язано з тенденціями розвитку сучасного світового співтовариства. Нова парадигма освіти ґрунтується на орієнтації навчання на особистість студента, визнання студента рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії, на діалог як основну форму навчального спілкування. Рішення основних задач, пов'язаних з процесуальними внутрішніми змінами у навчальному процесі передбачає активне включення самого студента в пошукову навчально-пізнавальну діяльність, організовану на основі внутрішньої мотивації, організацію

сумісної діяльності, партнерських відносин викладача і студентів, включення студентів в педагогічно доцільні відносини в процесі навчання, забезпечення діалогічного спілкування не тільки між викладачем і студентом, а й між студентами у процесі оволодіння новими професійними знаннями.

Аналіз останніх досліджень. Проблема якісної підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності є однією з найбільш важливих у сучасній педагогіці і представлена в багатьох дослідженнях науковців (І.Гавриш, Н.Кічук, О.Мороз, А.Ліненко, Л.Мищик, О.Пехота, Г.Трошко, Л.Хомич, В.Чайка та ін.).

Проблема формування комунікативної культури майбутнього вчителя як одного з головних показників професіоналізму знайшла своє відображення в дослідженнях вчених - педагогів, таких як: Б.Ломов, А.Леонтьєв, Р.Якобсон, Н.Трубецької, М.Холідей, А.Холодович, О.Ахматова, А.Богуш, Н.Бабич, Г.Васильєва, Б.Головін, А.Овчиннікова, М.Пентелюк, В.Садова та інші. Вперше сутність поняття "комунікативна культура вчителя" розкрили у своїх працях В.Кан-Калік, Н.Нікандров, Ю.Гагін, В.Шрамм, Т.Тимофєєва, котрі визначають комунікативну культуру педагога як мистецтво соціальної взаємодії, опосередкованої педагогічною діяльністю і властивостями особистості педагога [3].

Формування комунікативної культури майбутніх вчителів іноземної мови здійснюється насамперед під час проведення практичних занять з іноземної мови та використанні навчального діалогу на них. Відомий інтерес мають роботи Б.Ананьєва, Л.Божович, О.Запорожця, О.Леонтьєва, Х.Лійметса, Б.Ломова, А.Мудрика, В.М'ясищева, де розкриваються теоретичні положення спілкування, конкретизовані різні його форми. Вплив діалогічних форм спілкування на психічні процеси особистості вивчався Л.Виготським, Г.Костюком, О.Леонтьєвим, Д.Ельконіним, М.Лисиною, Г.Баллом та ін.

Проблемам діалогічного спілкування присвячені роботи А.Александрової, Н.Волкової, О.Головахи, В.Лісичкіна, Є.Ножина, А.Попова, С.Рубінштейна, Н.Тарасевич, Т.Флоренської, О.Шейна, В.Морозова та ін. Діалог як форма спілкування та взаєморозуміння людей розглядається В.Біблером, А.Петровським, Ю.Сенько, М.Ярошевським. Ідея діалогічного підходу до навчання отримала розвиток у дослідженнях З.Абасова, Г.Ковальова, Л.Кондрашової, А.Матюшкіна, Ю.Кулоткіна та ін. Діалог як механізм дії на

особистість того, хто навчає, й того, хто навчається, досліджувався Ф.Гоноболіним, В.Кан-Каліком, Н.Кузьміною, В.Сластьоніним та ін.

Мета статті: розкрити можливості ефективного використання навчального діалогу у формуванні комунікативної культури майбутнього вчителя іноземних мов, виявити структурні компоненти та рівні сформованості комунікативної культури майбутнього вчителя іноземних мов в процесі вузівського навчання.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що не існує єдиної точки зору на визначення понять “навчальний діалог” та “комунікативна культура вчителя іноземної мови”.

Поняття “навчальний діалог” трактується Г.Кучинським у трьох значеннях. Про діалог він говорить як про існування різних логік, культур, способів розуміння й сприйняття світу. На його думку, логіка не нав'язується, а “спливає” в репліках викладача та студентів, які ведуть навчальний діалог. Друге значення діалогу він бачить у формуванні у студентів власного погляду на світ. У ході діалогу викладача та студентів виникає діалогічне спілкування, в якому не просто виявляються ті або інші грані мислення, але й чується діалог голосів. Третє значення діалогу полягає в тому, що він є адекватний діалогічному мисленню. Г.Юзбашева вважає, що цінним є те, що навчальний діалог торкається емоційної сфери студента. Студент переживає коли його переконують в неправоті його позиції, і навпаки радіє коли правий. Знання добуті в діалоговій взаємодії, бувають прикрашені особливим емоційним відтінком. Тому емоційне відношення до змісту діалогу і до його учасників є важливою умовою формування оціночних суджень студентів та формування комунікативної культури майбутнього спеціаліста.

У свою чергу, чимало науковців визначає комунікативну культуру майбутнього спеціаліста як систему поглядів і дій, котрі служать індивіду моделлю орієнтації для задоволення потреб самореалізації та способом досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми.

Ми поділяємо точку зору В.Садової [7] і в основу свого дослідження поклали таке робоче визначення вивчаемого феномена.

Комунікативна культура майбутнього вчителя іноземних мов – це динамічне особистісне утворення, що визначає результативність спілкування та взаємодії педагога і студентів та сприяє прояву пізнавальної, інтелектуальної та духовної активності

та забезпечує оптимальне вирішення задач навчально-виховного процесу.

Щоб досягнути професійного результату сучасний майбутній вчитель іноземних мов повинен володіти високим духовним потенціалом, спираючись на чіткі гуманістичні орієнтири. Ці гуманістичні орієнтири, всебічні професійні знання, впевненість в необхідності розвитку гуманістичного спілкування та взаємодії з тими, хто навчається є основою комунікативної культури сучасного майбутнього вчителя іноземної мови.

У процесі вивчення іноземної мови студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно всі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Мовленнєва взаємодія студентів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на фразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але і швидкість усного мовлення та читання.

Спираючись на психолого-педагогічні дослідження вчених нами були виділені наступні структурні компоненти комунікативної культури майбутніх вчителів іноземної мови:

- світоглядний (система поглядів, переконань, принципів, знань, етичних та естетичних норм студента; усвідомлення іноземної комунікативної культури як самодостатньої цінності особистості, переконання в необхідності розвитку знань, умінь, навичок спілкування та взаємодії);
- мотиваційний (мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, спрямованість на вивчення іноземної мови; наявність установок на вивчення іноземної мови, мотивів комунікативної поведінки, орієнтація на досягнення позитивного результату в вивченні іноземної мови);
- комунікативний (комунікативні вміння та навички, культура та змістовність мовлення, уміння дотримуватися фразового наголосу, правильної інтонації; комунікабельність, формування комунікативних умінь та навичок, висока культура мови);

- емоційно-вольовий (тактовність, уміння дотримуватися загальноетичних норм; здатність до емпатії, товариства, вміння вислухати інших);
- конструктивний (адекватне сприяння та самооцінка, уміння прогнозувати розвиток взаємовідносин з оточенням та можливості розвитку іноземної комунікативної культури, рефлексія власної комунікативної поведінки, здатність до самоаналізу, адекватне сприйняття іншої особистості та адекватну самооцінку, уміння прогнозувати розвиток взаємовідносин та взаємодії з оточенням).

Аналіз наукової літератури свідчить про, те, що навчальний діалог має свою структуру:

1. Моделювання викладачем майбутньої діалогічної взаємодії зі студентами в процесі підготовки до практичного заняття.
2. Організація діалогічної взаємодії зі студентами.
3. Управління діалогічною взаємодією зі студентами.
4. Аналіз здійснення діалогічної взаємодії і моделювання нової системи діалогічної взаємодії на майбутню діяльність.

У монологічному спілкуванні відбувається поляризація за активністю: одні інструктують, наказують, диктують, інші – пасивно сприймають цей вплив; у діалогічному спілкуванні – активні всі, хто бере участь у конструктивному співробітництві. Діалог передбачає багатоголосся, поліфонію думок, висловлювання дій усіх учасників. Навчальний діалог – це дія у педагогічному процесі, яка надає можливість кожному партнерові у самовираженні і спілкуванні.

Так, на етапі констатувального експерименту, на підставі проведеного нами дослідження (результатів анкетування, опитування, спостереження за діяльністю майбутніх педагогів-студентів першого курсу, що здійснювались під час проведення практичних занять з німецької мови), на підставі визначених компонентів та їх показників нами були виявлені рівні сформованості комунікативної культури майбутніх вчителів іноземної мови:

- високий рівень – характеризується чітким усвідомленням комунікативної культури як самодостатньої цінності особистості; студент постійно цікавиться питаннями вдосконалення іншомовної комунікативної культури, виявляє цікавість до нового у процесі навчання, йому властива повага до іншого; послідовність у вивченні іноземної мови; упевненість у

своїх силах та можливостях, готовність до сприйняття нового, до його обговорення, мова студента зрозуміла, спостерігається висока техніка мовлення та стійке прагнення до вдосконалення іноземної комунікативної культури;

- середній рівень – характеризується розумінням значущості іноземної комунікативної культури; пасивним реагуванням на зміни в ситуації спілкування, слабким інтересом до нового; самооцінка такого студента не завжди адекватна; процес удосконалення особистої комунікативної культури не дуже виразний;
- низький рівень – характеризується відсутністю розуміння значущості іноземної комунікативної культури як самодостатньої цінності особистості, відсутністю зацікавленості у поглибленні знань в процесі вивчення іноземної мови, низьким рівнем наявних знань, обмеженим словниковим запасом, відсутністю послідовності у навчанні; мова супроводжується надмірною жестикуляцією, абсолютна відсутність тактовності на заняттях.

Так, високий рівень сформованості комунікативної культури майбутнього вчителя виявили 28 % студентів, середній рівень 35 % і низький рівень 37 % від опитаних першокурсників, що спонукало нас до пошуку більш ефективних шляхів та методів формування комунікативної культури майбутніх вчителів іноземної мови, серед яких важливе місце займав навчальний діалог.

На етапі формувального експерименту ми широко використовували навчальний діалог під час проведення практичних занять з німецької мови та підготовки студентів до них. Так під час розгляду основних тем, що розглядалися в процесі вивчення німецької мови нами пропонувалося студентам взяти участь у таких діалогах: "Як пройти?", "В магазині квітів", "Вибираємо подарунок, але ціна...", "Ретельний контроль за вагою", "Пацієнт на прийомі у лікаря", "Романтичний Новий рік", "Дефектний товар", тощо.

Наведемо приклад діалогу: "В магазині квітів".

Kunde: Ich bin heute abend eingeladen. Was schenkt man einer netten Dame?

Besitzerin: Moment bitte... Ich helfe Ihnen sofort. Rote Rosen gefallen ihr bestimmt.

K: Wie teuer sind rote Rosen?

B: Sie kosten zwei Mark fünfzig das Stück.

K: Gut, ich nehme Rosen.

B: Wie viele sollen es sein?... fünf..., sieben..., neun...?

K: Geben Sie mir fünf Stück bitte? ... Ach ja, bringe ich ihrem Mann auch etwas?

B: Was!? Die Dame ist verheiratet!?!? Rote Rosen gefallen ihr vielleicht, aber ihr Mann verzeiht Ihnen nie, glauben Sie mir.

K: Wieso denn?

B: Rote Rosen bedeuten Liebe. Ich rate Ihnen, schenken Sie ihr gelbe Nelken... Bitte schön... Ich wünsche Ihnen viel Spaß heute abend!

Іншим студентам ми пропонували відтворити точний переклад діалогу.

Посетитель: Сегодня вечером я иду в гости. Что обычно дарят симпатичной даме?

Хозяйка: Минутку, пожалуйста... Сейчас я вам помогу. Красные розы ей определенно понравятся.

Посетитель: А сколько стоят красные розы?

Хозяйка: Они стоят по две марки пятьдесят центов за штуку.

Посетитель: Хорошо, я беру розы.

Хозяйка: Сколько их должно быть?... пять..., семь..., девять?

Посетитель: Дайте мне, пожалуйста, пять штук... А, да, нужно ли мне принести что-то для ее мужа?

Хозяйка: Что!? Дама замужем!?!? Может быть, красные розы ей и понравятся, но ее муж никогда вас не простит, поверьте мне.

Посетитель: Как это так?

Хозяйка: Красные розы означают любовь. Я вам советую подарить ей желтые гвоздики... Вот, пожалуйста.. Желаю вам приятно провести сегодняшний вечер!

Аналіз одержаних результатів формувального експерименту свідчить про те, що у студентів експериментальної групи, котрі постійно залучалися до діалогічної взаємодії, високий рівень сформованості комунікативної культури зріс з 28% до 38%, середній рівень сформованості комунікативної культури зріс з 35% до 44%, а низький рівень сформованості комунікативної культури зменшився з 37% до 18% від опитаних однокурсників, що переконало нас в тім, що навчальний діалог має великі можливості у формуванні комунікативної культури майбутніх вчителів іноземної мови.

*Список використаних джерел*

1. Гаврилова Т. Общение и познавательные процессы / Т.Гаврилова // Особенности познания и общения в процессе обучения. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. – С.23-26.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен



- Устинович Гончаренко. – К.: Либідь. – 1997. – 573 с.
3. Кан-Калик В. Педагогическое творчество / В.Кан-Калик, Н.Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142с.
  4. Морозов В.В. Навчальний діалог як передумова готовності майбутніх педагогів до діалогічного навчання школярів / В.В.Морозов // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наук, праць. – Кривий Ріг. – 2004. – Вип.7. – С.144-148.
  5. Пассов Е. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Евгений Пассов. – М., 1989. – 200 с.
  6. Практическая психология для преподавателей / [ред. М.К. Тутушкина]. – М.: Филінь, 1997. – С. 55- 57.
  7. Садова В. Рекомендации по формированию коммуникативной культуры учителя средствами школьной методической работы / Віта Вадимівна Садова. – Кривой Рог: КТПИ, 1998. – 46с.
  8. Тимченко І. Формування комунікативної культури студентів як шлях до підготовки спеціалістів / І.Тимченко // Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 10. – Київ: КДЛУ, 2000. – С.141-144.

*Г.Б.Штельмах,  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ*

### **ВЗАЄМОДІЯ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ШКОЛИ З ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ЯК СИСТЕМА І ПРОЦЕС**

*У статті розглядається взаємодія середньої та вищої школи з удосконалення педагогічного професіоналізму як один із шляхів формування творчої особистості вчителя.*

*В статье рассматривается взаимодействие средней и высшей школы по совершенствованию педагогического профессионализма как один из путей формирования творческой личности учителя.*

*In the article interaction of average and the higher school on perfection of pedagogical professionalism as one of ways of formation of the creative person of the teacher is considered.*

На сучасному етапі розвитку суспільства у зв'язку з виникненням нових стандартів інтелектуальної праці значно посилюється потреба у високо кваліфікованих педагогах. Освіта виступає як важлива умова соціального успіху та особистісного зростання вчителів. Ця обставина висуває певні вимоги до

організації конструктивної взаємодії викладачів вищої школи та вчителів середніх загальноосвітніх навчальних закладів, що потребує уваги до умов, за яких суб'єктивність викладачів та шкільних вчителів поєднується в єдиній системі спільної діяльності.

Проблема взаємодії є однією з центральних, оскільки від її трактування залежить психологічна коректність та цільова ефективність здійснення навчання, отримання освіти – важливої мети Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)”.

Історично ідея взаємодії відноситься до праць М.І.Новікова, П.Д.Юркевича, П.Ф.Каптерєва (сократичний, еротематичний, евристичний спосіб навчання), К.Д.Ушинського (роль власної активності людини), Ф.І.Янковича де Мієрево, Х.А.Чеботарьова, М.Ф.Бунакова (якості особистості вчителя), В.П.Вахтьорова (розвивальне навчання), М.І.Пирогова (взаємодія вчителя та учнів). Змістовно ця ідея полягає у поєднанні діяльності викладачів вищих навчальних педагогічних закладів та вчителів середніх загальноосвітніх шкіл.

Інтерес до проблеми спілкування у вітчизняній соціальній психології (В.М.Соковнік, Б.Д.Паригін, Б.Ф.Поршнев) сприяв її перенесенню в сферу педагогічної праці і виникненню терміна “педагогічне спілкування” (О.О.Леонтьєв) та його інтенсивній розробці (Г.В.Дьяконов, Л.В.Змієвська, В.А.Кан-Калік, Г.О.Ковальов, Є.Л.Малиновський, Н.І.Шеліхова) як комунікативного засобу поєднання діяльності вчителя та учнів. Конструктивний перенос ідеї педагогічного спілкування в соціально-психологічну парадигму міжособистісних стосунків викладачів вищої школи та вчителів середніх навчальних закладів із застосуванням положення В.М.М'ясищева про спілкування як єдність “ставлення” та “вираження” отримав логічне продовження у терміні “педагогічна взаємодія” (Я.Л.Коломінський).

Педагогічна взаємодія здійснюється у контексті “сумісної праці” (О.В.Киричук), виникає необхідність визначити особливості та структуру взаємодії середньої та вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму як спільної діяльності.

Поняття “взаємодія” надзвичайно багатозначне. З погляду філософії ця категорія являє собою одну із загальних форм взаємозв'язку між явищами. Її суть полягає у зворотному впливі одного предмета чи явища на інше. Отже, взаємодія відтворює процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість і породження одним об'єктом іншого.

Суспільство – це система взаємодій людини з іншими людьми. Різноманітні соціальні відносини, суб'єктом яких є

особистість, зумовлені багатоманітністю соціальних інтересів. Соціальні стосунки мають об'єктивний характер, але для кожної людини вони, відбиваючись у її внутрішньому світі, набувають особистісного забарвлення, що виявляється в конкретній поведінці людини, її почуттях, настроях. Саме тому в конкретній реальності як факт постає міжособистісний соціально-психологічний аспект соціальних відносин. Тобто міжособистісні стосунки між викладачами вищої школи та шкільними вчителями формуються не поза суспільними, а всередині них, як персоніфіковане відтворення знеособлених соціальних зв'язків. Міжособистісні стосунки визначають тип взаємодії, а також ступінь вираження цього типу. Безпосередні умови життєдіяльності людини впливають на формування міжособистісних контактів. Тому їхнім підґрунтям є емоційна забарвленість. Емоція спонукає до дії, вона відіграє важливу роль у встановленні й супроводі міжособистісних стосунків. Емоція також впливає на когнітивну переробку інформації, дає змогу проявляти гнучкість поведінки викладачів вищих навчальних закладів та вчителів загальноосвітніх середніх шкіл. Конкретний зв'язок між вищою та середньою школою відбувається у формі контакту, взаємодії. Контакт можна вважати першою сходинкою реальної взаємодії. Взаємодія – це систематичні, досить регулярні дії суб'єктів один на одного, які мають на меті викликати певну відповідну реакцію, котра породжує нову реакцію того, хто робить вплив. Тобто відбувається обмін діями, зароджується спорідненість дій обох суб'єктів, їхня координація, стійкість інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. Дії сприяють взаємному регулюванню, взаємовпливу, взаємному контролю, взаємодопомозі. Все це передбачає, що кожен з учасників взаємодії робить свій внесок у виконання спільного завдання, коректуючи свої дії, враховуючи попередній досвід, активізуючи власні здібності і можливості партнера. Отже, взаємодія – це організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Тобто, спілкуючись, обмінюючись інформацією, вузівські викладачі та шкільні вчителі виробляють форми й норми спільних дій, організують й координують ці дії. Зазвичай стратегія взаємодії зумовлена характером суспільних стосунків, які представлені виконуваною соціальною діяльністю, а тактика – визначається безпосереднім уявленням про партнера (його наміри, мотиви, установки).

Взаємодію середньої та вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму ми розглядаємо як процес, як соціальне явище. Ось чому для зміни характеру взаємодій середньої та вищої школи з підвищення якості підготовки педагогічних кадрів

необхідно змінювати соціальне середовище, так як взаємодія середньої та вищої школи слугує інтересам суспільства і виражає інтерактивну сторону спілкування, яка фіксує не тільки обмін інформацією, але й організацію сумісних дій, які дозволяють реалізувати деяку загальну для партнерів діяльність. Взаємодію середньої та вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму ми розглядаємо як процес взаємозумовлених соціальних дій, що пов'язані циклічною причинною залежністю, в якій дії одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком дій інших суб'єктів. Спілкуючись з колегами, з наставниками, вчителі постійно здійснюють соціальні взаємодії, які є дуже різноманітними за формами вияву. У нашому дослідженні ми розглядаємо взаємодію середньої та вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму як раціональний, усвідомлений, орієнтований на поведінку інших людей процес.

Взаємодію середньої та вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму ми розглядаємо як процес в двох аспектах. Перший аспект – це розгляд взаємодії як контакту двох або більше осіб, що має своїм результатом взаємні зміни їх діяльності, стосунків, установок. Другий аспект – ми розглядаємо взаємодію як взаємно зумовлені індивідуальні дії, що пов'язані циклічною причинною залежністю. У цьому аспекті поняття “взаємодія” ми використовуємо для визначення способу реалізації спільної діяльності, мета якої зумовлює взаємне узгодження індивідуальних дій, розподіл та кооперацію функцій. Під час взаємодії середньої та вищої школи відбуваються різні контакти: просторові, обміну, зацікавленості. Ми погоджуємося з М.Обозовим, що під час взаємодії відбувається два типи просторових контактів: можливий (опосередкований) і візуальний (мовчазної присутності).

Взаємодії середньої та вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму притаманні контакти зацікавленості, обміну.

Отже, взаємодія середньої і вищої школи з підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, на наш погляд, має характер суб'єкт-суб'єктних відносин.

Це дозволяє розглядати взаємодію середньої та вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму як систему і виявити в цій системі мотиваційно-змістовий компонент (різномірнева система завдань для вчителів, що працюють на рівні стандарту), організаційно-процесуальний компонент, що включає: діагностику пізнавальних можливостей і виявлення освітнього потенціалу педагогів, урахування нахилів, здібностей учителів, єдність методів і форм підвищення кваліфікації, організацію індивідуальної і групової

роботи, моніторинг якості та комфортності вдосконалення педагогічного професіоналізму. Одним із компонентів цієї системи є оцінювально-результативний компонент, що включає, корекцію змісту й технологій вдосконалення педагогічного професіоналізму та моніторинг і оцінку результативності процесу вдосконалення педагогічного професіоналізму.

Згідно з теорією систем, усі складні об'єкти групуються за певними принципами. Одним із головних принципів побудови системи є цілісність, за якою усі елементи системи утворюють єдине ціле, але її властивості не вичерпуються особливостями її складових, не зводяться до них.

Навпаки, властивості компонентів залежать від системи, до якої вони входять. Цілісність системи передбачає наявність в ній такого ступеня взаємозв'язку між усіма її компонентами; коли зміст в одному з них викликає зміни в інших та в системі в цілому.

Однак при зміні компонентів системи існуюча сітка зв'язків та відносин в системі зберігається, що свідчить про її структурність.

Структурність – наступний принцип системи. Кожній системі притаманний певний характер і механізм зв'язків і відносин між її компонентами, який визначає функціонування всієї системи.

Взаємодії середньої та вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму притаманна ієрархічність. Це означає, що кожний компонент системи – підсистема, яку можна розглядати як самостійну систему.

Для взаємодії середньої та вищої школи з підвищення якості підготовки педагогічних кадрів суттєвою є багатозв'язність елементів, тобто взаємозв'язок підсистем на одному рівні і між різними рівнями ієрархії.

Взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму притаманна наявність інформаційних зв'язків між частинами і підсистемами.

На підставі всього вище сказаного ми маємо змогу розглядати взаємодію середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму як суб'єкт-суб'єктну взаємодію під час підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, функціональними атрибутами якої виступають "особистість" та "діяльність" у значенні головних інструментальних функцій суб'єкта (викладача вищого навчального педагогічного закладу і шкільного вчителя).

Розглядаючи міжособистісну взаємодію у системі "суб'єкт-суб'єкт", ми запропонували модель взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму (рис. 1)

Розділ I. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

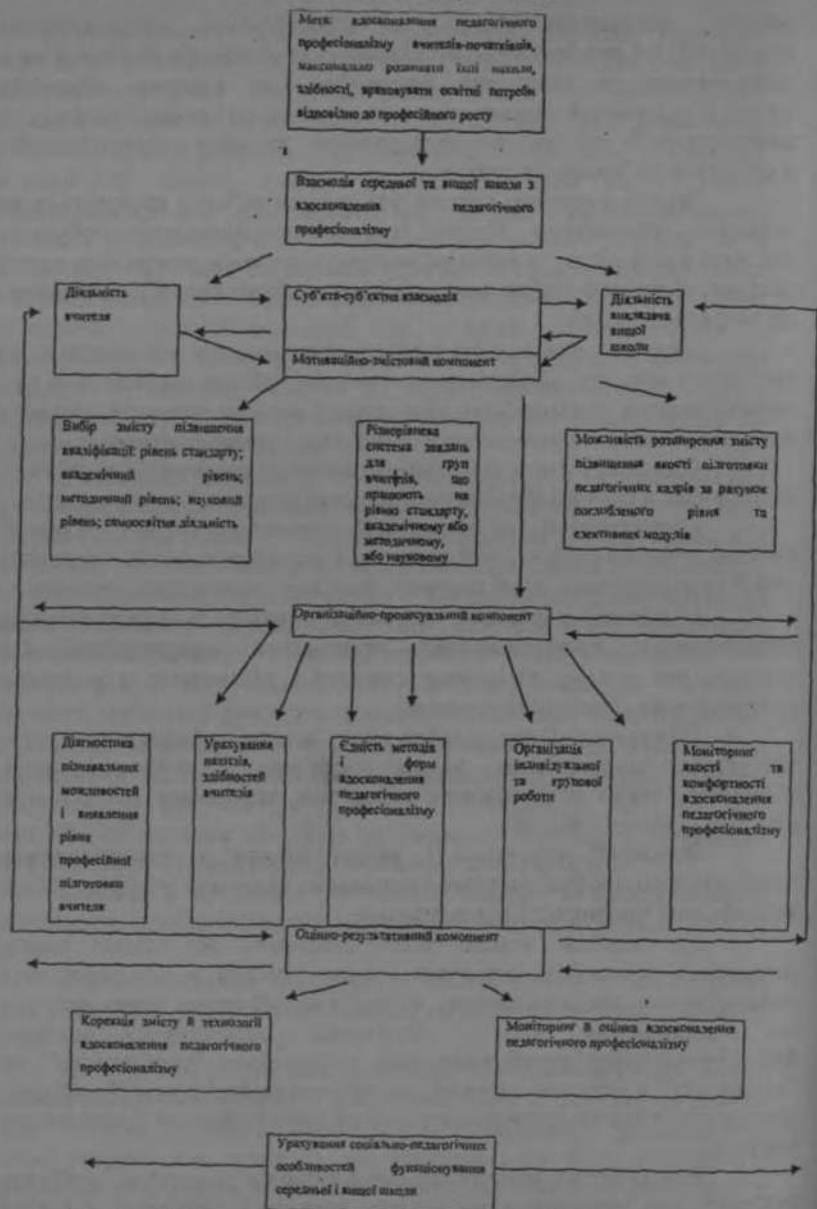


Рис. 1. Модель взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму

Ю.О.Саунова,  
канд. пед. наук,  
Криворізький ДПУ

## ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

*У статті розкриваються особливості організації педагогічної практики майбутніх учителів біології, встановлюється її значення у формуванні їх екологічної свідомості. Автор акцентує увагу на принципах організації педагогічної практики та їх змістових особливостях.*

*В статье раскрываются особенности организации педагогической практики будущих учителей биологии, устанавливается ее значение для формирования их экологического сознания. Автор акцентирует внимание на принципах организации педагогической практики и их содержательных особенностях.*

*This article considers peculiarities of pedagogical practice organization of future Biology's teachers, establishes its significance in ecological conscious forming. The author pays attention to pedagogical practice organization and its content's peculiarities.*

В умовах сьогодення питання організації педагогічної практики майбутніх фахівців набуває вирішального значення. У Державній програмі "Учитель" педагогічна практика розглядається як важливий чинник формування професійної готовності майбутнього вчителя та його здатності до діяльності в умовах розширення навчально-виховного простору [4]. Формування екологічної свідомості майбутнього учителя найбільш ефективно буде здійснюватися саме засобами педагогічної практики. Екологічна складова педагогічної практики потребує зміщення акцентів у бік формування особистості майбутнього вчителя та її організації в такий спосіб, щоб актуалізувати в нього функцію суб'єктування своєї екологічної та професійної діяльності. Як відомо, це можливо тільки за умов організації цілісного контуру професійно-екологічної діяльності, де майбутній учитель як суб'єкт виступає її ініціатором.

Проблемам пошуку способів удосконалення педагогічної практики як важливого ланцюга в підготовці студентів до професійної діяльності завжди приділялася велика увага. Визначаючи педагогічну практику як специфічну діяльність психолог К.Платонов звертає увагу на залежність принципів її організації від цілей практики. Проблеми педагогічної практики досліджували також філософи, визначаючи її як спосіб вивчення

навчально-виховного процесу.

Проблеми організації педагогічної практики на різних курсах вивчав В.Тарантей, який визначав педагогічну практику як спосіб формування вмінь та навичок особистості майбутнього фахівця. Автор акцентував увагу на поетапності організації педагогічної практики як важливої умови ефективного її функціонування.

В.Юрченко та О.Мельник в організації педагогічної практики особливого значення надавали її соціологічному спрямуванню, В.Краєвський – принципу конструювання педагогічної практики.

В працях О.Абдуліної відображається ідея взаємозв'язку організації педагогічної практики з функціями які вона виконує, В.Дубрової, Є.Мілашевич, Ю.Бабанського, Т.Білоусової – з її змістом від чого залежить пізнавальна активність майбутнього фахівця та система сформованих здібностей.

В.Кан-Калик звертав увагу на залежність організації педагогічної практики від спрямованості факультету, Я.Габаєв, І.Зверев, О.Чернікова – на поетапність в організації педагогічної практики і надавали цьому особливого вирішального значення.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. У науковій літературі увага акцентувалась зокрема на сутності, змісті і формах організації педагогічної практики в умовах вищої школи. Поза увагою залишилась проблема принципів організації педагогічної практики у формуванні екологічної свідомості майбутнього фахівця.

Мета статті: визначити та обґрунтувати принципи організації педагогічної практики у формуванні екологічної свідомості майбутнього фахівця.

Завдання статті: визначити сутність понять “педагогічна практика”, “організація”, “принцип”; встановити значення педагогічної практики; надати змістовні характеристики кожному з виділених принципів організації педагогічної практики, встановити їх значення для розвитку екологічної свідомості майбутнього фахівця.

Найважливішим компонентом практичної підготовки студентів є педагогічна практика, у ході якої вони готуються до самостійної роботи на посаді вчителя, поглиблюють і закріплюють теоретичні знання і практичні навички за спеціальністю, набувають досвід організаційної та виховної роботи в колективі, уміння



працювати з фактичним матеріалом щодо діяльності школи й використовувати його для виконання кваліфікаційних завдань [6, с. 258-261]. Вона є одночасно і засобом, і процесом, і результатом суб'єктування професійної діяльності майбутнього вчителя.

Педагогічна практика студентів повинна організовуватись як досвід діяльності, що відображає психологічну структуру й зміст професійно-педагогічних умінь. Саме професійна сформованість майбутніх учителів, їх розвиток, а не проведення певної кількості заходів, становить основне призначення педагогічної практики.

Власне "організація" трактується як внутрішнє упорядкування, узгодженість взаємодії диференційованих та автономних часток цілого, детерміноване її побудовою; як сукупність процесів і дій, що ведуть до утворення й удосконалення взаємозв'язків між частками цілого; як об'єднання людей, які спільно реалізують певну програму й мету та діють на підставі відповідних процедур і правил [2].

Поняття "організація" використовується як у першому, так і в другому значенні – як процес і як результат цього процесу з метою відображення цілісного контуру еколого-педагогічної діяльності майбутнього вчителя біології. До цього слід додати, що його еколого-педагогічна діяльність, як і вся діяльність людини, визначається двома планами дій: внутрішнім і зовнішнім [7]. До внутрішнього входять ідеальні, проектні моделі майбутньої діяльності суб'єкта, до зовнішнього – непсихічні, матеріальні об'єкти природи й пізнання. У нашому випадку – це індивідуальна програма навчально-виробничої практики, стан природоохоронної діяльності в школі – проблеми навколишнього середовища, плани школи щодо участі школи в міських і районних заходах екологічного характеру, учасники навчально-виховної роботи тощо. Найважливішим є взаємозв'язок і єдність обох планів: зовнішній план – невід'ємна частка внутрішнього.

Практика – це спосіб упровадження теорії в життя. Організувати діяльність – це означає упорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою і процесом її реалізації. Логічна структура діяльності містить у собі наступні компоненти: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи діяльності, її результат [7]. Операційна структурна побудова діяльності складається з таких компонентів: мотив, мета, планування діяльності, переробка поточної інформації, дія, перевірка результатів і корекція дій.

В організації педагогічної практики можна виокремити загальні тенденції до її побудови й змісту: педагогічна практика розглядається як компонент загального змісту освіти, орієнтований на сучасні вимоги до педагогічної професії; провідною ланкою в педагогічній практиці є процес екстеріоризації знань з відповідною апробацією своїх здібностей і можливостей до педагогічної діяльності; педагогічна практика повинна готувати майбутніх учителів до входження в систему варіативної й диференційованої освіти, до відповідно швидкої адаптації й переходу від одного виду діяльності до іншого, з одного ступеня й рівня взаємовпливу на інший.

За умови раціональної організації та проведення педагогічної практики студентів процес становлення екологічної свідомості може бути позитивним, якісним та ефективним. Але для цього потрібна відповідна її організація, високий рівень забезпечення педагогічних умов та їхнє дотримання.

Основою побудови педагогічних умов є принципи цілісного педагогічного процесу. Узагалі поняття “принцип” походить від латинського слова “*principium*” – початок, основа. Принципи цілісного педагогічного процесу – це вихідні положення, керівні ідеї, нормативні вимоги, які визначають зміст, форми, методи, засоби й характер взаємодії в цілісному педагогічному процесі, маючи характер регулятивних для всього процесу загальних указівок, правил, норм. На думку А. Бойко, це найбільш загальні норми діяльності, котрі об’єктивно зумовлені суспільними потребами і є варіативно рухливими; це знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, виражені у формі, що дає змогу застосовувати їх для реалізації норм практики [1, с. 63].

Спираючись на вищевикладене, ми будемо розглядати принципи як керівні положення, які лежать в основі змісту, організації та проведення педагогічної практики майбутніх учителів біології й виконання яких забезпечує надійний рівень формування екологічної свідомості студентів. Серед них можна визначити найбільш загальні, визнані в теорії й практиці екологічної освіти: взаємозв’язок глобального, регіонального й локального (краєзнавчого) рівнів екологічних проблем, міждисциплінарність, інтегративність, прогностичність, єдність інтелектуальних та емоційно-вольових виявлень особистості. Поряд із загальними принципами важливе значення для організації й проведення навчально-виробничої практики мають специфічні принципи:

спрямування навчально-виробничої практики на суб'єктний розвиток особистості майбутнього вчителя біології, цілепокладання, саморегуляція.

1. Взаємозв'язок глобального, регіонального й локального (краєзнавчого) рівнів екологічних проблем. Реалізація цього принципу сприяє формуванню широкого комплексного погляду на проблеми взаємодії людини із навколишнім середовищем і трудовою діяльністю. Це вимагає уведення до змісту освіти таких фактів, понять, закономірностей, які б дозволили зіставляти екологічні проблеми різного масштабу. Міркування виявляються формальними, якщо вони не можуть конкретизувати глобальні екологічні проблеми, так само як і узагальнити конкретні явища локального характеру до рівня національних і глобальних екологічних проблем. Важливо підвести до висновку про те, що виникнення багатьох екологічних проблем залежить від діяльності і вчинків кожної людини в тому місці, де вона живе й працює. Для нашого дослідження ці знання виступають свого роду мотивацією до дотримання екологічно доцільних обмежень в особистій еколого-професійній діяльності майбутніх учителів біології. Усе це відповідає розвиткові високого рівня якості екологічної свідомості в студентів природничих факультетів засобами навчально-виробничої практики.

2. Міждисциплінарний та інтегративний характер організації навчально-виробничої практики. Принцип інтегративності розуміється як єдність навколишнього світу, що становить нерозривний зв'язок усіх елементів, взаємозумовленість усіх процесів і явищ. Принцип міждисциплінарності тісно пов'язаний з принципом інтегративності. Їхня взаємодія визначається необхідністю розкрити цілісність навколишнього світу, зосередити увагу на наявності взаємозв'язків, що забезпечують його рівновагу й нормальне функціонування. Багатоаспектний характер навчально-виробничої практики вимагає використання комплексного підходу до розвитку екологічної свідомості в майбутніх учителів біології. Об'єктивною передумовою міждисциплінарного характеру є інтеграція наукових знань не лише з біології, а й з інших дисциплін, які інтегровані єдиним кінцевим результатом – гуманним вчинком особистості стосовно природи. При цьому біологія виступає основною предметною базою для розкриття провідних екологічних ідей, завдань, планів, проектів гуманістичного та прикладного характерів. Процес педагогічної практики, що сфокусований на

розв'язанні проблем екологічного характеру, також сприяє об'єднанню заради досягнення єдиного кінцевого результату комунікативних, технологічних і практичних навичок студентів, їхніх особистісних якостей.

3. Принцип прогностичності – розглядається науковцями як важливе положення, в якому зосереджується увага на необхідності формування в студентській молоді вміння передбачати можливі наслідки діяльності, що пов'язані з перебудовою довкілля.

Еколого-професійна підготовка майбутніх учителів має на меті формування у свідомості студента нової тенденції у суспільній діяльності людей – повсякденної турботи кожного про збереження середовища не тільки для нашого життя, але й для майбутніх поколінь. Принцип прогностичності об'єктивно ставить перед процесом педагогічної практики майбутніх учителів біології завдання відображати в змісті своєї професійної діяльності природоспоживання і природовідновлення як дві сторони єдиного процесу взаємодії людини з природним середовищем. Принцип прогностичності орієнтує студентів на ознайомлення з варіантами перспективного стану навколишнього середовища, в якому їм жити, та передбачає розвиненість аналітичних здібностей студентів, оволодіння ними методами наукових досліджень (аналіз, синтез, сходження від абстрактного до конкретного і навпаки).

4. Принцип єдності інтелектуальних та емоційно-вольових проявів особистості. Цей принцип спрямований на різнобічну сформованість особистості студента в еколого-педагогічній діяльності, враховуючи всі сфери психіки: інтелектуальну, емоційну, вольову й діяльнісну. Поєднання інтелектуального і емоційного створює рівновагу в стосунках між людиною і навколишнім середовищем, забезпечує умови для екологічно виваженої поведінки в ній. Разом з тим сформованість інтелектуального й емоційного в особистості не гарантує її активної практичної природоохоронної діяльності. Для цього потрібно виявляти відповідні вольові зусилля, спонукати себе до діяльності, розвивати в собі потребу до її здійснення.

Для практики формування екологічної свідомості та суб'єктних якостей вольова поведінка студента надає змогу в майбутньому наполегливо діяти в плані екологічного самовиявлення, бути послідовним у розв'язанні екологічних проблем у межах професійної компетенції. Формування вольової сфери студента безпосередньо пов'язується зі сформованістю екологічно

відповідальних потреб, уміння підпорядковувати власні інтереси інтересам групи, а також усвідомлювати ціннісні характеристики мети своєї еколого-професійної діяльності.

5. Принцип спрямування педагогічної практики на суб'єкту сформованість особистості майбутнього вчителя біології. Логіка нашого дослідження спирається на уявленні про комплексне формування екологічної свідомості, яке можливе за умов комплексного використання принципів і технологій особистісно-зорієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів. Оскільки природі становлення екологічної свідомості притаманна урівноваженість антропоцентричних, екоцентричних і природоцентричних уявлень особистості, з одного боку, а з іншого – комплексний підбір методів і технологій формування екологічної свідомості має гармонізувати з особливостями еколого-професійної діяльності майбутнього вчителя в умовах педагогічної практики, виконання обов'язків учителя біології та класного керівника. Тож очевидно, що комплексне формування екологічної свідомості можливе тільки на основі залучення механізмів формування особистості майбутнього вчителя біології як суб'єкта еколого-педагогічної діяльності, де задіяні внутрішні механізми саморозвитку й самореалізації. Це розширить діапазон формувальних можливостей процесу професійної підготовки майбутніх учителів і логічно завершить етап їхньої теоретичної підготовки.

6. Цілепокладання як взаємозв'язок надмети з конкретною метою. Цілепокладання – це фактор, що визначає і конкретизує всі елементи дидактичної системи. В особистісно-зорієнтованому навчанні цілепокладання виконує функції мотивування навчальної діяльності учнів, структурної стабілізації навчального процесу й діагностики результатів навчання. Рефлексивне ціннісне цілепокладання, у процесі якого вчитель реконструює прообраз “ідеального” педагогічного результату, спрямовується його ціннісними орієнтаціями, тією системою цінностей, яка розкриває зміст і спрямованість його діяльності, зорієнтованої на формування гуманістичної спрямованості учня [5]. Провідне місце в педагогічній взаємодії належить учителеві, який завдяки цілеспрямованості діяльності впорядковує ціннісні змісти учнів, збагачує і наповнює їхню свідомість ціннісними значеннями, формує у них ціннісне ставлення до соціальної дійсності, пронизаної протиріччями, людей і їхньої діяльності, до себе й результатів своєї діяльності.

У нашому дослідженні цілепокладання визначає структурну основу педагогічної технології формування екологічної свідомості в процесі педагогічної практики та критерії оцінки її ефективності. Поряд з цим, цілепокладання розглядається як особистісна функція студента, котра забезпечує процес побудови розумового образу майбутнього результату еколого-педагогічної діяльності, усвідомлення і суб'єктивного сприйняття цього образу, а також як регуляція власної діяльності. Майбутній учитель біології як суб'єкт еколого-професійної діяльності ставить перед собою мету та конкретні завдання навчально-виробничої практики, котрі сприяють його самовираженню, розвитку творчих здібностей, самостійності й відповідальності в розв'язанні запланованих заходів. Він постійно відшукує, формулює і перевизначає цілі навчально-виробничої практики, виходячи з особистісного ставлення до способів і видів еколого-педагогічної діяльності, планує свої вчинки за їхньою підпорядкованістю провідному надзавданню – формуванню відповідального, гуманного ставлення учнів до навколишнього середовища. Маючи духовне надзавдання, можна досягти наміченої мети.

7. Принцип саморегуляції. У вітчизняній психології обґрунтовано положення щодо процесу формування особистості, в якому виявляються тенденції збільшення ролі внутрішніх факторів й удосконалення механізмів саморегуляції. При цьому саморегуляція розглядається як специфічний вид діяльності суб'єкта, що має індивідуальну структуру і стиль, як система психологічних технологій, котра спрямована на формування професійної свідомості. Високий рівень сформованості саморегуляції у студентів природничих факультетів, який об'єктивно виявляється в тонкості, диференційованості й адекватності всіх свідомих інтелектуальних, емоційних, поведінкових реакцій, вчинків та ефективності еколого-професійної діяльності, дає підстави думати про наявність у них достатньо зрілого стану розвитку екологічної свідомості в цілому [8].

Ефективність педагогічної практики залежить від ступеня теоретичної розробки як загальних, так і специфічних форм, методів, прийомів практичного навчання студентів, від правильного добору принципів її організації. Педагогічна практика своє головне призначення реалізує в тому, що виступає значущим фактором особистісного зростання майбутнього вчителя. Вона має потужні можливості у впливі на розвиток екологічної самосвідомості

студента. Однак ці потенціали можуть залишитися лише потенціалами, якщо не дотримуватися вищесказаного.

Подальшого вивчення й розв'язання потребують питання створення авторської програми педагогічної практики студентів природничих факультетів; розробки механізмів створення екологічного середовища в різних типах навчальних закладів педагогічної спрямованості в процесі педагогічної практики; розробки й удосконалення діагностичних методик поетапного визначення рівня сформованості екологічної свідомості у ході педагогічної практики та ін.

З дослідженням цих питань пов'язується подальше вдосконалення якості екологічної підготовки майбутніх учителів в умовах природничих факультетів педагогічних університетів.

*Список використаних джерел*

1. Бойко А. Н. Единство теории и практики в подготовке учителя / А. Н.Бойко // Советская педагогика. – 1985. – № 1. – С. 63.
2. Большой Советский Энциклопедический словарь. – М.: Советская Энциклопедия, 1990. – 1631 с.
3. Гагарин А. В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитание / А. В.Гагарин. – М.: Московский городской психолого-педагогический ин-т, 2000. – 191 с.
4. Державна програма “Учитель”, затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.02. № 379 // Інформ. зб. Мін-ва освіти і науки України. – 2002. – № 10. – С. 4-32.
5. Леонтьев А. Н. Психология смысла / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
6. Негруца Н. А. Роль і місце практики в професійній освіті // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. / Н. А. Негруца – К., Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С. 258-261.
7. Супрун Ю.О. Индекс уровня знаний / Ю.О.Супрун, Э. В.Труфанов // Профессионально-техническое образование. – 1997. – № 2. – С. 14-15.
8. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 226 с.

Н.О.Побережна

## ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті розкривається компетентність як складний індивідуально-психологічний стан, розглядаються шляхи формування інформаційної компетентності в результаті інтеграції теоретичних знань.*

*В статье раскрывается компетентность как сложное индивидуально-психологическое состояние, рассматриваются пути формирования информационной компетентности в результате интеграции теоретических знаний.*

*The article reveals the notion of competence as a complex individual state. The ways of information competence formation as a result of theoretical knowledge intergration have been considered.*

Бурхливий розвиток інформаційною суспільства протягом останніх двох десятиліть спричиняв трансформацію стратегії освіти. Зміни в економічній, соціальній та політичній сферах життя, впровадження нових інформаційних технологій (ІТ) вимагають нових підходів до розбудови як системи загальної середньої освіти, так і системи вищої освіти.

Підготовка кваліфікованих спеціалістів – одне з головних завдань, яке ставить перед вищою школою Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). Однією з цілей цієї Програми є розвиток єдиного освітнього інформаційного простору з метою підвищення якості освіти на основі використання нових інформаційних технологій і надання умов для забезпечення рівних можливостей усім громадянам України на отримання освіти всіх рівнів і ступенів.

Головною метою навчання стало не лише, набуття студентом певної суми абстрактних знань, а і виховання освіченого, активного і відкритого до спілкування члена сучасного суспільства, відповідно змінилась і методика навчання. Ефективна освіта стала неможливою без інтенсивного використання у навчальному процесі останніх досягнень науки та техніки.

Процес інформатизації пов'язаний з втіленням інтелектуальних видів праці у всі галузі суспільного та виробничого життя. Традиційна інформаційна діяльність набуває нового якісного розвитку, наповнюється новим змістом. Тому важливо, щоб педагог володів інформаційною компетентністю. Це означає, що педагог для реалізації мети конкретної освітньої галузі міг аналізувати матеріальні й інформаційні процеси; створювати інформаційні



моделі; оцінювати їх за допомогою EOM; обробляти графічну інформацію; використовувати електронні таблиці, базу даних; користуватися локальними, глобальними та телекомунікаційними засобами.

Ми визначаємо інформаційну компетентність як складний індивідуально-психологічний стан, який досягається у результаті інтеграції теоретичних знань і практичних навичок працювати з інформацією різних видів, використовуючи нові інформаційні технології. Інформаційний компонент в професійній діяльності учителя для вирішення будь-якого педагогічного завдання являє собою сукупність настанов, цінностей, знань, умінь, керуючись якими він визначає мету своєї роботи, здійснює діагностику рівня та стану об'єкта, який проектується; відбирає зміст і педагогічні технології, які адекватні результату: оцінює якість результату.

У рамках констатувального експерименту нами проаналізовано використання педагогами вищих навчальних закладів інформаційних технологій в освітньому процесі. Було запропоновано анкету, яка містила перелік 16 сучасних педагогічних технологій (у тому числі інформаційних технологій). Опрацювання анкет дозволило провести як статистичний, так і змістовий аналіз. Із кількості респондентів 31,3% володіють сучасними педагогічними технологіями. Із них інформаційні технології використовують 3,2%, метод проектування – 9,5%. Найбільша частина педагогів, які використовують інформаційні технології, викладають такі предмети: інформатика й інформаційні технології (100%); економіка (91%); креслення (85%). На жаль, серед викладачів спецдисциплін, які використовують інформаційні технології, виявилось лише 4%.

Підтвердженням викладеного вище є результати наукового пошуку інших дослідників які наголошують, що якісної підготовки педагогів у галузі інформаційних технологій, яка б, забезпечувала використання комп'ютерів на рівні сучасних вимог, не відбувається. Застосування інформаційних технологій у практичній діяльності спеціалістів педагогічного профілю, як правило, обмежується елементарним використанням текстових і табличних процесорів.

Недостатнє використання інформаційних технологій загалом пов'язане із низьким рівнем інформаційної компетентності суспільства, необізнаністю щодо широких можливостей застосування інформаційних технологій, слабкою мотивацією викладачів, учнів, студентів до використання інформаційних технологій у навчальному процесі та професійній діяльності.

Так, дослідження В.А.Сластьоніна та Н.В.Кузьміної дозволили нам виділити наступні рівні готовності викладача до впровадження інформаційних технологій у професійну діяльність: мінімальний, середній і оптимальний.

Оптимальний рівень готовності – емоційно-усвідомлений рівень, характеризується високою мотивацією, пізнавальною активністю і стійкістю рефлексивної позиції. Викладачі з таким рівнем готовності володіють стійкою потребою до впровадження інформаційних технологій у своїй професійній діяльності, зона виявляється завжди, незалежно від зовнішніх факторів. Педагоги володіють знаннями і уміннями у галузі сфер упровадження інформаційних технологій успішно застосовують їх в педагогічних, виховних, дослідницьких цілях. Так, із загальної кількості педагогів, яких обстежували, високий рівень готовності мають 32,5 %.

Середній рівень готовності – це рівень, який характеризується середнім ступенем мотивації. Педагоги з таким рівнем готовності мають потребу до впровадження інформаційних технологій у свою професійну діяльність, яка залежить від таких зовнішніх факторів, як вплив оточуючих, як моральний так і матеріальний стимул. Педагоги з таким рівнем готовності володіють необхідними знаннями й уміннями, самостійно визначають мету і вирішують завдання, але завжди потребують допомоги більш компетентних колег, є виконавцями чужих починань. Кількість педагогів із середнім рівнем готовності до дослідницької діяльності 37,5 %.

Мінімальний рівень готовності – це рівень, який характеризується низькою мотивацією, низькою інформаційною компетентністю. Педагоги з мінімальним рівнем готовності до впровадження інформаційних технологій в професійній діяльності мають низьку потребу під час упровадження інформаційних технологій; не можуть визначити мету і результати її застосування. Мають уривчасті, несистематизовані знання, не можуть перебороти психологічний бар'єр страху перед комп'ютером. Не бачать доцільності аналізувати свою педагогічну діяльність і роблять це тільки на вимогу. У цій категорії багато педагогів з великим стажем роботи, які не хочуть змінювати свій стиль і методи роботи з недовірою відносяться до інформаційних технологій взагалі. Мінімальний рівень готовності до дослідницької діяльності мають 30% опитаних викладачів.

Таким чином, проведена діагностика рівня готовності

педагога до впровадження інформаційних технологій виявила перевагу мінімального (30 %) і середнього (37,5 %) рівня готовності. Це говорить про те, що в цілому рівень готовності педагога до впровадження інформаційних технологій зовсім недостатній.

На наш погляд, під час формування інформаційної компетентності необхідно враховувати внутрішні та зовнішні мотиви застосування інформаційних технологій. Внутрішні мотиви зв'язані з особистою самореалізацією педагога і його професійним ростом, у той час як зовнішні мотиви – це матеріальні стимули, прагнення особистості самоутвердитись у колективі, добитися позитивної оцінки колег і керівництва.

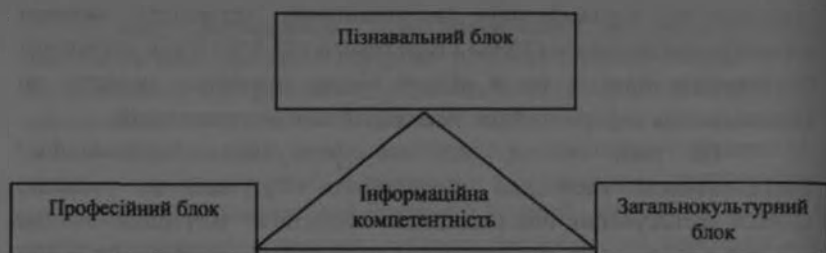
Поняття інформаційна компетентність тісно пов'язане з таким поняттям як інформаційна поведінка та інформаційна культура. Як ознаки інформаційної поведінки, які характеризують рівень інформаційної компетентності педагога можна виділити такі:

- зміст інформаційних потреб та інтересів;
- мотиви звертання до різних джерел;
- ступінь задоволення інформаційних потреб;
- засоби пошуку, збереження, переробки інформації;
- процес засвоєння і застосування одержаної інформації в педагогічній діяльності; засоби розповсюдження нової інформації;
- використані канали професійних комунікацій;
- різноманітність привадних матеріалів російською та іноземною мовами і т.п.

Метою формування інформаційної культури є уміння співвідносити моделі знання та інформацію; оцінювати рівень, власних знань; стимулювати процес отримання нових знань і умінь.

На основі наведених визначень можна зробити висновок про те, що високого рівня інформаційної компетентності можливо досягти тільки за умови високого рівня інформаційної поведінки та інформаційної культури, тому що інформаційна компетентність інтегрує ці два поняття.

Формування інформаційної компетентності схематично можна представити у вигляді трьох взаємопов'язаних блоків; пізнавального, професійного та загальнокультурного (рис. 1).



**Рис 1. Формування інформаційної компетентності педагога вищого навчального закладу**

У перший (пізнавальний) блок включено знання про сучасні підходи до моделювання і проектування професійно-педагогічної діяльності; про нові інформаційні технології, які використовуються в освітньому процесі на сучасному етапі розвитку суспільства; про методи контролю знань і уміння студентів з використанням інформаційних технологій.

У другому (професійному) блоці формується перелік умінь, які необхідні сучасному педагогу ВНЗ:

- чітко і коректно структурувати й подавати навчальний матеріал, використовуючи сучасні програмно-технічні засоби навчання;
- проектувати та використовувати сучасні інформаційні технології в освітньому процесі;
- застосовувати інформаційні технології під час контролю знань і організації навчально-виховного процесу;
- проводити педагогічний експеримент, уміти обробляти й аналізувати отримані результати з використанням інформаційних технологій;
- систематично накопичувати професійно-орієнтовану інформацію, обробляти її та вміти користуватися нею у практичній діяльності.

У третьому блоці формуються загальнокультурні знання й уміння, які необхідні педагогу для життя в інформаційному суспільстві:

- планувати свою діяльність, будувати інформаційні моделі об'єктів і процесів, структурувати повідомлення;
- застосовувати методи і прийоми педагогічної діагностики;
- готувати професійні документи, вести ділове листування з використанням інформаційних технологій.

У процесі формування інформаційної компетентності

повинні використовуватись такі інформаційні засоби й технології:

- педагогічне програмування, аудіовізуальні засоби;
- системи на базі гіпермедіа- і мультимедіа-технологій;
- розподільчі бази даних у галузях знань;
- засоби телекомунікації;
- інформаційно-пошукові системи, електронні бібліотеки, розподільчі і централізовані видавничі системи;
- системи штучного інтелекту, семантичні мережі, інтелектуальні на навчальні експертні системи;
- інформаційні технології у педагогічному менеджменті.

Отже, формування інформаційної компетентності повинно бути нерозривно пов'язане з професійною діяльністю педагогів і їхніми професійними потребами.

Підсумовуючи викладене вище зазначимо, що прагнення вітчизняних закладів вищої освіти долучитися до Болонського процесу, стрімкий розвиток інформаційних технологій актуалізують проблеми, пов'язані із модернізацією змісту та організації підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів на основі інформатизації навчально-пізнавальної діяльності. Цей процес має супроводжуватися забезпеченням освітніх інституцій професорсько-викладацьким складом із високим рівнем комп'ютерної грамотності, відповідними технічними і наочними засобами навчання, навчальними програмами курсів, спецкурсів (у тому числі й дистанційного навчання). Недотримання викладених вище умов вкотре буде гальмувати формування інформаційної культури педагогів і стане на заваді раціональній організації навчального процесу у загальноосвітніх і професійних інституціях.

*О.О.Гаврилюк,  
канд. пед. наук,  
Криворізький ДПУ*

### **УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ**

*У статті розглядаються педагогічні умови ефективного формування комунікативної культури студентів засобами позааудиторної роботи вищої педагогічної школи.*

*В статье рассматриваются педагогические условия эффективного формирования коммуникативной культуры студентов средствами внеаудиторной работы высшей педагогической школы.*

*The article deals with the problem of pedagogical conditions of effective forming students' communicative culture by means of extra-curriculum activity in higher pedagogical school.*

Реформування змісту педагогічної підготовки у вищій школі вимагає врахування виховних можливостей позааудиторної роботи щодо становлення основних професійних якостей майбутніх учителів. Поновлення змісту позааудиторної роботи передбачає побудову виховного процесу вищої школи з урахуванням певних педагогічних умов, які мають забезпечити ефективність формування професійних якостей майбутніх фахівців. Процес формування комунікативної культури як показника професіоналізму вчителя має враховувати можливості виховної позааудиторної роботи вищої школи та дотримуватися певних педагогічних умов. Аналіз педагогічної і психологічної літератури дозволяє говорити про те, що питання щодо умов забезпечення результативності формування комунікативної культури майбутніх учителів є недостатньо розробленим на сьогоднішній день.

У своєму дослідженні ми керувалися ідеями Б. Ананьєва [1], С. Рубінштейна [4] та інших науковців щодо побудови виховного процесу, а саме, щодо необхідності врахування не тільки системи педагогічних впливів, але й позиції тих, кого навчають, з огляду на їхні потреби, інтереси, установи, здібності та можливості.

У нашому дослідженні під педагогічними умовами формування комунікативної культури будемо мати на увазі сукупність початкових передумов, які забезпечують результативність позааудиторної виховної роботи щодо удосконалення рис та якостей особистості, які виступають показниками цього складного особистісного утворення та стимулюють спілкування студентів у різноманітних комунікативних ситуаціях.

Ми вважаємо, що формуючи комунікативну культуру студентів, варто враховувати системний підхід до організації позааудиторної виховної роботи в студентських групах. Такий складний за своєю структурою і функціями виховний інститут, як педагогічний університет спроможний ефективно впоратися зі своїми завданнями тільки за умови функціонування цілісної систематичної виховної системи.

У роботах науковців, які дотримувалися системного підходу щодо формування певної особистісної риси фахівця спільним є те, що у всіх функціонуючих педагогічних системах головними системоутворюючими елементами вважається мета, на досягнення

якої спрямована діяльність взаємозалежних елементів як передбачення результату, і сам результат.

Цілеспрямованість і систематичність проведення позааудиторної виховної роботи щодо формування комунікативної культури має дати суттєві позитивні результати на шляху формування загальної культури майбутніх учителів.

Система позааудиторної виховної діяльності студентів як цілісне явище складається з компонентів, які взаємообумовлюються, а їх взаємодія призводить до утворення нових рис та спрямована на досягнення суспільно значущого результату. Головними структурними компонентами системи позааудиторної роботи у вищій школі є загальна мета діяльності (цільова настанова), конкретизовані завдання позааудиторної роботи, основні напрямки й зміст виховної роботи, її виховні функції, способи досягнення мети (способи, організаційно-педагогічні форми), методи та прийоми, умови функціонування, кінцевий результат.

Щоб забезпечити якість формування комунікативної культури студентів, треба їх озброїти знаннями про теоретичні основи цього складного особистісного утворення, ознайомити їх з сутністю, критеріями та показниками комунікативної культури.

Формування комунікативної культури майбутніх учителів потребує одночасного гармонійного розвитку всіх її показників, що має забезпечити побудову особистістю загальної моделі орієнтації в динамічних суспільних відносинах. Успішне формування комунікативної культури студентів в умовах позааудиторної виховної роботи можливе, якщо студенти матимуть чітке уявлення щодо структури комунікативної культури, рис особистості, що є її показниками. Студентам необхідно чітко знати, які саме цінності, мотиви поведінки, знання й способи діяльності їм необхідно вдосконалювати й розвивати в процесі активної участі у позааудиторній виховній роботі, для того, щоб уникнути конфліктних ситуацій у спілкуванні зі своїми партнерами, зробити процес спілкування легким і радісним.

Для виконання цього завдання необхідна така організація позааудиторної виховної роботи, беручи участь у якій, студенти здобували б досвід професійного і повсякденного спілкування, а саме:

– різноманітність форм і методів комунікації;

- організація творчої діяльності для розвитку необхідних особистості рис, що є показниками комунікативної культури майбутніх педагогів;
- поєднання в позааудиторній роботі ситуативних вправ, рольових і ділових ігор, комунікативних тренінгів, програвання ситуацій професійного спілкування, імітація диспутів, бесід;
- поглиблення загальнокультурних знань, розширення кругозору, розвиток позитивного ставлення до позааудиторної виховної роботи.

Процес формування комунікативної культури студентів має стати більш ефективним, якщо організація позааудиторної роботи буде проходити на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва, співтворчості.

Нові завдання вищої школи змінюють і сутність виховного процесу. Його зміст має ґрунтуватися на ідеї гуманного підходу до студента, ідеї педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості. Виховний процес має будуватися на взаємній активності педагогів і студентів. Взаємна активність виражається в педагогічній взаємодії, що містить у собі в єдності педагогічний вплив, його активне сприйняття, яке засвоєно об'єктом, активність того, кого виховують, яка проявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливах на педагога й на самого себе (тобто самовиховання).

У ході педагогічної взаємодії проявляються різноманітні зв'язки між суб'єктами та об'єктами виховання, формується новий характер їхніх відносин. Усе це припускає побудову виховного процесу в такий спосіб, коли обидві сторони є активні, діяльні, а їх відносини будуються на принципі педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості. Усе це робить необхідним розгортання нових відносин у структурі виховного процесу на засадах співробітництва і співтворчості. Такої думки дотримуються Л. Кондрашова та А. Сманцер, які присвятили проблемі відносин "викладач-студент" багато своїх робіт. Відносини в педагогічному процесі детерміновані, на їхню думку, як соціально-економічними, так і професійно-моральними чинниками, що обов'язково передбачають співробітництво, співтворчість та взаємодію учасників педагогічного процесу на принципах рольової перспективи [3, с. 223-225].

Позааудиторна виховна робота, яка заснована на взаємодії, співробітництві і співтворчості вчителя й студентів, забезпечує



ефект співрозуміння, спільної дії, спільного оцінювання, що стимулюють перспективу морального зростання, саморозвитку і їхнього самоствердження. Під час організації позааудиторної виховної роботи необхідно враховувати те, щоб педагогічні цілі були внутрішньо прийняті студентами. Важливо не просто вибирати способи досягнення поставлених цілей, але й створювати умови для опанування цих способів; не просто оцінювати результати діяльності, але й формувати в студентів потребу та здатність до самооцінки досягнутих результатів.

Педагогічна взаємодія, співробітництво і співтворчість мають місце там, де на позааудиторних заняттях створюється ситуація психологічного комфорту, можливість пізнавального й емоційного розкріпачення студента, коли є умови для самовираження, самоствердження й самостійності дій студентів.

Отже, засади розглянутого підходу передбачають ідеї рівності, партнерства і взаємоповаги учасників виховного процесу.

Індивідуалізація виховного процесу вищої школи уможливило подолання виявлених недоліків у підготовці майбутніх учителів до творчої комунікативної діяльності.

Індивідуалізація виховного процесу – це цілеспрямована система вивчення, проектування особистості майбутнього вчителя-професіонала і створення умов для його професійного зростання в умовах позааудиторної виховної роботи. Індивідуалізація виховної роботи припускає в першу чергу зміщення акцентів виховання з інформативної сторони на особистість студента, всі виховні прийоми мають бути спрямовані на розвиток комунікативних здібностей, рис особистості, які знімають напруженість і конфліктність у спілкуванні, стимулюють педагогічну взаємодію, співробітництво і співтворчість студентів у різноманітних формах позааудиторної роботи.

Індивідуальна програма формування комунікативної культури має поєднувати теоретичні засади цього особистісного утворення і спеціальну систематичну роботу щодо накопичення комунікативного досвіду, вдосконалення манери розмовляти, культури спілкування, спроможності приймати вірне педагогічні рішення. Під час позааудиторних занять варто враховувати не тільки те, щоб студенти засвоювали необхідні засади комунікації й спілкування, але й удосконаливали індивідуальну культуру мовлення, манеру поведінки, своєрідну форму вираження емоцій, власний підхід до учнів, відпрацьовували їх на засадах однакових

вимог, відповідно до норм професійної етики.

Значне місце в індивідуальній програмі позааудиторної виховної роботи має займати відпрацьовування індивідуального стилю спілкування та діяльності студентів. Успіх цієї роботи залежить від усвідомлення студентами єдності форми і змісту педагогічного впливу та взаємодії, тому що розрив між формою і змістом професійних дій призводить до серйозних педагогічних помилок і прорахунків у шкільній практиці. Виконання цих завдань пов'язане з подальшою індивідуалізацією позааудиторної роботи у вищій школі. Складність полягає в тому, щоб організувати виховний процес з урахуванням не тільки індивідуальності кожного студента, але й специфіки педагогічної роботи. Необхідно не тільки об'єднати загальну й індивідуальну мету педагогічного впливу, важливо також враховувати відбір змісту, методів і форм роботи, що уможливають залучення студентів до ситуацій професійної спрямованості, які вимагають від кожного індивідуальних зусиль для одержання колективного результату. Позааудиторна робота, яка орієнтується на індивідуальність, допомагає студентам замислитися й переконатися в необхідності подальшого вдосконалення власних професійних здібностей. Розвиток професійних рис є підґрунтям професійного зростання особистості студента. У процесі повсякденної діяльності шліфується педагогічна техніка, професійна етика і прийоми взаємодії з однокурсниками, викладачами, а згодом і з учнями, закріплюється потреба у спілкуванні й культурі взаємин.

За умови грамотного підходу до індивідуалізації позааудиторної роботи можна дану технологію поєднувати з технологією особистісного розвитку та професійного росту майбутніх учителів, результатом якої стане потреба у самовдосконаленні та самотворчості випускників вищої педагогічної школи протягом усієї їхньої професійної діяльності. Індивідуалізація позааудиторної роботи сприяє розвитку потреби студентів у зміцненні свого професійного "Я" не за рахунок запобігання труднощів, а за рахунок активізації творчих засад їхньої особистості та формування достатнього рівня комунікативної культури студентів.

Індивідуалізація позааудиторної роботи має забезпечити поступовий розвиток комунікативної культури майбутніх учителів, яка необхідна для досягнення професійних цілей у процесі спілкування та педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості в педагогічній діяльності.

Усе вище зазначене дозволяє говорити про те, що

формування комунікативної культури майбутніх учителів обумовлюється дією цілої низки взаємозалежних між собою умов. Сукупність виокремлених нами умов, на нашу думку, має подолати труднощі, які виникають у процесі формування комунікативної культури студентів у вищому навчальному педагогічному закладі. Сьогодні виникає потреба у розробці нових технологій розвиваючого навчання та виховання під час позааудиторної роботи, яка враховує наявність перерахованих вище педагогічних умов.

*Список використаних джерел*

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Киев: Высшая школа, 1988. – 160 с.
3. Кондрашова Л.В. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: История и современность / Л.Кондрашова, А.Сманцер – Мн.: Бестпринт, 2001. – 308 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 485 с.

**М.М.Москалец,**  
**аспірант,**  
**Криворізький ДПУ**

**ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ  
ЧЕРЕЗ ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті мова йде про взаємозв'язки фундаментального та спеціального знання як способу формування ціннісної картини світу засобами навчальної діяльності студентів.*

*В статтє говоритєся о взаємосвєзєи фундаментального и спеціального знання как способа формирования ценностной картины света средствами учебной деятельности студентов.*

*It considers important progressing aspects of educational activity as an indispensable condition of valuable unutilitarian student's education. It actualizes the theme of self-control educational activity beginning since starting years of study at high school.*

Тема змісту знань є вузловою у визначенні направленості навчання, освіти і виховання у вищій школі. Якщо, приміром, пріоритети надаються педагогічним процесам, спрямованим на фахову підготовку студентів, на перший план виходять завдання опанування фундаментальними і спеціальними знаннями відповідно до обраної професії. Натомість, коли за орієнтир обираються

процеси, що забезпечують особистісно спрямовану освіту молодого людини, мають гармонійно поєднуватись знання, потрібні для становлення духовної й фахової, діяльної та різнобічно-освіченої особи.

Проблема змісту навчальної діяльності, характер знань хвилювала багатьох учених у всі часи. Про єдність фундаментального і спеціального знання в змісті підготовки фахівців, їх гармонізації як засоби формування цілісної картини світу зазначали Н.А.Бердяєв [1], А.П.Зінченко [2], І.А.Льїн [3] у своїх роботах.

В даний час проблема якісної освіти через оновлення підходів і принципів до структуризації і оновлення його змісту не втратила своєї актуальності.

Мета статті – розглянути взаємодію методологічних і спеціальних знань як засоби формування у майбутніх фахівців цілісної картини світу в процесі навчання ВНЗ.

Проаналізувавши особливості названих масивів знань, можна сказати, що знання першого типу потрібні людині для того, наприклад, аби видобувати корисні копалини і виробляти потрібні людині технічні засоби її існування. Знання другого типу знадобляться коли вона, приміром, розпочинає власний бізнес. Тоді як знання третього – для того, аби людина могла так влаштувати свій внутрішній світ, коли вона зможе відчувати себе щасливою. Як видно, жоден із вказаних типів знань не є зайвим у ході її становлення, тож уявити собі дійсно культурну і фахову людину з вищою освітою, котра не опанувала якимось із блоків знань, неможливо. До того ж, сучасні фірми вбачають найбільш дієвим видом контролю за людиною на виробництві, коли вона у повній мірі розкриває свій потенціал, – самоконтроль. Зрозуміло, що досягти такого стану за умови самої лише професійної – зорієнтованої на виробництво, а не на людину спрямованості освіти, неможливо.

Відповідно наукова картина світу. Це, перед за все, цілісний образ предмету власне наукового дослідження у його головних системно-структурних характеристиках, що формується через існуючі фундаментальні поняття, уявлення і принципи науки на кожному з етапів її історичного розвитку.

Розрізняють такі основні види (форми) наукової картини світу (КС): 1) загальнонаукову як узагальнені уявлення про Всесвіт, живу природу, суспільство і людину, що складаються на підставі

синтезу знань, отриманих у різних наукових дисциплінах; 2) соціальну і природничо-наукову КС як уявлення про суспільство і природу, що узагальнюють досягнення відповідно соціально-гуманітарних і природничих наук; 3) спеціальні наукові КС (дисциплінарні онтології) – чи уявлення про предмети окремих наук (фізична, хімічна, біологічна і т.п. КС). В останньому випадку термін “світ” застосовується у специфічному сенсі, означаючи не світ в цілому, а лише предметну область окремої науки (фізичний світ, світ хімічних процесів, біологічний світ).

Узагальнений системно-структурний образ предмету дослідження уводиться в спеціальній науковій КС через уявлення: 1) про фундаментальні об’єкти, із яких виводяться впорядкованими усі інші об’єкти, що вивчаються цією наукою; 2) про типології об’єктів, що вивчаються; 3) про загальні особливості їхньої взаємодії; 4) про просторово-часову структуру реальності. Ці уявлення можуть бути описані у системі онтологічних принципів, котрі виступають підставою наукових теорій дисципліни. Наприклад, відомі принципи: світ складається із таких, що не діляться, корпускулів; їхня взаємодія суворо детермінована і здійснюється як миттєва передача сил по прямій; корпускули й утворені з них тіла переміщуються в абсолютному просторі з плином абсолютного часу, – усі вони описують фізичну картину світу, яка склалась у другій половині XVII століття, і отримала назву механічної КС.

Перехід від механічної до електродинамічної (наприкінці XIX століття), а потім й до квантово-релятивістської картини фізичної реальності (перша половина XX століття) супроводжувалася зміною системи онтологічних принципів фізики. Найбільш радикальною вона була в період становлення квантово-релятивістської фізики (перегляд принципів неподільності атомів, існування абсолютного простору – часу, лапласівської детермінації фізичних процесів).

За аналогією з фізичною КС, виділяють картини досліджуваної реальності й в інших науках (хімії, астрономії, біології і т.д.). Серед них також існують, історично змінюючи одна одну, різні типи КС. Наприклад, в історії біології – перехід від переддарвінівських уявлень про живе у картині біологічного світу, до картини запропонованої Дарвіном, потім до наступного включення у картину живої природи уявлень про гени, як носії спадковості, і вже потім до сучасних уявлень про рівні системної

організації живого – популяції, біогеоценоз, біосферу, ноосферу та їхньої еволюції.

Кожна із конкретно-історичних форм спеціальної наукової КС може реалізовуватись у ряді модифікацій. Серед них існують лінії спадкоємності (наприклад, розвиток ньютонівських уявлень про фізичний світ Ейлером, розвиток електродинамічної КС Фарадеєм, Максвелом, Герцом, Лоренцом, кожний з яких уводив у цю картину нові елементи). Але можливі ситуації, коли один і той же тип КС реалізується у формі конкуруючих або навіть альтернативних одні одним уявлень відносно досліджуваної реальності (наприклад, боротьба ньютонівської і декартівської концепції природи як альтернативних варіантів механічної КС; конкуренція двох основних напрямів у розвитку електродинамічної КС: програми Ампера – Вебера, з однієї сторони, і програма Фарадея – Максвела з іншої).

КС виступає як особливий тип теоретичного знання. Її можна розглядати у якості такої собі теоретичної моделі досліджуваної реальності, відмінної від моделей (теоретичних схем), що знаходяться у основі конкретних теорій. По-перше, вони різняться ступенем узагальнення. На одну й ту ж КС може спиратись безліч теорій, у тому числі й фундаментальних. Наприклад, із механічною КС були пов'язані механіка Ньютона-Ейлера, термодинаміка й електродинаміка Ампера-Вебера. Із електродинамічною КС пов'язані не тільки основи максвелівської електродинаміки, але й основи механіки Герца. По-друге, спеціальну КС можна відрізнити від теоретичних схем, якщо проаналізувати утворюючі їх абстракції (ідеальні об'єкти). Так, у механічній КС процеси природи характеризувались засобом абстракцій – “неподільний корпускул”, “тіло”, “взаємодія тіл, що передається миттєво по прямій і змінює стан руху тіл”, “абсолютний простір” і “абсолютний час”. Що ж торкається теоретичної схеми, яка знаходиться в основі ньютонівської механіки (такої, що узята у її ейлерівському викладі), то у ній сутність механічних процесів характеризується способом інших абстракцій: “матеріальна точка”, “сила”, “інерціальна просторово-часова система відліку”.

Ідеальні об'єкти, що утворюють КС, на відміну від ідеалізацій конкретних теоретичних моделей завжди мають онтологічний статус. Будь який фізик розуміє, що “матеріальна точка” не існує в природі, що в ній немає тіл без їхнього розміру. Однак послідовник Ньютона, що прийняв у той час механічну КС, вважав що неподільність атому реально існує як “первинна цеглина”

матерії. Він ототожнював із природою такі, що спрощують її і схематизують, абстракції, в системі яких створюється фізична КС. В яких саме ознаках ці абстракції не відповідають реальності, це дослідник встановлює зазвичай тоді, коли його наука вступає на шлях зламу старої КС і заміни її новою.

Будучи відмінними від КС, теоретичні схеми, що складають ядро теорії, завжди пов'язані з нею. Встановлення цього зв'язку є однією з обов'язкових умов побудови теорії. Процедура відображення теоретичних моделей (схем) у КС забезпечує той різновид інтерпретації рівнянь, що виражають теоретичні закони, який у логіці називають концептуальною (або ж семантичною) інтерпретацією і котра обов'язкова для побудови понять. Поза КС теорія не може бути побудована у закінченій формі.

Наукові КС виконують три основні взаємопов'язані функції у процесі дослідження: 1) систематизують наукові знання, поєднуючи їх у складні цілісності; 2) виступають у якості дослідницьких програм, що визначають стратегію наукового пізнання; 3) забезпечують об'єктивізацію наукових знань, співвіднесення їх із досліджуваним об'єктом для їх включення у культуру.

Спеціальна наукова КС інтегрує знання у рамках окремих наукових дисциплін. Природничо-наукова і соціальна КС, а потім загальнонаукова КС задають більш широкі горизонти для систематизації знань. Вони інтегрують досягнення різних дисциплін, виділяючи в дисциплінарних онтологіях стійкий, емпірично й теоретично обґрунтований зміст. Наприклад, уявлення сучасної загальнонаукової КС про нестационарний Всесвіт і Великий вибух, про кварки і синергетичні процеси, про гени, екосистеми і біосферу, про суспільство як цілісну систему, про формації і цивілізації і т. ін. були розвинені у рамках відповідних дисциплінарних онтологій фізики, біології, соціальних наук і потім включені у загальнонаукову КС.

Здійснюючи функцію систематизації, наукові КС разом з тим виконують роль дослідницьких програм. Спеціальні КС задають стратегію емпіричних і теоретичних досліджень у рамках відповідних областей науки. По відношенню до емпіричного дослідження цілеспрямовуюча роль спеціальних КС найбільш явно проявляється тоді, коли наука починає вивчати об'єкти, для яких ще не створено теорій і які досліджуються емпіричними методами (типичним прикладом виступає роль електродинамічної КС при

експериментальному дослідженні катодних та рентгенівських променів).

Уявлення про досліджувану реальність, що уводяться у КС, забезпечують висунання гіпотез про природу явищ, виявлених під час досліду. Відповідно до цих гіпотез формулюються експериментальні задачі та напрацьовуються плани експериментів, під час яких встановлюються усе нові характеристики об'єктів, що вивчаються у дослідах.

В теоретичних дослідженнях роль спеціальної наукової КС як дослідницької програми проявляється в тому, що вона визначає коло допустимих задач і постановку проблем на початковому етапі теоретичного пошуку, а також вибір теоретичних засобів їх розв'язання. Так, у період побудови узагальнюючих теорій електромагнетизму змагались дві фізичні КС і відповідно дві дослідницькі програми: Ампера-Вебера, з одного боку, і Фарадея-Максвела, з іншого. Вони ставили різні задачі і визначали різні засоби встановлення узагальнюючої сутності електромагнетизму. Програма Ампера-Вебера виходила із принципу далекої дії і орієнтувалась на використання математичних засобів механіки точок, тоді як програма Фарадея-Максвела спиралась на принцип близької дії й залучала математичні структури з механіки суцільних середовищ.

У міждисциплінарних взаємодіях, основаних на переносах уявлень із однієї області знань в іншу, роль дослідницької програми виконує загальнонаукова КС. Вона виявляє схожі риси дисциплінарних онтологій і тим самим формує підстави для трансляції ідей, понять і методів із однієї науки в іншу. Такі обмінні процеси між квантовою фізикою і хімією, біологією і кібернетикою, що породили цілий ряд відкриттів ХХ століття, направлялись і регулювались загальнонауковою КС.

Факти і теорії, створені за ціленаправленого впливу спеціальної наукової КС, потім знову співвідносяться із нею, що призводить до двох варіантів її змін. Якщо уявлення КС виражають суттєві характеристики об'єктів, котрі досліджуються, відбувається уточнення і конкретизація цих уявлень. Але якщо дослідження натикається на принципово нові типи об'єктів, відбувається кардинальна перебудова КС.

Така перебудова виступає необхідним компонентом так званих "наукових революцій". Вона передбачає активне застосування філософських ідей та обґрунтування нових уявлень про



накопичений емпіричний і теоретичний матеріал. Спочатку нова картина реальності, що досліджується, висувається у якості гіпотези. Її емпіричне і теоретичне обґрунтування може зайняти тривалий час, коли вона конкурує у якості нової дослідницької програми із раніше прийнятою спеціальною КС. Ствердження нових уявлень про реальність в якості дисциплінарної онтології забезпечується не лише тим, що вони підкріплюються досвідом і послуговуються базисом для нових фундаментальних теорій, але й їхнім філософсько-світоглядним обґрунтуванням.

Уявлення про світ, котрі уводяться у картинах реальності, що досліджується, зазнають впливів аналогій та асоціацій, які залучаються із різних сфер культурної творчості, включаючи власний та виробничий досвід визначеної історичної епохи. Так, уявлення про електричний флюїд і теплород, включені до механічної картини світу у XVIII столітті, склалися багато у чому під впливом предметних образів, залучених із сфери побутового досвіду і техніки епохи. Здоровому глазу XVIII століття було легше погодитись із існуванням немеханічних сил, вдаючи їх за образом сил власне механічних.

Разом з тим, введення до механічної КС уявлень про різні субстанції (носії сил) містило й момент об'єктивного знання. Уявлення про якісно інші типи сил було першим кроком на шляху до визнання неможливості звести усі види взаємодії лише до механічної. Воно сприяло формуванню особливих, відмінних від механічних, уявлень про структуру кожного з таких видів взаємодії. Онтологічний статус КС виступає необхідною умовою об'єктивізації конкретних емпіричних і теоретичних знань наукової дисципліни та їхнього включення у культуру.

На підставі віднесення до наукової КС спеціальні досягнення науки набувають загальнокультурного сенсу і світоглядного значення. Так, основна фізична ідея загальної теорії відносності, взята у її спеціальній теоретичній формі (компоненти фундаментального метричного тензора, що визначає метрику чотирьохмірного простору-часу, разом з тим виступають як потенціали гравітаційного поля), незрозуміла для тих, хто не займається теоретичною фізикою. Але при формулюванні цієї ідеї у мові КС (характер геометрії простору-часу взаємно визначений характером поля тяжіння) їй надається зрозумілий для неспеціалістів статус наукової істини, що має світоглядний сенс. Ця істина видозмінює уявлення про однорідний евклідовий простір і квазі

евклідовий час, які через систему освіти і виховання із часів Галілея і Ньютона перетворились у світоглядний постулат повсякденної свідомості.

Так виглядає справа із багатьма відкриттями науки, які включаються у наукову КС і через неї потім впливають на світоглядні орієнтири людської життєдіяльності. Вони стають особливими, автономними формами знання, що організують у відповідну систему спостереження факти й теорії кожної наукової дисципліни. Виникають проблеми побудови загальнонаукової КС, яка б синтезувала досягнення окремих наук.

Таким чином, якість підготовки фахівців визначається завданнями, змістом і технологією навчального процесу ВНЗ. Одним із важливих свідчень сучасної освіти є єдність методологічних і спеціальних знань як засіб формування ціннісної картини світу у майбутніх фахівців. Цілісність сприйняття студентами навколишнього світу стимулює впровадження в навчальний процес нових технологій, структуризація навчальної діяльності на основі системно-структурного і особистісно-діяльнісного підходів.

*Список використаних джерел*

1. Бердяев Н.А. Самопознание / Николай Александрович Бердяев. – М., 1991.
2. Зинченко А.П. Искусственно-техническая картина мира / А.П.Зинченко. // В сб.: Проблемы организации и развития инженерной деятельности. Выпуск 1. – Обнинск, 1990.
3. Ильин И.А. Религиозная философия. / И.А.Ильин. – М., 1994.
4. Рац М.В. Размышления об инновациях. / М.В.Рац, М.Т.Ойзерман // Вопросы методологии. – 1991. – №1.

*О.В.Гладка,  
пошукувач,  
Криворізький ДПУ*

**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОСОБИСТІСНО  
ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*У статті розкрито сутність та зміст поняття "готовність майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників". На основі аналізу літературних джерел дано визначення вищезгаданого феномену та накреслено шляхи формування цього складного особистісного утворення у студентів факультету іноземних мов.*

*В статье раскрыта сущность и содержание понятия*

*"готовність будучих учителів іноземного мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників". На основі аналізу літературних джерел дано визначення вищезгаданого феномена і наведені шляхи формування цього складного особистісного утворення у студентів факультету іноземних мов.*

*In the article the essence and contents of the notion "readiness of future teachers of foreign languages for personality-oriented teaching high-school pupils" is revealed. On the basis of analysis of the literary sources the above-mentioned phenomenon is defined and the ways of forming this complex unity of personality in students of the department of foreign languages are noted.*

Складні завдання, що стоять перед школою, значно активізують творчу діяльність педагога, необхідність зміни його позиції в педагогічному процесі, перенесення акцентів з педагогічного впливу на педагогічну взаємодію і співпрацю вчителя й учнів в процесі навчання, урахування особистісних інтересів тих, хто навчається, і в результаті, розвиток природних задатків, здібностей і талантів школярів. Такою важливою характеристикою шкільного процесу навчання є його особистісно-орієнтована спрямованість.

Особистісно-орієнтоване навчання висуває особливі вимоги як до особистості вчителя, так і до набору його умінь і навичок, що визначають результативність учительської праці. Без певного рівня розвитку готовності до особистісного навчання не можна досягти якісної зміни в професійній готовності майбутнього учителя іноземної мови, забезпечити творче виконання ним своїх професійних функцій. Але робота з формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників не буде успішною без чіткого уявлення викладачем сутності та змісту цього складного особистісного утворення.

Саме тому, метою публікації є розкриття сутності та змісту готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

У нашому дослідженні за основу було взято визначення готовності В.О.Сластьоніна і Л.В.Кондрашової. Ми вважаємо, що заслуга вищезгаданих авторів полягає в тому, що вони розглядають готовність до учительської праці як комплексну характеристику особистості вчителя-професіонала.

Під час розробки поняття "готовність майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників" за основу було взято ідеї І.С.Якиманської про

першорозрядну важливість “зміни професійної свідомості вчителя, особливо предметника, більше зорієнтованого на якісний виклад предметного матеріалу (його поглиблення, розширення об’єму і т.п.), ніж на вивчення особистості учня як індивідуальності при засвоєнні ним програмного матеріалу” [2, с.12].

Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання не стихійний і не мимовільний процес, це систематична, цілеспрямована діяльність, успіх якої неможливий без виявлення “структурних ланок” особистості, що виступають показниками готовності студентів до особистісно-орієнтованого навчання учнів. Необхідно чітко визначити, які психічні процеси і риси особистості повинні стати предметом вивчення для того, щоб одержати дані про характер внутрішнього стану студентів, ступеня їх готовності до впровадження особистісно-орієнтованого навчання.

Процес особистісно-орієнтованого навчання старшокласників представляє собою особливу складність. Майбутній учитель має володіти не тільки педагогічними та методичними прийомами у даній сфері, а й мати чітке уявлення та всебічно використовувати власні знання про психологічні особливості старшокласника, враховувати інтереси та специфічні риси кожної підростаючої особистості.

Успішність роботи з формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників передбачає конкретизацію сутності змісту структури цього складного особистісного утворення, виявлення механізму його функціонування, конкретизації основних критеріїв та показників, за ступенем виразності яких можна судити про рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання старшокласників іноземній мові у шкільній практиці.

Сутність готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників не може бути зведена до одиничних проявів, окремих рис чи якостей особистості майбутніх фахівців. Готовність – це таке особистісне утворення, що фіксує співвіднесеність свідомості й поведінки, суб’єктивність та об’єктивність поглядів та дій, що проявляються в професійній діяльності, спілкуванні, закріплене в рисах характеру особистості.

Це означає, що сутність та зміст готовності до особистісно-орієнтованого навчання визначається такими характеристиками, що

поєднують у собі інтелектуальні, емоційні, вольові якості, професійно-моральні переконання, знання, уміння та навички, педагогічні й діалогічні здібності, тобто характеризують процес особистісно-орієнтованого навчання старшокласників та ті вимоги до особистості вчителя іноземної мови, яким він повинен відповідати, щоб одержати позитивний результат при використанні принципів особистісно-орієнтованого навчання у роботі із старшокласниками.

Конкретизація змісту і визначення структурних компонентів готовності до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників проводилося за допомогою комплексу методів: педагогічного спостереження, анкетування, опитування, рейтингу, бесіди, соціометрії. Спостереження використовувалося для збору первинної інформації, аналіз якої дозволив виявити структурні компоненти готовності студентів до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників. Спостереження й аналіз педагогічної діяльності, в тісному зв'язку з анкетуванням, дозволили визначити риси, які необхідні майбутньому вчителю іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

У визначенні змісту та структурних компонентів готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників ми виходили із специфіки особистісно-орієнтованого навчання взагалі та психологічних особливостей розвитку старшокласників.

Готовність майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання – це складне особистісне утворення, що поєднує установку на використання особистісно-орієнтованої технології в навчальній роботі із старшокласниками, систему мотивів, комунікативність, педагогічні та діалогічні здібності, емпатію, організаторські та креативні здібності, здатність до самооцінки результатів своєї праці, що забезпечують результативність навчання старшокласників іноземної мови.

Вивчення і формування готовності до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників іноземній мові передбачає:

- утворення таких необхідних відносин, установок, рис і якостей особистості, що забезпечують можливість майбутньому вчителю іноземної мови свідомо і сумлінно, творчо виконувати свої професійно-педагогічні функції;
- розгляд його в динаміці. Тільки вивчаючи його на різних етапах навчання і виховання майбутній педагог зіставляючи дані,

отримані через певні проміжки часу, можна виявити шляхи розвитку цього особистісного утворення, визначити умови, що забезпечують формування в майбутніх вчителів іноземної мови готовності до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників;

- розвиток у майбутніх учителів іноземної мови потреби у професійному самовдосконаленні своєї особистості, тому що рівень підготовки й її реалізація залежить не стільки від того, які знання дав вищий навчальний заклад, скільки від того, як вони постійно удосконалюючись зуміють застосувати отримані знання й уміння на практиці, оптимально використати свої професійні здібності й індивідуально-комунікативні якості для вирішення педагогічних завдань.

У формуванні готовності велику роль відіграє ставлення суб'єкта до об'єкта дії. Складність формування готовності до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників, поетапність її формування, роблять необхідним використання диференційованого, індивідуального підходів до загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників передбачає не просте залучення їх у педагогічну діяльність, а формування в них умінь і навичок, необхідних для особистісно-орієнтованого навчання старшокласників, бажання творчо трудитися в обраній професійній сфері.

Наше дослідження показало, що для виникнення стану готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників необхідно:

- усвідомлення вимог суспільства, колективу, своїх потреб до нового виду навчання;
- усвідомлення мети, вирішення якої приведе до виконання поставленого завдання щодо більш повного засвоєння навчального матеріалу;
- осмислення й оцінка умов, в яких буде протікати особистісно-орієнтоване навчання старшокласників;
- актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з вирішенням навчальних завдань, через дискусію з учнями;
- визначення на основі досвіду й оцінки майбутніх умов впровадження особистісно-орієнтованого навчання у роботі із

- старшокласниками на заняттях з іноземної мови, найбільш вірогідних способів вирішення навчальних завдань;
- прогнозування своєї інтелектуальної й емоційної поведінки, оцінка співвідношення своїх можливостей для реалізації особистісно-орієнтованого навчання старшокласників;
- самонавіювання в досягненні поставленої мети.

“Для стійкої психологічної готовності потрібно, щоб людина вважала завдання особистісно значущим. Ставлення до справи в цьому випадку якісно інше порівняно з виконанням завдання що спонукає виявляти цікавість до нього, пізнавальну активність, виконувати з підйомом великий обсяг підготовчої роботи в значно коротший час. Саме завдання набуває у цьому випадку великої спонукальної сили, тому що воно відповідає потребам, запитам і установкам особистості” [1, с. 167]. Педагог настроюється на певну поведінку, на здійснення дій, необхідних для досягнення поставленої мети. Крім того, він створює умови, необхідні для досягнення результату, а також робить підготовчі вправи, поповнює відсутність інформації, подумки малює схему розгортання уроку. З початком практичних дій уважно стежить за змінами обстановки на уроці, оцінює адекватність своїх дій, модель яких він побудував заздалегідь, прагне не упустити оптимальних умов і засобів, що ведуть до результативності особистісно-орієнтованого навчання старшокласників іноземній мові, свідомо керує своїми емоціями.

За допомогою теоретичного аналізу наукової літератури щодо проблеми, яка нами досліджується, рейтингу, тривалого фіксованого спостереження за діяльністю студентів і вчителів-практиків та виходячи з багатоаспектного поля визначень змісту і особливостей готовності до педагогічної праці, ми вважаємо за доцільне розглядати готовність майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників як сукупність наступних компонентів:

- мотиваційного (установки, інтереси, прагнення та потреби займатися особистісно-орієнтованим навчанням старшокласників);
- когнітивного (знання теоретичних основ, закономірностей, принципів особистісно-орієнтованого навчання, засобів і способів рішення професійно-педагогічних проблем);
- операційного (уміння і навички, які необхідні вчителю іноземної мови для реалізації особистісно-орієнтованого навчання старшокласників);

- креативного (здатність вдосконалювати, модернізувати рекомендації, методики, досвід відповідно до виникаючих завдань, новизна й оригінальність рішень);
- оцінного (оцінка й самооцінка результатів педагогічної діяльності, потенційних можливостей, рефлексія пізнавальних дій і розумових процесів, успіхів і недоліків у саморозвитку, вміння контролю, керування індивідуальним розвитком підростаючої особистості).

Висновки. Таким чином, ми розглядаємо готовність майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання як складне особистісне утворення, основою якого є сукупність мотиваційного, когнітивного, операційного, креативного та оцінного компонентів. Успішність формування даного феномену визначається низкою умов, що активізували б участь студентів у процесі навчання, творчому вирішенні навчальних потреб, потребу працювати над собою, розкриття їх нахилів, здібностей, талантів. На наш погляд, процес навчання у ВНЗ не відповідає повною мірою вимогам до формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників й повинен перетерпіти деякі кардинальні зміни. Для цього необхідна цілеспрямована й систематична робота з формування вищезгаданого особистісного утворення й забезпечення педагогічних умов, що сприяють оптимальному вирішенню цієї практично значущої проблеми.

*Список використаних джерел*

1. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М.И.Дьяченко, Л.И.Кандыбович, В.А.Пономаренко. – Минск: Университетское, 1985. – 206с.
2. Якиманская И.С. Построение личностно-ориентированной школы (Из опыта городской экспериментальной площадки) / Ин-т пед. инноваций РАО; Под науч. ред. И.С. Якиманской. – Москва: КСП, 2001. – 128с.



Р.В.Кондратенко,

аспірант,

Криворізький ДПУ

## СИСТЕМА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті розглядається сучасна система професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів з виховання відповідальності особистості дошкільників.*

*В статье рассматривается современная система профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений к воспитанию ответственности личности дошкольников.*

*The article covers the modern system of the professional preparation of the future tutors of the pre-school establishment to the upbringing of responsibility of the person of the under-fives.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні вимагає інноваційних підходів до системи підготовки фахівців з дошкільного виховання. Формування педагога нового типу можливо лише за умов переорієнтації та вдосконалення шляхів, методів, технологій у навчально-виховному процесі у вищому педагогічному навчальному закладі. В той же час проблема виховання дітей дошкільного віку є однією з найактуальніших у загальній системі освіти. У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" серед основних завдань визначено формування базових якостей особистості, зокрема відповідальності. У Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні зазначається, що особистісні якості виступають показником особистісного зростання дошкільника. Щодо відповідальності, то вона розглядається в документі як "серйозне ставлення до обов'язків, здатність надавати перевагу обов'язку перед розвагою ... готовність визнати свої помилки, повинитися, розкаятися" [2, с.69]. Тому сьогодні молодому спеціалісту з дошкільного виховання не можна обійтися без професійних знань і вмінь з проблеми виховання відповідальності у старших дошкільників.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний аналіз сучасної

психолого-педагогічної літератури, системний підхід до розгляду поняття “готовність до педагогічної діяльності” свідчить про те, що певну роль у розробці різноаспектних напрямів відіграли праці К.Дурай-Новакової, Л.Кондрашової, О.Мороза, В.Сластьоніна, З.Шиліної, В.Щербини та ін. Учені в своїх поглядах приходять до висновку, що успішній професійній діяльності передують якісне формування готовності до неї (О.Абдулліна, І.Богданова, М.Вієвська, І.Зязюн, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, О.Мороз, В.Сластьонін та ін.). Професійному становленню майбутніх вихователів до праці у дитячих садках присвячені дослідження Л.Артемової, Г.Беленької, А.Богуш, С.Будака, Н.Гавриш, Н.Грама, Н.Смельянової, Л.Машкіної, Т.Танько та ін. Вітчизняні вчені пропонують до впровадження інноваційні підходи до навчання студентів зі спеціальності “Дошкільне виховання” з метою досягнення якісних результатів готовності їх до педагогічної діяльності. Так, Г.Беленька у своїй монографії [1] вказує, що становлення вихователя-професіонала відбувається через створення відповідних умов у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Невирішені частини загальної проблеми. Детальний аналіз доступних досліджень з формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності переконав, що наукові праці щодо формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності у старших дошкільників відсутні.

Метою нашої статті стало представлення системи навчальної роботи щодо формування готовності у студентів, які навчаються за спеціальністю “Дошкільне виховання”, до виховання відповідальності у дітей старшого дошкільного віку. Відповідно до мети ми поставили такі завдання:

1. Розкрити етапи системної роботи зі студентами згідно запропонованої моделі формування готовності до виховання відповідальності у дітей.
2. Представити дослідні дані результативності дослідно-експериментальної роботи з даної проблеми.

Результати дослідження. У ході дослідження ми розробили

модель формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності у старших дошкільників, яку реалізовували у процесі трьох етапів: інформаційно-пізнавальний, технологічно-діяльнісний, творчо-коректувальний. Послідовність етапів в методиці визначена з урахуванням необхідних педагогічних умов. Ми вважаємо, що формування всіх компонентів готовності до виховної діяльності, зокрема до виховання відповідальності дітей в дошкільному навчальному закладі, не може відбуватися миттєво та без належної підготовки. Тому послідовно, на кожному етапі, формувалися різні показники того чи іншого структурного компонента (рис. 1).

I етап – інформаційно-пізнавальний. На цьому етапі реалізувалася перша умова формування готовності до виховання відповідальності в старших дошкільників, а саме: організація навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти на принципах педагогічної взаємодії та співробітництва.

Метою першого етапу є створення атмосфери позитивної взаємодії і працездатності, яка суттєво сприяє підвищенню мотиваційного компонента формування готовності до виховання відповідальності в дошкільників. На рівні когнітивного компонента формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності здійснювалося визначення, разом із студентами, знань про становлення особистості дитини в дошкільні роки, набуття нею життєвої компетентності, розвиток базових якостей, зокрема й відповідальності. Формування операційного компонента на цьому етапі відбувалося з опорою на особистий досвід студентів із проблеми занять. У процесі взаємодії та співробітництва викладача зі студентами формувалася особистісний компонент готовності до виховання відповідальності в дітей.

На цьому етапі ефективним засобом реалізації умови, яка забезпечує сформованість готовності студентів до виховання відповідальності, є міжпредметні зв'язки, проведення психолого-педагогічних тренінгових вправ, проведення лекційних занять спецкурсу "Виховання відповідальності у старших дошкільників" [3, с. 69] та педагогічної практики.

Розділ I. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

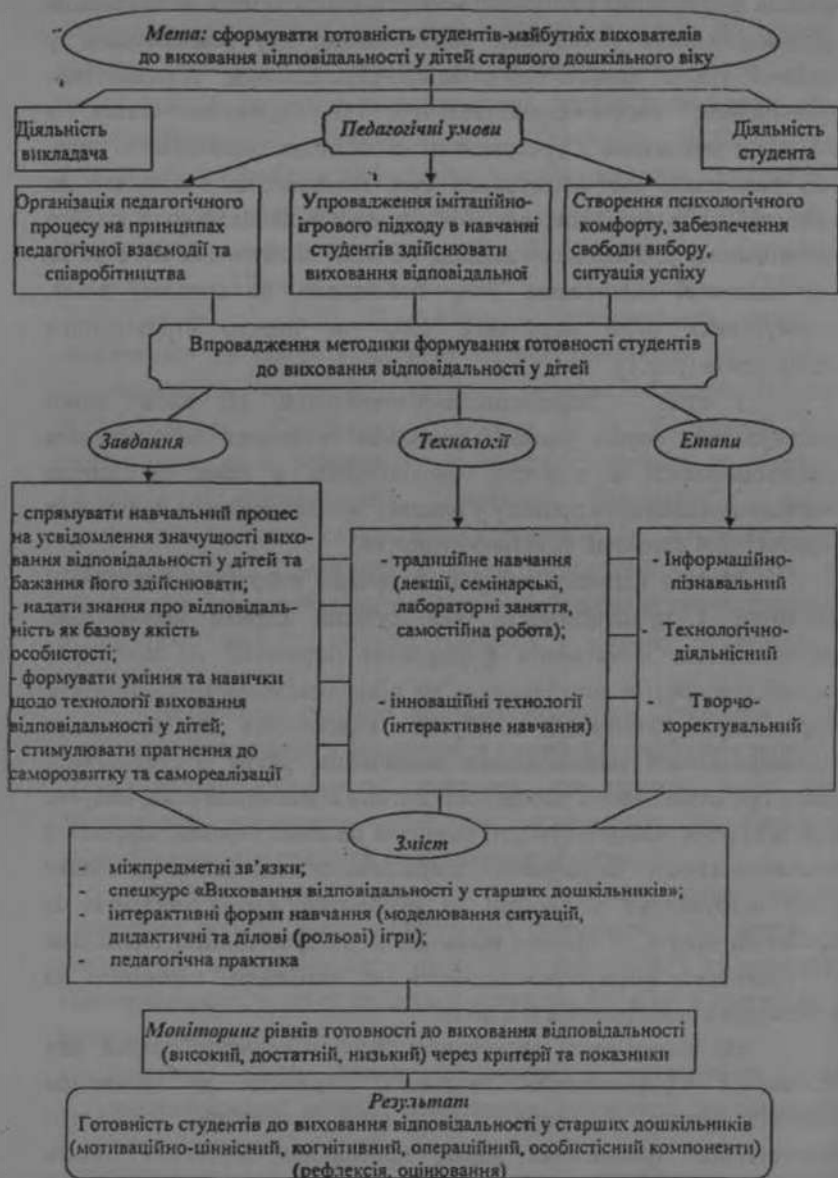


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності у дітей

Отже, на інформаційно-пізнавальному етапі у майбутніх вихователів сформувалося уявлення про інтегративну якість особистості дошкільника – відповідальність; поглиблювалися знання про її виховання в дошкільному віці. Завдяки демократичному стилю педагогічної взаємодії та співробітництва між викладачем і студентами створювалася атмосфера позитивної співпраці.

II етап – технологічно-діяльнісний. Цей етап спрямований на реалізацію другої умови формування готовності до виховання відповідальності у старших дошкільників – упровадження імітаційно-ігрового підходу в навчанні студентів вмінню здійснювати виховання відповідальної особистості з метою забезпечення процесу професійного становлення особистості вихователя.

Метою технологічно-діялісного етапу є формування підвищеного рівня структурних компонентів готовності студентів до виховання відповідальності у старших дошкільників. Завдяки активізації позиції студентів здійснювався інтерес до досліджуваної проблеми. Запропоновані ігрові та імітаційні технології дозволили студентам проаналізувати особливості своєї мотиваційної сфери, загострили потребу до співпраці у взаємодії “викладач-студент”, “студент-студент”, окрім того, сприяли формуванню уявлення про власні потреби й мотиви професійної діяльності в дошкільному навчальному закладі.

На цьому етапі відбувалося формування когнітивного компонента, який полягає у пізнанні технології на практичному рівні: студенти знаходили оптимальні рішення на поставлені завдання чи використовували відповідні теоретичні знання при обговорюванні, програванні ситуацій, наводили приклади з особистого досвіду. Відбувалося входження в інтенсивне, цілісне осмислення отриманих знань. На практичних заняттях інтерактивні форми спільної діяльності студентів і викладача сприяли збагаченню ерудиції, змістових операцій, які забезпечили становлення операційного компонента готовності.

Студенти опановували методику виховання відповідальності в дошкільників, що ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході. Кожне заняття мало на меті якнайглибше розглянути і проаналізувати теоретичні питання. Саме навчальна діяльність на другому етапі допомогла поглибити технологічну підготовку майбутніх спеціалістів, перетворити знання на уміння. У студентів виникала можливість розкрити особливості своїх особистісних

якостей і здібностей, на основі результатів активної діяльності проаналізувати власні знання й уміння, емоції та почуття в різних ситуаціях. Усе це сприяло формуванню особистісного компонента готовності до виховання відповідальності у дітей-дошкільників.

Засобами реалізації змісту другого етапу виступили розробка та впровадження інтерактивних методів і форм навчання, які використовували на семінарсько-практичних заняттях експериментального курсу "Виховання відповідальності у старших дошкільників" та базувалися на імітаційно-ігровому підході.

Використання імітаційно-ігрової технології надали можливість студентам усвідомити значущість виховання відповідальності особистості дошкільника, розглянути способи емпатійно-особистісної взаємодії вихователя з дітьми, стимулювати потребу у постійному удосконаленні своєї особистості.

III етап – творчо-коректувальний. Умовами реалізації цього етапу стали створення психологічного комфорту, забезпечення ситуації успіху, свободи вибору, що сприяли формуванню та розвитку професійних якостей і властивостей педагога.

Метою творчо-коректувального етапу є демонстрація високих рівнів усіх структурних компонентів професійної готовності студентів до виховання відповідальності у старших дошкільників, одержання зворотного зв'язку про враження від навчальної діяльності. Викладачем здійснювалося формування, розвиток і корекція властивостей особистості студента. На цьому етапі пропонувалася можливість засвоїти та продемонструвати сучасні форми діяльності викладача зі студентами. Завдання передбачали поглиблення змін у всіх компонентах структури готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності в дітей старшого дошкільного віку, підвищення впевненості студентів у своїх силах, стимулювання вияву творчого потенціалу майбутніх фахівців. Тим самим студенти в змозі дати оцінку якості своєї компетентності з окресленої проблеми. У процесі групової взаємодії, що включає вияв позитивної мотивації на успіх у спільній діяльності, у прагненні до означеної мети, відбувалося формування мотиваційного компонента – закріплення умінь розпізнавання власних спрямувань і мотивів професійної діяльності. На когнітивному рівні відпрацьовувалися вміння усвідомлювати й демонструвати готовність до виховання відповідальності у дітей. Студенти самостійно рефлексували власні вияви рівнів структурних компонентів готовності. Відбувалося закріплення умінь проектувати

різні форми й методи виховання відповідальності у дошкільнят, уміння організувати свою подальшу професійну діяльність.

Засобами реалізації III етапу формування готовності майбутніх фахівців до виховання відповідальності у дітей були лабораторні заняття спецкурсу "Виховання відповідальності у старших дошкільників" та виконання практичних, дослідно-пошукових завдань під час виробничої практики.

Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність запропонованої методики формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності у дітей старшого дошкільного віку в експериментальних групах на противагу контрольним були отримані наступні результати: високий рівень – в експериментальних групах: 38,6 %, а в контрольних: 14,7 %, достатній рівень – в експериментальних: 49,8 %, в контрольних: 36,8 %, низький рівень – експериментальних: 11,6 %, а в контрольних: 48,5 % студентів. Формувальний експеримент довів правильність висунутої гіпотези про те, що лише при створенні відповідних педагогічних умов можливо сформувавши готовність майбутніх вихователів до виховання відповідальності у старших дошкільників.

Висновки та перспектива подальшого наукового дослідження. Таким чином, ми визначили модель формування готовності студентів до виховання відповідальності, у якій виокремили поетапність запровадження методики роботи зі студентами. На кожному з етапів: інформаційно-пізнавальному, технологічно-діяльнісному та творчо-коректувальному, створювали відповідні педагогічні умови. Впровадження спецкурсу "Виховання відповідальності у старших дошкільників", використання інтерактивних форм і методів роботи, а також структурування змісту педагогічної практики сприяло підвищенню професійного потенціалу майбутніх вихователів.

*Список використаних джерел*

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання/ Ганна Володимирівна Беленька. – К.: Світлич, 2006. – 304 с. – (Б-ка журн. "Дошк. Виховання").
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук. метод. посіб./ під. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред.журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243с.
3. Кондратенко Р.В. Формування готовності студентів до виховання почуття відповідальності у дошкільників/

Р.В.Кондратенко// Науковий вісник Миколаївського державного університету: Зб. наук. праць. – Спецвипуск: Педагогічні науки. – У 2-х т. – Т. 2: Проблеми передшкільної освіти в сучасних умовах/ за заг. ред. В.Д.Будака, О.М. Пехоти. – Миколаїв: МДУ, 2008. – С.145-150.

*І.А.Микитюк,  
аспірант,  
Криворізький ДПУ*

### **ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ А.С. МАКАРЕНКА ПО ФОРМУВАННЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

*Стаття присвячена з'ясуванню ролі педагогічної спадщини А.С.Макаренка у формуванні педагогічної культури сучасного вчителя. Акцентується увага на розвитку освіти в контексті педагогічної культури.*

*Стаття посвячена виявленню ролі педагогического наследия А.С.Макаренка в формировании педагогической культуры современного учителя. Акцентируется внимание на развитии образования в контексте педагогической культуры.*

*The article is devoted to the research of the importance of creative legacy of A.S.Makarenko in the teaching process of High Educational Establishment. It is offered to consider development of education in a context of pedagogical culture.*

Реалізація завдань, визначених у “Концепції національного виховання”, залежить від рівня педагогічної вчителя. Саме вчитель повинен забезпечувати ефективну роботу загальноосвітньої школи. Якість цієї нелегкої праці, безумовно, залежить від рівня загальної культури педагога і його педагогічної культури. Як відомо, педагогічна культура існує у виховних і моральних традиціях суспільства, що відображають ставлення дорослих до дітей та прийняті в суспільстві засоби соціалізації педагогічних теорій, у цілісних педагогічних системах, у моделях педагогічної діяльності, в особистості вчителя-вихователя.

На сьогодні поки що немає чіткого визначення педагогічної культури. Практичні педагоги під цим поняттям припускають: педагогічну майстерність (А.В.Барабанщиков, В.П.Беспалько, С.Б.Єлканов, В.А.Кан-Калік, Н.В.Кузьміна та ін.); педагогічні знання, вміння, творчість (Т.Г.Білоусова, О.З.Краснова, І.П.Раченко та ін.); педагогічний досвід (К.А.Нефедова, В.П.Фоменко та ін.); професійну компетентність (А.К.Макарова); педагогічну інтуїцію (С.А.Гильманов, Н.А.Комар) тощо.



Дослідженням різних сторін педагогічної культури займалося багато вчених: філософів, педагогів, психологів (Э.А.Баллер, Е.В.Богомоллов, М.В.Богуславський, А.П.Валицька, В.М.Данильченко, Е.Ю.Захарченко, И.А.Колесникова, А.Ф.Лосев, А.С.Макаренко, В.М.Межуев, З.И.Равкин, К.Д.Ушинський, Н.Л.Шеховська, Є.Н.Шиянов та ін.).

Особливе значення мають дослідження про сутність, зміст та формування основ педагогічної культури (В.К.Буряк, І.А.Зязюн, О.Б.Гармаш, В.М.Гриньова, М.Б.Євтух, В.І.Луговий, О.П.Рудницька, М.І.Скрипник, В.В.Зелюк, О.В.Бондаревська, Т.Г.Білоусова, І.Ф.Ісаєв, А.Н.Ходусов).

Теоретичною основою для розгляду педагогічної культури вчителя нами була обрана концепція виховання й освіти людини культури, розроблена науковою школою О.В.Бондаревської [1]. Виховання й освіта людини в освітньому просторі – суть нової педагогічної парадигми, в якій визначальну роль відіграє загальнолюдська, персональна культура, синтез наук про людину, його розвиток та виховання на різних вікових та професійних етапах розвитку.

Метою статті є визначення ролі А.С.Макаренка в розробці деяких теоретико-практичних питань, стосовних аспектів педагогічної культури вчителя.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури щодо проблеми дослідження, педагогічна культура – це частина загальнолюдської культури, яка інтегрує історико-культурний досвід та регулює сферу педагогічної взаємодії. Сукупним суб'єктом педагогічної культури виступає суспільство загалом, яке ставить мету та зміст процесам виховання та освіти, а його "агентом" у педагогічній взаємодії – вчителі, батьки, педагогічні спільноти, які реалізують соціальне замовлення в конкретно-історичному та особистому педагогічному досвіді.

Творча сутність педагогічної культури проявляється в подоланні протиріч педагогічної взаємодії, які виникають у процесі соціалізації та виховання дітей між набутим досвідом і новими вимогами до освіти та здатністю освітніх закладів їх реалізувати, між традиціями та творчим пошуком у педагогіці, який неможливий без усвідомлення сутності та значення педагогічної культури. З цього стає зрозумілим, що педагогічну культуру треба розглядати як частину загальнолюдської культури, в якій знаходить узагальнене відображення, з одного боку, практичний досвід виховання та

навчання юного покоління, а з другого боку – теоретичні уявлення про цінності освіти та виховання, вимоги до освітньо-виховних процесів та педагогічної взаємодії. Таким чином, педагогічна культура обумовлена значенням педагогіки в розвитку духовної сфери суспільства та підвищенням вимог до особистості педагога.

Проблема формування педагогічної культури вчителя має давню історію, але поки що не є вирішеною. Розв'язання її, на наш погляд, потребує широкого використання здобутків психолого-педагогічної науки, у тому числі й теоретичної та практичної спадщини видатних вітчизняних педагогів минулого. Особливу цінність являють собою основні положення з цієї проблеми відомих педагогів-практиків ХХ століття А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського. Дослідникам ще доведеться здійснити глибокий аналіз не лише недоліків (які, безумовно, мали місце за тоталітарних часів), а й надбань, які внесла радянська школа у розвиток вітчизняної педагогічної культури. Не можна заперечити той факт, що школа радянського періоду давала учням міцні знання основ наук, мала стабільну й результативну систему навчання, виховувала суспільну спрямованість особистості учнів, їх колективістські якості. Крім того, вона вирішувала задачу рівної освіти для усіх дітей, незалежно від їх соціального положення, і, тим самим, була демократичною школою. Не можна не помітити, що сьогодні бажання позбутися недоліків авторитарної (радянської) школи переростає в забуття її надбань.

Звернення сьогодні до педагогічної спадщини Антона Семеновича Макаренка не тільки закономірне, але й необхідне, особливо в аспекті інтеграції нашої школи в світовий педагогічний простір.

Педагогічна спадщина А.С.Макаренка – це складана, цільна й динамічна сукупність теоретичних ідей та їх практичних вирішень. Основними напрямками його педагогічної системи є дослідження, що стосуються формування характеру і розвитку волі вихованців, уявлення про особистість як “найвищу цінність суспільства”, створення “міцних колективів”, визначення виховних функцій школи, її спрямованості на співпрацю з сім'єю; активного включення в педагогічний процес батьківського комітету і громадськості.

А.С. Макаренко наголошував, що у роботі з дітьми не повинно бути жодного відсотку браку: “Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число

отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка... Направить это развитие и руководить им – задача воспитателя” [3, с.14]. Як бачимо, у своїх роботах А.С.Макаренко актуалізує функції педагогічної культури, яка генетично пов’язана з духовною і професійною культурою вчителя. Вона являє собою сукупність ціннісних орієнтацій, що засвоєні особистістю в процесі соціалізації в моральній, мистецькій, науковій, філософській царинах.

Практично перевіряючи і творчо розвиваючи на власному досвіді породжені новою суспільною практикою виховання педагогічні ідеї, А.С.Макаренко раніше інших педагогів у боротьбі з муштрою старої школи застосував позитивний підхід до вирішення таких взаємопов’язаних проблем, як педагогічне керування та самоуправління учнів, організація виробничої праці вихованців і формування колективу, міцна дисципліна в ньому та творчість дітей, розвиток особистості в колективі. Педагог зауважував: “Буквально можно сказать: нет ни одного акта, ни одного слова, ни одного факта в нашей истории, которые, кроме своего прямого хозяйственного, или политического значения, не имели бы и значения воспитательного, которые не были бы вкладом в новую этику и не вызывали бы нарастание нового морального опыта” [3, с.316]. Цю закономірність він охарактеризував як “педагогіку паралельної дії”. А.С.Макаренко слушно зазначає, що саме школа покликана стати основним джерелом організованих виховних впливів на особистість, допомогти всім іншим соціальним інститутам у формуванні особистості.

Уся діяльність видатного педагога була пов’язана з розвитком активно-творчої сутності педагогіки. Макаренківська спадщина стала якісно новим етапом у розвитку теорії і практики виховання.

А.С.Макаренко не тільки випередив більшість своїх сучасників у розробці методики і “техніки” виховного процесу, але й зумів подолати ряд типових помилок свого часу (зокрема, схилення перед стихійністю процесу виховання, недооцінка та зменшення ролі педагога тощо). Таким чином, провідними ідеями системи А.С.Макаренка є всебічний розвиток особистості, трудова основа виховання, його демократичний і гуманістичний характер, активні методи виховання і навчання, поєднання наукової освіти з суспільне корисною працею, виховання в колективі, нові відносини між

педагогами і вихованцями, які значною мірою залежить від особистості вчителя.

А.С.Макаренко, міркуючи над проблемами освіти і виховання, робив висновок про те, що успіх педагогічної праці, в першу чергу, визначається якостями розуму, характеру, волі самого вихователя, яскравістю та своєрідністю його особистості, від його рівня педагогічної культури. Він наголошував: потрібно виховувати педагогів, а не тільки давати їм освіту. Для вчителя важливо все: його розум, совість, авторитет, освіченість, безперервне вдосконалення майстерності, володіння педагогічними техніками. За Макаренком, учитель – це наставник, це людина, яка хоче передати дітям свої знання, свій життєвий досвід, свої думки, дати своїм вихованцям правильне спрямування.

Педагогічні роботи А.С.Макаренка не втратили своєї актуальності й з позицій сучасної школи, їх вивчення та застосування в практиці, на наш погляд, може суттєво допомогти у формуванні педагогічної культури вчителя ХХІ століття.

*Список використаних джерел*

1. Бондаревская Е.В., Белоусова Т.Ф. Введение в педагогическую культуру: Учебное пособие. – Р н/Д., 1995. – 172 с.
2. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. – К.: Деміург, 2005. – 229 с.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 335 с.

*О.С.Цокур,  
доктор пед. наук,  
професор,  
Одеський національний  
університет  
ім.І.І.Мечникова*

### **ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ З ОРГАНІЗАЦІЇ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, РІВНІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

*Стаття присвячена розкриттю сутності, структури та рівнів прояву професійної діяльності сучасного вчителя з організації краєзнавчої роботи з учнями з позицій теорії педагогічної акмеології та педагогічного менеджменту. Значна увага приділяється питанням, які стосуються аспектів професійної підготовки та готовності вчителя до здійснення функцій цієї діяльності.*

*Статья посвящена раскрытию сущности, структуры и уровней*

проявления профессионализма деятельности современного учителя по организации краеведческой работы с учащимися с позиций теории педагогической акмеологии и педагогического менеджмента. Определенное внимание уделено вопросам, касающимся аспектов профессиональной подготовки и готовности учителя к осуществлению функций этой деятельности.

*The article is dedicated to the subject, structure and levels of the professionalism of modern teacher's activity concerning the organization of the country studies work with pupils from the viewpoint of theory of pedagogical acmeology and pedagogical management.*

*Certain attention is paid to the aspects concerning the preparing of the teacher to the activities of this kind.*

Проблема професійної діяльності вчителя є провідною у психолого-педагогічних дослідженнях. В наступний час вона представлена фундаментальними працями і публікаціями, в яких відбито різноманітні аспекти цього феномена (Є.Б.Акнаєв, Ю.К.Бабанський, М.Г.Бушканець, Г.Г.Волощенко, Г.А.Євтеєва, Л.В.Кондрашова, В.Г.Кузь, Н.В.Кузьміна, А.С.Макаренко, О.О.Мелік-Пашаєв, В.П.Піча, В.О.Сухомлинський, Р.І.Хмельок та ін.) в контексті виконання вчителем функцій щодо різних видів виховної роботи з учнями. При вивченні наявної джерельної бази ми передусім намагалися виявити специфіку й уточнити особливості здійснення функцій професійної діяльності вчителя щодо організації краєзнавчої роботи з учнями, що до сьогодні недостатньо висвітлено у педагогічній теорії.

Враховуючи наявну прогалину, мета запропонованої статті полягала у тому, щоб з позицій теорії педагогічної акмеології та педагогічного менеджменту конкретизувати сутність, структуру і рівні професіоналізму діяльності сучасного вчителя з організації краєзнавчої роботи з учнями, а також уточнити компоненти його професійної готовності до означеного різновиду педагогічної праці.

Зазначимо, що не зважаючи на існування загальної теорії професійно-педагогічної діяльності вчителя, науковці не єдині в думці стосовно її компонентно-функціонального складу. Так, Ю.Кулюткін і Г.Сухобська зазначають, що у процесі професійно-педагогічної діяльності вчитель здійснює чотири провідні функції, як-от:

- діагностичну, спрямовану на отримання зворотного зв'язку від учнів про результативність своїх впливів і про готовність їх до засвоєння нового навчального матеріалу;
- стимулювальну, яка сприяє спонуканню учнів до вирішення

навчальних завдань, підготовці їх запитів та сподівань, пробудженню мотивації їхніх дій;

- інформаційну, яка забезпечує передачу інформації учням про проблеми, способи їх вирішення та про самі способи вирішення пізнавальних завдань;
- оцінну, спрямовану на вияв міри результативності розумових і практичних дій учнів щодо вирішення навчально-пізнавальних проблем, реагування на їхні успіхи і невдачі, регулювання і корекцію їхніх дій [1, с.74].

На відміну від попередніх авторів, Н.Кузьміна у діяльності вчителя, спрямованої на організацію навчального процесу, виокремлює такі функції:

- гностичну, спрямовану на пізнання специфіки освітнього середовища та індивідуальних та вікових особливостей учнів;
- проектну, завдання якої полягають у розробці педагогічної стратегії;
- конструктивну, яка передбачає конкретизацію педагогічної тактики вчителя щодо вирішення професійних проблем, що, у свою чергу, містить конструктивно-змістову та конструктивно-процесуальну складові;
- організаторську, спрямовану на підготовку і прийняття педагогічних рішень і доведення їх до свідомості учнів;
- комунікативну, що забезпечує налагодження прямого та зворотнього інформаційного зв'язку вчителя з учнями та встановлення доброзичливих і комфортних психологічних стосунків між ними [2].

Натомість, як зазначають В.Сластьонін, Л.Спірін і А.Щербаков, зазначені функції притаманні всім видам людської діяльності. Через це, поряд з ними специфічними для професійно-педагогічної діяльності вчителя є такі, як інформаційна, виховно-розвивальна, орієнтаційна, мобілізаційна і дослідницька [3, с.88-89].

Враховуючи проблемність ситуації, що має місце у сучасній науково-педагогічній теорії щодо визначення функцій професійно-педагогічної діяльності вчителя, ми під час проведення констатувального експерименту на базі найбільш досвідчених вчителів різних спеціальностей (547 осіб) м.Одеси та Одеської області, що приймали участь у конкурсах "Вчитель року" впродовж 2005-2008 рр., провели їх опитування. Узагальнення відповідей респондентів дозволило конкретизувати, що задля формування у школярів позитивного досвіду краєзнавчої роботи, окрім

вищезазначених функцій, учителі повинні виконувати такі функції, як-от:

- навчально-розвивальну, що стосується розробки методів організації навчально-пошукової діяльності учнів з краєзнавства, спрямованої на розвиток в них основ наукового мислення, управління перцептивними, розумовими, емоційно-вольовими та іншими процесами і на цій підставі забезпечення єдності їхнього навчання, виховання і розвитку; формування практичних умінь; розвиток пізнавальної самостійності; володіння вмінням точно, образно і логічно висловлювати свої думки;
- організаційно-виховну, що стосується організації вчителем своєї діяльності і колективної роботи дітей; врахування особливостей певного шкільного віку під час розподілу між учнями краєзнавчих завдань; встановлення педагогічно доцільного стилю стосунків вчителя з учнями як основними учасниками педагогічного процесу; організації позакласних виховних заходів з краєзнавчим навантаженням;
- контрольно-оцінну, яка передбачає аналіз вчителем власної педагогічної діяльності; контроль за ходом навчально-виховної діяльності, спрямованої на здобуття учнями позитивного досвіду краєзнавчої роботи; стимулювання активності дітей під час позанавчальних заходів; аналіз та оцінку інформації про педагогічну ефективність навчального процесу; осмислення одержаних результатів щодо розвитку краєзнавчої компетентності школярів;
- коригувально-діагностичну, націлену на діагностику стану розвитку краєзнавчої компетентності учнів з урахуванням їх індивідуальних та вікових особливостей; зіставлення рівнів її сформованості у кожного школяра стосовно його можливостей; визначення недоліків в організації краєзнавчої роботи і пошук шляхів їх подолання; проведення корекції з підвищення рівнів сформованості краєзнавчої компетентності школярів тощо.

З огляду на думку найбільш досвідчених вчителів, в контексті запропонованого дослідження під організацією краєзнавчої діяльності розумівся двобічний процес, де органічно поєднуються опосередкований педагогічний вплив вчителя з активної самодіяльністю самих школярів, їх свободою при виборі видів і форм навчально-пізнавальної активності та способів заповнення її змісту. Через це ми дійшли висновку, що специфіка організації професійно-педагогічної діяльності вчителя щодо

організації краєзнавчої роботи школярів зумовлена особливостями її об'єкта (який одночасно є суб'єктом вільного вибору змісту, форм і видів навчально-пізнавальної діяльності) – учнів, характером їхнього педагогічного спілкування (високий рівень психологічної сумісності, взаєморозуміння і уваги; чуйність; виключення безапеляційного вказівного тону) з вчителем (як суб'єкта наукового пізнання та взірця краєзнавчої компетентності), змістом (“будівельний матеріал” для педагогічного проектування навчально-пізнавальних завдань з краєзнавчим навантаженням й засвоєння учнями) та засобами педагогічного впливу (форми, методи, прийоми формування інтересу школярів до краєзнавства).

Як бачимо, сутність професійно-педагогічної діяльності вчителя полягає в заміні особистісної позиції учнів у сфері краєзнавчого пізнання з пасивної, що потребує безпосереднього педагогічного керівництва, на активну, що є наслідком розвитку їхнього самокерування в цій сфері шляхом опосередкованого педагогічного впливу. Призначення діяльності вчителя у визначеному аспекті полягає в тому, щоб залучаючи учнів до засвоєння основ краєзнавства і відпрацювання необхідних розумових дій, не подавляти їхньої самостійності, ініціативи й індивідуальності у навчальний час, а навпаки сприяти повноцінній самореалізації творчих сил та інтелектуальних потенцій учнів, пробудженню їхньої активності, самодіяльності та інтенсивного розвитку індивідуальних розумових здібностей.

Через це роль вчителя як організатора краєзнавчої діяльності учнів ми вбачаємо не тільки в продукуванні відповідних і різноманітних форм навчально-пізнавальної та розвивально-виховної роботи, як це здебільшого виявляється в реальному педагогічному процесі, але й в уважному спостереженні за тим, як спрямовуються інтереси школярів на пізнання рідного краю, а також в допомозі їм самим організувати пошукову роботу, дати можливість розвернутись, не йти всупереч їх цілям, нав'язуючи застарілі форми виховання.

Зазначимо, що оскільки в науково-педагогічній літературі ми, на жаль, не знайшли будь-якої характеристики професійно-педагогічної діяльності вчителя в аспекті її спрямування на організацію краєзнавчої роботи школярів, хоча означений аспект роботи вчителя ставав предметом рефлексії деяких науковців, то для вирішення цього завдання ми звернулися до проведення власного емпіричного дослідження, що носило пошуковий характер. Його



мета полягала у відборі й аналізі емпіричних фактів, що давали змогу розкрити сутність і специфіку, а також виявити рівні здійснення функцій професійної діяльності сучасного вчителя щодо формування краєзнавчої компетентності школярів. У процесі реалізації цієї мети послідовно вирішувалися наступні дослідницькі завдання, що були спрямовані на: конкретизацію змісту кожного з етапів професійно-педагогічної діяльності вчителя з організації краєзнавчої роботи школярів; виявлення основних завдань і відповідних їм блоків управлінських дій учителя, їхнього конкретного змісту у цьому аспекті; розробку авторської методики діагностики рівнів здійснення професійно-педагогічної діяльності вчителя з формування краєзнавчої компетентності школярів (оскільки в опрацьованих джерелах така методика, на жаль, відсутня).

Тому, опираючись на провідні положення теорії педагогічної акмеології щодо психологічної структури професійної діяльності вчителя, розробленої Н.Кузьміною [2] та теорію педагогічного менеджменту, в межах якої педагогічна діяльність учителя визначається як різновид управлінської діяльності, провідними функціями якої є планування, організація і контроль, що доведено результатами досліджень, проведених І.Бойчевим, Я.Коломинським, В.Симоновим, Л.Талановою, О.Трубичиною, В.Якуніна та ін., за допомогою методів лонгітюдного спостереження й аналізу процесу і продуктів педагогічної діяльності вчителів з різним стажем роботи та кваліфікаційною характеристикою (239 осіб) було встановлено основні етапи педагогічного керування процесом формування краєзнавчої компетентності у школярів. Так, з опорою на твердження В.Симонова, що управлінський цикл педагогічної діяльності нараховує у своєму складі чотири акти – підготовки, ухвалення, виконання та контролю ухвалених управлінських рішень, а також його послідовників (І.Бойчева, В.Іванова, Н.Кузьміної, Л.Таланової, О.Трубичиної та ін.), які довели, що ці акти зумовлюють наявність чотирьох провідних етапів педагогічної діяльності – орієнтувального, моделювального, виконавського й рефлексивного, було правомірно розглядати сутність та структуру професійно-педагогічної діяльності вчителя з організації краєзнавчої роботи школярів саме з цієї дослідницької позиції, заснованої на принципах системного підходу, доцільність використання якого щодо педагогічних явищ доведена в працях Ю.Бабанського, Л.Кондрашової, В.Корольова, Н.Кузьміної,

Н.Хмель, Г.Щедровицького та ін.

Структурно-функціональна модель професійно-педагогічної діяльності вчителя у визначеному аспекті подана у таблиці 1.

Таблиця 1

**Структурно-функціональна модель педагогічної діяльності вчителя з організації краєзнавчої роботи школярів**

Акти управлінського циклу педагогічної діяльності	Домінуючі функції педагогічної діяльності	Етапи педагогічної діяльності вчителя щодо формування краєзнавчої компетентності школярів
Підготовка педагогічних рішень	Гностична функція	Орієнтовний етап
Ухвалення педагогічних рішень	Проектувальна, конструктивна функції	Моделювальний етап
Реалізація ухвалених педагогічних рішень	Організаційна та комунікативна (інформаційна, перцептивна, інтеракційна) функції	Виконавський етап
Контроль якості виконання ухвалених педагогічних рішень	Діагностична, оцінна функції	Рефлексивний етап

Це, в свою чергу, дозволило конкретизувати ознаки вияву професіоналізму педагогічної діяльності вчителя з організації краєзнавчої роботи школярів та його рівнів. В результаті було встановлено, що високий рівень професіоналізму властивий для учителів, які здатні бачити й моделювати в діалектичній єдності систему власної педагогічної діяльності (викладання змісту освіти) і чужої – навчально-пізнавальної діяльності учнів, систематично й наполегливо формуючи елементи їхньої краєзнавчої компетентності і постійно стимулюючи в останніх здатність до адекватного самопізнання, самоорганізації, самооцінки й самоконтролю у процесі краєзнавчої роботи, а також спроможність самостійно набувати нові

знання, уміння й навички щодо здійснення пізнавальної та пошуково-творчої діяльності з виконання завдань з краєзнавчим навантаженням, оптимально забезпечуючи прямі й зворотні, внутрішні і зовнішні стійкі зв'язки (інформаційні, емоційно-вольові, пошукові, творчі, дружні, емпатійні і т.ін.) між суб'єктами спілкування, а також актами управлінських циклів і етапами власної професійно-педагогічної діяльності з організації краєзнавчої роботи школярів.

Як логічний наслідок, підготовку вчителів до організації краєзнавчої роботи правомірно розглядати як процес набуття ними позитивних мотивів, рефлексивних умінь, системи спеціальних предметних, психолого-педагогічних і методичних знань, котрі дозволяють ефективно формування краєзнавчу компетентність школярів. В структурі підготовки доцільно виокремити такі аспекти, як-от:

- мотиваційний аспект, який посідає центральне місце, адже мотив виступає провідним фактором будь-якої діяльності, оскільки від сформованості у вчителя позитивного ставлення до організації краєзнавчої роботи школярів, інтересу до цього процесу залежить ефективність їхньої співпраці в цьому напрямку. Як результат, аксіологічний компонент готовності вчителя до організації краєзнавчої роботи з учнями включає: позитивне ставлення до професії вчителя, усвідомлення необхідності формування у дітей краєзнавчої компетентності, виявлення прагнення до оптимізації цього процесу, наявність потреби у саморозвитку як педагога-професіонала;
- предметно-змістовий аспект, який, спрямований на здобуття вчителем відповідних професійних знань, розширення кругозору, формування професійної майстерності, що впливатиме на ефективність його майбутньої педагогічної діяльності за рахунок вияву інтелектуального компоненту готовності до організації краєзнавчої роботи з учнями, що містить знання особливостей цього процесу, перелік певних здібностей і розумових операцій;
- організаційно-діяльнісний аспект, який передбачає опанування вчителем низки комунікативних і управлінських умінь, спрямованих на реалізацію спроектованих стратегій краєзнавчої роботи з учнями, активізацію їх пізнавальної і пошукової діяльності, постановку конкретних завдань і керування розвитком пізнавальних здібностей дітей. Як наслідок,

технологічний компонент готовності вчителя до краєзнавчої роботи характеризується наявністю арсеналу педагогічної техніки і комунікативних вмінь доступно, правильно і доброзичливо висловлювати свої думки і ставити запитання, дискутувати; залучати школярів до організованої колективної ігрової діяльності, що сприяє формуванню в них краєзнавчої компетентності; планувати й організовувати свою діяльність під час занять і виховних заходів;

- рефлексивний аспект, який спрямовує підготовку учителя на аналіз й оцінювання результатів своєї педагогічної діяльності з організації краєзнавчої роботи учнів, вияв позитивних ознак і недоліків цієї роботи та внесення коректив у процес формування краєзнавчої компетентності учнів. Внаслідок цього, оцінний компонент готовності вчителя до організації краєзнавчої роботи учнів передбачає: наявність у нього стійкої схильності до самоаналізу та самооцінки своїх якостей і професійних дій; уміння правильно діагностувати рівень краєзнавчої компетентності школярів; об'єктивно оцінювати свій внесок у цей процес.

Наш емпіричний досвід засвідчує, що виокремлені вище аспекти підготовки і відповідні їм компоненти професійної готовності учителів до організації краєзнавчої роботи школярів є тісно взаємопов'язаними і взаємозалежними. Це вимагає розглядати їх у відповідній діалектиці, яка зумовлює певні педагогічні закономірності.

*Список використаних джерел*

1. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. / Виктор Петрович Симонов. – М., 1997.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. / Нина Васильевна Кузьмина. – М., 1990.
3. Педагогика / В.А.Сластенин и др. – М., 1997.

В.В.Садова,  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ НА ҐРУНТІ КОМПАРАТИВІСТИКИ

*У статті висвітлюються особливості організації та здійснення самостійної роботи студентів з використанням елементів компаративного підходу.*

*В статтє освєтляютьсє особенности організації и осуцествлення самостоятельной работы студентов с использованием элементов компаративного подхода.*

*The article reveals some peculiarities in organizing and doing students' independent work with the use of some elements of comparative approach.*

Перехід української вищої школи до європейських освітніх стандартів потребує перегляду змісту навчання, оновлення форм та методів викладання університетських дисциплін. Науковці, викладачі, студенти активно вивчають та засвоюють досвід роботи провідних європейських навчальних закладів, порівнюючи його із вітчизняними надбаннями. Відомо, що у ФРН кожен студент університету самостійно визначає зміст освіти та тривалість навчання, у різних університетах Німеччини від 50% до 70% обсягу навчальної інформації виноситься на самостійне опрацювання студентами. Студенти французьких університетів, як правило, мають можливість самостійно зорганізувати свою навчальну роботу, відвідування занять не є обов'язковим, та двічі на рік знання перевіряються під час іспитів [5]. До цих стандартів поступово наближається й українська вища система педагогічної освіти.

Навчальною програмою з історії педагогіки, яка розроблена на кафедрі педагогіки Криворізького державного педагогічного університету, на самостійну роботу студентів відводиться 26 годин, а це – чверть навчального курсу. Тож удосконалення форм та методів здійснення самостійної роботи студентів є надзвичайно актуальною проблемою в умовах сьогодення.

Як відомо, в системі методів навчання (викладання) та методів учіння (навчальної діяльності студентів) у вищій школі саме самостійна робота повинна привчати студентів застосовувати знання на практиці, сприяти розумінню й усвідомленню навчальної інформації, отриманої під час лекційного курсу та семінарських занять. Свого часу вітчизняний науковець І.І.Кобиляцький,

розробляючи питання змісту, організації та методики навчання й виховання студентів вищих навчальних закладів, зазначав, що "оптимальна організація самостійних робіт передбачає, перш за все, науково обгрунтоване нормування обсягу, розробку раціональних графіків навчальної та дослідницької роботи студентів, забезпечення системності й постійності у здійсненні самостійних занять, а також удосконалення методики виконання обов'язкових робіт [4, с.134]". Десятирічний досвід організації, керівництва процесом здійснення самостійної роботи з історії педагогіки студентів філологічного факультету та контролю за її результатами свідчить про те, що близько 60% студентів недостатньо усвідомлюють зміст тем, які виносяться на самостійне опрацювання, не звертаються до першоджерел, близько третини студентів відчувають труднощі під час виконання завдань, пов'язаних з написанням анотації чи рецензії на певний історико-педагогічний твір, практично не звертаються за своєчасною консультативною допомогою. Безумовно, у цьому зв'язку слід зважати на специфіку навчального курсу, рівномірний розподіл навчальних завдань протягом семестру, дидактичну розробленість предмета та особисту зацікавленість молодшої людини у набутті певних знань.

Тож у спектрі вдосконалення методики здійснення самостійної роботи студентів під час засвоєння історико-педагогічної навчальної інформації ми пропонуємо використати концепт компаративістики. Мета цієї статті – висвітлити особливості організації та здійснення самостійної роботи студентів з історії педагогіки на ґрунті використання елементів компаративного підходу.

Основними принципами організації та проведення самостійної роботи з історії педагогіки на ґрунті компаративістики повинні бути принципи історизму, науковості, неперервності, інтеграції та цілісності створення історико-педагогічної картини світу.

Як відомо, предметом історико-педагогічної компаративістики є педагогічні явища, ідеї, концепції й освітні системи минулих часів у їх розвитку, взаємодії та взаємовпливах. Тематика самостійних робіт студентів з курсу історії педагогіки дозволяє зіставити та порівнювати педагогічні концепції діячів освіти минулого і на цій основі знаходити гуманістично орієнтовані методи, засоби, прийоми виховання й навчання, якими можна послуговуватися і в наш час. Стимулом для організації такої

самостійної роботи може слугувати зміст лекційного матеріалу: характер лекції та постановка викладачем певних проблем спонукає студента до читання додаткової літератури, користування мережею internet, архівних розвідок.

У сучасних умовах існує цілком виправданий плюралізм щодо оцінки світоглядних позицій педагогів минулих часів, нині ми вже не прагнемо оцінити ту чи іншу педагогічну течію за критерієм відповідності матеріалістичній концепції. Це сприяє більш глибокому розумінню світоглядного підґрунтя педагогічних поглядів тих чи інших діячів освіти. Сучасні вітчизняні й зарубіжні дослідники (І.М.Андреєва, Т.С.Буторіна, З.І.Васильєва [3], О.О.Любар [6], О.В.Сухомлинська [8]) підкреслюють, що в методологічних підходах до історії педагогіки надзвичайно значимою є роль релігії. У певні історичні періоди саме релігія стимулювала педагогічну думку й практику виховання. Тому зараз ми оцінюємо її роль та значення як закономірного фактора у розвитку суспільства, культури. Історико-педагогічна самостійна робота з використанням елементів компаративістики дозволяє спрямувати пізнавальний пошук студентів на дослідження таких тем: “Християнство як рушійний чинник педагогічного світогляду Я.А.Коменського, Дж. Локка і Й.Г.Песталоцці”, “Вплив православної ідеології на визначення мети й змісту виховання в педагогічних концепціях К.Ушинського та М.Драгоманова”, “І.Огієнко та С.Русова про характер й особливості здійснення виховання українських дітей”. У якості стимульного матеріалу самостійної навчальної роботи студентів за першою темою – “Християнство як рушійний чинник педагогічного світогляду Я.А.Коменського, Дж.Локка, Й.Г.Песталоцці”, – пропонуємо студентам організувати власну самостійну роботу, виконуючи такі завдання:

1. Визначте, якою мірою християнський світогляд видатних європейських педагогів Я.А.Коменського, Дж.Локка та Й.Г.Песталоцці вплинув на розв’язання ними проблеми цілепокладання в педагогіці.
2. На основі аналізу змісту першоджерел («Великої дидактики» Я.А.Коменського, “Думок про виховання” Дж.Локка, статті Й.Г.Песталоцці “Мати й дитина”) з’ясуйте, як корелюються зміст процесу виховання в концепціях педагогів та сталі християнські цінності.
3. Чи є ідея природовідповідності виховання Я.А.Коменського та

Й.Г.Песталоцці вислідом християнського світогляду європейських педагогів?

На підсумкову результативність студентської самостійної роботи впливають такі фактори, як:

- попередня підготовка до здійснення навчальної роботи такого виду (розробка викладачем завдань самостійної роботи з елементами компаративістики, укладання списку необхідної літератури щодо певної теми);
- систематичність та послідовність здійснення самостійної роботи;
- урізноманітнення форм контролю за результатами здійснення самостійної роботи (співбесіда за змістом підручника та хрестоматійного матеріалу, реферування, виконання творчої роботи та самостійних історико-педагогічних досліджень, виступ на науковій конференції);
- удосконалення критеріїв оцінювання знань студентів з історії педагогіки (використання тестів та тестових завдань тощо).

Таким чином, активація концепту компаративістики у процесі здійснення студентами самостійної роботи з історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки сприяє більш глибокому засвоєнню знань, розвитку самостійного мислення, формує педагога-спеціаліста, здатного дати гідну відповідь сучасним соціальним та освітнім викликам.

*Список використаних джерел*

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 2997. – 376 с.
2. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / [упоряд. Любар О.О.; ред. Кремень В.Г.]. – К.: Знання, 2003. – 766 с. (Серія “Вища освіта ХХІ століття”).
3. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / [Андреева И.Н., Буторина Т.С., Васильева З.И. и др.]; под ред. З.И.Васильевой. – [2-е изд.]. – М.: Академия, 2005. – 432 с.
4. Кобыляцкий И.И. Основы педагогіки высшей школы / Иван Иванович Кобыляцкий. – Киев-Одесса: Головное издательство издательского объединения “Вища школа”, 1978. – 286 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки / Михайло Васильович Левківський. – К: Центр навчальної літератури, 2008. – 190 с.
6. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки / Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. – К.: Знання, КОО, 2003. –



450 с.

7. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Алексей Иванович Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
8. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 т. / [укл. Сухомлинська О.В., Дічек Н.П., Самоплавська Т.О.; за ред. Сухомлинської О.В.]. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 2: XX ст. – 2005. – 552 с.

*О.В.Малихін,  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ*

### **ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті визначаються та теоретично обґрунтовуються форми організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.*

*В статье определяются и теоретически обосновываются формы организации самостоятельной учебной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений.*

*Forms of organization of students' self-directed learning activities in higher pedagogical educational establishments are defined and theoretically backgrounded.*

Головним компонентом навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі є активна, цілеспрямована, самостійна пізнавальна діяльність студента, тобто самостійне вивчення змісту кожної окремої дисципліни: понять, теоретичних положень, методів розв'язання типових задач, методів оцінювання достовірності й точності рішень, а також оволодіння технікою застосування таких знань. У той же час навчальна діяльність студента не може бути ефективною, якщо вона у достатній мірі не забезпечується, не організовується, не управляється й не контролюється викладачем. Таким чином, процес навчання у вищому педагогічному навчальному закладі можна розглядати як поліаспектну й взаємообумовлену діяльність студентів і викладачів, спрямовану на:

- відбір, систематизацію й представлення учбової інформації викладачем;

- сприйняття, усвідомлення, переробку й оволодіння цією інформацією студентами;
- організацію викладачем самостійної й результативної діяльності кожного студента, спрямованої на оволодіння учбовою інформацією, а також її використання [2].

У роботах, присвячених навчанню самостійної роботи (Ю.К.Бабанський, В.К.Буряк, Л.Г.Вяткін, В.Г.Дайрі, В.М.Єсіпов, Л.В.Жарова, Р.М.Міхельсон, О.О.Нільсон, М.І.Підкасистий, Т.І.Шамова), це поняття розглядається і як форма організації, і як метод, і як засіб навчання, і як різновид навчальної діяльності. Найбільш вдалим, таким, що всебічно висвітлює різні аспекти самостійної роботи, представляється визначення, запропоноване Л.Г.Вяткіним, який під самостійною роботою розуміє такий різновид діяльності школярів, за якого в умовах систематичного зменшення прямої допомоги вчителя виконуються учбові завдання, котрі сприяють свідомому й міцному засвоєнню знань, умінь і навичок формування пізнавальної самостійності як риси особистості учня.

Мета даної роботи полягає в тому, щоб визначити й теоретично обґрунтувати форми організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів на основі розуміння самостійної роботи як провідної форми організації досліджуваної діяльності.

Форми організації навчальної роботи – це система певних визначених структурно-організаційних можливостей реалізації навчальної діяльності [6, с.333]. Розглядаючи самостійну навчальну діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів як специфічну навчальну діяльність, головними ознаками якої є самостійність і провідна роль студента як суб'єкта цієї діяльності, необхідно визначити її основні форми. Провідною формою організації самостійної навчальної діяльності студентів є самостійна робота.

При виборі форм і методів навчання спеціальним дисциплінам необхідно враховувати специфіку майбутньої педагогічної діяльності студентів. Підвищення якості підготовки фахівців сфери освіти є неможливим без підсилення практичної спрямованості навчання. Зміст занять і методика їх проведення повинні бути такими, щоб вони разом з формуванням професійних знань і умінь слугували певною школою сучасної технології навчання. Саме тому до змісту освітнього процесу включаються такі види учбової діяльності як дискусії, учбові конференції з учбових

проблем, учбові ділові ігри [5].

Виходячи з цього розуміємо самостійну роботу як комплексне інтегративне педагогічне явище, що має динамічну ієрархічну структуру, і представляє собою провідну форму організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Розкриємо значення динамічності й ієрархічності самостійної роботи як провідної форми організації самостійної навчальної діяльності. По-перше, на найвищому ієрархічному рівні розташовуємо комплекси самостійної роботи з різних навчальних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі, які представляють собою обов'язкову частину повноцінного опанування окремого вивчуваного предмету й передбачені навчальними планами і робочими програмами. Ці комплекси обов'язкової самостійної роботи складають обов'язкову частину самостійної навчальної діяльності студентів у процесі їх професійно-педагогічної і фахово-предметної підготовки. По-друге, на наступному рівні (нижчого ієрархічного порядку) визначаємо самостійну роботу у межах кожного окремого предмету (до системного блоку (модулю), розділу, підрозділу, окремої теми тощо).

Можна виділити п'ять методологічних положень, на ґрунті яких будується система управління пізнавальною діяльністю.

1. Знання як інформація і як способи діяльності й критерії оцінювання не передаються від викладача студенту у готовому вигляді, а засвоюються кожним окремим студентом у результаті активної, поетапної діяльності, яка певним чином спрямовується на досягнення визначеної цілі чи цілей.
2. Діяльність (у тому числі й пізнавальна) є завжди цілеспрямованою, і задля забезпечення ефективності цієї діяльності необхідно, щоб особистість була озброєною прогностичним уявленням про результати цієї діяльності.
3. Якість засвоєваних знань і ефективність формування умінь зумовлюють визначення методів викладання, а також комплекс учбово-методичного забезпечення – системи посібників, методичних рекомендацій з усіх тем з урахуванням навчального плану й кількості годин, передбачених на вивчення курсу в цілому й на кожен окрему тему зокрема.
4. Процес навчання будується як система інтерактивної взаємодії викладача й студента, а також включає:

- самоуправління викладача, коли він усвідомлює свою дидактичну систему (тобто систему представлення матеріалу, засобів і методів мотивації, планування, організації й контролю учбово-пізнавальної діяльності студентів);
  - оперативне управління учбово-пізнавальною діяльністю студентів на основі розробленої викладачем дидактичної системи;
  - систему самоуправління й самоконтролю студента у процесі його учбово-пізнавальної діяльності.
5. Засобом організації пізнавальної діяльності студента є самостійна робота. Самостійне активне й цілеспрямоване вивчення студентами учбового матеріалу, що організовується викладачем, - основна форма учбової діяльності студента, на забезпечення якої має бути спрямована діяльність викладача.

Самостійна робота як дидактична форма навчання є системою організації педагогічних умов, що забезпечують управління учбовою діяльністю тих, хто навчається, відбувається за відсутності викладача й без його безпосередньої участі й допомоги. Під час виконання самостійної роботи допомога викладача реалізується опосередковано через організацію системи навчання в умовах самопідготовки. У цьому полягає дидактична сутність самостійної роботи і її відмінність від форм аудиторної роботи, яка передбачає безпосередню участь і допомогу з боку викладача.

Структура самостійної роботи повинна розглядатись як структура особливої форми самостійної навчальної діяльності й не ототожнюватись зі структурою діяльності учіння, що часто можна спостерігати у дидактиці.

Самостійна робота не є самостійною діяльністю того, хто навчається, щодо засвоєння учбового матеріалу, а є особливою системою умов навчання, котрі організовуються викладачем, і є, таким чином, аспектом його діяльності. Саме тут необхідно підкреслити нетотожність понять "самостійна робота" й "самостійна навчальна діяльність". Слід також наголосити, що самостійна робота є лише складовою самостійної навчальної діяльності, її основною формою здійснення.

Самостійна робота є підсистемою системи навчання, у якій через свої засоби й у специфічних умовах можуть розв'язуватись подібні задачі, що й в усій системі в цілому чи у підсистемі несамостійної роботи. У зв'язку з цим структура самостійної роботи у загальному вигляді може бути представленою як ідентична

структурі будь-якої педагогічної системи. Це означає, що до структури самостійної роботи входять: цілі навчання, зміст навчання, процес навчання (засвоєння матеріалу, обробка матеріалу, контроль нау́чіння).

Розглянемо змістовну специфіку всіх перерахованих вище компонентів підсистеми самостійної роботи і деякі питання її організації.

Із загальної сукупності цілей навчання у вигляді дій, що підлягають засвоєнню у курсі навчання, в цілому можуть бути виділені певні дії, засвоєння яких виносяться повністю на самостійну роботу, якщо співвідношення самостійної і несамостійної роботи встановлюється за відповідним принципом.

Інший принцип встановлює співвідношення між самостійною й аудиторною роботою, коли на самостійну роботу виносяться усі дії, передбачені для засвоєння, але на самостійну роботу покладається задача, наприклад, обробки дій після з'ясування орієнтувальної основи, що здійснюється на аудиторних заняттях, цілі навчання в самостійній роботі у цьому випадку співпадають з цілями навчання усього курсу.

Аналогічно вирішується питання відносно змісту навчання, необхідного для досягнення відповідних цілей самостійної роботи.

Крім виділення дій, що підлягають засвоєнню при самонавчанні, необхідно напевно більш визначено задавати рівень, до якого мають бути засвоєні знання й дії в умовах самостійної роботи. Іншими словами, крім переліку дій, що виносяться на самостійну роботу, потрібно визначити й задати певні виміри інтеріоризованості дій, їх автоматизованості, координованості, узагальненості тощо, які необхідно досягти в ході самостійної роботи.

Створення ефективної системи самостійної роботи студентів у вищому педагогічному навчальному закладі потребує дотримання певного ряду умов, провідними серед яких є:

- єдність цілей усіх видів учбової діяльності;
- комплексне забезпечення самостійної роботи студентів: організаційне, методичне, інформаційно-технічне;
- педагогічна й практична спрямованість самостійної роботи студентів, реальний характер навчальних задач;
- варіативність і творчий характер завдань для самостійного виконання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів;

- управління самостійною роботою студентів з поетапним контролем результатів, залучення самих студентів до процесу управління.

При виборі методів і засобів навчання, типів самостійної роботи студентів необхідно враховувати специфіку професійно-педагогічної освіти. Вона полягає в інтегративному характері фахово-педагогічної підготовки, перш за все у поєднанні, взаємозбагаченні спеціального (предметного) і психолого-педагогічного знання. Тому організація аудиторних занять і самостійної роботи з усіх дисциплін має бути такою, щоб вони разом з формуванням спеціального (предметного) знання слугували прикладом сучасної методики викладання, були своєрідною школою педагогічної майстерності для студентів – майбутніх учителів. Створювати систему самостійної роботи студентів необхідно вже з перших занять у вищому педагогічному навчальному закладі, оскільки для переважної кількості студентів першого курсу майже невідомі форми, методи і засоби навчання саме у вищій школі, у тому числі й самостійної роботи як провідної форми організації самостійної навчальної діяльності. Вони змушені засвоювати нові елементи технології й культури розумової праці. Як уже неодноразово підкреслювалось, навчити вчитись – одне з провідних завдань викладачів, які здійснюють педагогічний процес на молодших курсах. Навчити вчитись – означає навчити кожного студента методиці сприйняття й переробки інформації, прийомам читання, ведення записів під час слухання лекцій, принципам самонавчання й самоорганізації, використання знань при аналізі нової інформації, самоконтролю й самооцінці засвоєних знань, основам формування рефлексивної позиції, створити у студентів психологічний настрій, спрямований на навчання, стійке прагнення до постійного поповнення й вдосконалення знань у процесі здійснення окремої самостійної роботи й самостійної навчальної діяльності в цілому. Саме тому на початковому етапі організації самостійної роботи студентів конче необхідною є безпосередня участь викладача в учбовій діяльності студента задля того, щоб формування вмінь і навичок самостійної роботи відбувалось на свідомій основі.

Вищезазначене зумовлює пріоритети в організації системи самостійної роботи студентів молодших курсів. Перевага надається першим двом типам самостійної роботи студентів, основна мета яких полягає у закріпленні теоретичних знань і їх практичному

використанні при розв'язанні типових задач.

Специфікою самостійної роботи студентів старших курсів є широкий спектр розмаїття видів самостійної роботи студентів, причому переважають третій і четвертий з перерахованих вище типів, спрямованих на формування у них знань і вмінь розв'язання типових задач, а також на розвиток потенціалу для творчої діяльності.

Ефективність самостійної роботи студентів багато в чому визначається методичним забезпеченням. Усе методичне забезпечення, що постійно розробляється кафедрами, можна умовно поділити на чотири групи.

1. Методичні рекомендації організаційного характеру. В них надається структура й зміст вивчуваного курсу, плани учбових занять, рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів, визначаються терміни виконання індивідуальних завдань і форми контролю знань.
2. Методичні рекомендації для самостійної роботи студентів з окремих розділів вивчуваних курсів у яких практичне застосування теоретичного матеріалу розглядається на прикладі розв'язання задач, здійснення певного роду розрахунків чи виконання вправ. Поряд з типовими задачами пропонуються завдання пошукового характеру, а також задачі для самоконтролю знань.
3. Методичні вказівки для лабораторних робіт і практикумів, практичних занять, написання курсових і дипломних робіт та ін.
4. Програмно-педагогічні засоби навчального й контролюючого характеру.

Поряд з самостійною роботою як провідною формою організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до форм організації досліджуваної діяльності включаємо: різні види консультацій і науково-дослідну роботу студентів (індивідуальну й групову).

“Консультація навчальна (від лат. *consultatio* – нарада, розгляд) – порада, пояснення педагога учням і студентам з будь-якого питання. Проводиться у формі співбесіди індивідуально чи з групами, у поза навчальний час за певним графіком чи в міру потреби – після завершення вивчення розділу програми, у процесі його вивчення і особливо в період підготовки до екзаменів. Консультація сприяє кращому усвідомленню складних для учнів чи студентів питань, а також поглибленню їхніх знань і розвитку

наукових інтересів” [3, с.176].

Наведене визначення навчальної консультації, за С.У.Гончаренком, достатньо повно відображає сутність і призначення консультації як особливої форми навчального процесу, але урахування сучасних тенденцій щодо збільшення обсягів самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни зумовлює докорінний перегляд розуміння даної форми роботи.

Одним із засобів гуманістичної взаємодії може бути діалог у формі особистісно-центрованого консультування як різновиду відносин допомоги (С.Л.Братченко, К.Роджерс, А.Маслоу).

У сучасній зарубіжній психолого-педагогічній літературі (D.Baker, J.F.T.Bugental, K.Bucknall, Hamm & Adams) термін “консультування” співвідносять з терміном “керівництво”, вони традиційно вживаються разом, в одному контексті, який трактується як “м’яке” або “легке” керівництво, що походить від запитів дитини. Задача консультанта – надати допомогу дитині у розв’язанні проблемної ситуації за її ініціативою. Дана точка зору є привабливою, оскільки потреба студента у консультуванні дозволяє йому відчувати себе джерелом своєї діяльності, відповідальним за себе самого, свою діяльність, її результати, що підсилює значення даної форми інтерактивної взаємодії у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. У міжнародній концепції продуктивного навчання консультуванню відводиться провідна роль, і воно визначається як необхідний в освіті спосіб взаємодії, спрямований на підтримку й надання допомоги учасникам навчання у розв’язанні як освітніх, так і особистих проблем. На думку розробників цієї концепції (І.Бем, Й.Шнейдер, С.Вентцке) педагог – це, перш за все, консультант і йому необхідно засвоїти цю нову роль. Повністю погоджуємось з цією думкою, а особливо дане твердження набуває ваги, коли мова йде про організацію самостійної навчальної діяльності саме студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Стосовно проблем педагогічного супроводу й особистісної педагогічної підтримки учнів, студентів (О.В.Бондаревська, О.С.Гозман, С.В.Кульневич, М.С.Полянський), педагогів (Л.М.Бережнова, Л.Б.Лаптев) консультування розглядається як форма надання допомоги людині у ситуації виникнення утруднення задля розв’язання своїх власних проблем, труднощів і передбачає активну роботу, спрямовану на самопізнання, самоусвідомлення.

Для реалізації особистісно-центрованого консультування необхідно слідувати певному ряду умов, що виділив К.Роджерс.



1. Максимальна повага й інтерес до проблеми, яку прагне розв'язати той, хто потребує консультації.
2. "Реальність особистості педагога", який поводить себе адекватно до тих почуттів і станів, що переживаються у процесі взаємодії зі студентом як ініціатором консультації.
3. Абсолютне прийняття того, хто консультиється, безумовне позитивне ставлення до нього у процесі консультації.
4. Можливість вибору тим, хто консультиється, стратегії розв'язання проблеми у процесі взаємодії, відкритість досвіду педагога досвіду студента.
5. Розв'язання проблемної ситуації у взаємодії здійснюється педагогом з опорою на самоактуалізаційну тенденцію студента.

У процесі групового консультивання необхідно визначити проблему, яку намагаються розв'язати студенти, з'ясувати їх очікування від сумісної взаємодії, визначити розмаїття підходів до її розв'язання, надаючи тим самим можливість обирати стратегії розв'язання кожному з тих, хто прагне отримати консультацію.

Виходячи з цього розуміємо консультацію і процес консультивання в цілому як одну з форм організації самостійної навчальної діяльності. Важливість консультації і консультивання доводиться також тим, що відповідно до нормативних документів обов'язкові консультації на денному відділенні становлять 6 % від загального обсягу годин, відведених на вивчення конкретного навчального предмету, а на заочному – 12 %. Зрозуміло, що це дуже мало і тому наполягаємо на обов'язковому включенні консультацій в організаційно-методичну роботу, що передбачена індивідуальними планами роботи професорсько-викладацького складу у вищих педагогічних навчальних закладах.

На основі всього сказаного щодо консультивання і консультацій пропонуємо запроваджувати у процесі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів наступні види консультивання й відповідні йому консультації, які можна представити у такій класифікації.

1. Консультивання за спрямованістю на суб'єкт чи суб'єкти самостійної навчальної діяльності.
2. Консультивання за призначенням.
3. Консультивання за рівнем інтерактивної взаємодії.
4. Консультивання на основі диференційованого підходу.
5. Консультивання за часом проведення.

Консультивання за спрямованістю на суб'єкт чи суб'єкти

самостійної навчальної діяльності поділяються на: індивідуальні; парні; малими групами; групове.

Консультування за призначенням: організаційне; методичне; інформаційне; змістове (тематичне, за розділом, блоком (модулем), до вивченого курсу).

Консультування за рівнем інтерактивної взаємодії: моноспрямоване (консультації отримують лише від викладача); інтерактивне (консультації надають також студенти); інтегроване (викладач обов'язково коментує консультації, надані студентами).

Консультування на основі диференційованого підходу: для студентів, що займаються індивідуальною науково-дослідною роботою з дисципліни; для студентів, що впевнено оволодівають самостійно вивченням матеріалом; для студентів, що відчувають певні утруднення під час виконання самостійних робіт; для студентів, які взагалі самостійно не справляються з вивченням матеріалом.

Консультування за часом проведення: відповідно до затвердженого графіку; несистематичні (за наявності ініціативи з боку студентів у разі виникнення потреби).

Науково-дослідну роботу студентів (індивідуальну і групову) визначаємо як ще одну форму організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Під індивідуальною науково-дослідною роботою студента вищого педагогічного навчального закладу розуміємо комплекс самостійних навчально-пізнавальних і творчо-дослідницьких дій, спрямованих на виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт, а також самостійної науково-дослідної діяльності, не передбаченої навчальним планом для обов'язкового здійснення.

Групову науково-дослідну роботу студентів вищих педагогічних навчальних закладів розуміємо як сукупність самостійних і групових навчально-пізнавальних і творчо-дослідницьких дій, спрямованих на реалізацію групових науково-дослідних проектів, що здійснюються на рівні проблемних гуртків і груп, сумісної разом з викладачами науково-дослідної роботи кафедр.

Академік М.М. Семенов свого часу вважав, що необхідним є скорочення обов'язкових лекцій та інших видів занять з таким розрахунком, щоб викладання загальноосвітніх предметів повністю

завершувалось у п'ятому семестрі, а надалі магістральним шляхом здобування вищої освіти має стати науково-дослідна робота студентів. Через своє окреме дослідження студент має піднятися до загальних проблем науково-технічного прогресу. Такий шлях учений називав шляхом пізнання загального через часткове. Але для впровадження такої системи необхідна докорінна зміна навчальних планів вищих навчальних закладів. І позитивним зрушенням у цьому напрямку є те, що цей процес уже розпочався в Україні [1, с.437].

Оскільки мова йде про науково-дослідну роботу студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яку визначено однією з форм організації їх самостійної навчальної діяльності, слід зупинитись на методології здійснення саме психолого-педагогічного дослідження. Основні базові знання щодо наукового обґрунтування такого дослідження забезпечують додаткові можливості щодо реалізації усіх складових комплексної інтегративної системи самостійної навчальної діяльності від самоактуалізації через самонавчання, самоконтроль, самооцінку, самоорганізацію, самоуправління до самореалізації і самовдосконалення.

Задля успішного здійснення науково-дослідної роботи, як індивідуальної, так і групової, студент має чітко усвідомлювати структуру психолого-педагогічного дослідження, а саме: поняття про логіку дослідження; проблема і тема дослідження; об'єкт і предмет дослідження; цілі і задачі дослідження; ідея, задум і гіпотеза як теоретичне ядро дослідження; критерії успішності дослідницького пошуку і моніторинг процесу і результатів дослідження; етапи практичної діагностики і перетворення у психолого-педагогічному пошуку.

Необхідно також розуміти методи і методики психолого-педагогічного дослідження: дослідницькі методи і методики; методи емпіричного психолого-педагогічного дослідження; застосування статистичних методів і засобів формалізації у психолого-педагогічному дослідженні; методи теоретичного дослідження; психолого-педагогічне обслідування; вивчення і використання передового досвіду; дослідна робота; комплексний педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) [4].

Успішно проведене психолого-педагогічне дослідження потребує правильного трактування, апробації й оформлення результатів. Відносно організації науково-дослідної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів можуть бути

застосованими переважна більшість теоретичних положень, розроблених у даному дослідженні щодо самоактуалізації, самонавчання, самооцінки, самоконтролю, самоорганізації, самоуправління, а також самореалізації і самовдосконалення на основі формування рефлексивної позиції студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності.

Таким чином, (д) - висновки) можна зробити висновки.

1. Провідною формою організації самостійної навчальної діяльності студентів є самостійна робота.
2. Поряд з самостійною роботою як провідною формою організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до форм організації досліджуваної діяльності включаємо: різні види консультацій і науково-дослідну роботу студентів (індивідуальну й групову).

*Список використаних джерел*

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560с., с.437
2. Антропов В.А. Организация самостоятельной работы студентов / В.А.Антропов, Н.И.Шаталова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. – 76с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376с., с.176
4. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И.Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 208с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – 2-е изд., доп., исп. и пераб. – М.: Логос, 1999. – 384с.
6. Класична педагогіка: Навч. посібник / Л.С.Нечепоренко, Я.В.Подоляк, В.Г.Пасинок. – Х.: Основа, 1998. – 420с., с.333

О.С. Радул,  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Кіровоградський  
державний педагогічний  
університет  
ім.В.В.Випиценка

## ВНЕСОК КИРИЛА ТУРОВСЬКОГО В РОЗВИТОК ДАВНЬОРУСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

*У статті розглядається вклад видатного мислителя XII ст. Кирила Туровського у розвиток вітчизняної педагогічної думки. Аналізуються його погляди на людину, її розумові сили, моральність.*

*В статье рассматривается вклад выдающегося мыслителя XII века Кирилла Туровского в развитие отечественной педагогической мысли. Анализируются его взгляды на человека, его умственные силы, моральность.*

*It is examined the contribution of Kyrylo Turovskiy, an outstanding thinker of the XII -th century, into the development of native mother country pedagogical science. Tyrovskiy's thoughts about a man in general, his mental and moral abilities are analyzed as well in this article.*

За часів Давньої Русі почався поділ педагогічної культури на два напрями. Один з них представляв народні педагогічні ідеї, якими були пройняті фольклор, обрядовість, звичаї, традиції. Інший напрям – офіційний, пов'язаний з ідеологічним обґрунтуванням нових суспільних факторів, визначенням їх змісту, мети, завдань і методів впливу на підростаюче покоління. Оскільки давньоруська педагогіка не виділилася в самостійну галузь знань, педагогічні ідеї (цілі виховання, виховний ідеал, завдання, характер і зміст навчання, виховання) можна знайти в різноманітних письмових пам'ятках.

До непересічних постатей, чії праці репрезентували, зокрема, й офіційну педагогічну думку належав церковний діяч, проповідник Кирило Туровський (між 1130-1134 – бл. 1182), якого вважають найвидатнішим мислителем і письменником Давньої Русі. Ні за обсягом залишеного літературного спадку, ні за популярністю й авторитетом йому не було рівних серед сучасників. Його проповіді, слова, промови є вершиною урочистого красномовства. Не випадково Кирила згодом після смерті називали “другим Златоустом”.

Дослідженням творчої спадщини Кирила Туровського займалися і філософи, і філологи, і педагоги, оскільки в центрі уваги мислителя знаходилися людина, її розумові сили, моральність.

Кирило Туровський добре знав грецьку мову, візантійські джерела і використовував літературні традиції Іоанна Златоуста, Григорія Назіанзіна, Єпифанія Кипрського, Симеона Логофета, Тита Бострийського. Проте компілятором не був; він наслідував досконалі зразки, як того вимагав літературний етикет середньовіччя, але сам піднімався до їх рівня, надаючи особливого значення літературній досконалості своїх творів. Слова Кирила вирізняються продуманістю композиції, умілим введенням елементів живого діалогу, великою кількістю риторичних прийомів.

Творча спадщина Кирила Туровського складається з оригінальних творів ораторської культової прози, повчань, послань, притч, канонів, які користувалися великою повагою на Русі. Серед них "Притча про людську душу і тіло", "Сказання про іноцький чин", "Слово про Хомину неділю", "Слово і похвала святим отцям Нікейського собору", "Слово про премудрість". Його твори увійшли в збірники "Златоуст", "Торжественник", що призначалися для святкового читання і складені із праць найушлавленіших візантійських авторів, батьків православної церкви. Із покоління в покоління вони ретельно читалися, переписувалися, включалися до складу різних збірок та служили зразками для учнів вищих шкіл при складанні промов. З появою книгодрукування почали з'являтися і його друковані твори.

Про життя Кирила Туровського відомо небагато. Все життя прожив у Турові, невеличкому місті на Прип'яті, центрі Турово-Пінського князівства. Виріс у заможній родині, отримав прекрасну на той час освіту, і з невідомої нам причини пішов у монастир, прийняв постриг. Проте монастирське життя не задовольнило Кирила, і він залишив обитель та усамітнівся "в стовп" – невелику відокремлену башту, де проводив час у роздумах і займався літературною діяльністю.

Через деякий час (до 1169 року) з ініціативи туровського князя Юрія Ярославича та підтримки народу, став єпископом Турова й одразу опинився в гуці гострої політичної боротьби. Час життя Кирила припав на епоху різкого послаблення значення Києва, феодалізації великокнязівської влади. Русь остаточно розпалася на ряд князівств, кількість яких безперервно збільшувалась. Все тривалішими ставали князівські усобиці.

Володимиро-Суздальський князь Андрій Юрійович Боголюбський у боротьбі з Києвом прагнув будь-якими засобами звеличити новий політичний і культурний центр Русі – Володимир-

Церковні стосунки тісно переплелися із політичними. Союзником Андрія був Феодор, який став близько 1164 року ростовським єпископом, витіснивши свого попередника грека Леона. Феодор не був монахом, а це означало, що формально він не мав жодних прав на єпископську кафедру. Підтримував його тільки Андрій Боголюбський, який прагнув створити незалежну від Києва Володимирську митрополію.

Київський митрополит – грек Костянтин (і відповідно візантійський патріарх) не визнав Феодора. Між ними виник гострий конфлікт, у результаті якого Феодор зачинив усі володимирські церкви, включаючи Успенський собор, і припинив богослужіння, – такого на Русі ще не було. Цей крок привів до сварки з колишнім співником Андрієм Боголюбським: князь заарештує Феодора і відправляє його в Київ, на митрополичий суд.

Одна з головних праць Кирила Туровського – “Притча про душу і тіло” (або інакше “Слово про сліпця і хромця”) присвячена цим подіям. Це памфлет проти Феодора та Андрія. В основу повісті, як вважають учені, покладено оповідання про сліпця і хромця із Вавілонського Талмуда (“Бесіда імператора Антоніна з раввіном”).

Сліпець – алегорія душі, а хROMEць – тіла. Об’єднавшись разом, вони здійснюють злочин – розкрадають виноградник, який їм доручено стерегти. “Вертоград”, обнесений стіною, – це символ упорядкованого людського буття, огороженого твердими моральними настановами. Господар виноградника – Творець, що доручив стерегти його. Душа і тіло, які порушили закон, суворо караються за свій злочин. В образі хромця виведений Андрій Боголюбський (він дійсно був кульгавим), в образі “сліпця” – Феодор.

Хоча об’єктивно політика Андрія і Феодора була спрямована на більшу незалежність руської церкви від Візантії, суть конфлікту полягала, в першу чергу, не в боротьбі Володимира з Києвом, а у праві Русі на власну церковну ієрархію. У всякому випадку “справа Федорця” безперечно нагадувала недавню історію з Климентом Смолятичем (Климент Смолятич – представник так званої „руської партії”, яка боролася із засиллям в руській церкві грецьких ієрархів, за підтримки князя Ізяслава Мстиславича з 1147 по 1154 рік був другим (після Іларіона) київським митрополитом із русичів).

Головна думка Кирила Туровського, виражена в цьому творі, – єдність Русі, єдність церкви не повинна будуватися на

обмані та злочині, не можна безкарно творити зло навіть з добрих міркувань. Політичні події для єпископа Туровського були лише приводом для роздумів про смисл людського буття, про відповідальність людини перед Богом, про покарання за гріхи, про моральність людських вчинків. Так що, втративши згодом свою початкову актуальність, "Притча" залишилася в давньоруській літературі неперевершеною пам'яткою давньоруської літератури.

Погляди Кирила Туровського не були сталими, а змінювалися протягом різних періодів його життєдіяльності. В монастирський період для Кирила взагалі не існувало проблеми пізнання, осягнення божественної істини: вона дана споконвічно в одкровенні, викладена в священному писанні. На цьому етапі не розум, а віра визначала його погляди. Під час затворництва він виступав із виправданням чернецтва, яке вимагало покори й звільнення людини від страждань і гріховності. Однак і тоді в нього простежується певний відхід від ортодоксального християнства, що відбивалося в назві ним Христа людиною не за образом, а за притчею. Таке визначення Христа стало основою для осудження Кирилом церковного стяжательства, рішучої відмови від практики "ісхіщення маєстності", суворой критики духовенства за прагнення до влади, критичного ставлення до церковної ієрархії, тобто знову моральні риси людини висувуються автором на перший план.

Другий етап життя Кирила почався з обранням його в єпископи міста Турова. Пастирська діяльність дещо пом'якшила його чернечий аскетизм, сприяла виробленню інших світоглядних орієнтирів. Новими в його переконаннях стають, насамперед, пошуки моральних критеріїв життєдіяльності людини, можливостей пізнання світу людиною, місця людини в світі.

У Кирила в нерозривній єдності існують високий та життєвий плани, відображаючи споконвічну боротьбу добра і зла. На антитезі – добро і зло – він розробив систему морального виховання, основними положеннями якої є такі: людина не народжується ні доброю, ні злою; тією чи іншою вона стає завдяки наявності в її душі добрих або злих начал, які переважають в її життєвих діяннях; людині властива сила волі, і, дотримуючись вимог християнської моралі, вона може здійснювати добрі вчинки; моральна поведінка залежить від розуму особистості.

Автор твердо переконаний у тому, що все необхідне для себе людина може взяти із Святого Письма, він водночас стверджує, що не все в ньому явне і не так просто дійти до істинного розуміння



суті. Слідом за Климентом Смолятичем Кирило звертається до розуму. З погляду Кирила Туровського, сприйняття світу, любов до нього відповідають Божому промислу, впливають з нього. Духовне, розумне переважає над тілесним, чуттєвим. У “Притчі про білоризця-людину” в алегоричній формі зображені: місто – тіло, люди в ньому – органи чуття (слух, зір, нюх, смак, дотик), царь же – розум, що володіє всім тілом. Внутрішнє, породжене розумом, багатше і глибше за чуттєве. Розум керує чуттями, використовує їх. Таким чином, процес пізнання здійснюється співвідношенням раціонального і чуттєвого.

Розум здатний до розвитку за допомогою усвідомленого читання книг. Так, у “Притчі про людську душу і тіло” Кирило пише: “Хорошо же, братья, и очень полезно понимать нам Святого писания смысл: это и душу делает целомудренной, и на смирение направляет ум, и сердце на стремление к добродетели изостряет, и самого человека делает благодарным, и на небеса к Божьим заветам мысль устремляет, и к духовным трудам тело укрепляет, и пренебрежение к этой земной жизни, и богатству, и славе дает, и все житейского мира печали отводит... Давайте не просто проговорим языком, написанное произнося, но, с рассуждением вчитавшись, постараемся делом исполнить это. Ибо сладко – медвяный сот, и хорошо – сахар, обоих же лучше книжное знание: потому что оно – сокровище вечной жизни” [3, с.193].

Кирило Туровський наголошує, що розум потребує суворого контролю, свідомого керівництва, відданий же самому собі, він легко забуває про “розум істинний”, про Бога і покорається “чувственими удами”. Щоб позбавитися гріха, розум треба доповнити вірою. Віра повинна передувати розуму, спрямовувати його пошуки. В положеннях віри є таємниця, яку пізнати абсолютно неможливо. Але в багатьох випадках вона неодмінно вимагає пояснень. Для цього існує лише один засіб – розум, який набувається природними зусиллями самої особистості й найбільш спроможний наблизитися до пізнання Бога. Необхідно лише, щоб йому була визначена істинна мета, заснована на вірі. Розум спроможний рухатися в протилежних напрямках, віра утримує його в певних межах.

Отже, філософський принцип Кирила Туровського “пізнавай віруючи”, або, інакше, “віруй і пізнай”, зміцнював ідею виправдання віросповідальних формул засобами логіки, раціонального мислення. У цьому відношенні позиція туровського єпископа в загальних рисах

збігалася з позицією Климента Смолятича: обидва, раціоналізуючи богослів'я, однаково прагнули захистити розум, відстояти його право на осягнення істини.

Людина розумна повинна поширювати знання серед інших. У "Притчі про людську душу і тіло" читаємо: "...нашедший сокровище священных книг, ...ум истинный, размышляющий, – уже не себе одному на спасение, но и многим другим, внимающим ему. Сюда же подходит и евангельская притча, говорящая: "Всякий книжник, познавший царство небесное, подобен мужу домовитому, который из сокровищ своих раздает и старое и новое"; если же от тщеславия, большим угождая, малыми пренебрегает, дерзко скрывает серебро господина, не пустив его в оборот при жизни, чтобы удвоить царское серебро – человеческие души, то, узря горделивый его ум, возьмет Господь от него свой талант... Если же мира сего властелины и в житейских делах погрязшие люди усердно требуют книжного знания, насколько больше следует нам учиться у них и всем сердцем в него погрузиться..." [3, с.193 – 194].

Основна тема Кирила Туровського, що виділяє його серед давньоруських мислителів, це проблема людини. Він виступав з позицій послідовного антропоцентризму: людина – центр Всесвіту, "вінець творіння". Використовуючи евангельські тексти, Кирило прагнув дати картину причетності Бога до світського життя, його служіння людству, показати, що створення світу Богом і саме вселюднення Бога здійснюється задля людини. Суть "Притчі про людську душу і тіло" сам Кирило пояснює так: "Человек домовитый – Бог Отец, творец всех. Его же сын доброго рода – Господь наш Иисус Христос. А виноградник – это земля и мир. А оплот виноградника – закон Божий и заповеди. Слуги же, сущие с ним, – ангелы. Хромец – это тело человека. А слепец – душа его. А что их посадил у ворот – это значит, что он отдал во власть человека всю землю, дав ему закон и заповеди" [3, с.202].

Аналогічну думку Кирило висловлює у "Слові про розслабленого": "...кто другой вернее меня служит тебе? Тебе всю тварь в услужение создал. Небо и земля тебе служат: то влагой, а эта плодами. Ради тебя солнце светит и греет, и луна с звездами ночь освещает! Для тебя облака дождем землю напояют, и земля в службу тебе возвращает всякую траву семенную и дерево плодовитое! Ради тебя реки приносят рыбу, а пустыни питают зверей!" [3, с.211].

В усіх своїх творах видатний мислитель Давньої Русі звертався до людини взагалі, до душі і совісті кожного. Високо

підносячи людину, Кирило Туровський своїми "словами" і "повчаннями" конкретизував релігійно-моральну програму формування особистості.

*Список використаних джерел*

1. Громов М.Н. Русская философская мысль X – XVII веков: учеб. пособие / М.Н.Громов, Н.С.Козлов – М.: МГУ, 1990.
2. Замалеєв А.Ф. Мыслители Киевской Руси / А.Ф.Замалеєв, В.А.Зоц. – Изд. 2-е. – К.: Вища школа, 1987.
3. Златоструй. Древняя Русь. X – XIII вв. [сост., авторский текст, коммент. А.Г.Кузьмин, А.Ю.Карпов]. – М.: Молодая гвардия, 1990.
4. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): нариси / [редколегія: М.Д.Ярмаченко, Н.П.Калениченко, С.У.Гончаренко та ін.]. – К.: Рад. шк., 1991. – С.27-30.
5. Огородник І.В. Українська філософія в іменах: [навч. посібник] / І.В.Огородник, М.Ю.Русин. – К.: Либідь, 1997. – С. 110-112.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. С древнейших времен до конца XVIII в. / [отв. ред. Э.Д.Днепров]. – М.: Педагогика, 1989.
7. Словарь книжников и книжностей Древней Руси. – Вып. I (XI – первая половина XIV в.). – Л.: Наука, 1987. – С. 217-221.
8. Философская мысль восточных славян. Библиографический словарь / [Огородник И.В., Огородник В.В., Русин М.Ю., Диденко В.Ф.]. – К.: Парламентское издание, 1999. – С. 134-135.
9. Шохин К.В. Очерк истории развития эстетической мысли в России (Древнерусская эстетика XI – XVII веков) / Шохин К.В. – М.: Высшая школа, 1963.

*О.О.Сорокіна,  
аспірант,  
Криворізький ДПУ*

## **МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*У статті розглядаються різні функції педагога та подається модель формування функціональної компетенції.*

*В статье рассматриваются различные функции педагога и дается модель формирования функциональной компетенции.*

*In this article different functions of a teacher are described and the model of formation of the functional competence is given.*

Одним із показників професійної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності є особистісне зростання їх як майбутніх педагогів. У сукупності характеристик цього показника виділяють здатності робити осмислений вибір, приймати відповідальність за власні професійні дії, довіряти іншим людям, які беруть участь у педагогічному процесі, відстоювати свою точку зору. Всі ці якості особистості характеризують компетентність майбутнього спеціаліста, що дозволяє йому ефективно задіяти багаж знань, вмінь та навичок, які він отримав у вищій школі, для рішення професійних задач.

Проблема професійної компетентності сьогодні привертає увагу як українських, так і зарубіжних вчених. Мета нашої статті полягає в тому, щоб розкрити суть функціональної компетентності. Розробити її структурну модель, що сприятиме більш цілеспрямованій роботі, формуванню цієї складної особової якості в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищій школі.

Цілеспрямованість учбових програм по формуванню функціональної компетентності та компетенцій, що конкретизують її сутність, зумовлює необхідність визначення їх змісту і структури у відповідності зі специфікою педагогічного процесу. В плані компетентнісного підходу як одного із результативних засобів підвищення якості педагогічної освіти та забезпечення конкурентоспроможності педагогічних кадрів на ринку праці важливо теоретично обґрунтувати структуру та зміст функціональної компетентності як важливої характеристики професіоналізму сучасного вчителя.

Функціональна компетентність – це складне особистісне утворення, що поєднує в собі професійно-особистісний і творчий потенціал фахівця, необхідний для результативного виконання професійних функцій і готовність до нестандартного виконання функціональних обов'язків в області обраної професійної діяльності.

Чисельні завдання педагогічної діяльності зумовлюють опанування майбутніми вчителями-філологами певних компетенцій, що забезпечують успішність виконання ними професійних функцій і обов'язків. Одними з перших, виходячи з функціонального принципу, тобто тих дій, які повинен виконувати педагог-практик, А.І.Щербаков і Н.А.Риков виділили наступні функції:

- інформаційну (вчитель транслює ту чи іншу інформацію);
- розвиваючу (розвиває мислення, уяву, ті чи інші вміння, мову тощо);

- орієнтуючу (орієнтує у різноманітні інформації, етичних цінностях);
- мобілізаційну (мобілізує на виконання вправ, завдань, справ);
- функція що конструює (конструює урок, позакласну справу, різнорівневі завдання, самостійні роботи, спілкування та інше);
- комунікативну ( функція спілкування з батьками, іншими вчителями, адміністрацією, психологами, валеологами та іншими);
- організаційну ( організує учнів, інших вчителів, батьків, себе, а також уроки, позакласні справи, які проводить);
- дослідницьку ( вміє досліджувати як окрему особистість, групу учнів – колектив, так і обізнаність, виховання учнів тощо).

І.П.Підласий в підручнику до функцій вихователя, класного керівника відносить наступні:

- організаційну, яка організує всі виховні впливи та взаємодії в колективах, у тому числі у вигляді виховних справ – екскурсій, поїздки, збори, класні години, анкетування як дослідження тощо; виховну, у результаті якої різними шляхами та засобами здійснюється виховання, формування та розвиток якостей особистості, що притаманні учню як члену дитячого колективу, сім'янину, громадянину, творчій особистості та індивідуальності;
- стимулюючу, в результаті якої здійснюється стимулювання діяльності учнів, дитячого колективу, батьків, спільноти тощо;
- координаційну, в результаті якої здійснюється координація діяльності як дітей, коли це необхідно, так і вчителів, які працюють в одному класі, паралелі, а також може здійснюватися зв'язок із зовнішнім світом, якщо освітня установа розглядається як відкрита система;
- роботу з документами (журналами, щоденниками учнів, їх особистими справами, різноманітними планами).

Успішність виконання функцій педагогічної діяльності багато авторів пов'язували з придбанням необхідного обсягу знань, умінь і навиків, що розкривають основи педагогічної діяльності. Останнім часом все виразніше висловлюється думка про те, що одних лише професійно-педагогічних знань і умінь явно недостатньо для здобуття позитивних результатів педагогічної роботи.

Як вважають психологи, успіх діяльності вчителя-професіонала визначається природними передумовами, завдатками особи, які перетворюються на здібності, психологічною готовністю

до виконання професійних функцій, прагненням фахівця якісно виконувати функціональні обов'язки. Функціональна діяльність педагога – одиниця інтеграційної діяльності, що є функціональною організацією психічних властивостей людини, об'єднаних для здобуття найкращого освітнього ефекту. Деяку іншу класифікацію функцій педагога дають в своїх роботах Н.В.Кузьміна, В.А.Сластьонін, А.І.Щербаков. Серед основних функцій вони виділяють наступні:

- діагностичну, пов'язану з вивченням учнів, з визначенням рівня психічного розвитку окремих учнів і класних колективів;
- орієнтаційно-прогностичну, яка має прояв у вмінні визначати напрямок, мету та задачі освітньої діяльності та прогнозувати її результати;
- конструктивно-проектуючу функцію, що передбачає адекватне конструювання та проектування змісту навчально – виховної роботи на основі зробленого прогнозу;
- організаторську функцію, що передбачає залучення учнів до активної діяльності та емоційно – етичне стимулювання;
- інформаційно-пояснюючу, що передбачає інформування у різних галузях знань з урахуванням досягнень науки;
- комунікативно-стимулюючу, що передбачає утворення атмосфери навчального співробітництва, гуманних відносин педагога з дітьми;
- аналітико-оцінюючу, що полягає в аналізі та оцінці ходу навчально – виховного процесу та внесенні до нього необхідних коректив;
- дослідницько-творчу функцію, що передбачає здатність осмислювати та творчо розвивати теоретичні положення, використовувати в роботі результати власних досліджень та досягнень колег.

Різноманіття професійних функцій вчителя зумовлює необхідність чіткого представлення структури функціональної компетентності як складного особистісного утворення. Професор Ю.Г.Татур вважає, що «компетенція – це підтверджена готовність індивіда (фахівця) використовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід і особисті якості) для посиленої діяльності в певній області, усвідомлюючи свою відповідальність за її результати». Готовність до виконання професійних функцій сучасного вчителя-філолога є одним із важливих показників функціональної компетентності студентів. Серед складових компетентнісної моделі викладача вищої

школи В.Іщенко і З.Сазонова виділяють її призначення. Модель компетентності повинна сприяти:

- безперервному зростанню рівня компетентності викладача;
- формуванню універсальних компетенцій майбутніх фахівців;
- керуванню якістю освітнього процесу;
- цілеспрямованому використанню інформаційних технологій для моделювання практичних вирішень професійних проблем.

Одним із показників результативності професійної підготовки студентів є їх особове зростання як педагогів-філологів. Показником особового зростання виступають здатність студента робити осмислений вибір, нести відповідальність за свої професійні дії в майбутньому, довіряти іншим учасникам педагогічного процесу, відстоювати свою думку.

Формування функціональної компетентності в ході спеціальної підготовки студентів вищої педагогічної школи передбачає структурування змісту навчання відповідно до моделі цього складного особистісного утворення і створення умов професійного зростання студентів, становлення їх ідентичності «Я – професіонал». На основі аналізу наукової літератури, специфіки професійних обов'язків, що виконуються сучасним вчителем і вимог, що пред'являються до його особи, нами зроблена спроба визначити набір функцій педагогічної праці і відповідних до них компетенцій, що забезпечують результативність праці вчителя-філолога. Виділення професійних функцій і функціональних компетенцій дозволило нам розробити структурну модель функціональної компетентності вчителя-філолога. Для зручності користування вона представлена на рисунку 1.

Аналіз університетської дійсності свідчить про те, що недостатньо високий рівень функціональної компетентності студентів пояснюється відсутністю цілеспрямованих дій по оволодінню ними методикою та технологією виконання функціональних обов'язків педагогів. Не проводиться систематична робота по ознайомленню них з функціями педагогічної діяльності, вимогами, що пред'являються особистості з метою їх якісного виконання, оволодінню теоретичними основами та практичними вміннями по формуванню функціональної компетентності студентів у процесі оволодіння програмним матеріалом, дисциплін, що вивчаються у вищій школі.

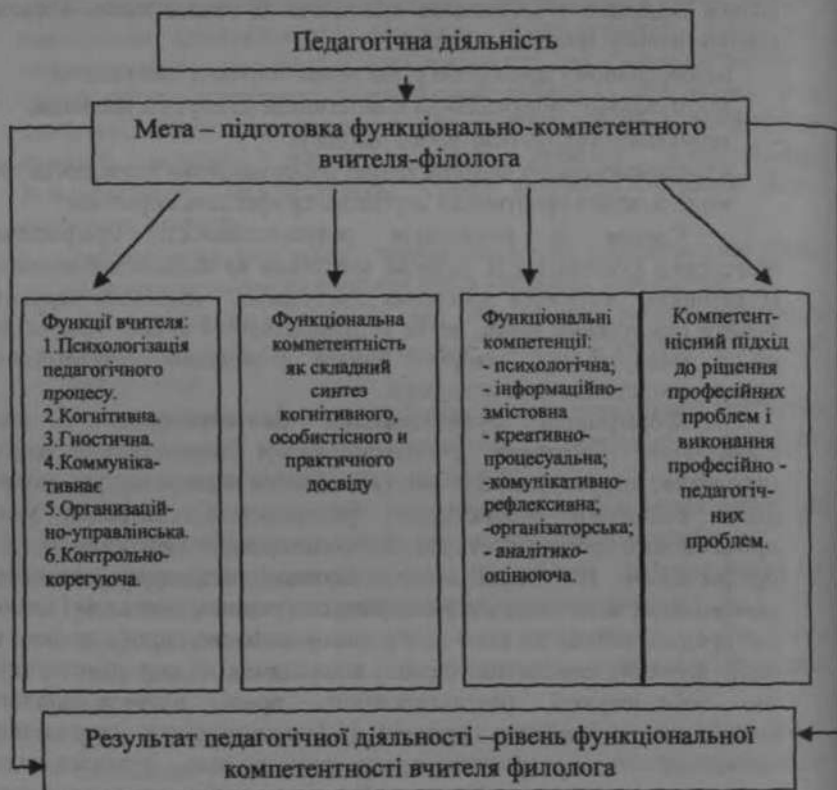


Рис. 1. Структурна модель функціональної компетентності вчителя-філолога

Педагогічна практика свідчить про те, що студенти мають необхідні теоретичні знання про сутність, зміст, способи і засоби педагогічної діяльності, але, на жаль, не мають конкретних уявлень про ті функції, які їм доведеться виконувати у самостійній професійній діяльності. Причину слід шукати у предметному характері навчання, недооцінці змістовно – процесуального підходу до організації навчального процесу вищої школи. Майбутній вчитель багато часу проводить у положенні слухача, але замало виступає у ролі активного діяча.

Модернізація освітнього процесу вищої школи передбачає пошук конкретних шляхів формування у майбутніх вчителів – філологів професійної компетентності, у змісті якої важливу роль



відіграє функціональна компетентність, що виступає показником професіоналізму та педагогічної майстерності спеціалістів в обраній професійній сфері.

*Список використаних джерел*

1. Подласый И.П. Педагогика высшего, профессионального образования. Учебное пособие / Иван Павлович Подласый. – М., 1998. – С.276-279.
2. Ищенко В. Компетентностный подход к подготовке преподавателей / В.Ищенко, З.Сазонова // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С. 166-170.

## Розділ II АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

В.К.Буряк,  
доктор пед. наук,  
професор,  
Криворізький ДПУ

### ДЕЯКІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ

*У статті на новому рівні розглядається положення Л.С. Виготського про те, що формування особистісних сил, якостей та здібностей людського індивіду відбувається в умовах його реальних суспільних відносин.*

*В статті на новому рівні розглядаються положення Л.С.Виготського о том, что формирование личностных сил, свойств и способностей человеческого индивида происходит в условиях его реальных общественных отношений.*

*L. Vygotsky's statements concerning the formation of personal powers, qualities and abilities of a human individual that arise from one's real social conditions have been examined at the new level in the article.*

Розвиваюче навчання виникло в середині 50-х років як якісно нова форма (концепція) навчання. Початок експериментального дослідження, пов'язаного з новою теорією, відноситься до осені 1957р., коли Л.В.Занков зі своїми співробітниками розпочав експеримент у класі педагогічної лабораторії. Однак ідея розвиваючого навчання має глибоке історичне коріння. Вона була сформована динамічним, багатограним та надзвичайно багатим, бурним розвитком педагогічної та психологічної теорії та практики шкіл 20-30 рр. минулого століття.

Одним з найбільш видатних дослідників того часу був Л.С.Виготський. Він правильно поставив та вирішив теоретично та методологічно важливу психологічну проблему взаємовідношення між навчанням та розвитком. Його цікавила в першу чергу суспільно-історична сутність людської психіки. Вчений звернув увагу на те, що розвиток вищих психічних функцій дитини – людського індивіду в психологічній науці розумілося переважно абстрактно, тобто поза соціальним та культурним середовищем. На противагу цій тезі він висуває положення про роль в процесі

розвитку людини практичного перетворення природи. Соціальну детермінацію людської поведінки Л.С.Виготський вважає ключовим методологічним питанням: "за усіма вищими функціями, їх відношеннями генетично стоять соціальні відношення, реальні відношення людей" [1].

Саме ця методологічна установка мала вирішальне значення для створення концепцій розвиваючого навчання. Вона заперечувала класичну концепцію розвитку людини (онтогенезиса) як спонтанного, уродженого, тобто закладеного у внутрішніх генетичних програмах і незалежного від зовнішніх умов процесу. Такою ж мірою ця концепція означала і заперечення біхевіористської концепції розвитку.

У результаті вивчення Л.С.Виготським питання соціальної сутності людської психіки виникло нове розуміння співвідношення навчання і розвитку. Це розуміння пов'язане з диференціацією двох рівнів (зон) – актуального розвитку та найближчого розвитку. Обидві зони можна досить легко практично визначити на основі критерію самостійності вирішення запропонованих задач.

Цей критерій широко використовували при обробці результатів психологічних тестів. Л.С.Виготський першим розпочав дослідження тих випадків, коли учень, що не вміє вирішити певну тестову задачу самостійно, все ж справляється з нею у співпраці з дорослими чи однолітками. Вчений прийшов до висновку, що в цьому випадку мова іде про здібності (психічної функції), які лише тільки формуються, при чому саме в конкретних реальних відношеннях між людьми.

Сформувати здібність за допомогою завдань, які відносяться до зони актуального розвитку, неможливо, тому що ця здібність уже сформована. Тут може іти мова лише про те перевиховання чи перенавчання. Виховання як таке здійснюється лише в зоні найближчого розвитку, де певна здібність лише формується.

Особливо важливою для педагогіки, психології, філософії, соціології та інших дисциплін є ідея про те, що основним фактором, який обумовлює формування здібностей людини, є реальні соціальні відношення людей, тобто відношення соціального співробітництва, при чому під поняттям "відношення" ми розуміємо не лише реєстровані фонди соціальної взаємодії, а перш за все зміст усіх прямих та непрямих форм соціальної взаємодії. Ця ідея Л.С.Виготського більше, ніж через 25 років здійснилася в діяльності шкіл розвиваючого навчання (зрозуміло, певними модифікаціями).

Виникає питання: чому ідеї Л.С.Виготського не здійснилися вже у 30-х роках? Причиною, з одного боку, була недостатня розробленість теорії (з точки зору потреби реального навчання), з іншого боку, ще не виникли відповідні суспільні умови для інтенсивного дослідження цих питань. Декілька десятиріч було потрібно для того, щоб праця Л.С.Виготського могла реалізуватися в педагогічній теорії та практиці роботи шкіл.

У середині 50-х рр. із досить гострою критикою стану педагогічної науки виступили провідні вчені: І.А.Каїров, Н.К.Гончаров, Л.В.Занков та ін.

Було відзначено, що педагогіка не відповідає високій ролі школи в розвитку суспільства. Л.В.Занков, учень та близький співробітник Л.С.Виготського, звернув увагу на те, що при розробці теоретичних проблем навчання та виховання виключається саме учень, його реальний розвиток. Педагогіка покликана вивчати хід психічної діяльності школярів різних вікових ступенів у навчальному процесі. Було зазначено, що в результаті неправильного розуміння постанови 1936 року про педагогічні порушення в системі наркомпроса практично припинилися усі дослідження особливостей дитини. Звувся методологічний репертуар педагогіки – були виключені майже всі методи дослідження, окрім спостереження: та шкільного оцінювання. Ігнорування особливостей учня призвело до негативних наслідків (наприклад, до зростання труднощів навчального матеріалу та трудоемкості навчання). Зросли випадки, коли учня залишали на другий рік.

Педагогіка, яка втратила дитину (людину), взагалі не може досліджувати взаємозв'язки навчання та розвитку. Розвиток поставав як процес простого накопичення знань та їх упорядкування в голові дитини, що визначається безпосередньо навчанням, діяльністю вчителя. Розумовий розвиток фактично був ототожнений із навчальним процесом, а на дитину дивилися перш за все як на об'єкт педагогічного впливу, а не як суб'єкт діяльності, розвиток якого має свої внутрішні закони. Педагогічна наука виявляється безсилою вирішити задачу, пов'язану з особистістю дитини.

Для того, щоб педагогіка знову могла виконувати актуальні суспільні задачі, вона повинна предмет свого наукового інтересу збагатити вивчення людини, інтенсивно досліджувати взаємовідношення виховання і розвитку людини (дитини) і одночасно розширити вибір своїх методологічних засобів. У статті

рекомендувалося відкривати педагогічні лабораторії.

На основі зібраного матеріалу ми тепер можемо оцінити витоки, які призвели до виникнення в середині 50-х рр. нової концепції розвиваючого навчання. Перш за все це відбулося завдяки новим суспільним умовам. Перед школою, педагогічною наукою були поставлені якісно нові суспільні задачі – перш за все як можна більш ефективно сприяти всебічному розвитку кожної людської особистості.

Ідея розвиваючого навчання жива, актуальна і сьогодні. Все більше вчених спираються при вирішенні теоретичних питань педагогіки на принципи розвиваючого навчання.

Вияткове методологічне значення для побудови сучасної педагогіки має послідовне усвідомлення об'єктивного взаємозв'язку історично визначеної форми виховання (і навчання) та історично визначеної форми розвитку суспільства.

Розвиваюче навчання виникло і розвивалося як концепція, що відповідає суспільним умовам.

Цим воно визначене у загальному плані як суспільне явище і конкретно – як цілісність та єдність специфічних внутрішніх сторін.

Виходячи з цієї методологічної позиції, можна вирішувати питання, пов'язані з реалізацією даної концепції на практиці. У нашій школі досі домінує традиційна концепція словесно-наглядного та фронтально організованого навчання, що виникла при інших суспільних умовах та протидіюча об'єктивним потребам сучасного суспільства.

Це протиріччя спочатку сприймалося як недостатня виховна спрямованість словесно-наглядного навчання. У подальшому стала очевидною нездатність цієї форми навчання задовільно забезпечувати суспільні цілі у галузі освіти. Виникають нові й нові додаткові вимоги до навчально-виховного процесу. Ця традиційна концепція поповнюється частковими засобами, удосконалюється. Однак, додаткові засоби передбачають і додаткову витрату сил як учителів, так і учнів, батьків чи інших осіб та закладів. Вищезазначене протиріччя між концепцією навчання та вимогами суспільства поглиблюється, здолати його не можна ніяк інакше, ніж побудовою якісно нової, більш дієвої та ефективної теорії.

Учень у розвиваючому навчанні стає активним партнером вчителя, суб'єктом співробітництва з педагогом, членом колективу, соціальним середовищем. Суб'єктна позиція учня виявляється у його творчому ставленні до навчання, осмисленні своєї відповідальності.

Істотно змінюється виховний потенціал навчання, наявний у нових організаційних формах, методах навчання, етапах навчального процесу, стосунках учителя та учня, у відкритості навчання по відношенню до суспільства.

Л.В.Занков проголошував необхідність побудови абсолютно нової та незалежної дидактики [2], іноді у зв'язку з цим твердженням виникали непорозуміння, адже "нова" дидактика часто використовувала поняття, традиційні для педагогіки. І все-таки розвиваюче навчання підводить до зовсім нової теорії – переосмислюються терміни, виникають нові. Теоретичне осмислення розвиваючого навчання стимулювало створення загальної дидактики, що синтезує парціальні теорії.

Виявилось, що кожна дидактична система має різні рівні, що виконують особливі функції та мають різне відношення до практики навчання. Було заперечене уявлення про те, що всі складові теорії мають однакову цінність та однаковий рівень. Іншими словами, що теоретична теза чи принцип завжди має прямий корелят у практиці.

Багаторічний досвід педагогів з розробки варіантів концепції ідей розвиваючого навчання дає можливість сформулювати деякі положення, що стосуються відношення теорії до практики навчання. Цілісна теоретична система повинна мати певні властивості, щоб вона була придатною для практичного використання, зокрема однорідність усіх її складових, комплексність (це означає, що компоненти теорії виконують описову, пояснювальну та предикативну (передбачувальну) функції по відношенню до кожного часткового питання реального навчання). Деякі труднощі у застосуванні теоретичних систем розвиваючого навчання були викликані саме їхньою недостатньою комплексністю порівняно з практикою. Тільки на основі застосування теоретичної системи ми ще не можемо організувати практичне навчання: теорія повинна бути доповнена рядом емпіричних принципів, рекомендацій, які ґрунтуються на досвіді.

Ідеї розвиваючого навчання стимулювали розробку проблем, пов'язаних із сутністю процесу засвоєння, формування особистісних сил, властивостей та здібностей учня у ході навчання. Виявилася необхідність переглянути концепцію навчання як винятково індивідуального процесу. На новому рівні осмислюється положення Л.С.Виготського про те, що формування особистісних сил, властивостей та здібностей людського індивіда відбувається в умовах його реальних суспільних відношень, причому зміст цих

реальних суспільних відношень створює власний зміст засвоєння (учіння) і, таким чином, визначає і його характер. Той факт, що нейрофізіологічною основою учіння є певні зміни в організмі людського індивіда, є важливим, але все ж він не визначає суспільну сутність засвоєння.

*Список використаних джерел*

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Лев Семенович Выготский. – М., 1960.
2. Занков Л.В. Дидактика и жизнь / Леонид Владимирович Занков. – М., 1968.

*О.В.Бугрій,  
доктор пед. наук,  
професор,  
Криворізький ДПУ*

### **ЯКІСТЬ ОСВІТИ В АСПЕКТІ РОЗВИВАЮЧОЇ ФУНКЦІЇ НАВЧАННЯ**

*У статті розглядається процедура оцінки якості освіти в аспекті розвиваючої функції навчання.*

*В статье рассматривается процедура оценки качества образования в аспекте развивающей функции обучения.*

*The article deals with procedure of quality of education evaluation in the aspect of developing function in learning.*

Як відомо, під якістю освіти сьогодні розуміється співвідношення мети і результату освітньої діяльності школи (М.М.Поташник, В.С.Лазарєв та ін.). Ми думаємо, що процедура оцінки якості освіти повинна передбачати як змістовний, так і процесуальний аспекти в їх єдності та взаємообумовленості. При цьому суттєво, що оскільки цілі освіти прогноуються в зоні найближчого розвитку школяра, то центральною змістовною лінією оцінки якості освіти стає проблема співвідношення навчання, виховання, з одного боку, і розвитку, з іншого. У зазначеному контексті зрозуміло, що сама процедура оцінки якості освіти повинна виходити з порівняння реально досягнутих школярем розвиваючих результатів і максимальних його можливостей, передбачуваних і закономірно породжуваних визначеним способом організації освіти.

Очевидно, що найважливішою складовою, яка обумовлює якісні характеристики освіти, є навчання, культуротворчі і розвиваючі начала якого виступають однією із значущих

характеристик якості освіти в цілому. В силу цього є продуктивним і якість навчання розглядати в контексті зв'язків навчання і розвитку, усвідомлюючи ці зв'язки не в аспекті їх причинно-наслідкових, а з точки зору функціональних проявів, фіксуючих розвиваючу сутність навчання як його внутрішню, сутнісну характеристику, визначаючи відповідні способи "навчання".

Разом з тим слід підкреслити, що саме поняття розвиваючої функції навчання при всій частоті його використання в сучасній дидактиці все ще не отримало належної теоретичної розробки, а тому потребує в змістовному уточненні.

Проведений аналіз наявних у педагогіці варіантів розуміння розвиваючої функції навчання, пропонує у різні роки узагальнюючими працями з педагогіки, виявляє, що звернення до питання про розвиваючу функцію навчання, як правило, пов'язане з простою констатацією факту наявності в навчанні цієї функції або з описом її окремих проявів без точного їх наукового обґрунтування. Подібна ситуація, як нам здається, у певній мірі є наслідком визнаної дослідниками (наприклад, І.П.Товпинець) недостатньої розробленості більш загального поняття "педагогічна функція", яке також уводиться в наукове використання педагогіки без точного теоретичного обґрунтування.

Виявлені обставини висувають необхідність звернутися до розгляду розвиваючої функції навчання як педагогічного поняття через виявлення його загальнонаукової природи в процесі встановлення безпосереднього зв'язку емпіричного знання про неї, накопиченого в педагогіці, з узагальненими філософськими положеннями та ідеями, здатними організувати цей емпіричний матеріал і надати йому характер теоретичного знання (Г.І.Рузавін).

У цьому значенні важливо, що, на думку філософів (В.Г.Афанасьєв, Б.О.Глинський та ін.), функція як деякий стабільний, характерний для даної системи спосіб поведінки виступає в якості форми виявлення активності і життєдіяльності названої системи і її компонентів. Для нас суттєво, що функція відіграє роль інтегративного результату прояву компонентів єдиного цілого, кожний з яких, вносячи свій особливий вклад у просування до цього результату, разом з тим не в змозі забезпечити його самого.

Уточнюючи і конкретизуючи означену точку зору, підкреслимо, що функція є однією з найважливіших сторін сутності розглядуваної системи, і в цьому значенні – однією з самих внутрішніх, сутнісних її характеристик. Думаємо, що стосовно до



дослідження навчання особливо важливо, що реалізація функціонального підходу, тобто частково, виділення розвиваючої функції навчання, дозволяє розв'язати завдання двох планів. З одного боку, заглибитися в пізнання сутності самого явища навчання. З другого боку, отримати можливість "опредметнити" ці уявлення в результатах, "виражених зовні" по відношенню до досліджуваної системи навчання і підтверджуючих відому стабільність збереження єдності компонентів і системи в цілому. Підкреслимо, що саме функція, розглядувана "як взаємозв'язок, що визначає порядок включення компонентів, частин в цілому" (В.Г.Афанасьєв) дозволяє досліджувати систему на рівні її цілісності і тим самим сформувати теоретичне уявлення про її сутність. Стосовно навчання це означає, що його розвиваюча функція, будучи осмислена на дидактичному рівні, по суті справи виступає в якості узагальненої схеми наукового обґрунтування проекту навчання, направленою на реалізацію навчання своїх розвиваючих можливостей, які таким чином більш змістовно характеризують сутність самого навчання.

У понятті "розвиваюча функція навчання" по суті справи фіксується увага на особливій якісній характеристиці результатів навчання, яка виражається через параметри як змістової, так і процесуальної сторін навчання в їх єдності. Мова в даному випадку йде про те, що в понятті "розвиваюча функція навчання" фіксується знання про те, яким повинен бути зміст і методи навчання у відповідності з його направленістю на досягнення цілей розвитку школярів у навчанні. Відповідно, поняття "розвиваюча функція навчання" являє масив наукового дидактичного знання, концептуальне осмислення якого характеризує особливості розгортання дидактичної стратегії втілення навчанням своєї розвиваючої ролі.

Результати проведеного нами дослідження дозволяють стверджувати, що до початку ХХІ століття у вітчизняній дидактиці склалася цілісна дидактична концепція розвиваючої функції навчання. Вона з єдиних теоретичних підстав описує і пояснює дидактичні механізми функціонування навчання, направленою на досягнення не лише пізнавальних, але й розвиваючих результатів, а також приписує відповідні підходи до проектування навчання, що володіє певними якостями.

В основі розглядуваної концепції лежить усталене в сучасній психології розуміння психічного розвитку людини як

підсилення його суб'єктних начал (В.О.Петровський) у спрямуванні послідовного становлення як суб'єкта діяльності, суб'єкта життєдіяльності (А.М.Леонтьєв, В.В.Давидов та ін.). Таким чином, виникає об'єктивна наукова основа для співвіднесення рівнів психічного розвитку людини (суб'єкт дій, суб'єкт діяльності, суб'єкт життєдіяльності), з одного боку, і утворених в педагогіці дидактичних систем, реалізуючих розвиваючу функцію навчання на своєму рівні і своїми педагогічними засобами, з другого: система традиційного навчання, система розвиваючого навчання, система особистісно орієнтованого навчання.

У цьому розумінні важливо підкреслити, що міра досягнутого у навчанні розвитку, визначаючого якість освіти, напряду співвідноситься з проєктованою стратегією навчання, представленою різними дидактичними системами, по-різному реалізуючими розвиваючу функцію навчання. Є переконливі підстави стверджувати, що в умовах традиційної системи навчання максимальний розвиваючий результат характеризується становленням можливостей школяра як суб'єкта окремих пізнавальних дій, в умовах розвиваючого навчання як суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності, а в умовах особистісно орієнтованого навчання у якості суб'єкта життєдіяльності, для якого пізнання стає найважливішою цінністю, визначаючою його стосунки з навколишнім світом.

Для конкретизації висунутого положення, не претендуючи на цілісний розгляд означених дидактичних систем, використаємо порівняльний аналіз системи традиційного і розвиваючого навчання в аспекті їх розвиваючої ролі.

Як відомо, провідним педагогічним пріоритетом системи традиційного навчання виступає пізнання історичного досвіду, який по відношенню до учнів постає в якості готових результатів уже сформованого духовного надбання суспільства. Тому для традиційного навчання сутнісного є організація такого пізнання школярів, яке здійснюється у формі засвоєння систематизованих знань, способів дій, поглядів і точок зору, відповідних сучасному рівню наукового знання і постаючих перед школярем у якості предмета засвоєння, а не як предмет відкриття. Очевидно, подібна пізнавальна позиція школярів характеризується тим, що розробка стратегії і тактики пізнання (що і як пізнавати) належить учителю, а школярі виступають як виконавці, усвідомлено і зацікавлено здійснюючі пізнання у відповідності з розробленою лінією. Як

бачимо, їх можливість проявляти пізнавальну ініціативу і самостійність обмежується лише окремими пізнавальними діями, доцільність реалізації яких жорстко задається зовні – пропонованим для засвоєння змістом і відповідними способами його засвоєння. Разом з тим формування у школярів ряду прийомів засвоєння (наприклад, прийомів усвідомленого читання і слухання, аналізу, класифікації, порівняння, прийомів запам'ятовування і т.п.) здатне створювати передумови для усвідомленості і довільності окремих пізнавальних дій, необхідність здійснення яких задається учням зовні – учителем або іншими джерелами знань. Як бачимо, в умовах традиційного навчання у школярів формується готовність до становлення їх як суб'єктів окремих пізнавальних дій, і в цьому розумінні відбувається розширення їх можливостей в умовах освоєння досвіду, усвідомленого здійснення знайомих або готових стратегій відомими або запропонованими в готовому вигляді засобами.

На противагу цьому в системі розвиваючого навчання при збереженні пріоритетності наукового пізнання школярів разом з тим якісно інакше тлумачиться його специфіка. При всій різноманітності існуючих в сучасних дослідженнях методичних систем розвиваючого навчання (Л.В.Замков, Д.Б.Ельконш, В.В.Давидов, Ш.О.Амонашвілі, та ін.) всі вони відображають направленість розвиваючого навчання на формування у школярів досвіду дослідників. Звідси, змістом пізнання учнів стає відкриття нового, яке представляє не лише результати кимось здійсненого пізнання, але й суттєво сам процес пізнання, його дослідницький інструментарій уміння знаходити проблеми, розробляти і використовувати різноманітні способи їх розв'язання, самостійно продумувати і вибудовувати стратегію і тактику пізнавальної діяльності і т.п. У таких умовах орієнтація на предметні знання і способи дій, а також на способи засвоєння перестає бути надзадачею, а набуває функцію одного з необхідних засобів становлення і збагачення дослідницького досвіду школярів, що суттєво передбачає засвоєння школярем досвіду самоорганізації своєї пізнавальної діяльності. Тому в розвиваючому навчанні, на відміну від традиційного навчання предметні знання, уміння і навички перетворюються в засіб накопичення і розгортання нових пізнавальних можливостей школяра, продуктивних за своєю сутністю і творчо-створюваних за своїми якісними характеристиками. Вони забезпечують учням здатність не лише

усвідомлено і доволіно засвоювати "готові" знання і способи дії, а накопичують досвід виступати в якості ініціаторів пізнання, постійно відкривати нове і виходити за межі складених у них пізнавальних стереотипів дій, суджень і оцінок.

Цілком очевидно, що якісна неоднорідність розвиваючої ролі традиційного і розвиваючого навчання обумовлена нетотожністю засвоєння і дослідження як двох різних форм пізнання, характеризуючи різні типи відношень, які складаються між пізнаючим суб'єктом і невідомим об'єктом.

Важливо підкреслити, що в умовах дослідницького способу пізнання, забезпечуваного розвиваючим навчанням, створюються сприятливі передумови для досягнення більш високого рівня психічного розвитку школярів. Це пов'язане з тим, що закономірним результатом розвиваючого навчання стають не стільки самі предметні знання і відомі способи їх використання, скільки сформований у школярів досвід проблемного, питального відношення до пізнання, уміння знаходити в своїй наявній підготовці протиріччя, руйнуючі цілісність складених раніше систем предметного знання. Прагнення до відбудови цієї цілісності (самостійно або за допомогою учителя) на основі методів наукового дослідження і забезпечує з творчо-створюваного потенціалу людини. Тому розвиваюче навчання не просто удосконалює розрізнені пізнавальні дії (від невимушених до вимушених проявів, що характерне для традиційного навчання) і забезпечує тим самим початковий рівень розвитку, а міняє: якість пізнавальної діяльності, надаючи їй самокерований, а тому і продуктивний, перетворювальний. Воно формує пізнавальний досвід, який робить спроможним в дослідницькій діяльності, а тому і повноцінним суб'єктом пізнання з вираженою потребою і готовністю набувати нове знання не лише при безпосередньому керівництві зовні, але і в процесі реалізації власної пізнавальної стратегії та ініціативи.

Як бачимо, в системі розвиваючого навчання, порівняно з системою традиційного навчання, розвиваюча функція відповідно якості набутої школярами освіти характеризується збагаченням і сутнісним оновленням. Такі можливості визначаються тим, що переорієнтація з пізнання як засвоєння на пізнання як дослідження принципово міняє місце продуктивної пізнавальної діяльності школярів у навчанні і надає їй домінуюче положення, оскільки сприяє становленню школярів як пізнання володіючих логікою наукового пошуку.

Розвиваюче навчання підвищує рівень психічного розвитку школярів через становлення у них дослідницької культури в рамках формування досвіду пізнавальної самоорганізації наукового пошуку. Разом з тим, якщо навчання не зорієнтоване на спеціальне формування у школярів здібностей до духовної самоорганізації, що визначає їх особистісний розвиток і саморозвиток. Важливо і наступне. Збагачення розвиваючої ролі навчання дорівнює направленості його на розвиток особистості що неможливо лише в результаті освоєння школярами методів наукового пізнання і логіки наукового пошуку. Необхідним стає включення учнів у придбання "живого знання" (О.Н.Леонтьєв), яке вплетене в систему цінностей і смислів школярів, дозволяє їм "узнавати себе в ньому" (В.П.Зінченко) і на цій основі творити свій власний внутрішній світ.

Стає цілком очевидним, що рух сучасної дидактики і школи до максимально можливого рівня реалізації розвиваючої функції навчання не може обмежуватися лише системою розвиваючого навчання. Зорієнтованість сучасної освіти на досягнення нової якості, пов'язаної з становленням у школярів начал особистісного самостворення, перетворюючих людину із суб'єкта пізнання в суб'єкт життєвого самовизначення і самореалізації, потребує в освоєнні дидактичної системи особистісно орієнтованого навчання, стратегія і тактика розробки якого проектується змістом сучасної дидактичної концепції розвиваючої функції навчання, що задає загальне направлення психічного розвитку поняттям "особистість".

*І.А.Кравцова, к.пед.н., доцент,*

*Л.О.Горбатенко, студентка,*

*Криворізький ДПУ*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

*У статті розглядаються педагогічні умови введення інтерактивних методів навчання в початкових класах, шляхи вдосконалення уроку, які тісно взаємопов'язані з формами організації навчальної діяльності молодших школярів у сучасній дидактиці.*

*В статье рассматриваются педагогические условия внедрения интерактивных методов обучения в начальных классах, пути совершенствования урока, которые тесно взаимосвязаны с формами организации учебной деятельности младших школьников в современной дидактике.*

*The article deals with the problem of pedagogical conditions for putting into practice interactive methods of teaching in primary-school classes. The ways*

*of improving the lesson, which are in the close interrelation with the organizational forms of younger schoolchildren learning activities in modern didactics are shown.*

Успіх у формуванні особистості дитини залежить від форм організації навчання, тобто від зовнішнього боку організації навчального процесу, який відображає характер взаємозв'язків його учасників [3, с.9]. За визначенням О.Я.Савченко, "форма організації навчання" означає певну взаємодію вчителя та учнів, що регулюється встановленим режимом та умовами роботи [6, с.42].

Розвиток форм організації системи навчання збігається з розвитком суспільства.

Наприкінці XVI – початку XVII ст. як індивідуальна, так і індивідуально-групова форми організації навчання вже не відповідали потребам суспільства. У братських школах України, Білорусі та деяких інших країнах виникло групове навчання, яке стало основою класно-урочної системи, обґрунтованої та вдосконаленої Я.А.Коменським [7, с.32].

Незважаючи на широке визнання у світі класно-урочної системи, спроби вдосконалити урок як специфічну форму організації навчально-виховного процесу не припиняються з моменту його винайдення.

За радянських часів в Україні з метою поліпшення результативності навчального процесу значна увага приділялась розробці нових типів уроків, удосконаленню їх структури та основних елементів такої структури.

Велися, хоч і не так активно, пошуки вдосконалення уроку, пов'язані з формами організації навчальної діяльності учнів, яких у сучасній дидактиці виділяють чотири:

- парна (взаємодія учня з учнем чи вчителя з учнем);
- групова (вчитель одночасно навчає весь клас);
- кооперативна (колективна – всі учні активні і навчають один одного);
- індивідуальна (самостійна) робота учня.

Залежно від участі учнів у навчальній діяльності, Я.Голант в 60-х роках XX ст. поділив на активне і пасивне, а на початку XXI ст. виникає нове дидактичне поняття – інтерактивне навчання. Це – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами.

Безперечним є факт, що та чи інша інновація (від лат.

“оновлення”, “зміна”, “введення чогось нового”, “внесення новизни”), пропонована у сучасній педагогіці, вже у певний час пройшла повний цикл за тими етапами, що були окреслені. І в основу будь-якої з них були покладені геніальні й невмирущі ідеї, проголошені фундаторами педагогічної науки Я.Коменським, Дж.Локком, Й.Песталоцці, пізніше Дж.Дьюї, К.Ушинським, В.Сухомлинським та іншими [8, с.24].

Теоретичною основою запровадження інтерактивних методів навчання стали системний, особистісно зорієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів; теорія оптимізації педагогічного процесу, а також інваріантність процесу навчання (В.Дьяченко, А.Нісімчук, О.Падалка, О.Шпак). Методологічною основою – розробки сучасних українських та зарубіжних педагогів у галузі методів і технологій навчання (В.Гузєєв, А.Гін, О.Пометун, Л.Пироженко) [1, с.117].

Ключовими у розумінні психологічної основи інтерактивних методів є поняття інтеракції, більш відомого в російській та українській психологічній літературі як міжособистісна чи соціальна взаємодія (з англ. interaction – взаємодія). Теоретичні проблеми між особистісної взаємодії розглянуті в працях Л.С.Виготського, В.М.Місяцева, О.М.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, О.О.Бодальова, М.М.Обозова та ін. Соціальна взаємодія вважається складовою частиною спілкування та спільної діяльності, які утворюють нерозривну єдність [2, с.26].

Проведені дослідження довели, що інтерактивне навчання дає змогу збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю.

Вчені зробили висновок, що найгірші результати забезпечує пасивне навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найкращі – інтерактивне (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%).

Ці дані цілком підтверджують дослідження сучасних психологів. За їхніми оцінками, школяр може, читаючи очима, запам'ятати 10% інформації, слухаючи – 26%, розглядаючи – 30%, слухаючи і розглядаючи – 70%, через особистий досвід – 80%, спільну діяльність з обговоренням – 90%, навчання інших – 95% [5, с.74].

Щоб ефективно обробити інформацію, необхідно задіяти як зовнішні, так і внутрішні чинники. Коли ми обговорюємо проблеми з іншими, ставимо запитання, що їх стосуються, наш мозок працює

набагато краще.

Наш мозок схожий на комп'ютер, а ми його користувачі. Щоб комп'ютер працював, його потрібно ввімкнути. Так само потрібно "ввімкнути" і мозок учня. Коли навчання пасивне, мозок не вмикається. Комп'ютер потребує правильного програмування, щоб інтерпретувати дані, введені в його пам'ять. Наш мозок повинен пов'язати те, що нам вкладають, з тим, що ми вже знаємо і як ми думаємо. Коли навчання пасивне, він не простежує ці зв'язки і не забезпечує інформацію.

Нарешті, наш мозок повинен перевірити інформацію, узагальнити її, пояснити комусь для того, щоб зберегти її в банку пам'яті. Коли навчання пасивне, мозок не зберігає інформацію в банку пам'яті.

Якщо ж до роботи залучається слухова й зорова пам'ять, є більше шансів задовольнити потреби різних учнів, чий спосіб сприйняття матеріалу може суттєво відрізнитися.

Однак використання лише зорової та слухової пам'яті недостатнє.

Понад дві тисячі років тому видатний китайський педагог Конфуцій сказав:

Те, що я чую, я забуваю.

Те, що я бачу, я пам'ятаю.

Те, я роблю, я розумію.

Ці три прості твердження обґрунтовують необхідність використання активних методів навчання. Дещо змінивши слова видатного педагога, можна сформулювати кредо інтерактивного навчання:

Те, що я чую, я забуваю.

Те, що я бачу, я трохи пам'ятаю.

Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти.

Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок.

Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром.

Набагато важливіше читати, ніж просто розповідати. Хоча останній метод простіший, доступніший і, безумовно, швидший. Ви можете швидко повідомити учням те, що вони ще швидше забудуть.

Процес навчання – не автоматичне викладання навчального матеріалу в голову учня. Він потребує напруженої розумової роботи дитини і її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрування, самі по собі, ніколи не дадуть справжніх стійких



знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання [4, с.4].

Головна риса інтерактивного навчання – використання власного досвіду учнями під час розв'язання проблемних питань. Їм надається максимальна свобода розумової діяльності при побудові логічних ланцюгів.

Ефективність впровадження інтерактивного навчання, на думку І.Я.Жорової, забезпечується спеціальною організацією навчального процесу, яка складається з кількох етапів.

На підготовчому етапі формуються мікрогрупи. При цьому враховують позитивний емоційний стан мікрогрупи, готовність учасників до співпраці під час вирішення навчальної проблеми, яка повинна спонукати учнів до пошукової діяльності, обміну власним досвідом, думками, розвивати вміння та навички самостійно працювати. Далі в процесі спілкування учні виявляють не тільки знання предмета, а й уміння узагальнювати, робити логічні висновки, у них формуються комунікативні уміння – у процесі обговорення свою думку необхідно висловлювати стисло і не відхилятися від теми; демонструвати вміння не тільки говорити, а й слухати.

Наступний етап – презентація групових рішень – може бути організований по-різному, залежно від характеру взаємодії учасників груп (спільно-індивідуальна, спільно-послідовна, спільно-взаємодіюча). Спільно-індивідуальна форма передбачає представлення результатів власної діяльності кожного учасника, обговорення та вибір доцільного варіанта. При спільно-послідовній – результат діяльності кожної групи є фрагментом, необхідним для побудови загальної відповіді. Спільно-взаємодіюча форма обумовлює вибір певних аспектів групових рішень, на основі яких приймається колективне.

На підсумковому етапі учні оцінюють, наскільки вдалося створити атмосферу співробітництва у групі, підбивають підсумки виконаної роботи.

Не менш важливим є висновок дослідників О.Пометун та Л.Пироженко про те, що інтерактивне навчання є сукупністю технологій. Автори розподіляють інтерактивні технології на чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

– інтерактивні технології кооперативного навчання (організація навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною

- навчальною метою: робота в парах, один-два-чотири – усі разом, змінні трійки, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);
- інтерактивні технології колективно-групового навчання – технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу;
  - технології ситуативного моделювання – побудова навчального процесу за допомогою залучення учня до гри, передусім, ігрове моделювання явищ, що вивчаються;
  - технології опрацювання дискусійних питань – широке публічне обговорення якогось суперечливого питання [3, с.10].

Ці інтерактивні технології можна успішно застосовувати в початкових класах – спершу це можуть бути інтерактивні вправи на окремих етапах уроку. Варто починати з найдоступніших і зрозуміліших для дітей.

*Список використаних джерел*

1. Бахметова Т. Інтегративне навчання: організація навчальних діалогів / Т.Бахметова // Теорія і практика формування мовної особистості в умовах сучасних технологій навчання і виховання в загальноосвітніх закладах та вищій школі: Збірник наукових праць / Ред. рада: В.В.Пруняк, Л.Р.Шпачук та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – Вип.1. – С.117.
2. Дуткевич Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою / Т.В.Дуткевич // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Зб. наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка – Нова, 2003. – С.26-33.
3. Іванішена С. Форми та методи інтерактивного навчання / С.Іванішена // Початкова школа. – 2006. – №3. – С.9-11.
4. Коротун І.В. Вивчення словникових слів із використанням інтерактивних технологій кооперативного навчання / І.В.Коротун // Початкове навчання та виховання. – 2008. – №14 (162). – С.2-8.
5. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.; А.П.Н., 2002. – 136 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / Олександра Яківна Савченко. – К., 1997. – С.42.
7. Смирнов С.А. Педагогіка / С.А.Смирнов. – М., 2001. – С.32.
8. Шпачук Л.Р. До питання про інноваційні технології / Л.Р.Шпачук // Теорія і практика формування мовної особистості в умовах сучасних технологій навчання і виховання в

загальноосвітніх закладах та вищій школі: Збірник наукових праць / Ред. рада: В.В.Пруняк, Л.Р.Шпачук та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – Вип.1. – С.24.

Є.В.Денисенко,  
аспірант,  
Криворізький ДПУ

## РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

*У статті розглядається актуальність розвитку теоретичного мислення, його структура та методи поліпшення його формування.*

*В статье раскрывается актуальность развития теоретического мышления, его структура и методы улучшения его формирования.*

*The article reveals the actuality of the development of theoretical thinking, its structure and methods for the improvement of its formation.*

Демократизація освіти вимагає від педагогічної науки нових шляхів удосконалення навчально-виховного процесу. “Освіта ХХІ ст. – це освіта для людини”, – зазначено у Концепції 12-річної загальноосвітньої школи. Пріоритетним напрямком оновлення змісту навчально-виховного процесу є гуманізація освіти, що базується на гуманістичних цінностях. Ось чому авторитарно-дисциплінарні моделі навчання змінюються на особистісно-орієнтовані, суттєвими ознаками яких є навчання і виховання особистості з урахуванням усіх індивідуальних та фізіологічних процесів, які протікають в організмі дитини. Це створення умов для творчості, саморозвитку та самовиявлення особистості школяра.

В концепції учбової діяльності школярів одним з найважливіших понять є якраз поняття учбової діяльності школярів. В педагогічній практиці під учбовою розуміється будь-яка діяльність школяра в процесі навчання. В даній концепції поняття “учбова діяльність” значно вужче. Річ у тому, що саме по собі “навчання” і “засвоєння”, що має навіть форму спеціально організованого учбового процесу по передачі людям знань, умінь і навиків, спеціальною учбовою діяльністю не володіють, оскільки внутрішньо не містять в собі спрямованості на формування у індивіда, з одного боку, потреби в самостійному пошуку і засвоєнні теоретичних знань, з іншого – уміння ці знання шукати і освоювати, що можливе за допомогою тільки теоретичного мислення. Наявність такої потреби і такого уміння – це характеристики учбово-виховного процесу, що здійснюється у формі учбової діяльності школярів. Учбова

діяльність, як і всяка інша, має свій предмет – суспільно вироблені способи здійснення практичних і теоретичних дій; її спрямованість характеризується засвоєнням вказаних способів, які з необхідністю припускають оволодіння науковими знаннями. Можливість організації учбової діяльності визначається типом мислення, що формується в учня. Учбова діяльність може виникнути і формуватися лише тоді, коли дитина починає освоювати принципи теоретичного відношення до реальної дійсності, зміст теоретичних знань. Отже, концепція учбової діяльності нерозривно пов'язана з проблемою формування у школярів теоретичного мислення [3].

Математика в середній школі є чи не найбільш складною для опанування, оскільки успішне її засвоєння вимагає від суб'єкта учіння досить високого рівня розвитку теоретичного мислення та інтелектуальної активності. Найважливішим завданням математичної освіти є озброєння учнів загальними прийомами мислення, просторової уяви, розвиток здатності розуміти зміст поставленої задачі, вміння логічно міркувати, засвоїти навички алгоритмічного мислення.

Кожному важливо навчитися аналізувати, відрізнити гіпотезу від факту, чітко виражати свої думки, а з іншого боку – розвивати уяву й інтуїцію (просторове представлення, здатність передбачати результат і здогадуватись як потрібно розв'язувати завдання). Саме математика надає сприятливі можливості для виховання волі, працьовитості, наполегливості в подоланні труднощів, завзятості в досягненні мети.

Відмінність мислення від інших психологічних процесів пізнання полягає в тому, що воно завжди пов'язане з активною зміною умов, у яких людина знаходиться. Мислення завжди спрямоване на вирішення деякої задачі. У процесі мислення виробляється цілеспрямоване і доцільне перетворення дійсності [1, с.2].

Мислення – це свого роду розумова і практична діяльність, що припускає систему включених у неї дій та операцій перетворювального і пізнавального характеру. У психології виділяють і досліджують теоретичну, практичну і ряд проміжних видів діяльності, що містять у собі ті чи інші операції.

За характером мислення поділяється на:

- теоретичне (один з видів мислення, який направлений на відкриття законів, властивостей об'єктів);
- практичне.

При цьому в теоретичному мисленні виділяють понятійне і образне мислення, а в практичному – наочно-образне та наочно-дієве.

Різниця між теоретичним і практичним видами мислення, на думку Б.Теплова, полягає в тому, що “вони по-різному пов’язані з практикою. Робота практичного мислення в основному спрямована на розв’язання приватних конкретних задач, тоді як робота теоретичного мислення спрямована в більшості на опрацювання загальних закономірностей”. І теоретичне, і практичне мислення все одно пов’язане з практикою, але у випадку практичного мислення цей зв’язок має більш прямий безпосередній характер. Практичний розум, як правило, на кожному кроці націлений на рішення практичної задачі, і його висновки безпосередньо перевіряються практикою тут і тепер. Теоретичний же розум виступає як опосередкований: він перевіряється на практиці лише в кінцевих результатах його роботи [5; 6].

Поряд з розвитком повноцінного теоретичного мислення йде активний процес формування наукових понять, які містять в собі основи наукового світогляду людини в межах тих наук, які зустрічаються в школі. Поняття – форма мислення, що відображає істотні властивості, зв’язки, виражені словом чи групою слів. Поняття є загальні та часткові, конкретні та абстрактні, емпіричні й теоретичні.

У понятті загальне й спеціальне призначення предмета виражені в одному слові. Це не конкретний образ, на відміну від сприймання, а узагальнення, де в одному слові відображаються наші знання про предмет чи цілу групу предметів (наприклад, “книга”, “суспільство” “Всесвіт”).

У процесі діяльності, навчання ми поступово оволодіваємо цілою системою понять. Велику роль при цьому відіграє наочність. Різна кількість часу потрібна особистості для оволодіння тими чи іншими поняттями. Іноді все життя можна розкривати суть окремих понять.

Чимало досліджень проведено П.Гальперінім, В.Давидовим, Г.Костоком, О.Леонтьєвим, Н.Менчинською, Р.Натадзе, Д.Ельконінім та іншими для з’ясування закономірностей, послідовності, умов формування понять у процесі шкільного навчання.

Пришвидшеного утворення наукових понять можна добитись на заняттях, де відповідні поняття вводяться і вивчаються.

При представленні школяру будь-якого поняття, в тому числі і наукового, важливо звернути увагу на наступні моменти:

- майже кожне поняття, в тому числі і наукове, має декілька значень;
- звичайні слова з повсякденної мови, яка вживається і для визначення наукових понять, багатозначні і недостатньо точні для того, щоб визначити об'єм і зміст наукового поняття. Тому будь-які визначення понять через слова повсякденної мови можуть бути тільки наближеними;
- відзначені властивості допускають як нормальне явище існування різних визначень одних і тих же понять, що не повністю співпадають одне з одним і це відноситься навіть до таких точних наук, як математика та фізика;
- для однієї і тієї ж людини по мірі її розвитку, а також для науки та вчених по мірі їх проникнення в сутність явищ, що вивчаються, об'єм та зміст понять, звісно ж, змінюються. Вимовляючи одні і ті ж слова через значний проміжок часу, ми часто вкладаємо різний, такий, що змінюється з часом, зміст.

З цього випливає, що учні не повинні механічно вчити і повторювати застигли визначення наукових понять. Швидше варто домагатись того, щоб самі учні знаходили і давали визначення цих понять. Це неодмінно пришвидшить процес розвитку понятійної структури мислення у школярів.

Становленню внутрішнього плану дій можуть допомогти спеціальні вправи, які направлені на те, щоб одні і ті ж дії відбувались якомога частіше не з реальними, а з уявними предметами, тобто подумки.

“Наприклад, на заняттях математикою варто спонукати учнів до того, щоб вони більше рахували не на папері або за допомогою калькуляторів, а про себе, знаходили і чітко формулювали принцип і послідовні кроки у розв'язанні деякої задачі перед тим, як практично приступати до реалізації знайденого розв'язку” [7; 8].

Потрібно притримуватись правила: “поки рішення до кінця не продумане в голові, поки не складений план включених у нього дій і поки він не перевірений на логічність, до практичної реалізації приступати не варто”.

Цими принципами та правилами можна користуватись на заняттях всіма без виключення шкільними предметами, тоді і внутрішній план дій буде формуватись у школярів швидше.

Підводячи підсумки, можна сказати, що для успішного формування теоретичного мислення при вивченні учбових курсів, зокрема математики, можна забезпечити реалізацією наступного комплексу дидактичних умов:

- наявністю в учбовому курсі поняття, яке можна було б використовувати як генетично вихідної "клітинки" з метою реалізації принципів сходження від конкретного до абстрактного і від абстрактного до конкретного як у вмісті освіти, так і в навчань-ній діяльності школярів;
- формулюванням адаптованих до вікового рівня розвитку школярів основних спеціальних завдань учбових курсів, для розв'язання яких були створені відповідні цим курсам науки;
- відбором і структуризацією учбового матеріалу відповідно до принципів сходження від конкретного до абстрактного і від абстрактного до конкретного, тобто наявністю теоретичної моделі учбового курсу;
- спрямування на досягнення ідеалу єдності знання. Тут мова не стільки у впорядкуванні, організації знань на основі якогось принципу, а скільки в адекватному поясненні цілісності науково-теоретичного знання.

Звичайно, що представлені основні напрями розвитку теоретичного мислення ефективні, але не існують незалежно від інших видів мислення, і формувати кожен з них окремо, без зв'язку з іншими, не можна. Тому всю роботу по розвитку мислення школярів необхідно вести комплексно, підбираючи вправи і розраховуючи на завдання таким чином, щоб вони розвивали мислення по всім його найважливішим напрямкам.

*Список використаних джерел*

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. / Ю.К.Бабанский – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1996. / Л.С.Выготский – 394 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. / В.В.Давыдов. – 544 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. / А.Г.Маклаков. – Питер, 2004. – 582 с.
5. Менчинская Н.А. Проблема учения и умственного развития школьника. / Н.А.Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 223 с.

6. Михальські О.І. Розвиток мислення учнів / О.І.Михальські. // Математика. – 2003. – №17. – С. 1-3
7. Немов Р.С. Психологія: Учеб.для студ. Высш.пед.учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд.-М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС. – Кн.2. Психологія образования, 2004. – 606 с.

*Ю.В.Рева,*  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ

### **ТЕХНОЛОГІЧНІ СЕНТАЦІЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ДИСЦИПЛІНИ ТА ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

*У статті розкриті технологічні сентації вирішення проблеми дисципліни та оцінювання учнів як фактор підвищення якості освітнього процесу.*

*В статье раскрыты технологические сенсации решения проблемы дисциплины и оценивания учащихся как фактор повышения качества образовательного процесса.*

*Technological sensation of the solution of discipline and student evaluating problem are exposed in the article as a factor of the increase of the quality of educational process.*

Розв'язання проблеми дисципліни та оцінювання учнів є важливим фактором підвищення якості навчально-виховного процесу. Вибір необхідних засобів індивідуального впливу вчителя на дитину набуває особливого значення в шкільному віці. Саме в цьому періоді формуються найважливіші структури особистості, закладаються професійні інтереси, поглиблюється спрямованість на навколишніх людей, поступово перетворюючись у громадську спрямованість. Успіх у освітньому процесі можливий при гармонійному поєднанні вирішення проблеми дисципліни та психолого-педагогічного оцінювання знань школярів. Оцінка є важливою умовою формування особистості школяра, а також методом стимулювання його пізнавальної та інтелектуальної активності. Створення дисципліни в навчальному процесі є достатньо складною проблемою не тільки для молодих педагогів, але й для вчителів з певним педагогічним стажем роботи в школі.

Приділимо увагу розв'язанню проблеми дисципліни на уроці. Досвідчені педагоги помічають, що хорошим, на їхню думку, є такий урок, де переважає більшість учнів працює з інтересом,



слухає вчителя із задоволенням, сприймає дзвінок, що прозвенів, як небажану перешкоду. Хороша дисципліна, з погляду самих педагогів, – це ситуація, в якій усі учні активно працюють за чітким планом учителя.

Однією із складових розв'язання проблеми дисципліни є розкриття тих труднощів і суперечностей, що виникають в роботі з важковиховуваними підлітками. Найпоширенішим виявився тип особистості, який називають імпульсивним, збудливим, схильним до афективних вибухів. Йому притаманні такі риси, як невмотивоване роздратування, нетерпимість, напади гніву, злобливого і тоскного настрою. Вони відрізняються від інших досліджуваних незрілістю емоційно-вольового регулювання поведінки, великою кількістю агресивних реакцій щодо навколишніх, сильною реакцією емансації.

Другим за поширеністю після імпульсивного типу виявляється нестійкий тип особистості. Для учнів цього типу характерні конформність, схильність до навіювання, безвілля, нездатність регулювати свої бажання, долати негативні потяги. Ці діти досить рано потрапляють в асоціальні угруповання. Важковиховуваність дітей нестійкого типу майже цілком пояснюється несприятливими зовнішніми умовами їхнього розвитку.

Менш поширеним виявляється так званий гіпертимний тип особистості (тобто людина з неадекватно піднесеним настроєм). Їм важко витримувати дистанцію між собою і дорослими, вони почувають себе занадто незалежно. Ці школярі схильні до таких порушень поведінки, у яких можуть відігравати роль лідера, призвідника ризикованих дій, заводія.

Крім зазначених, виявили також інші характерологічні типи. Учні, яких віднесли до замкнутих, аугістичних, відрізняються від ровесників відлюдністю, відірваністю від навколишнього середовища. Страждаючи від своєї відчуженості, учні цього типу інколи бувають здатні на серйозні правопорушення задля того, щоб група ровесників "визнала їх своїми". Демонстративний тип особистості, який також трапляється, хоч і непоширений, характеризується прагненням особистості бути в центрі подій, всіляко привертати до себе увагу.

Учителі вважають, що більшість важковиховуваних мають гіпертимні характерологічні властивості. На другому місці за поширенням стоїть конформна особистість. Педагоги орієнтуються

на гіпертимний та конформний типи як на більш благополучні. Це зрозуміло, бо гіпертимний учень викликає найбільшу симпатію. Він оптимістичний, веселий, безтурботний. Від нього, здається, не можна чекати серйозних порушень поведінки. Конформний тип, хоч і не такий приємний, але під постійним контролем також нездатний на відхилення в поведінці, до того ж з ним можна працювати фронтально, впливаючи через колектив.

Важливо підкреслити, що згідно з аналізом учителями індивідуальних рис учнів частіше зустрічаються риси імпульсивно-вибухового типу, тоді як ті самі педагоги спиняються на словесних портретах гіпертимів та конформістів. Коли йдеться про важковиховуваного школяра, про шляхи індивідуального підходу до нього, доцільно приділяти більше уваги саме тим рисам особистості, які на думку педагога створюють найбільші труднощі у виховній роботі. Для імпульсивно-вибухового типу, наприклад, це такі риси: грубий, агресивний, запальний, нав'язливий. Одночасно з комплексом негативних індивідуальних особливостей цьому типові, як й іншим, властиві також деякі позитивні риси, на які слід спиратися у навчально-виховній роботі. Це ретельність, старанність, акуратність, посидючість, розважливість. Важливо бачити особистість у цілому, враховувати конкретні індивідуально-психологічні особливості кожного важковиховуваного, які дають уявлення про спосіб його життя та мають істотне значення для діагностичної та корекційної роботи.

Пошук прийомів таких педагогічних впливів, які є специфічними для найбільш поширених серед учнів характерологічних типів потребує спеціальних досліджень. Але вже тепер можна сказати, що для дітей імпульсивного типу треба створювати такі умови, в яких вони не мали б можливості проявляти афекти. Відчуваючи різке погіршення настрою, ці учні повинні навчитися самостійно налагоджувати контакти з ровесниками, переключаячись на гурткову роботу, позакласні дієства тощо. В індивідуальних бесідах з учнями імпульсивного типу вихователь акцентує увагу не тільки на слабких, а й на сильних рисах характеру й намічає шляхи самовиховання. При цьому педагог враховує, що в дітей цього типу найбільшим авторитетом користуються дорослі, які зберігають дистанцію у взаєминах, поводяться твердо, наполегливо, не допускають фамільярності.

Учням гіпертимного типу потрібна роль лідера у груповій діяльності. Їм бажано пропонувати такі заняття, які задовольняли б

їхню потребу в активності й одночасно гальмували зайву рухливість. Наприклад, такі прийоми роботи: "Ми – сила", "Твоєю мовою", "Розкрию таємницю", "Зараження", "Цінування", "Дзеркала", "Повернення змісту", "Угу", "Довіра", "Накопичення згод", "Пошук загальних нейтральних інтересів", "Індивідуальний підхід", "Затримай реакцію!", "Будь раціоналізатором!", "Переведи реакцію!", "Будь парадоксальним!" Вихователь повинен показати інертним підліткам, що вони мають такі позитивні властивості, як уміння не розгубитися, швидко прийняти рішення, зорієнтуватися в складних обставинах. Усе це може допомогти формуванню почуття відповідальності, самокритичності. Розробляючи колективні заходи, спрямовані на перевиховання учнів з іншими акцентуаціями, доцільно приділити належну увагу зацікавленості багатьох учнів шкільного віку в деяких гіпертимних рисах: бажання загартувати волю, перевірити характер. Корекційні засоби в роботі з учнями нестійкого типу слід спрямувати на розвиток уміння стримувати свої бажання, відстрочувати задоволення потреб. Якщо гіпертими занадто ініціативні, то учням нестійкого типу дуже не вистачає таких рис, як самостійність та ініціативність. Їм корисні ситуації, які потребують вибору між негайним задоволенням власних потреб і визначення групи ровесників.

У процесі дослідно-експериментальної роботи (ЗОСШ № 37, ЗОСШ № 48, ЗОСШ № 78 м. Кривого Рогу, Дніпропетровської області) нами були розроблені "Заповіді для роботи з педагогічно залученими дітьми й дітьми групи ризику". Розкриємо сутність окремих із них.

- Важкій дитині не вистачає статусу, виняткових умінь і якщо школа дасть їй можливість одержати за час навчання кілька привабливих професій, а товариші будуть не тільки уважні, але й довірятимуть їй важливу справу, на яку вона здатна, тоді вона буде вчитися перемагати.
- Педагоги раз і назавжди мають розуміти, що головне в житті – не оцінки, не предмети, не інститут, а чудесний клімат, обстановка підтримки, привабливі стосунки, повага й терпимість, пристрасть і потяг кожного йти дорогою успіху самому й разом із друзями, вміти відчувати красу природи, мистецтва, культури.
- Треба ретельно вивчити життя, особливості оточення важкого підлітка й – головне – ті цінності, які дозволять знайти стежку, що йде до світла.

- Їх можна відіграти, але тільки не жалістю й вербальними хитруваннями, а індивідуальним підходом, умінням чекати, прощати, підтримувати й вірити.
- Вони готові гору звернути, якщо повірять учителеві, батькові, однокласникові. Та якщо вони вміють робити те, що їм доручили, можуть виправити себе, якщо повірять, що повірили в них.

Сформулюємо критерії, які є необхідною умовою того, щоб у вчителя не було проблеми дисципліни: повинен бути вимогливим, але і доброзичливим; повинен любити дітей просто за те, що вони діти; повинен глибоко знати свій предмет, бути захопленим ним; повинен досконало володіти організаційною стороною процесу навчання.

Розкриємо деякі причини недисциплінованої поведінки учнів на уроці.

- Неправильне ставлення до вчителя в сім'ї учня. У процесі спілкування з такими батьками педагогові необхідно дотримуватися таких порад: залучати батьків до співробітництва, переконавши, що воно сприятиме душевній рівновазі дитини; ознайомити батьків зі своїми вимогами до учнів, прислухатися до їх думки щодо цього питання; показати однаковість позицій учителя і батьків для успішного навчання дитини; показати батькам свою любов до їхньої дитини.
- Відсутність контакту між учителем і учнями. Відсутність такого контакту призводить до незадоволеності сторін один одним, а часто і до зривів уроку (можна рекомендувати наступні прийоми: зробити паузу, щоб учні сприйняли вчителя; підкріпити своє слухання посмішкою, кивком голови тощо; проявити повагу до висловлень і відповідей учнів і т.д.).

Для того, щоб учителеві виробити свою тактику поведінки стосовно недисциплінованих учнів, педагогу необхідно виявити причину такої поведінки.

- Надлишок енергії і невміння раціонально виявити свою ініціативу. Для таких учнів необхідно пропонувати достатнє навантаження.
- Неправильне розуміння учнями хоробрості (причини або стимули недисциплінованості учнів: бажання самоствердитися; виступити лідером у будь-який спосіб; протест проти обмеження гідності у учня вчителем і т.д.).

– Неправильна взаємодія вчителя з упертими, неслухняними та примхливими дітьми (потрібно з ними діяти твердо, бути вимогливим, але одночасно доброзичливим і тактовним).

У взаєминах із грубими дітьми педагогові потрібно зрозуміти причини, що викликали брутальність учня. Усувають брутальність дитини повагою його гідності, наданням йому певної самостійності, розумною організацією його активності.

Слідуючою складовою “Технології сентації розв’язання проблем дисципліни та оцінювання учнів як фактор підвищення якості освітнього процесу” є психолого-педагогічне оцінювання. Саме при допомозі цього чинника педагог формує у школярів належне ставлення до навчання. Ситуація, яка створюється при оцінюванні знань, зумовлюється тим, як учитель звертається до учнів, що він оцінює, як мотивує свою оцінку, як ставиться до реакції класу на відповідь школяра.

Застосування оцінки й оцінного судження, особливо до невстигаючих і слабких учнів, є ефективним засобом відзначення найменших досягнень при виконанні ними навчальних завдань і стимуляції до дальших успіхів. Систематичне оцінювання знань і незалежне мотивування педагогічної оцінки завдяки пов’язаним з ними переживанням успіху в роботі сприяє зростанню впевненості учнів у своїх силах, підтримує інтерес до навчання. Учень, який знає, що його роботу обов’язково помітять та належно оцінять, намагається вчитись краще, успішніше долає труднощі. Віра в свої сили – значний стимул до підвищення успішності дитини, формування у неї свідомого ставлення до навчання.

Розглянемо способи стимулювання навчальних успіхів школярів. До найпопулярніших способів стимулювання відносять: увагу до навчальних дій учня; схвалення дій учня; визнання успіхів і удач школяра; підтримку при виконанні навчальних завдань; посилення соціальної ролі, престижу і статусу при вдалому виконанні навчальних дій дитиною.

Чільне місце відводиться оптимізму вчителя. Оптимізм учителя, його віра в учнів, особливо тих, хто рідко переживає радість успіху, множить їх можливості, зміцнює почуття впевненості, робить поставлені перед ними вимоги психологічно легшими до виконання. Позитивне ставлення до навчання виникає тільки тоді, коли дитина усвідомлює свій ріст. Тому дуже важливо, щоб учитель міг помітити у слабого в навчанні учня його здібності, повірив у них сам і вселив у нього віру у власні сили.

Нова система оцінювання дозволяє стимулювати творчість школяра, а саме творчий інтелект і здібності (уміння вирішувати нестандартні завдання, ставити проблеми, створювати оригінальні ідеї, проводити дослідження); пізнавальну активність учня і його самостійність, здатність до самоконтролю.

Дванадцятибальна система, на відміну від п'ятибальної, дозволяє оцінювати:

- По-перше, навчально-пізнавальну активність школярів за такими рівнями: висока пізнавальна активність учня і пізнавальна ініціатива ("ініціативний рівень"); старанність виконання без прояву ініціативи ("виконавський рівень"); пасивність у навчальному процесі, відсутність інтересу, байдужість ("пасивний рівень").
- По-друге, особливості прояву розумової діяльності за критеріями: високий рівень нестандартного мислення (учень проявляє кмітливість, оригінальність, варіативність при вирішенні проблемного завдання); середній рівень мислення (школяр вносить необхідні зміни до відомого зразка, пропонує варіанти виконання проблемного завдання, наближені до відомого стандарту); низький рівень мислення (виконує завдання шляхом копіювання за відомим зразком).
- По-третє, характер навчальних завдань, що виконується школярем за критеріями: творчі (які припускають оригінальність у вирішенні, додаткові знання); напівтворчі (які передбачають певні відхилення від шаблону в процесі його вирішення); нетворчі (звичайні завдання, які виконуються в достатніх кількостях на уроках і вироблені заздалегідь відомим зразком).

Спосіб стимулювання учня залежатиме від його індивідуальних особливостей. Розглянемо особливості дітей, які необхідно враховувати вчителю при оцінюванні їхньої діяльності.

Гіперактивні школярі, які відрізняються надмірною активністю, рухливістю, неможливістю тривалого зосередження на якому-небудь виді навчальної діяльності. Під час уроку цим дітям складно справлятися із завданнями, тому що зазнають труднощів в організації та завершенні роботи, швидко виключаються із процесу виконання завдання. При оцінюванні відповідей таких дітей педагогові доцільно: давати тільки одне завдання на певний відрізок часу, щоб учень міг його завершити; надавати можливість звертатися за допомогою до вчителя у випадках ускладнення; пропонувані завдання пред'являти у письмовому вигляді; дозувати учневі

виконання великого завдання, пропонувати його у вигляді послідовних частин, вносячи необхідні корективи; оберігати від перевтоми, оскільки вона приводить до зниження самоконтролю; стримано і спокійно аргументувати виставлену оцінку.

До дітей з емоційними порушеннями відносяться агресивні діти, емоційно-розкуті діти і занадто сором'язливі, вразливі, ранимі діти. При оцінюванні відповідей таких дітей педагогові доцільно: стабілізувати їхній емоційний стан перед виконанням навчальної діяльності; на вибір пропонувати форму відповіді: письмову або усну; свою оцінку діяльності школяра підносити м'яко і аргументовано, вказуючи на те, що вийшло у дитини, а що ні, виразити сподівання, що наступного разу в неї все вийде.

При оцінюванні відповіді та діяльності учня педагогові необхідно враховувати не тільки індивідуальні особливості учня, але і його темперамент.

Школярі з холеричним типом темпераменту мають неврівноважену нервову систему. Вони швидко реагують на пропоновані завдання, але відповідають часто нерозважно, не встигають себе загальмувати, проявляють нетерплячість. Захоплюючись чим-небудь, починають працювати з повною віддачею, але швидко відволікаються.

Відповіді школярів із сангвінічним типом темпераменту відрізняються обдуманістю, аргументованістю. Це пояснюється їх сильною, врівноваженою нервовою системою. Вони відрізняються швидкою реакцією на навчальну діяльність, що відбувається навколо них у процесі. Характеризуються відносною стабільністю у своїй працездатності.

Школярі із флегматичним типом темпераменту також мають сильну, врівноважену, але на відміну від сангвінічного темпераменту, інертну нервову систему. Вони мають високу працездатність, але повільно реагують на все, що відбувається навколо них, і відрізняються неговірливістю, що іноді створює ілюзію про недостатнє засвоєння ними навчального матеріалу. Флегматики характеризуються тим, що вони міцно запам'ятовують усе засвоєне і довго зберігають у пам'яті пройдений матеріал.

Учні з меланхолічним типом темпераменту мають слабку нервову систему і мають підвищену чутливість, тому виявившись у ситуації несподіваного запитання, можуть виявити ступор, розгубленість, навіть у випадку знання навчального матеріалу. Вони швидко втомлюються і втрачають працездатність. Характеризуються

непевністю у собі. Однак треба відзначити, що саме меланхоліки часто мають яскраво виражені художні та інтелектуальні здібності.

З огляду на особливості темпераменту школярів учителям варто пам'ятати, що низька оцінка стимулює навчальну діяльність учня тільки в тому випадку, якщо в нього сформована значимість успіху в навчанні і якщо він має сильну нервову систему. Учні з слабкою нервовою системою негативна оцінка не стимулює, а навпаки дезорганізує. Виставляючи низьку оцінку, якщо це необхідно, педагогові варто пом'якшити дію небажаної оцінки, вразити впевненість, що учень здатний її виправити.

Умілий індивідуальний підхід при оцінюванні знань учнів є одним із важливих засобів виховання позитивних індивідуальних якостей.

Виховання в учнів належного ставлення до навчання передбачає розкриття перед ними за допомогою оцінки перспектив їх успішного навчання. Для учня перспектива завтрашніх успіхів, одержання доброї оцінки є значним стимулом. А для радісної перспективи йому треба пережити сьогоднішні успіхи, задоволення від переборювання труднощів. У цьому допомагає йому оцінка вчителя.

Під час дослідно-експериментальної роботи (ЗОСШ № 37, ЗОСШ № 48, ЗОСШ № 78 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області) примінялись наступні форми оцінювання знань учнів у навчально-виховному процесі.

- Уроки – пізнавально-розважальні ігри: “Робимо урок разом”, “Урок-кросворд”, “Острів скарбів”, “Руки вгору”, “Знайди помилку”, “Упізнай мене”, “Хто далі?”, “Двійники”, “Сходження на вершину знань”, “Кубики”, “Повітряний десант”, “Хто краще знає та пам'ятає”, “Лото”, “Лапта”, “Морський (повітряний) бій”, “Круглий стіл”, “Пошук”, “Взаємонавчання”, “Проблемно-навчальний залік”, “Аукціон”.
- Уроки – сценарії популярних телепередач: “Телепередача”, “Брейн-ринг”, “Поле чудес”, “Телеміст”, “Що? Де? Коли?”, “Зоряний час”, “Відгадай мелодію”, “КВК”.
- Уроки – професійно-рольові ігри: “Зліт представників різних професій”, “Ранок у фермерському господарстві”, “Робота конструкторського бюро”, “Захист мікродисертації”, “Урок-суд”.



- Уроки-пошуки: “Подорож”, “Диспут”, “Мозаїка”, “Прес-конференція”, “Без учителя”, “Документальний практикум”, “Проектний урок”.
- Уроки-драматизації: “Фантазія”, “Спектакль”, “Віршовано-музичний урок”, “Конкурс знань, умінь і творчості”, “Урок-казка”.
- Прийоми контролю і самоконтролю: “Взасмоопитування”, “Захисний лист”, “30 секунд на роздум”, “Тренувальне опитування”, “Самоопитування”, “Вибірковий контроль”, “Кредит довіри”, “Своя система опитування”, “Нульова контрольна робота”, “Знайди слово за описом”, “Світлофор (мовчанка)”, “Опитування ланцюжком”, “Навчальне портфоліо”, “Метод навчального турніру”, “Релейна контрольна робота”, “Експрес-опитування”, “Дельта-плюс”, “Тест”.

Оцінювання навчальних досягнень учнів і самих занять має велике значення, бо дає можливість: спонукати педагога й учнів замислюватися над підвищенням якості своєї роботи; визначити рівень можливостей учнів; показати учням і педагогу ступінь досягнення результатів занять; надати учням можливість продемонструвати знання й навички; визначити, хто з учнів має одержати заохочення; дати учням мотивацію до навчання й отримання знань; визначити, чи є необхідність у перенавчанні або додаткових заняттях; оцінювання на інтерактивних заняттях – завдання досить складне; повинні бути нові стратегії навчання.

Доцільно оцінювати також те, як учень бере участь у навчальній діяльності – його активність на уроці, спосіб спілкування з товаришами, готовність до співпраці і прийняття відповідальності, дотримання правил обміну думками та інших форм поведінки на уроках.

Виникає необхідність у оцінюванні навичок мислення. Така форма дає можливість оцінити навички мислення при виконанні учнями будь-яких завдань. Під навичками мислення (іноді їх визначають як навички критичного або логічного мислення) розуміють уміння глумачити, застосовувати, аналізувати, оцінювати і синтезувати дані, зокрема: виділяти головне; робити порівняння; визначати потрібну інформацію; ставити потрібні запитання (Хто? Що? Де? Коли? Чому?); розповідати про проблему; відокремлювати факти від суб’єктивної думки, бачити необ’єктивність судження; відокремлювати помилкову інформацію від правильної; виявляти причинно-наслідкові зв’язки; знаходити і наводити аргументи;

робити висновки; бачити варіанти рішення; перевіряти висновки на практиці; передбачати наслідки; демонструвати логічно обґрунтовані судження.

Дослідно-експериментальна робота переконує, що дуже важливо створювати такі умови, за яких позиції зацікавленості, відкритості, відповідальності учнів у навчанні та їх особистісні риси можуть розвиватися й усвідомлюватися. Цьому сприяють: оцінювання досягнень учнів, незалежно від того, чи вони значні, чи скромні – якщо вони є результатом справжніх зусиль учня; оцінювання зусиль, які учні вкладають у навчання один одного, у співпрацю; пропонування індивідуальних і групових завдань, які учні виконують самостійно, проходячи етапи пошуку, відбору і критичного аналізу, узагальнення і записування результатів своїх досліджень; заохочення учнів до самооцінки, внаслідок якої вони краще пізнають себе, свої можливості і сфери, які потрібно розвивати (почуття власної вартості, що спирається на реальне бачення власної особи); ініціювання дискусій, які дають змогу учням формулювати власні погляди і модифікувати їх.

Дослідна робота показала, що “Технологічні сентації розв’язання проблеми дисципліни та оцінювання учнів як фактор підвищення якості освітнього процесу” дає ефективні результати в роботі з школярами. Допомогає індивідуалізації роботи з ними, керівництву подолання їх негативних особистісних якостей і формування позитивних, а також виробленню стійкого імунітету проти всього, що породжує негативізм учнів.

*Список використаних джерел*

1. Гильбух В.В. Психолого-педагогические основы индивидуального подхода к слабоуспевающим ученикам: Пособие для учителей классов выравнивания / В.В.Гильбух. – Киев, 1985.
2. Глассер У. Школа без неудачников / Уильям Глассер. – М., 1991.
3. Инновационные методы обучения в гражданском образовании. – Минск: Медисонт, 1999.
4. Зинченко С.Н. Почему детям бывает трудно учиться / С.Н.Зинченко. – Киев: Радянська школа, 1990.
5. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику / Н.П.Локалова. – М., 1995.
6. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным учащимся / Л.С.Славина. – М., 1961.

А.С.Золотько,  
аспірант,  
Криворізький ДПУ

## НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЕКТ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті розкрито сутність навчального проекту, його обґрунтування в працях учених та педагогів-практиків. Обумовлено доцільність використання в навчальному процесі методу проектів та його практичне значення як один із засобів підвищення активізації пізнавальної діяльності старшокласників.*

*В статтє рассмотрена суть учебного проекта, его обоснование в работах ученых и педагогов-практиков. Обусловлена целесообразность использования в учебном процессе метода проектов и его практическое значение как одного из способов повышения активизации познавательной деятельности старшеклассников.*

*This article deals with the essence of the educational project, and its substantiation in the works of scientists and teacher. It is underlined the importance of the usage of a method of the projects and its practical importance as one of the ways of increasing of the educational of the senior pupils.*

Сучасні зрушення в соціально – політичному, духовному й економічному житті української держави, прийняття Закону України “Про загальну середню освіту”, гуманізація освіти, орієнтація на загальнолюдські демократичні цінності суттєво змінюють пріоритети в галузі освіти. В умовах динамічного суспільства, що швидко змінюється й постійно оновлюється в епоху інтенсивного розвитку різноманітних інформаційно-технічних засобів, особливого значення набуває вибір методів навчання, введення в навчально-пізнавальний процес нові інформаційні технології, що покликані сприяти розвиткові освітніх інтересів і творчих задатків школярів.

Головне завдання, яке постає перед сучасною школою, – підвищення ефективності навчально-пізнавального процесу задля виховання конкурентноздатної особистості в професійному відношенні, а також сприяти її інтелектуальному та пізнавальному зростанню.

Методи навчання, які застосовують в навчальному процесі, відповідають освітній і виховній меті, змістові освіти. Вони ставлять перед кожним педагогом завдання виховувати всебічно розвинену особистість, яка б свідомо використовувала свої знання і здібності не лише на користь собі, а й на користь державі та суспільству. Особливої уваги заслуговують методи, що потребують від учнів свідомого підходу, активності, самостійності й креативності в

навчально-пізнавальній діяльності. У сучасній школі досить часто постають перед проблемою зниження зацікавленості та зростання пасивності учнів у навчальному процесі в старших класах.

Виходячи з того, що в умовах 12-річної школи, враховуючи вищезазначену проблему, що постала перед педагогами, особливо актуальним є формування творчої особистості через залучення в навчальний процес інформаційних технологій, зокрема застосування методу проектів як одного із шляхів розв'язання проблеми зниження зацікавленості та зростання пасивності учнів у навчанні. Вирішення вказаної вище проблеми потребує пошуку нових більш досконалих методів навчання. Саме таким, на нашу думку, є метод проектів.

Проблема методів активізації пізнавальної діяльності школярів і розвиток їх творчих здібностей в навчальному процесі хвилювало в різні часи філософів, психологів та педагогів. Так зокрема Я.Коменський у своїй загальновідомій праці "Велика дидактика" вважав, що керівною основою дидактики є відкриття такого методу, при якому вчителі менше б учили, а учні більше вчилися. Ототожнював шкільну справу з великим лабіринтом, непрохідним лісом, невичерпним океаном, через те, що необхідно вивчати багато предметів, а метод викладання настільки заплутаний, що той, хто наважиться пройти крізь сад науки, наштовхнеться на тисячу поворотів, вигинів і виснажить себе поки віднайде світло мудрості. Тому наголошував, що школа потребує такого методу, який був би простим і легким, і в той же час давав можливість успішно проникати в усі печери наук. І.Песталоцці стверджував, що метод в основному базується на організації послідовного ряду штучних прийомів, що мають на меті загальний і гармонійний розвиток природних можливостей людського розуму.

Доведено, що одним із пріоритетних напрямів інформатизації освіти є використання можливостей нових інформаційних технологій для реалізації ідей розвиваючого навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищення її ефективності та якості [1].

Мета статті: з'ясувати суть навчального проекту, показати його практичне значення й доцільність застосування задля підвищення активізації пізнавальної діяльності старшокласників під час навчального процесу.

Метод проектів є одним із провідних засобів перетворення школи – навчання на школу – життя, дозволяє вийти за межі класно-урочної системи, допомагає учням оволодіти навичками планування

власної діяльності, навичками вибору засобів та шляхів її здійснення, формування та актуалізації життєвого досвіду.

Практична робота допомагає учню включитися в активну пошукову діяльність.

Метод проектів – явище не нове в педагогіці. Він виник на початку ХХ століття в американській школі, застосовувався й у вітчизняній дидактиці. Так у 1905 році під керівництвом С.Шацького була утворена невелика група співпрацівників, які намагалися активно використовувати цей метод у практиці викладання. Пізніше за радянських часів ці ідеї зазнали широкого використання, але недостатньо продумано та послідовно, в зв'язку з цим за рішенням відповідних установ у 1931 році на метод проектів було накладено табу у використанні і до кінця ХХ століття про нього майже забули. Проте метод проекту зазнав широкого практичного застосування в роботі педагогів Бельгії, Фінляндії, Нідерландів тощо. Останнім часом цей метод привертає до себе значну увагу вчителів – практиків різних країн у зв'язку з широким залученням та використанням у навчальному процесі комп'ютерної техніки, можливість виходу в мережу Internet з метою отримання більш якісно нової інформації.

Спочатку цей метод називали “методом проблем”, який бере свої витоки у працях американського філософа і педагога Джона Дьюї. Ще сто років тому вчений запропонував провадити навчання через цілеспрямовану діяльність учня, з урахуванням його особистих інтересів. В основу методу проектів було покладено ідею про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності школярів на результат, що досягається завдяки розв'язанню тієї чи іншої практично або теоретично значимої для учня проблеми. Цей результат має бути реальним, відчутним, таким, який можна побачити, осмислити, проаналізувати. “Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно і як ці знання я можу застосувати”, – це основний тезис сучасного розуміння методу проекту, який допомагає віднайти баланс між академічними знаннями і практичними вміннями.

Аспект проектної діяльності і можливості методу проектів отримали теоретичне обґрунтування в працях В.Бикова, І.Булах, О.Коберніка, С.Машбиця, О.Пехоти, Е.Полат, С.Ракова, С.Ящука та ін.

Що ж сьогодні вкладають у поняття метод проектів? Звернімося до сучасних науковців та до їх трактування цього поняття. Слід пам'ятати, що за галузями застосування результатів,

проекти, які виконуються за участю школярів, поділяють на дві великі групи:

- навчальні проекти;
- педагогічні проекти [2].

Тож зосередимо свою увагу на трактуванні навчального проекту в сучасній науковій літературі. Так, наприклад, В.Слінчук у своїй статті тлумачить навчальний проект як “послідовність взаємопов’язаних дій учнів, які виконуються впродовж встановленого обмеженого проміжку часу, що передбачає активну діяльність кожного учасника як складової спільної роботи, в результаті якої досягається певна мета та розв’язуються значущі проблеми” [5].

Серед російських вчених Є.Полат зазначає, що в основі методу проектів закладено розвиток пізнавальних навичок учнів, уміння самостійно конструювати свої знання, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення. Отже, метод проекту визначається як спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися реальним практичним результатом. Також науковець наголошує на тому, що особливе місце в освітній діяльності школи займає телекомунікаційний проект. Під навчальним телекомунікаційним проектом ми розуміємо, зазначає Є.Полат, спільну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп’ютерної телекомунікації, що має загальну проблему, мету, погоджені методи, способи діяльності, направлену на досягнення спільного результату діяльності [4].

На думку Г.Бобровича, метод проекту завжди орієнтований на самостійну діяльність – індивідуальну, парну, групову, яка виконується протягом певного проміжку часу і передбачає вирішення певної проблеми, що у свою чергу призводить до використання сукупності різноманітних методів та засобів навчання, з одного боку, а з іншого – дає змогу інтегрувати знання та уміння з різноманітних сфер техніки, науки та творчих областей.

Тому проаналізувавши попередні трактування науковців методу проекту, з’ясували, що визначальними моментами їх робіт були:

- послідовність взаємопов’язаних дій,
- самостійна робота,
- детальна розробка проблеми,
- певний проміжок часу,

– практичний результат.

Враховуючи їх і виходячи з того, що метод – це дидактична категорія, що визначається як сукупність прийомів, операцій оволодіння певною галуззю практичного або теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності. Це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання. Тож сформулюємо власне визначення методу проекту. Під ним ми будемо розуміти спосіб досягнення дидактичної мети в процесі цілеспрямованої самостійної роботи, значної активізації та мобілізації інтелектуальних, творчих, комунікативних та інших здібностей особистості, що має завершитися реальним продуктом.

У сучасній школі застосування методу проектів пов'язане з прагненням учителів розв'язати проблеми, що виникають під час уроку:

- проблему пов'язану з колективним способом організації навчання і намаганнями вчителя застосувати індивідуальний підхід до кожного з учасників навчального процесу;
- проблему пов'язану з організацією двостороннього зв'язку у системі “вчитель-учень”, в якій, як правило, вчитель виступає активним компонентом, а учень – пасивним;
- проблему підвищення інтересу учня до предмету вчителя;
- проблему пов'язану з реальним обсягом навчального матеріалу з предмету, який необхідно засвоїти, часом необхідним для його вивчення, та тривалістю уроку.

Як саме допомагає вирішувати вищезазначені педагогічні проблеми метод проекту будемо з'ясовувати в наступних статтях.

Викладений в статті матеріал дозволяє говорити про те, що метод проектів у сукупності з іншими активними засобами пізнавальної діяльності забезпечує позитивну активність старшокласників в навчальному процесі, а також розвиток творчого підходу до вирішення ними пізнавальних задач.

#### *Список використаних джерел*

1. Бобрович Г.А. метод проектов как способ организации самостоятельных занятий / Г.А.Бобрович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: Зб.наук.пр. – Випуск 5 / Редкол.: І.А. Зязюн та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С.23-28.
2. Корчажкіна О.М. Реализация педагогических проектов в общеобразовательной школе / О.М.Корчажкін //

- Педагогика.2008. – № 8. – С.29-35.
3. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
  4. Полат Е.С. Метод проектов в современной школе / Е.С.Полат // Информатика и образование. – 2001. – №4. – С.18-20.
  5. Слнчук В.І. Формування життєвих компетентностей учнів засобами навчального проекту на уроках математики. <http://www.eprints.zu.edu.ua/1610/1/20.pdf>

*О.В.Катеруша,  
Криворізький  
технічний  
університет*

## ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розкрито умови реалізації пізнавальної активності учнів.*

*В статье раскрыты условия реализации познавательной активности учеников.*

*The article reveals the actuality the conditions for relegation of cognitive activities of pupils.*

Поняття пізнавальної активності багатоаспектне і багатогранне, що стає помітним із аналізу робіт В.Н.Дружиніна [1], А.М.Матюшкіна [2], І.Ф.Харламова [3], Т.І.Шамової [4], В.А.Аверіна [5]. Особливу увагу ці автори звертають на спрямованість активності на певний вид діяльності. Необхідною умовою реалізації пізнавальної активності є саморегуляція, яка виражається в умінні регулювати свою поведінку, проявляти вольові зусилля для досягнення певних цілей.

Результативність діяльності викликає позитивні емоції, тим самим сприяє збереженню і зміцненню позитивних інтересів, і стимулює подальшу пізнавальну активність.

Важливою умовою реалізації пізнавальної активності служить саморегуляція.

Вона виражається в умінні регулювати свою поведінку в залежності від характеру й умов діяльності (тобто уміння проявляти вольові зусилля для досягнення намічених цілей).

Активність, у відношенні пізнавальної активності, означає формування в учнів мотивації учіння і навчання їх навичкам здобування і використання інформації, тобто навичкам мисленнєвої діяльності, котрі дають змогу здійснювати продуктивно навчально-пізнавальну діяльність.



Правильна організація навчальної діяльності ґрунтується на потребах самих учнів здійснювати активне творче перетворення навчального матеріалу з метою оволодіння новими емоціями. Визначення умов, що забезпечують високу активність учнів в процесі навчання, – традиційна проблема педагогічної науки.

Т.І.Шамова у своїй докторській дисертації розглядає активність як ціль, засіб і результат діяльності [6].

На думку видатного польського дидакта В.Оконь, в основі справжньої активності покладений такий стан справ, коли мета учня в навчанні – допитливість і зацікавленість, усвідомлення необхідності матеріалу, що засвоюється, інтелектуальна задоволеність від процесу розв'язання задач.

Ці цілі служать мотивами і створюють в учня позитивне емоційне ставлення до навчання [7].

Отже, активність як стан учня є передумовою всієї його навчальної діяльності.

Розкриваючи сутність нового концептуального підходу до активізації навчальної діяльності, Т. І. Шамова визначає пізнавальну активність як якість діяльності учня, яка проявляється в його ставленні до змісту і процесу учіння, прагнення до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної діяльності [4].

У педагогічній енциклопедії [8] активність особистості розглядається як діяльнісне ставлення до світу, здатність людини здійснювати соціально вагомі перетворення матеріального і духовного середовища на основі опанування суспільно-історичного досвіду. Способами прояву активності слугує творча діяльність, вольові дії, спілкування. У відношенні пізнання, активність виражається в наявності пізнавальних інтересів, оволодіння навичками, отримання інформації і оперування нею, сформованості саморегуляції поведінки.

Г.Н.Щукіна [9] пізнавальну діяльність характеризує як інтеграцію пошукової спрямованості в навчанні, пізнавального інтересу і його задоволення, за допомогою різних джерел знань, сприятливих умов здійснення діяльності.

І.Ф.Харламов розуміє пізнавальну активність як "діяльнісний стан учня, який характеризується прагненням до навчання, розумовою напругою і проявом вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями" [3].

Т.І.Шамова [4] розглядає пізнавальну активність як "якість особистості, що проявляється у відношенні до змісту і процесу діяльності, у прагненні до ефективного оволодіння знаннями і способами їх отримання в мобілізації вольових зусиль в досягненні цілі".

Т.І.Шамова, аналізуючи особливості пізнавальної активності учнів, виокремлює наступні рівні активності:

- відтворювальна активність: вона характеризується прагненням учня засвоїти і відтворити знання, оволодіти способом дії за зразком (репродуктивна) у змінених умовах, тобто проявляються елементи творчості;
- активність, що інтерпретується: її характеризують прагнення учня до вияву змісту матеріалу, що вивчається, проникнення в сутність явища, бажання зрозуміти зв'язок між явищами і процесами, оволодіти способами застосування знань зміненої ситуації;
- творча активність: характеризується самостійним пошуком розв'язання проблем, інтересом і прагненням не тільки глибоко проникнути в сутність явищ і їх взаємозв'язків, але і знайти для цієї цілі новий спосіб [6].

Важливою складовою частиною пізнавальної активності є інтерес. Він поєднаний з формуванням багатоманітних особистісних стосунків, що сприяють включенню в навчання і підтримує цей стан в процесі навчання.

Розвиток пізнавальних здібностей учнів – тривалий процес. Система роботи вчителя по активізації навчальної діяльності повинна будуватися з урахуванням поступового, планомірного і цілеспрямованого досягнення бажаної цілі – розвиток творчих пізнавальних здібностей учнів.

Серед усіх пізнавальних психічних процесів провідним є мислення. Дійсно, мислення супроводжує всі інші пізнавальні процеси. Очевидний, наприклад, зв'язок між мисленням і пам'яттю. Пам'ять тим повніше і краще утримує суттєві ознаки предметів і зв'язків між ними, чим глибше вони усвідомлені в процесі вивчення. Характерною рисою сприйняття є його усвідомленість. Сприймаючи предмет ми мисленнево називаємо його, відносимо до групи предметів, з якими знаходимо спільність.

Відповідно, активізувати пізнавальну діяльність у процесі навчання – це значить, перш за все, активізувати мислення.

Розвивати пізнавальні здібності – це значить формувати в

учнів мотиви навчання. Учні повинні не тільки навчитися розв'язувати пізнавальні завдання, у них необхідно розвивати бажання їх розв'язувати. Виховання мотивів навчання є однією з головних задач нашого часу. Такі фактори, як інтерес учнів до предмету, їх пізнавальна активність, бажання вчитися, почуття радості перед уроком, жага до знань є важливими показниками якості роботи вчителя.

Задача формування в учнів мотиву навчання тісно пов'язана з задачею розвитку мислення і є передумовою її розв'язання. Як і будь-яка діяльність, мислення викликається потребами. Таким чином, не пробуджуючи пізнавальних потреб в учнів, неможливо розвинути їх мислення. Так, прийоми і методи активізації пізнавальних потреб учнів у навчанні, що використовує педагог, повинні передбачати поступовий, цілеспрямований і планомірний розвиток мислення і одночасно формування мотивів навчання.

Для системи роботи вчителя по активізації пізнавальної діяльності учнів у навчанні важливо мати на увазі, що в мисленнєвій діяльності виокремлюють три рівні: рівень розуміння, рівень логічного мислення і рівень творчого мислення.

Розуміння включає в себе аналітико-синтетичну діяльність, спрямовану на засвоєння готової інформації, яку повідомляє вчитель.

У виклад нового матеріалу викладач включає не лише нові факти, але і аналіз результатів досліду, теоретичні докази і т.д. Виклад нового матеріалу може включати абстрагування, узагальнення, порівняння, класифікацію, визначення. Мисленнєві операції такі, як аналіз, синтез, узагальнення, абстракція педагог виконує сам. Перед учнями стоїть завдання – прослідкувати за ходом і результатами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, які проводить учитель.

Це вимагає від учнів певних розумових зусиль, аналітико-синтетичної діяльності.

Розуміння учнями матеріалу, що викладається є важливою умовою засвоєння ними знань і одночасно умовою розвитку їх мислення, їх пізнавальних здібностей.

Саме в процесі розуміння учні засвоюють досвід проведення аналізу, синтезу, логічних міркувань, досвід виконання різних розумових дій (порівняння, протиставлення, класифікація).

Тому, розуміння матеріалу є першою сходинкою пізнавальної активності учнів.

Система роботи по активізації пізнавальної діяльності повинна передусім включати в себе систему прийомів, спрямовуючих мисленнєву діяльність учнів у процесі сприймання ними матеріалу, який викладає вчитель, або вміщений у книзі.

Необхідно також мати чітке уявлення про те, які прийоми пояснення матеріалу забезпечують найбільш глибоке засвоєння і сприяє більш всебічному розвитку мислення учнів. Очевидно, вибір прийомів пояснення визначається рівнем розвитку учнів і характером матеріалу, що викладається, оскільки до викладу теорій, законів, понять можуть бути пред'явлені різні методологічні вимоги.

Логічне мислення. Під логічним мисленням розуміється процес самостійного розв'язання пізнавальних задач.

На цьому рівні пізнавальної діяльності учні повинні вміти самостійно аналізувати об'єкти, що вивчаються, порівнювати їх ознаки, порівнювати результати окремих дослідів, будувати загальні висновки, виконувати класифікацію, докази, пояснення, виводити формули, аналізувати їх, виявляти експериментальні залежності і т.д. Тому вчитель, організовуючи мисленнєву діяльність на даному рівні, повинен підбирати учням такі завдання, які передбачають виконання однієї із вказаних розумових дій або їх різну сукупність. Чим більше самостійних дій повинні здійснити учні при виконанні завдань, тим воно складніше.

Як розуміння, так і логічне мислення представляють собою аналітико-синтетичну діяльність, проте між ними є суттєва різниця по їх джерелу, дидактичній функції і суб'єктивним переживанням.

У процесі мислення учень самостійно (у ході аналітико-синтетичної діяльності) приходять до нових висновків. У процесі розуміння він усвідомлює зміст і відсутність протиріч у висновках, які зробив учитель. При розумінні відбувається осмислення і засвоєння готового повідомлення, при мисленні виводиться нове знання. Розуміння суб'єктивно уявляється по-іншому, ніж логічне мислення. Зміст розуміння – у пізнанні, усвідомленні, з'ясуванні та фіксації у свідомості чогось нового в тому, що сприймається і засвоюється.

Різниця між мисленням і розумінням величезна. Учень значно простіше прослідкувати за логічністю висновку, його доведеністю, ніж отримати цей висновок на основі власної аналітико-синтетичної діяльності.

Творче мислення. Згідно сучасним поглядам процес наукової творчості відбувається в три етапи.

Перший етап характеризується виникненням (у ході пізнання або практичної діяльності) проблемної ситуації, початковим аналізом її і формулюванням проблеми.

Другий етап творчого процесу – етап пошуку шляхів розв'язання проблеми. Цей пошук здійснюється в ході детального аналізу проблеми на основі існуючих знань. У випадку необхідності знання про об'єкт, що вивчається можна поповнити, вивчаючи відповідну літературу або виконуючи необхідні експериментальні дослідження.

Третій етап творчого пізнання – етап перетворення знайденого (або вгаданого) принципу розв'язання проблеми і її перевірка. На цьому етапі принцип розв'язання реалізується у вигляді певних результатів творчості: розв'язання нової задачі, обґрунтування і розробка конструкції, теорії і т.д. Отримані результати перевіряють експериментально, узгоджують з іншими теоретичними даними і т.д.

Така стисла схема творчого потенціалу пізнавального процесу. Насправді він значно складніший. Початкове формулювання проблеми часто буває неадекватне поставленій задачі; у ході дослідження доводиться перевіряти і відкидати багато неправильних гіпотез. Але більш детальний розгляд цього питання не є нашим завданням.

Розглянута структура творчої пізнавальної діяльності дозволяє виокремити суттєві риси творчого мислення. Для творчого мислення притаманний не лише розвиток логічного мислення, широта знань, але і гнучкість, критичне мислення, швидкість актуалізації потрібних знань, здатність до висловлювання інтуїтивних суджень, розв'язання в умовах неповної дестермінованості.

У навчальному процесі до творчих доцільно відносити всі ті завдання, принцип виконання яких не вказаний, а часто і невідомий учням явно. Він повинен бути сформульованим ними самостійно, у ході аналізу завдань, на основі існуючих знань і накопиченого матеріалу при розв'язанні нестандартних задач. Виокремлені три рівні мисленнєвої діяльності можуть бути покладені в основу системи роботи вчителя по активізації пізнавальної діяльності учнів.

Вихідним моментом у цій роботі повинно стати забезпечення глибокого розуміння учнями навчального матеріалу, який викладається вчителем або в підручнику (1 рівень). Лише на фоні систематичної роботи, що забезпечує глибоке розуміння

## Розділ II. Актуальні проблеми сучасної загальноосвітньої школи

*В статті автор розглядає необхідність створення в учебно-виховному процесі ситуації успіху для активізації пізнавальної діяльності, активності, підвищення мотивації учень молодших школярів.*

*Розглядаючи методи стимулювання навчальної діяльності, що спрямовані на формування позитивних мотивів учень, наводить спеціально розроблену структуру уроку в початковому класі.*

*In the article an author examines the necessity of creation in the study process of situation of success for activation of cognitive activity, activity, increase of motivation of studies of junior schoolboys.*

*Examining the methods of stimulation of educational activity, methods are directed on forming of positive reasons of studies points the specially developed structure of lesson in an initial link.*

Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з Державною Національною програмою "Освіта" є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного й морального здоров'я. Розв'язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту й методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учнів. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованої та науково-методичного забезпечення.

Створення на уроці атмосфери взаємодовіри між учителем і учнем сприяє активності, емоційній піднесеності, вимагає тактовності з боку вчителя, доброзичливості, поваги до гідності дитини, віри в її сили, міцного контакту з класом, зміни тактики у взаєминах з учнями залежно від зміни обставин.

Співпраця педагога та учнів можлива лише в тому випадку, якщо вона базується на особистісному підході гуманістичної педагогіки.

Гуманістична педагогіка – наука про навчання і виховання підростаючого покоління, що базується на принципах гуманного ставлення до учнів (шанування гідності і прав учня, відкритість, емпатія, довіра, педагогічний оптимізм, креативність, співпраця, заохочення, розвинута культура спілкування, психологічна безпека тощо). У вітчизняній педагогіці найяскравіший представник – В.О.Сухомлинський.

Гуманістична психологія – напрям психологічної науки, що виник у США в 50-ті роки (А. Маслоу, К. Роджерс). (Самоактуалізація – прагнення людини до найбільш повного виявлення, розвитку і реалізації своїх особистісних можливостей).

"Не підкреслюйте без особливих потреб, – радить психолог Л.В. Сорокіна, – своєї зверхності над учнями. Вони не забувають, що

ви їх учителі, наставники, що ви старші, досвідченіші і маєте більше прав, ніж вони, але не люблять, коли їм часто нагадують про це. Чим частіше вчителі підкреслюють свою зверхність, тим менше учні приймають її. Я не заперечую необхідності розумної дистанції у ваших взаєминах з учнями, але хай вона не стає стіною між вами і ними" [4].

Ставлення учнів до вчителя і вчителя до учнів взаємопов'язані і взаємозумовлені. Ефективність спілкування залежить і від стилю, манери контактування партнерів. Будь-яке спілкування, що ґрунтується на взаємодії суб'єктів, вимагає поваги до чужої життєдіяльності, взаємоузгодженості. Тільки за таких умов народжується духовний контакт, відкритість, взаємодовіра, особиста зацікавленість.

Перебудова педагогічного процесу на принципах співпраці та співтворчості дозволить успішно вирішити навчальні завдання. Без співпраці немає необхідного середовища для пробудження творчої природи навчання. Успіх цього процесу залежить від розширення зон педагогічної взаємодії. Тільки спільний пошук учителем та учнями моральних ідеалів, кращих зразків духовної культури, вироблення на цій основі особистісних цінностей звільняє педагогічний процес від формалізму, авторитарності, педагогічних рамок і створює умови для всебічного розвитку.

"Гуманістична позиція педагога повинна полягати в тому, щоб прийняти учня таким, яким він є, з таким життям, яким він вже живе, спілкуватись з ним, цікавитись його життям, стати його співучасником" [5. с.74 ].

Учитель повинен під час організації педагогічного процесу зробити учня своїм союзником, допомогти йому полюбити знання, прищепити прагнення до самостійної діяльності.

Ефективність взаємодії вчителя і учнів у педагогічному процесі різко знижується, якщо на уроці спрацьовує установка на виявлення авторитарності. Щоб не припускатись педагогічних помилок, учителю важливо використовувати самоконтроль своїх дій. Ситуацію успіху для учня, рівень знань якого низький, можна створити авансуючи довіру, підкреслюючи найменші успіхи (словом, радістю, тоном), щоб учень, який звик до покарань за аморальну поведінку, погані знання відчув упевненість у своїх силах змінитися на краще, відчув радість від власної корисності. Участь у колективних справах допоможе школяру покращити своє становище серед одноліток. Закріпити успіхи у навчанні проблемних школярів

можна ускладнюючи його пізнавальну діяльність, підвищуючи рівень вимог до нього, досягаючи розвитку його зацікавлень.

Для створення ситуації успіху необхідно підвищити інтерес учнів до вивчення предметів, підвищити інтерес до знань, збільшити потребу в більш глибокому і повному їх засвоєнні, розвивати ініціативу та самостійність в роботі, щоб у процесі навчання учні не тільки володіли встановленою системою наукових знань, умінь та навичок, але й розвивали свої пізнавальні здібності та творчі сили, володіли найбільш досконалою системою самостійної роботи.

Успіх може бути короточасним, хвилинним, частим і тривалим, стійким, значним, пов'язаним з усім життям і діяльністю дитини. Усе залежить від того, як ситуацію успіху закріплено, що лежить в її основі.

Із психологічного погляду, успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, сподіваннями (з рівнем прагнень), або перевершив їх. На основі цього стану можуть сформуватися нові, сильніші мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоповаги. Якщо успіх стає стійким, постійним, може розпочатися своєрідна ланцюгова реакція, що звільняє колосальні, приховані до певного часу можливості особистості, які містять величезний заряд людської духовної енергії.

З педагогічного погляду, ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремої особистості, так і всього колективу. Слід підкреслити, що в педагогічному розумінні – це результат продуманої, підготовленої стратегії, тактики вчителя, сім'ї...

Учитель повинен підвищити інтерес до навчання, та володіти методами стимулювання навчальної діяльності учнів.

Методи стимулювання – методи, спрямовані на формування позитивних мотивів навчання, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню школярів навчальною інформацією. До них належать методи формування пізнавальних інтересів та методи стимулювання обов'язку й відповідальності у навчанні.

Методи формування пізнавальних інтересів включають в себе:

Метод забезпечення успіху в навчанні – метод, який передбачає допомогу вчителя проблемному учневі, розвиток у нього



інтересу до знань, прагнення закріпити успіх. Цей метод ефективний у роботі з учнями, які мають проблеми з навчанням. Учитель надає такому учневі допомогу доти, поки він наздожене однокласників і отримає першу хорошу оцінку, яка піднімає настрій, пробуджує усвідомлення власних можливостей і на цій основі прагнення закріпити успіх. Уважно спостерігаючи за навчальною діяльністю кожного учня, вчитель може своєчасно прийти на допомогу тому, кому вона потрібна. Так запобігають появі прогалин у знаннях окремих учнів і водночас усувають причини незадоволення й небажання вчитися. Забезпечення успіху у навчанні ефективніше, коли в учнів зміцнюють віру у власні сили, пробуджують почуття власної гідності.

Метод пізнавальних ігор – спеціально створена захоплююча розважальна діяльність, яка має неабиякий вплив на засвоєння учнями знань, набуття умінь і навичок. Гра у навчальному процесі забезпечує емоційну обстановку відтворення знань, полегшує засвоєння навчального матеріалу, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчальної роботи, знімає втому, перенавантаження. За допомогою гри на уроках моделюють життєві ситуації, що викликають інтерес до навчальних предметів.

Метод створення ситуації інтересу в процесі викладання навчального матеріалу – використання цікавих пригод, гумористичних уривків, якими легко привернути увагу учнів. Особливо велике враження справляють на учнів цікаві випадковості, несподіванки.

Метод створення ситуації новизни навчального матеріалу передбачає, що у процесі викладання вчитель прагне на кожному уроці окреслити нові знання, якими збагатилися учні, створює таку морально-психологічну атмосферу, в якій вони отримують моральне задоволення від того, що інтелектуально зросли хоча б на йоту. Коли учень відчує, що збагачує свій багаж знань, свій словниковий запас, свою особистість, він цінуватиме кожну годину перебування в школі, намагатиметься ефективніше працювати над собою.

Одним із засобів реалізації активізації спілкування та розвитку мовлення учнів є пізнавальне спілкування під час групової роботи, що вимагає тимчасового розподілу на групи для спільного розв'язання завдань. Учням пропонується обміркувати завдання, визначити спосіб розв'язання, реалізувати його на практиці та показати знайдений спільними зусиллями результат. Така робота забезпечує врахування індивідуальних особливостей учнів,

відкриває великі можливості для співробітництва і виникнення пізнавального спілкування. Робота в групах передбачає організацію спільних пізнавальних дій, що веде до активізації навчально-пізнавального процесу, взаємного навчання учнів у групі; розподілу дій і планування; пізнавального спілкування; обміну способами розв'язання завдань; рефлексії.

Проаналізувавши вищезазначене, нами була розроблена структура уроку з підвищенням пізнавального інтересу та вмотивованості навчання. Основою для її будови слугувала структура інтерактивного уроку за О.Пометун, яка була рекомендована для проведення інтерактивного уроку в середній і старшій ланці. Ми розглянемо активізацію навчальної діяльності в початкових класах. Наведемо зазначену структуру із завданнями кожного етапу.

**I. Організаційно-мотиваційний етап**

**а) Мотиваційний етап.**

Мета: повідомити учням, основне завдання уроку, викликати інтерес до обговорюваної теми, активізувати увагу на проблемі уроку, створити позитивну атмосферу.

**б) Представлення теми та очікувальних навчальних результатів.**

Мета: забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, чого вони повинні досягти в результаті уроку.

Початок уроку повинен бути цікавим, не залишити поза увагою жодного учня, спрямований на створення комфортної доброзичливої атмосфери подальшої взаємодії учителя й учнів.

**II. Операційно-пізнавальний етап.**

Мета: дати учням потрібну інформацію для засвоєння і застосування знань, умінь і навичок відповідно до мети уроку. Особлива увага вчителя спрямована на створення та підтримання мотивації до навчальної діяльності. Суттєвий вплив на виникнення правильного ставлення до навчальної діяльності на цьому етапі можуть мати позитивні емоції ("сподобалось", "задоволення від добре виконаної роботи" та ін.).

**III. Рефлексивно-оцінювальний етап.**

Мета етапу – закріплення знань учнів, виконання творчих пізнавальних завдань з метою закріплення пізнавальної активності, позитивної мотивації навчання.

**IV. Підсумково-мотиваційний етап**

На цьому етапі аналізується зроблене, зіставляється

досягнуте із поставленою метою та оцінкою роботи. Підбиття підсумків має бути організоване таким чином, щоб учні відчували задоволення від зробленого, від подолання труднощів і пізнання нового. Цей етап має слугувати своєрідним підкріпленням навчальної мотивації, активності, що врешті-решт приведе до формування її сталості.

Підбиття підсумків бажано проводити у формі запитань: що нового дізналися, яких навичок набули, як це може згодитися в житті. Крім того, можна поставити запитання і щодо проведення самого уроку: що було найвдалішим, що ще сподобалося, що потрібно змінити в майбутньому.

Таким чином у системі особистісних цінностей молодшого школяра, що визначають рівень та якість навчально-пізнавальної і творчої діяльності, вагоме місце займає його ставлення до школи, вчителя, навчання.

Використання спеціально побудованих ситуацій та пізнавальних завдань, створення ситуації успіху, використання методів стимулювання пізнавальної активності молодших школярів підвищує рівень знань, викликає цікавість до предмета, приводить до прояву міжособистих відносин типу "вчитель-учень", "учень-вчитель" знімає напругу і робить атмосферу уроку більш легкою і невимушеною, покращуються стосунки між учнями, учні становляться більш згуртовані, розвивається почуття справедливості, покращуються стосунки з батьками, що є як ми вважаємо одним з головних завдань початкової школи.

*Список використаних джерел*

1. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Лидия Валентиновна Кондрашова. – М.: Прометей, 1990. – 159с.
2. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч.посіб./ За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 2006.
3. Савченко О.Я. Про організацію навчально – виховного процесу/ Л.О.Савченко // Початкова школа. – 1999. – №6. – С. 2-4.
4. Сорокина Л.В. Дидактика: учебное пособие. / Л.В. Сорокина, Н.А.Сорокин – М. : Просвещение, 1974. – 222с.
5. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека/ Василий Александрович Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990. – С.74.

6. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко [под.ред. О.І. Пометун]. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

*І.А.Кравцова, к.пед.н., доцент,  
А.О.Кравцова, студентка,  
Криворізький ДПУ*

## **АНАЛІЗ РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

*У статті розкривається стан проблеми девіантної поведінки підлітків у психолого-педагогічній літературі. Проблема девіантної поведінки актуальна сьогодні для всіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, педагогів, батьків.*

*В статті розкривається состояние проблемы девиантного поведения подростков в психолого-педагогической литературе. Проблема девиантного поведения актуальна сегодня для всех участников учебно-воспитательного процесса: учащихся, педагогов, родителей.*

*The article deals with the problem concerning the practice of investigating deviant behaviour of teens in psychological and pedagogical literature. The problem of deviant behaviour is actual today for all the participants in educational process: pupils, pedagogues, parents.*

Проблема педагогічної творчості недостатньо досліджена в теоретично-методичному плані і не знайшла ще належного висвітлення в літературі. Однак широке коло досліджень у галузі виховання педагогічно занедбаних дітей та підлітків-правопорушників проводилося педагогами, юристами, соціологами, філософами, психологами, медиками (М.О.Алемаскіним, Б.Г.Ананьєвим, Г.Г.Бочкарьовою, Т.В.Драгуновою, Д.І.Зотовим, Л.К.Керімовим, А.І.Кочетовим, І.С.Дьоміною, В.А.Парфьоновим, Е.І.Драніщевою, С.Ш.Зіганшиним, Г.А.Умановим, Ф.І.Юрченком, В.М.Обуховим, В.П.Шевченком, Є.І.Петуховим, М.М.Фіцулою, В.Г.Слісаренком та ін.).

Пошук найефективніших заходів ранньої профілактики правопорушень неповнолітніх став головною метою триєдиного соціального інституту (школи, сім'ї, громадськості).

Традиційна система організації навчально-виховного процесу в школі з властивим їй усталеним розподілом посадових обов'язків між педагогами сформувала у свідомості освітян стереотипне уявлення про те, що вчитель навчає школярів, а вихователь (класний керівник) виховує їх. Таке уявлення суперечить ідеї органічної єдності процесів навчання та виховання, їх

взаємозв'язку. Цю ідею можна сформулювати так: "Не існує навчання без виховання, так само, як не існує виховання без навчання" [1; 5].

Проблема девіантної поведінки як такої, що відхиляється від норми, актуальна для всіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, педагогів, батьків. Саме актуальність проблеми та соціальний запит педагогів зумовили створення творчою групою психологів центру практичної психології програми "Важковиховувані діти". За 2 роки роботи програми отримали певні результати.

Девіантна (така, що відхиляється від норми) поведінка дітей є соціально-психологічною проблемою. Ця проблема не нова. Вона стосується як учасників освітнього процесу – учнів та педагогів, які внаслідок девіацій окремих дітей не мають змоги повноцінно реалізувати та засвоїти навчальні програми, так і самих девіантів, щодо яких можна говорити про порушення в них психологічного та соціального здоров'я, та їхніх батьків. Проблема девіацій, насамперед, підліткових, виявляється через порушення дисципліни на уроках, конфліктність, агресивність, крадіжки та псування чужого майна, невідвідування занять, бродяжництво, сексуальну розбещеність, вживання алкоголю, наркотиків та через іншу асоціальну поведінку.

Історично використання принципу соціалізації у формуванні особистості дитини знайшло відображення ще в роботах видатних українських філософів, педагогів, суспільних діячів Г.Сковороди, О.Духновича, М.Драгоманова, С.Русової тощо.

Г.Сковорода першим в історії української педагогічної думки висловив ідею природного виховання. Про соціальну спрямованість виховання зазначається в працях В.Сухомлинського, К.Ушинського, І.Франка та ін.

Аналіз соціалізації як психолого-педагогічної проблеми свідчить, що, хоча вона має тривалу історію (до неї звертались свого часу С.Шацький, П.Блонський, А.Макаренко), разом із тим, із середини 30-х років аж до 80-х років ХХ століття поняття соціалізації не входило до категоріального апарату педагогіки [6, с.128].

У вітчизняній педагогіці одним із перших, хто звернув увагу на необхідність розробки не тільки загальносоціалізаційної проблематики, а й її педагогічного аспекту, був В.Сухомлинський. "На жаль, писав він на початку 70-х років, – педагогічний аспект соціалізації досі не тільки вивчається з належною глибиною й

докладністю, але й не розглядається. А між тим, саме процес соціалізації є однією з найважливіших передумов формування виховної сили колективу" [7, с.474].

А.С.Макаренко ідеї дефективності дітей протиставляв вчення про необмежену могутність виховання в умовах нашої дійсності. В "Книзі для батьків" він зазначав, що сповідає безмежну, безшабашну, безоглядну впевненість у необмежених можливостях виховної роботи. Він підкреслював, що не знає жодного випадку, коли б повноцінний характер виник поза здоровими виховними обставинами або, навпаки, коли зіпсований характер вийшов би, незважаючи на правильну виховну роботу. З урахуванням свого досвіду, теоретичних даних він робить висновок, що у нас не може бути ніяких дитячих катастроф, невдач, навіть найменших [3, с.51].

Ефективно виховувати і перевиховувати важких підлітків, на його думку, можна лише в колективі. Фундаментом макаренківської теорії виховую чого колективу є вчення про розвиток особистості.

Вихідною передумовою для організації дитячого колективу А.С.Макаренко вважав наявність соціально корисної діяльності.

У згуртованому дитячому колективі жоден з вихованців, яким би він не був малим, слабким, новим, не може бути беззахисним, відокремленим. У такому колективі діє міцний закон: ніхто не тільки не має права, а й не має можливості безкарно знущатися або робити насильство над найслабкішими членами колективу.

Проблему важковиховуваності успішно вирішував і В.О.Сухомлинський. Немає такої дитини, твердив він, яка б при певних умовах виховання не могла б стати людиною освіченою, працелюбною, високо моральною.

На основі багаторічного досвіду він установив, що чимало дітей приходять до школи з травмованою психікою, і це вкрай негативно позначається на їхній поведінці. Незадовільний стан здоров'я, травмовану психіку, важковиховуваність дітей В.О.Сухомлинський пов'язував з недоліками сімейного виховання [4, с.52].

Він вважав, що багато батьків беруть шлюб непідготовленими до народження і виховання дітей, тому так легко віддають їх у школи-інтернати, спеціальні школи. Діти відчувають, що вони не потрібні батькам і переживають це як страшну трагедію. Навчати і виховувати таких дітей в школі дуже важко.

Перевиховання дітей, що характеризуються відхиленнями від норм у моральному розвитку та поведінці, – найскладніша справа, що потребує виключної уваги, терпіння, майстерності, душевної чуйності, теплоти.

Важливо мати на увазі, що, за В.О.Сухомлинським, почуття ворожнечі до оточуючих переходить у таких дітей в жорстокість, намагання зробити щось на зло тим, хто лише хоче здаватися добрим, а насправді поганим.

У зв'язку з цим В.О.Сухомлинський висловлює цінні думки про те, що в кожній людині є її “золота жилка”. Якою б занедбаною, безталанною, нездатною до оволодіння знаннями не вважалась дитина, все ж талант десь у неї є за заурядністю, відсталістю. Завдання вихователя полягає в тому, щоб знайти це золоте зерно, поставити людину на життєвий шлях, де вона знайде себе [5, с.78].

Мистецтво виховання В.О.Сухомлинський розумів глибоко. Виховання, вважав він, уміщає в собі багатогранні явища життя – духовні, моральні цінності, моральні стосунки між людьми, що оточують дитину, їх духовну культуру.

Поширеною помилкою виховання, на його думку, є зосередження уваги вихователя на недоліках особистості дитини, внаслідок чого зусилля педагога зводяться до настирливих докорів, висловлених часто в грубій формі, критики цих недоліків. Такий спосіб впливу лише дратує, нервує учня, віддаляє його від учителя.

У моральному вихованні найважливішим повинно бути формування особистого ставлення учня до навколишньої дійсності, почуття відповідальності перед суспільством, батьками, колективом, самим собою. Сутність виховання, за В.О.Сухомлинським, повинна полягати в умінні спонукати підлітка до оцінки своїх вчинків, у яких відображається його ставлення до людей, дійсності, до себе стимулювати внутрішню роботу його розуму, серця, в процесі якої народжується ідейна переконаність, прагнення бути корисним суспільству.

В.О.Сухомлинський підкреслював, що дуже важливо прищепити педагогічно занедбаному учневі впевненість у своїх силах, навчити розміряти їх, виділити доступне в реальному здійсненні, а недоступне залишити у перспективі і готувати підлітка до реалізації цього в майбутньому.

Витоки становлення сучасних концепцій соціалізації слід шукати в західній соціології початку ХХ ст. Серед учених, які суттєво вплинули на розвиток соціалізаційної проблематики, треба

назвати Г.Тарда, Г.Гітінгса; значний внесок у розвиток теорії соціалізації зробили Т.Парсонс, Е.Дюркгейм, Ч.Кулі, Дж.Г.Мід., Л.Колберг, Е.Еріксон, Дж.Коулмен, Ф.Найдгард, Н.Смелзер, Я.Щепанський та інші.

Необхідність окреслення сфери і змісту професійної діяльності соціального педагога, постановки конкретних завдань у подоланні негативних чинників, що сприяли вчиненню підлітком правопорушення, надання йому допомоги в ресоціалізації та в соціальній адаптації, зумовили визначення мети дослідження – вивчення та аналіз психолого-педагогічних умов соціалізації, ресоціалізації та особливо соціальної реабілітації підлітків-правопорушників [2, с.19].

Формуванню протиправної поведінки з боку конкретної дитини, насамперед, сприяють особливості її мікросередовища (сім'ї, навчального закладу, неформальної групи), зокрема такі, як перебування в криміногенному оточенні, виховання в проблемних і кризових сім'ях, відсутність індивідуального підходу до проблемної дитини в навчально-виховних закладах, негативний вплив асоціальних груп однолітків.

Соціально-педагогічна робота за місцем навчання неповнолітнього передбачає налагодження індивідуального педагогічного підходу до неповнолітнього, запобігання його тавруванню (стигматизації) з боку адміністрації навчального закладу, педагогів та учнів.

Аналіз соціально-педагогічної практики дослідження девіантної поведінки в літературі свідчить, що проведена соціально-педагогічна робота може вважатися успішною, якщо підліток не лише дотримується прийнятих у суспільстві норм і правил поведінки, а й здатний самостійно приймати рішення, задовольняти потреби та долати проблеми соціально прийнятими засобами.

*Список використаних джерел*

1. Запобігання відхиленням у поведінці школярів / Б.С.Кобзар, Є.І.Петухов, І.О.Литвинов та ін.; За ред. Б.С.Кобзаря, Є.І.Петухова. – К.: Вища шк., 1992. – 143 с.
2. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Диагностика. Профилактика. Коррекция / В.Т.Кондрашенко, С.А.Игумнов. – Минск: АБЕРСЭЗ, 2004.
3. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / Антон Семенович Макаренко. – М., 1972.



4. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся (Психолого-педагогический аспект): Пособие для учителя/ Под ред. В.А.Татенко, Т.М.Титаренко. – К.: Рад. шк., 1989. – 128 с.
5. Сухомлинский В.А. Трудные судьбы / В.А.Сухомлинский. – М., 1967.
6. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: [монографія] / С.Я.Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.
7. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка / Д.В.Ярцев // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С.54-59.

*І.Є.Макаренко,*

*аспірант,*

*Криворізький ДПУ*

### **ЗАСАДИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ ТА КОНЦЕПЦІЯ “СРОДНОЇ ПРАЦІ” Г.С.СКОВОРОДИ: ПОРІВНЯЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ**

*Стаття присвячена порівняльному аналізу концепції “сродної праці” Г.С.Сковороди та основ профільного навчання в старших класах. Концепція Сковороди розкривається як філософсько-методологічне обґрунтування важливості профільного навчання в сучасному освітньому просторі.*

*Статья посвящена сравнительному анализу концепции “сродного труда” Г.С.Сковороды и основ профильного обучения в старшей школе. Концепция Сковороды раскрывается как философско-методологическое обоснование важности профильного обучения в современном образовательном пространстве.*

*This article is devoted to a comparative analysis of Gorygoriy Skovoroda's concept of “affined labor” and bases of profile training in senior high school. Skovoroda's concept is disclosed as a philosophical and methodological justification of importance of profile training in modern educational space.*

Розвиток України як суверенної держави, перебудова суспільства на нових демократичних засадах, розвиток ринкової економіки висувають нові вимоги щодо підготовки молоді до праці. Головне призначення освіти – допомогти людині стати самостійною в забезпеченні власного життя. Навряд чи з цим можна не погодитись. Школа повинна готувати не до вступу у ВНЗ, а до самостійного життя. Кожна особистість неповторна, унікальна, її освіта повинна виходити з необхідності розвитку задатків, розкриття здібностей, реалізації всього творчого потенціалу, пошуку власних

смысложиттєвих орієнтирів, здійснення своєї життєвої програми на своєму життєвому шляху.

Разом з тим, більшість життєвих трагедій виникає на перехресті інтересів держави, державних стандартів і індивіда, нестандартної особи. Одним із шляхів розв'язку цього протиріччя є впровадження концепції профільного навчання у систему освіти загальноосвітніх навчальних закладів.

Саме профільне навчання сприяє поширенню індивідуалізації та диференціації, впровадженню інформаційних технологій, дистанційного навчання та інших педагогічних інновацій, здійсненню неперервної професійної освіти, що є гарантом соціалізації особистості та основою соціально-економічного розвитку суспільства.

Але на жаль, в організації профільного навчання старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах виникає ряд суперечностей, однією з яких є суперечність між необхідністю свідомого вибору професії та випадковим, невмотивованим розподілом учнів за профілями навчання.

Однією із найважливіших надбань вітчизняної філософії щодо розгляду проблеми пізнання людиною своєї природи, своїх здібностей і нахилів, і знаходження свого місця у житті, відповідно до цієї природи, є концепція "сродної праці" Г.С.Сковороди. Доцільним буде проведення порівняльного аналізу концепції "сродної праці" Г.С.Сковороди та засад профільного навчання у сучасній школі.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема профільного навчання перебуває на сьогоднішній день в центрі уваги багатьох вітчизняних науковців. Так, загальним теоретичним питанням профілізації навчального процесу у старшій школі присвячені праці Н.М.Бібік, О.І.Бугайова, В.І.Кізенко, В.М.Мадзігона, Н.І.Шиян та ін.. Профільне навчання в зарубіжних країнах досліджували Н.В.Абашкіна, О.Н.Джуринський, К.В.Корсак, О.І.Локшина, Н.В.Семергей та ін.

Метою даної статті є порівняльно-методологічний аналіз концепції "сродної праці" Г.С.Сковороди та засад профільного навчання у старшій ланці загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Профільне навчання – це засіб диференціації та індивідуалізації навчання, коли за рахунок змін у структурі, змісті та організації освітнього простору більш повно враховуються інтереси, нахили та здібності учнів, створюються

умови для освіти “старшокласників у відповідності до їх професійних інтересів та спрямувань по відношенню продовження освіти. Профільне навчання спрямоване на реалізацію особистісно-орієнтованого навчального процесу. При цьому істотно розширюються можливості побудови учнями власної індивідуальної освітньої траєкторії” [2].

В свою чергу під поняттям “сродність” Сковорода розуміє природний нахил людини до праці, врахування її здібностей обдарувань до тієї чи іншої діяльності [4, с.71].

Сьогодні середня загальноосвітня школа з її широким переліком предметів дає основи академічної, а не професійної освіти, залучаючи молодих людей до знання своєї культури, і недостатньо орієнтована на життєве і професійне самовизначення молодої особистості.

Уведення профільного навчання в такій формі, в якій воно зараз запропоноване, передчасно “втискує” школяра у професійні рамки з визначеним шляхом – до профільного ВНЗ, обраного, найчастіше батьками [1, с.1].

Сковорода ж наголошує, що шлях кожної окремої людини є індивідуальний шлях, що має значність лише для неї самої. Треба йти своїм “власним” шляхом, мати перед собою “власні” цілі. Він зазначає, що діяльність учителя та вихованця має бути більш допомогою природі, ніж активною працею над утворенням у дитини чогось нового.

Мотив професійного самовизначення може змінити ставлення школяра до предметів, які були для нього менш цікавими, і були стимулом для досягнення стабільно високих результатів. Влучно говорить з приводу цього Григорій Савич: “Звідки ж вродиться праці, якщо немає бажання та завзяття? Де ж візьмеш бажання без природи? Природа є первісна всьому причина і пружина, що самостійно рухається. Вона є матір бажання. Коротко кажучи, природа запалює до справи і зміцнює в праці, роблячи працю солодкою” [3, с.418].

Мислитель спирається на принцип відповідності природі як основу виховання щасливої ті суспільно корисної людини. Він стверджує, що виховання “витікає з природи”, що природа є найвищим вчителем, що вона потребує лише не мішати їй проявляти себе: “Требі тільки пізнати себе, куди хто народжений. Краще бути натуральним котом, чим з осячю природою львом” [3, с.438].

Метою профільного навчання є забезпечення можливостей

для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя. Дуже близьким до цієї мети є положення Сковороди про те, що "нерівна всім рівність". Оскільки всі люди неоднакові, мають від природи різні схильності, тому й кожний має стільки, скільки йому потрібно за його природою: "Мала посудина найменше має, проте в тому рівна є великій, що рівна є повною" [3, с.439].

Вибір діяльності, праці, на його думку, має цілком залежати від індивідуума, а мірилом "сродності" є він сам.

Відомо, що робота грає важливу роль у житті кожної людини і впливає на його стан та самопочуття. Як вдало зазначає Сковорода: "Якщо математик, медик чи архітектор щасливий, звісно, щастя то залежить від природи, що народила його до того" [3, с.442]. Свідомо обрана професія підвищує самоповагу, скорочує частоту фізичних та психологічних проблем, пов'язаних зі здоров'ям, підсилює задоволеність життям. Безумовно, адекватність вибору й рівень освоєння професії впливають на загальну якість життя. Тому так важливо для людини, що вступає у світ професій, зробити правильний вибір. Григорій Савич наголошує: "Краще вмерти, ніж все життя нудьгувати у несродностях. Несродність всілякої бездіяльності є тяжче" [3, с.439].

Тільки той, хто йде за голосом покликання, може знайти відповідне місце в житті. І на жаль, ми часто спостерігаємо в житті, як люди нехтують вимоги самопізнання, а тому вибирають невідповідні професії: "звідси буває, що воїнську роту веде той, хто повинен був сидіти в оркестрі" [3, с.422].

Вибір професії, яка не відповідає психологічній структурі даної людини, має фатальні наслідки і для самої людини, і для суспільства.

Як просвітителю Г.С.Сковорода вважав, що ідеальним є таке суспільство, в якому кожен може, реалізувати свої задатки у "сродній" праці, втілити їх у життя за допомогою освіти: "Суспільство є те саме, що машина. У ній збентеження буває тоді, коли її частини відступають від того, до чого деякі своєю природою приналежні" [3, с.440].

Несродність, невідповідність природі, прагнення вийти за її межі, на думку Сковороди, є для людини однією з найбільш вагомих причин таких загальних суспільних лих, як марновірство, ненависть, вбивство. Воно перетворює всяку добру справу на її протилежність:

“Мертва зовсім душа людська, невіддана до природної своєї справи, подібна мутній и смердючій воді, що у тісноті заключна” [3, с.422].

“Несродна” праця негативно відбивається на розвитку суспільства і завдає йому великої шкоди. Г.С.Сковорода писав: “Хто спотворює та поганить всіляку посаду? Несродність. Хто призводить до смерті науки та художества? Несродність” [3, с.449].

Сковорода не тільки вимагав вивчення широкого кола навчальних дисциплін, а і навчити дітей користуватися цими знаннями у житті. В свою чергу, профільні предмети забезпечують прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, в тому числі і професійній.

Слід зазначити, що педагогам, психологам та батькам необхідно інформувати дітей про світ професій, допомогти підлітку в особистісному розвитку, сформувати у нього здібності співвідносити свої індивідуально-психологічні особливості та можливості з потребами, що висуваються професією. Батьки, як правило, приймають активну участь у визначенні життєвих та професійних планів своїх дітей. На цьому ж наголошує й Сковорода: “Батьки суть наші найкращі вчителі” [3, с.454].

Таким чином, порівнявши концепцію “сродної праці” Г.С.Сковороди та засади профільного навчання у сучасній школі, ми можемо стверджувати, що багато чому треба вчитися у великого Сковороди, адже й сьогодні протиріччя педагогічної діяльності практично ті самі, ті самі й основні шляхи їх розв’язання. Отже, концепція “сродної праці” може слугувати одним з філософсько-методологічних підґрунть впровадження профільного навчання у сучасний освітній простір.

*Список використаних джерел*

1. Дячук Г.Ф. Профільне навчання: що воно дасть випускнику? // Г.Ф.Дячук // Шкільний світ. – 2006. – № 9. – С.1-3.
2. Кузнецов А.А. Профильное обучение: цели, формы, структура учебного плана. [Online]. Доступ НТТР: <http://www.edu.ksu.ru>.
3. Сковорода Г.С. Сочинения в двух томах. Т.1. / Г.С.Сковорода. – М.: Мысль, 1973. – 511с.
4. Шевченко П.І. Педагогічні ідеї Г.С.Сковороди. // Філософська, педагогічна та літературно-мистецька спадщина Г.С.Сковороди і сучасність: Матеріали всеукраїнських міжвузівських сковородинських читань. – Кривий Ріг, 1994. – С.71-72.

І.В.Онищенко,  
канд. філолог. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ

## НАПРЯМИ Й ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ В НАВЧАННІ РІДНОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті розглядаються актуальні питання навчання рідної мови старших дошкільників і молодших школярів. Запропоновані шляхи забезпечення наступності в навчанні мови дітей цих вікових категорій.*

*В статье рассмотрены актуальные вопросы обучения родному языку старших дошкольников и учеников младшей школы. Предложены пути обеспечения преемственности в обучении языку детей этих возрастных категорий.*

*In clause (article) pressing questions of training to the native language of the senior preschool children and pupils of younger school are considered. Ways of maintenance of perspectivity to training are offered to language of children of these age categories.*

У Національній доктрині розвитку освіти вказується, що безперервність освіти реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені [6, с. 6]. Взаємозалежність та взаємна орієнтація двох послідовних освітніх ланок, дошкільної та початкової, забезпечує процесам навчання та розвитку неперервний та перспективний характер.

Державний статус української мови, концепції її навчання вимагають безперервної лінгвістичної освіти, глибокого засвоєння мовних норм, підвищення рівня культури мовлення, формування мовленнєвих умінь і навичок з дошкільного віку. Сучасні програми навчання і виховання дітей дошкільного віку ("Базова програма розвитку дитини", "Малюк", "Дитина" та ін.) оцінюють розвиток мовлення як основу повноцінного гармонійного розвитку особистості дитини. Заняття з розвитку мовлення в дошкільному закладі повинні закласти підґрунтя лінгвістичної підготовки дітей, розкрити красу, багатство української мови.

У сучасній педагогіці феномен наступності розглядають як загальнонауковий принцип (М.Махмутов, І.Лернер), психолого-педагогічний принцип (В.Давидов), загальнодидактичний принцип (В.Онищук, Ю.Бабанський, О.Савченко, М.Богданович),

дидактичний принцип (В.Мадзігон), інструмент, що дозволяє проникнути до суті дидактико-методичних проблем (М.Корольова, І.Лур'є, К.Нешков та ін.).

А.Леушина звертала увагу на необхідність більш раціонально використовувати можливості дітей на різних вікових етапах, пропонувала створити єдину, що поступово ускладнюється, систему, у якій повинні відбиватися переходи від кількісних до якісних показників знань [2, с.47]. О.Запорожець підкреслював, що з метою удосконалення наступності, насамперед потрібно "мати на увазі внутрішній, органічний зв'язок загального фізичного й духовного розвитку на перетині дошкільного і шкільного дитинства, внутрішню підготовку до переходу від одного ступеня формування дитячої особистості до іншого" [1, с.41]. Учений був глибоко переконаний у тому, що тільки спільна систематична робота педагогів дошкільних закладів і школи дозволить вирішити складну й актуальну проблему наступності на належному науково-методичному рівні.

Отже, підходи науковців до реалізації наступності зорієнтовані передусім на інтеграцію двох ланок освіти, на усунення суперечок між запитами школи, завищеними вимогами батьків, стосовно підготовки дітей; між непідготовленістю окремих учнів, які не відвідували дошкільних навчальних закладів, і необхідністю враховувати специфіку дошкільної освіти.

У лінгводидактиці наступність розглядається як важлива передумова успішного засвоєння дітьми мовних явищ (М.Вашуленко, М.Львов, К.Плиско та ін.). На думку М.Львова, "наступність полягає в послідовності та систематичності розміщення матеріалу, в опорі на вивчене і досягнутий учнями рівень мовленнєвого розвитку" [3, с.150]. К.Плиско зазначає, що "цей принцип передбачає раціональне використання набутих раніше знань і навичок при вивченні нового мовного матеріалу і підготовку до свідомого сприймання наступних тем" [7, с.39].

Сьогодні відсутній цілісний, системний, всеохоплюючий підхід до реалізації наступності, який би задовольняв потреби обох ланок: і дошкільної, і початкової. Серед причин, що викликають розмежованість, відокремленість вказаних ланок освіти, у педагогічній науці називають такі: 1) невідповідність сучасних шляхів реалізації наступності науковим уявленням про самоцінність кожного вікового періоду розвитку дитини; 2) відсутність спрямованості процесу навчання й виховання на вікові можливості

та особливості дітей; 3) поспішне проходження важливих для дітей стадій розвитку. Так, з боку дослідників у галузі дошкільної лінгводидактики зафіксовано ряд тенденцій: 1) спрощене розуміння в школі змісту мовної освіти дітей у дошкільному віці, її значення; 2) незавершеність ліній освітньо-виховної роботи, розпочатої у дошкільному дитинстві; 3) недоопрацювання початкової школи щодо усунення шкільного стресу з позицій корекційно-розвиваючого підходу; 4) неможливість компенсувати сімейним вихованням, різними короткочасними формами підготовки дитини до школи.

Дослідники початкової ланки мовної освіти зі свого боку вбачають такі недоліки у підготовці дітей до школи: 1) дублювання завдань, змісту, методів, форм і засобів навчання рідної мови молодших школярів; 2) деформація істинної дошкільної освіти в напрямку посилення неспецифічних для неї форм навчання; 3) підміна завдань загального розвитку дитини вивченням у дошкільному навчальному закладі програми першого класу; 4) наявність різнорівневої лінгвістичної підготовки дітей до школи та ін.

У практиці дошкільного й початкового навчання проблему наступності вирішують традиційно: у дошкільних закладах форсують темпи розвитку дошкільників, надаючи перевагу вимогам і особливостям шкільного навчання, а у школі заново опрацьовують вже відомий дітям мовний матеріал, подекуди орієнтуючись на тих декількох учнів, що не відвідували дошкільний заклад, узагальнюють і систематизують його впродовж навчання грамоти.

На наш погляд, дана проблема не є достатньо дослідженою, вона набуває все більшої значності й актуальності й потребує нагального вивчення.

Мета дослідження полягає у визначенні напрямів та шляхів забезпечення наступності у навчанні рідної мови дошкільників та молодших школярів.

Наступність у дошкільній лінгводидактиці розуміють як необхідну умову безперервності розвиваючого навчання мови між дошкільною й шкільною ланками освіти, що забезпечується взаємозв'язком усіх компонентів лінгводидактичної системи: мети, змісту, методів, засобів, форм. Вивчення мовних явищ відбувається за принципом від простого до складного, від неповного знання до більш повного. Це сприяє тому, що система раніше засвоєних знань і вмій, на яку спираються учні, ускладнюється через введення нових мовних явищ. Отже, наступність характеризується осмисленням



пройденого на новому, вищому рівні, підкріпленням уже наявних знань новими, розкриттям нових зв'язків, завдяки чому рівень знань, умінь і навичок учнів постійно зростає.

Освітні програми для дошкільних закладів повинні розроблятися з обов'язковим урахуванням певного комплексу вимог. Водночас програми навчання дітей у початковій школі мають бути зорієнтовані на підготовку, яку забезпечують дошкільні заклади. Успішний перехід з дошкільної ланки освіти на початкову забезпечуватиме дотримання узгодженої змістової лінії навчання. Сучасна українська дошкільна лінгводидактика буде процес розвитку усного мовлення дитини на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. Про це йдеться у базовій програмі "Малятко": "вартісну новизну ... становить комунікативно-діяльнісний підхід, тобто моделювання природних мовленнєвих ситуацій, що підвищує мовленнєву активність дитини" [4, с. 6].

Програму з української мови для 1-2 класів середньої загальноосвітньої школи побудовано за такими змістовими лініями, як комунікативна, лінгвістична, лінгвокраїнознавча, об'єднаними діяльнісною лінією, "яка забезпечує практичні уміння й навички, передбачені програмою з мови й мовлення" [8, с. 10]. Отже, дотримання вимог комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку й удосконалення усного й писемного видів мовлення засвідчує єдність концептуальних поглядів української лінгводидактики на навчання мови дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

Стосовно окреслення лінгвістичного аспекту навчання мови слід зазначити у навчальних програмах для дошкільних закладів та початкової школи не висвітлено послідовного, з урахуванням наступності, розвитку цієї змістової лінії навчання мови. Так, відповідно до лінгвістичної змістової лінії програми навчання мови першокласники повинні одержати уявлення про те, що слова складаються зі звуків, ознайомитися з їх смислорозрізнявальною роллю, навчитися вимовляти ланцюжок звуків і виділяти перший та останній у слові тощо. Такі уявлення та вміння діти вже одержали протягом п'ятого і шостого років життя, тоді ж ознайомилися з поняттями "склад", "наголос", навчилися визначати одно-, дво- і трискладові слова, працювати зі звуковою моделлю слова. Отже, у п'ятирічному віці діти виявляють стійкий інтерес до звукового боку слова, а от шестирічним дітям це вже не так цікаво, і більш зосереджено вони вчать читати.

З метою дослідження та розв'язання даної проблеми нами здійснено аналіз навчальних підручників та методичних посібників для навчання української мови дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Перед нами стояла мета – визначити ефективність вправ та завдань, які забезпечують розвиток умінь та навичок на заняттях з рідної мови. Для реалізації поставленої мети нами вирішувалися певні завдання, зокрема, визначалася: 1) практична спрямованість вправ та завдань; 2) логічність запропонованої у підручниках системи дидактичних вправ та завдань; 3) наявність чітких інструкцій для виконання дітьми запропонованих вправ та завдань; 4) якість художнього оформлення навчальних підручників та методичних посібників, наявність у них сюжетної основи.

Проведений аналіз показав, що більшість навчальних завдань та вправ побудовані у логічній послідовності, мають чітко сформульовані інструкції до їх виконання дітьми, а також цікаве художнє оформлення та сюжетну основу, яка передбачає у більшості випадків інтерактивне навчання, що, безумовно, значно підвищує інтерес дітей до виконання поставлених завдань і до вивчення рідної мови в цілому.

Відповідно до провідного виду діяльності кожному віковому періоду повинні відповідати певні форми навчання мови: у дошкільному віці – ігри-заняття, заняття з використанням ігрових ситуацій; у школі – заняття-уроки та зберігаються ігри-заняття. Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що ігрова діяльність, притаманна дітям дошкільного віку, і навчальна не є абсолютно відокремленими явищами. Гра за своїм змістом здійснює навчання, несе в собі навчальні завдання, які відображаються в цікавій для дітей формі. Саме у грі розвивається генетична здатність до навчання, дитина оволодіває універсальними елементами навчальної діяльності (сприйняття завдання, дотримання правила, добір способів вирішення завдання, уміння спостерігати, запам'ятовувати й відтворювати, пояснювати, оцінювати тощо).

Теорія і практика дошкільної лінгводидактики пріоритет у навчанні мови надають саме ігровим методам і прийомам: "Провідним методом словникової роботи є дидактичні ігри з іграшками, картинками, предметами та словесні дидактичні ігри" [5, с. 92], "Найбільш ефективним методом формування в дошкільників знань з граматичного боку мови є дидактичні ігри" [5, с. 90], "Щоб навчити дітей діалогічного мовлення, використовують тематичні

ігрові мовні ситуації, побудовані на діалозі” [5, с. 93], “Розвивати монологічне мовлення допомагають дидактичні ігри з предметами, картинками, словесні дидактичні ігри” [5, с. 94].

Як показує практика, достатня кількість вчителів перших класів через необізнаність з особливостями дошкільного віку навчання мови проводять у формі уроків, дуже обмежено використовують ігрові прийоми та ігрову діяльність дітей; почасти задають дітям домашнє завдання навчального характеру. У дітей і шостою, і сьомою років життя не згасає потяг до ігрової діяльності як суттєвої потреби їх розвитку, важливої форми життєдіяльності, тому ігрові методи та прийоми повинні домінувати також у навчанні мови і в I класі, що забезпечить легку адаптацію до нового етапу життя. Навчальні завдання найкраще подавати через гру, або вони можуть породжуватися грою; як різновиди гри можна організувати навіть моделювання, експериментування тощо, що забезпечить формування навчальної діяльності й включення дитини до процесу систематичного навчання.

Забезпечення наступності між дошкільним закладом та першим класом може відбутися за умов інтересу до навколишнього. Створити такі умови допоможе казка. За допомогою казки можливо неформальне усвідомлення знань. Тому в першому класі доцільне використання уроку-казки, уроку-подорожі, уроку-пригоди, в яких навчальний матеріал подається у формі драматизації. Наступність у розвитку мови забезпечується і вивченням прислів'їв, приказок, загадок, скоромовок. Ці малі жанри українського фольклору повинні супроводжувати кожний урок з розвитку мови.

Отже, основними шляхами забезпечення наступності й перспективності в навчанні рідної мови дошкільників і молодших школярів є:

- встановлення взаємозв'язку усіх компонентів лінгводидактичної системи: мети, змісту, методів, засобів, форм навчання;
- забезпечення перспективності у вивченні рідної мови: опрацьовуючи мовні явища, вчитель повинен не тільки спиратися на вже відоме дітям, а й встановлювати зв'язок матеріалу, що вивчається на даному етапі, з наступним, адже перспективне вивчення мови дозволяє розглядати виучуваний матеріал ширше, створює базу для міцного засвоєння тем і розділів;
- надання пріоритету розвитку продуктивно-творчих і творчих видів навчально-мовленнєвої та художньо-мовленнєвої

- діяльності як основи для формування продуктивної уяви, творчого мислення, дитячої самостійності, ініціативи;
- забезпечення зв'язку провідних видів діяльності суміжних періодів навчання, опори на актуальний для даного вікового періоду вид діяльності, й створення умов для формування елементів провідної діяльності наступного вікового періоду;
  - формування у дошкільників свідомого ставлення до мови, а також елементів усвідомленої оцінки й контролю.

Таким чином, з метою успішного розв'язання проблем наступності й перспективності в навчанні рідної мови дошкільників та молодших школярів потрібно забезпечити єдиний рівень підготовки дітей, що приходять до першого класу; вдосконалити процес навчання в школі, встановивши логічні зв'язки між мовленнєвою підготовкою дошкільників і молодших школярів; визначити перспективи у навчанні української мови від дошкільного дитинства до кінця початкової школи; забезпечити зв'язок провідних видів діяльності старших дошкільників та учнів початкової школи. Урахування вище вказаних аспектів у навчанні рідної мови дошкільників та молодших школярів забезпечуватиме її якісне засвоєння, сприятиме успішному розв'язанню питання безперервної освіти в Україні.

*Список використаних джерел*

1. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников / А.В.Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 4. – С.37-42.
2. Леушина А.М. Задачи детского сада в свете требований современной начальной школы / А.М.Леушина // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 4. – С. 47-52.
3. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие. / М.Р.Львов. – М.: Просвещение, 1998. – 240 с.
4. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999. – 286 с.
5. Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку "Малятко". – К., 1993. – 255с.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – №7. – С. 4-9.
7. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект): Навч. посіб. – Х.: Основа, 1995. – 240с.

8. Програми для середньої загально-освітньої школи. 1-2 класи. – К.: Поч. шк. – 2001. – 296 с.

*І.О.Козаченко,  
пошукувач,  
Криворізький ДПУ*

### **АНАЛІЗ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ І СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ**

*У статті розглядаються загально дидактичні підходи до конструювання змісту навчання, аналізується необхідність комплексного розгляду сторін цілісного педагогічного процесу, побудови змісту навчання географії на основі гармонізації змістового та процесуального компонентів.*

*В статье рассматриваются общедидактические подходы к конструированию содержания обучения, анализируется необходимость комплексного рассмотрения сторон целостного педагогического процесса, построения содержания обучения географии на основе гармонизации содержательного и процессуального компонентов.*

*In article the general and didactic approaches to designing of the content of training are considered, necessity of complex consideration of the parties of complete pedagogical process, construction of the content of training of geography on the basis of harmonisation of substantial and remedial components is analyzed.*

Аналіз наукової літератури й педагогічної практики показує, що якість освітнього процесу, усунення труднощів, які виникають у школярів в навчанні, багато в чому пов'язані з забезпеченням цілісності різних сторін педагогічного процесу – мотиваційної, змістової та процесуальної. Ці особливості достатньо рельєфно виділяються під час аналізу змісту навчання, що закономірно формується на загальних підходах до конструювання змісту освіти на даному етапі розвитку педагогічної науки (І.Д.Бех, В.І.Бондар, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, В.І.Лозова, І.В.Малафійк, М.М.Скаткін, В.О.Сластьонін та ін.)

Питанням побудови й удосконалення змісту навчання географії велику увагу приділяють М.М.Баранський, А.В.Даринський, С.Г.Кобернік, В.П.Корнеєв, В.П.Максаковський, П.О.Масляк, І.С.Матрусов, О.М.Топузов, В.Ю.Пестушко, Л.М.Панчешнікова та ін.

Зміст освіти є одним з головних елементів у структурі процесу навчання, має історичний характер і визначається цілями, завданнями освіти на тому чи іншому етапі розвитку суспільства й педагогічної науки.

Основні теорії формування змісту освіти – матеріальна та формальна, склалися протягом кінця XIII – початку XIX століть.

Метою матеріальної освіти (Я.А.Коменський, Г.Спенсер) є

передача учням якнайбільшого обсягу знань з різних галузей. Натомість представники формальної освіти (А.Дістервег, Й.Г.Песталоцці) розглядали навчання лише як засіб розвитку розуму. Обидві підходи, хоча й відображували існуючі на той час тенденції в освіті, проте не задовольняли нагальні потреби й можливості особистості, що навчається й розвивається. Ці питання достатньо повно були розкриті К.Д.Ушинським. Школа, указував К.Д.Ушинський, повинна збагачувати людину знаннями й у той же час привчати її користуватися цим багатством, а голий розвиток – “неіснуючий привид” [8, с. 116].

На думку багатьох дидактиків суперечка, що виникла між прибічниками обох теорій й їх опонентів, була досить корисною у тому відношенні, що сприяла розкриттю, хоча й окремо, кожної зі сторін змісту навчання.

Так, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін зазначають: “Думка про те, що розвиток розумових здібностей не залежить від змісту знань, є помилковою. Прояв здібностей завжди змістовний, тобто будується на конкретному змісті якої-небудь предметної галузі. Разом з тим, різні види знань можуть відігравати різну роль у процесі розумового розвитку учнів. Крім того, велике значення має та діяльність, що здійснює людина, засвоюючи знання й оперуючи ними” [1, с. 94].

Американським філософом і педагогом Дж. Д'юї наприкінці XIX – початку XX століття, було започатковано прагматичну концепцію змісту освіти, згідно якої основу навчання має складати практичний досвід учня. Дитина з її інтересами повинна бути в центрі, а тому не програми, складені дорослими, а сама дитина визначає як якість, так і кількість навчання, послуговуючись критерієм корисності. Хоча такий підхід може призвести до повного руйнування навчально-виховного процесу, сьогодні ідея прагматичної освіти має достатньо багато прихильників. Однею з причин такої популярності є наявна відірваність предметного конструювання змісту освіти від життя, а звідси й переважає знаньських підходів у навчанні та учінні.

У вітчизняній педагогічній думці, вважають В.І.Лозова, О.Я.Савченко, переважає теорія функціонального матеріалізму до побудову змісту освіти, закладена К.Д.Ушинським й розвинена В.О.Сухомлинським [3, с. 253]. Сутність цієї теорії передбачає діалектичну єдність оволодіння знаннями та уміннями користуватися ними у власній діяльності.

Метою статті є розгляд існуючих тенденцій до формування

змісту навчання географії.

Вітчизняні теорії змісту освіти виходять з праць П.П.Блонського, П.Ф.Каптерєва, К.Д.Ушинського, які були розвинені у 80-ті роки минулого століття такими відомими дидактами як-от І.К.Журавльов, Л.Я.Зоріна, В.В.Красевський, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін та ін. Зокрема, глибоке науково-теоретичне обґрунтування теорія змісту освіти знаходить у працях І.Я.Лернера, який виходить з концепції Л.С.Виготського про співвідношення навчання й розвитку: навчання є необхідною умовою розвитку і навчання йде попереду розвитку і веде його за собою. Це означає, що розвитку без накопичення знань немає, як не може бути суто розвитку поза предметом навчання.

Головна соціальна функція освіти – передача досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людей. Досвід розглядається, з одного боку, як діяльність, втілена в знаннях, уміннях, творчості, а з іншого – у ставленні до світу, тобто у формі матеріальної й духовної культури [1, с. 100].

Відтак, зміст освіти має включати в себе:

1. Систему знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів правильної діалектико-матеріалістичної картини світу, озброює правильним методологічним підходом пізнавальної й практичної діяльності.
2. Систему загальних інтелектуальних і практичних навичок, умінь, що є основою безлічі конкретних діяльностей і таких, що забезпечують здатність молодого покоління до збереження культури суспільства.
3. Досвід творчої діяльності, її основні риси, які поступово були накопичені людством у процесі розвитку суспільно-практичної діяльності, досвід, що забезпечує здатність до подальшого розвитку культури суспільства.
4. Досвід емоційно-вольового ставлення до світу, один до одного, що є разом зі знаннями й уміннями умовою формування переконань і ідеалів, системи цінностей [1, с. 102].

Кожен з перелічених компонентів виконує свої визначені функції. Так, знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру слугують реалізації пізнавальної, орієнтаційної та оцінної функцій. Досвід здійснення способів діяльності виконує відтворюючу функцію, а досвід творчої діяльності – перетворюючу. Досвід емоційно-ціннісного ставлення

регулює вибіркове ставлення особистості до оточуючого світу [3, с. 256-257]. Таким чином, між компонентами змісту освіти існують зв'язки, адже кожен з попередніх є умовою функціонування наступних, в у сукупності – умовою формування цілісного світогляду особистості.

Під час відбору обсягу кожного конкретного компоненту змісту освіти послуговуються кількома важливими положеннями, серед них: природа і характер суспільства, необхідність підготовки до життя підростаючого покоління, яке активно пращоватиме через 10-15 років, тенденції світового, культурного і наукового розвитку [4, с.201].

Отже, на методологічному рівні зміст освіти визначають як педагогічну модель соціального замовлення, яке звернено до школи. Проте зміст не копіює соціальне замовлення, а інтерпретує його засобами педагогічної науки [4, с.191]. Маються на увазі закономірності навчання та учіння – обсяг, логіку, темп засвоєння знань, можливі методи й засоби, що протікають у певних організаційних формах.

Виходячи з цього джерелами змісту освіти є культура, види й галузі діяльності, логіка розгортання кожної з них, методи, засоби й організаційні форми навчання. Із числа факторів, що позначаються на змісті освіти, можна назвати потреби й цілі суспільства, закономірності навчання й учіння, середні й оптимальні можливості учнів, їх особистісні потреби та інтереси.

У традиційній педагогіці, орієнтованій на реалізацію переважно освітніх функцій школи, зміст освіти визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, досягнуті в результаті навчально-виховної роботи. Це так званий знаннево-орієнтований підхід до визначення сутності змісту освіти.

В.О.Сластьонін з цього приводу зазначає: “знання, звичайно, важливі соціальні цінності, тому й знаннево-орієнтований зміст освіти має безумовне значення. Він сприяє соціалізації індивіда, входженню людини в соціум. Із цього погляду такий зміст освіти є життєво забезпечувальною системою. Однак при знаннево-орієнтованому підході до змісту освіти знання стають абсолютною цінністю й заслоняють собою саму людину. Це призводить до ідеологізації й регламентації наукового ядра знань, їхнього академізму, орієнтації змісту освіти на середнього учня й інші



негативні наслідки" [6, с. 260].

У сучасному світі "знаннєва" освіта стає неприйнятною. Криза традиційної моделі навчання визначається тим, що старіння інформації відбувається значно швидше, ніж завершується природний процес навчання в середній школі. У зв'язку із цим установка на "передачу" від учителя до учнів "необхідного запасу знань" стає зовсім утопічною.

У педагогічній теорії знайшли визнання принципи формування змісту загальної освіти, розроблені В.В.Краєвським [1].

Насамперед, це принцип відповідності змісту освіти у всіх його елементах і на всіх рівнях конструювання вимогам розвитку суспільства, науки, культури й особистості.

Принцип єдності змістової й процесуальної сторони навчання при відборі змісту загальної освіти відкидає його однобічну предметно-наукову орієнтацію. Він припускає урахування педагогічної реальності, пов'язаної зі здійсненням конкретного навчального процесу, поза яким не може існувати зміст освіти.

Принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з погодженість таких складових, як теоретичне подання, навчальний предмет, навчальний матеріал, педагогічна діяльність, особистість учня.

В останні роки у зв'язку з переходом від знаннєво-орієнтованого до особистісно-орієнтованого навчання намітилися тенденції становлення таких принципів відбору змісту загальної освіти, як гуманітаризація й фундаменталізація, а також принцип органічного поєднання особистісного і суспільного (І.В.Малафік [4, с.198-201]). Системоутворювальним принципом конструювання змісту освіти на сучасному етапі є принцип гуманізації (І.Д.Бех, І.А.Зязюн, Л.В.Кондрашова, О.П.Сманцер та багато інших вчених).

На різних історичних етапах розвитку суспільства основою змісту освіти і навчання була наука, проте у зміст освіти включаються лише педагогічно доцільні й дидактично перероблені факти, закони й закономірності сучасної науки. Головним завданням сучасного шкільного навчання стає формування цілісного світогляду, що припускає новий спосіб мислення й дії, здатного використовувати навчальну інформацію в повсякденній діяльності як інструмент практичної дії.

Сьогодні загальна освіта може бути представлена, з одного боку, як наскрізна лінія всієї системи безперервної освіти, а з іншого боку – як загальноосвітня підготовка людини, що передусь

професійній. В останньому випадку в зміст загальної освіти входять три основні цикли навчальних предметів: природничо-науковий, гуманітарний, трудовий і фізичної підготовки.

За предметною структурою зміст навчання є не що інше, як сума змісту всіх навчальних предметів, які вивчаються в школі.

Навчальний предмет є педагогічно адаптованою сукупністю знань і умінь із якої-небудь окремої сфери дійсності і відповідної їй діяльності засвоєння та застосування цих знань і умінь в процесі навчальної взаємодії (І.Я.Лернер [1]). Отже, в нього, крім основ науки, входить зміст діяльності із засвоєння власне навчального матеріалу даної дисципліни, зміст діяльності з осмисленого сприймання навчальної і виховної діяльності учителя, діяльність спілкування всередині учнівського колективу [4]. На методичному рівні у зміст навчання Л.М.Панчешнікова включає знання (теорії, уявлення, факти), уміння й світоглядні ідеї [5, с. 45-48].

Навчальний предмет є засобом розкриття змісту освіти, а точніше, засобом його реалізації. Він включає в себе два види знань: основних, змістових і допоміжних, процесуальних, технологічних.

Кожен навчальний предмет має багатоцільове призначення і у кожному з них є ведучий компонент, який виконує провідну функцію. З погляду визначення провідної функції можна виділити такі групи навчальних предметів:

- предметні знання (фізика, хімія, біологія, географія, астрономія, історія);
- способи діяльності (іноземна мова, креслення, фізкультура, праця);
- образне бачення світу (музика, малювання).

Підґрунтям для побудови змісту навчання кожного шкільного предмета є стратегічні завдання реформування змісту освіти, подані у державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття).

Вищезазначене звісно позначається й на змісті навчання географії, точніше на необхідності його оновлення.

У зв'язку з глобалізацією стихійних природних і природно-антропогенних явищ та катастроф, загостренням планетарних соціально-економічних, природно-ресурсних, геоecологічних, етнічних та інших проблем, підвищується роль і значення географії у системі загальної середньої освіти. Ці фактори, а також перехід загальноосвітньої школи в Україні на 12-річний термін навчання, зумовили створення Концепції географічної освіти (2004 р.).

Зміст навчання географії генералізується на загальних

засадах необхідності розвитку особистості школяра з урахуванням його природних задатків, здібностей, інтересів та потреб через формування географічної культури як основи світосприйняття, світогляду та діяльності [7].

Структура і зміст навчання географії базуються на принципах неперервності й наступності шкільної географічної освіти, її інтеграції на основі внутрішньопредметних зв'язків, гуманізації, гуманітаризації, диференціації навчального матеріалу в залежності від вікових можливостей учнів, практичної спрямованості [7].

Елементи географічних знань учні отримують у початковій школі. Поглиблення цих знань відбувається в 5-му класі під час вивчення пропедевтичного курсу "Рідний край". У подальшому навчання географії здійснюється за тематичним принципом: "Географія рідного краю" (5 клас), "Загальна географія" (6 клас), "Географія материків та океанів" (7 клас), "Географія України" (8-9 клас), "Соціально-економічна географія світу" (10 клас) та інтегровані курси відповідно до профілю навчання у 11 класі.

Оновлення змісту географічної освіти відбувається на основі актуалізації характеру взаємозв'язків у системі "природні умови і ресурси – людина – суспільство", що звісно потребує включення не тільки інших знань, а переорієнтацію у цільовому та процесуальному компонентах навчання географії.

Процесуальний компонент навчання географії передбачає збільшення обсягу практичної діяльності учнів. Це, у першу чергу, введення активних організаційних форм навчання – уроків-спостереження, дослідження, уроків практичної діяльності безпосередньо в природі тощо. Вивчення більшості тем у всіх класах ґрунтуються на роботі з географічними картами та іншими джерелами географічної інформації, у тому числі глобальними інформаційними мережами.

При цьому основні географічні курси мають викладатися на краєзнавчому матеріалі. Краєзнавчий зміст курсу передбачає вивчення не тільки рельєфу, вод, клімату своєї місцевості, але й таких компонентів як ґрунти, рослинний і тваринний світ, а також населення своєї місцевості, його побуту та господарської діяльності. Головний критерій при відборі цього змісту – використання об'єктів і явищ, доступних безпосередньому сприйманню школярів під час програмних екскурсій, спостережень, а також життєвий досвід учнів.

У сучасному змісті шкільної географії отримали

відображення багато географічних наук, а також відомості з геології, геохімії, астрономії, етнографії, демографії, економіки та ін.

Введення цих відомостей відображає, по-перше, реально існуючий процес інтеграції наукового знання і, по-друге, дозволяє глибше пояснити природні і суспільні явища, що вивчаються.

Особлива увага сьогодні приділяється питання міжпредметної інтеграції, що реалізується у профільному навчанні. У Криворізькому обласному ліцеї-інтернаті для сільської молоді навчання географії передбачає:

- основні навчальні курси;
- факультативи та спецкурси "Математична географія" (10-11 клас), "Картографія з основами топографії" (10 клас), "Геоєкологія" (11 клас);
- обов'язкова позаурочна навчальна робота: навчально-виробнича практика, тиждень географії, науково-дослідницька діяльність учнів;
- позаурочна діяльність за інтересами: клуб "Ріднокрай", "клуб "ЛПК", клуб "Дебати", День науки і творчості.

Відповідно до сучасного стану розвитку географічних наук у курсі шкільної географії велика увага приділяється вивченню природно-територіальних і територіально-виробничих комплексів, економіко-політичному та екологічному аспектам, розширено типологічний підхід. Важливе місце відведено ознайомленню учнів з методами дослідження географічної науки: картографічний, статистичний, математичний, спостереження [7].

Висновки. Аналіз теоретики-методологічних підходів до конструювання змісту освіти відображає необхідність урахування різних компонентів цілісного навчально-виховного процесу, відновлення не тільки його предметної спрямованості, але й процесуальної сторони навчального процесу, їхньої гармонізації.

Пошуки шляхів оптимізації навчання географії вбачаємо у створенні умов, за яких учні могли б не тільки сприймати навчальну інформацію, засвоювати теорію, опановувати поняттями, законами, фактами, але й змушені активно діяти, приймати рішення, відповідати за їхні наслідки, користуватися науковими знаннями як інструментом практичної дії. Змістовно-процесуальний підхід не тільки переставляє акценти із предметно-змістовного аспекту на особистість школяра, але й припускає забезпечення єдності інформації й дій, що спричиняє кардинальну зміну характеру навчання географії.

Список використаних джерел

1. Дидактика средней школы: учеб. пособие/ ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
2. Кобернік С.Г. Методика викладання географії в школі: навчально-методичний посібник/ С.Г.Кобернік та ін. – К.: Стафед - 2, 2000. – 320с.
3. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник/ В.І.Лозова, Г.В. Троцько. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.
4. Малафійк І.В. Дидактика: навч. посібник/ І.В. Малафійк. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.
5. Методика обучения географии в средней школе: учеб. пособие [для студ. пед. ин-тов по географ. спец] / ред. Л.М.Панчешниковой. – М.: Просвещение, 1983. – 320с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; ред. В.А.Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
7. Структура і зміст географічної освіти в школі/ А.Й.Сиротенко, І.М.Шоробура, М. Хмельницький // Географія. – 2006. – № 3 (54). – С. 4-12.
8. Ушинський К.Д. Избранные педагогические сочинения – в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1974. – Т.2. – 598 с.

*Т.П.Гонкало,*

*аспірант,*

*Криворізький ДПУ*

### **СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ УМІНЬ У УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ**

*У статті висвітлюються різні підходи щодо формування вокально-хорових умінь учнів старших класів на заняттях хору в умовах музичної школи. Визначаються основні поняття та обґрунтовуються особливості застосування вокально-хорових вправ.*

*В статті описуються різні підходи формування вокально-хорових умінь учнів старших класів на заняттях хору в умовах музичної школи. Определяются основные понятия и обосновываются особенности использования вокально-хоровых упражнений.*

*Different approaches dealing with formulating pupils' of the last forms vocal – chorus abilities in the classes of chorus in the condition of musical school are considered in this article. The main notions are defined and the peculiarities of accomplishment of vocal – chorus exercises are based.*

В умовах розвитку світових глобалізаційних процесів

українська музична освіта, яка набула високого гуманістичного рівня, має бути зорієнтована на розвиток власних традицій і засвоєння зарубіжних інноваційних технологій. В сучасній Україні формуються умови для розбудови національної системи музичної освіти і виховання.

В останні десятиліття в галузі педагогіки розширюється методичний пошук та інноваційна діяльність із освоєння змісту освіти і педагогічних технологій. Сучасний стан розвитку музичної педагогіки має свої особливості. Вони визначаються перш за все тим, що в основі її предмета лежить емоційно – образна сфера людини, яка сприяє формуванню художньо – естетичної свідомості. І тому основне завдання музичної педагогіки полягає у формуванні особистості музиканта зі знаннями, вміннями, навичками й особистісними якостями, орієнтованими на прекрасне у нашому житті, що дає можливість не тільки цінити красу, а й створювати її навколо себе.

Сучасна вокально-хорова педагогіка накопичила значний досвід з формування вокально-хорових умінь учнів хорового колективу. Він опирається на досягнення минулого – методичні роботи та практичні посібники М.Глінки, О.Варламова, М.Гарсія, П.Віардо. Існуючі сучасні методичні роботи та збірки вправ Л.Абелян, Н.Добровольської, В.Краснощокова, Д.Огороднова, О.Павлищевої, В.Попова, О.Раввінова, В.Соколова, Г.Стулової, Л.Шаміної значно поширюють систему відомостей щодо формування вокально-хорових умінь у співаків шкільного віку.

У процесі аналізу науково-педагогічних джерел та фахової літератури з'ясовано, що проблема формування вокально-хорових умінь учнів знаходить широке відображення як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці, але потребує подальшої розробки.

Основним завданням музичної школи у підготовці співака хору – є формування найважливіших вокально – хорових умінь, виконавсько – вольових якостей, розвитку художнього смаку і загальної музичної культури, оволодіння основами теоретичних та практичних знань і умінь в області співу, вихованню професійного інтересу до мистецтва.

Метою нашої статті є аналіз наукової літератури з питань формування вокально-хорових умінь учнів музичних шкіл, обґрунтування сутності та специфіки цієї проблеми.

Хоровий спів – самий доступний вид музикування, має можливості безпосередньої дії на почуття, волю людей. Він є лише

специфічною формою пізнання світу, але й відіграє велику культурно-виховну та ідеологічну роль в суспільстві. Одним із щаблів, на яких існує і розвивається хорове мистецтво є навчальні хори.

Однак, в роботі з дитячим навчальним хором існує багато складностей, однією з основних є постійна зміна співаків та неповноцінна комплектація хорових партій. В такій ситуації педагог-хормейстер буде змушений покласти немало зусиль, щоб такий хор зазвучав повноцінно в плані ансамблевої і тембральної рівноваги, вокальної і художньої виразності. “Вміння, засноване на науці, та слух, яким керує розум, представляє ніби два органи, які керують мистецтвом співу”, – говорить відомий музикознавець І.К.Назарено [4, с. 14].

Фундаментом хорової звучності є чиста інтонація. Саме вона становить основу на якій будується вокально-хорова робота у хорі. При використанні голосу, як музичного інструменту перед учнем постає проблема свідомої координації всіх органів, які беруть участь у співі.

Основа чистого інтонування професор К.Пігров вбачав “У вільному володінні великими та малими секундами і виробляв це вміння за допомогою вправ з різними тетраходами. Уміння співати інтервали між звуками на один тон вгору або вниз, вміння співати діатонічний та хроматичний півтони в усіх напрямках (вгору, вниз) становлять базу, фундамент, на якому можна будувати правильне, бездоганно чисте інтонування всіх інших інтервалів” [5, с. 28].

Під поняттям строю ми розуміємо вміння чистого інтонування інтервалів та акордів. Інтонація в хорі будується на вихованні ладового відчуття взаємостяжіння всіх звуків, їх відношення до тоніки, співвідношення ступенів між собою. Потрібно також виховувати вміння співу інтервалів поза ладом, що характерно для сучасної музики, де основа ладу нерідко буває вельми ускладненою і де у цілому ряді випадків доводиться інтонувати, спираючись на інтервалів.

На закономірностях інтонування ступенів ладу базуються правила інтонування інтервалів:

- чисті інтервали інтонуються стійко;
- великі інтервали інтонуються з одностороннім розширенням;
- малі інтервали інтонуються з одностороннім звуженням;
- збільшені інтервали інтонуються з двостороннім розширенням;
- зменшені інтервали інтонуються з двостороннім звуженням.

У хорovому співі застосовується зонний стрій. Він відповідає бажанню виконавців постійно варіювати інтонацією кожного ступеня у межах зони, посилювати чи послаблювати ладові тяжіння з метою створення особливого колориту звучання.

Потрібно також відрізнити в процесі роботи над інтонацією, де неточна інтонація виникла через ладове або інтервальні тяжіння, а де – внаслідок вокальної недосконалості. Отже, основною роботою з досягнення гарного строю є вокальна підготовка співаків-учасників хору [1, с.30].

Уміння співака-ансамбліста інтегративні, тому їх формування потребує певного часу. В цілому ансамблеві уміння спираються на здатність хориста:

- диференціювати звучання хору та окремих партій;
- приєднувати свій голос до загального звучання своєї партії та всього хору;
- гнучко згоджувати свої дії з діями інших співаків;
- швидко переходити з головного мелодичного голосу до супроводжуючого.

Безумовно, вищеназвані уміння цілком залежать від рівня розвитку головної здібності співака-ансамбліста – його музикальності. Під музикальністю Б. Теплов розумів “інтегративне поєднання ладового відчуття та розвиненого музичного слуху (тобто уміння адекватно відтворювати мелодію та ритм музичного твору)” [6, с. 103]. Разом з тим ансамблеві уміння більш складні, вони пов’язані зі здатністю співака узгоджувати тембр, силу звучання голосу.

Невід’ємною частиною вокально-хорових умінь учнів є уміння виконувати різні динамічні відтінки. Хорова педагогіка (П.Чесноков, О.Єгоров, В.Соколов) рекомендує починати формування динамічних умінь з вироблення негучних нерухомих нюансів (*p-mp-mf*), що відбувається на прикрито-стриманому звукові, який справляє враження спокою і урівноваженості. Фізіологічною основою вироблення динаміки в хорі є співацьке дихання. Зміни гучності в голосі проходять завдяки підз’язковому тиску. Чим він більше, тим більше сила звуку. Тому першим етапом у виробленні динамічних умінь, негучного співу є формування співацької опори та дихальних прийомів. Проте формування динамічних умінь не повинно перетворюватися на самоціль. Динамічні відтінки є одним із засобів виразного розкриття змісту хорового твору [6, с. 128].



У роботі з дитячим хором академічного спрямування для швидкого оволодіння вокально-хоровими вміннями потрібно користуватися спеціальними вправами. Вправи – це метод, який полягає у повторенні певних дій. Відповідно до специфіки хорової педагогіки Т.А.Смирнова розрізняє вокальні вправи (розспівки, вокалізи), вправи для розвитку мелодичного, ритмічного, ладового та поліфонічного слуху. У своїй роботі до цих різновидів вправ ми ще додаємо вправи для розвитку гармонічного слуху та сили звуку, вправи для формування умінь ланцюгового дихання та звуковедення [6, с. 175].

Нові вправи рекомендуються вводити поступово, по мірі набуття вокального досвіду і згідно з віком дітей. Під час роботи з дитячими хорами потрібно постійно впроваджувати вправи на розвиток і вдосконалення вокального слуху, який виробляється лише у процесі співу. Чистий тон або інтонування можливі лише за умови правильної вокальної постановки голосу.

Вокальне навчання співаків хору відбувається завдяки дотриманню принципів системності і послідовності, відбору вправ від простих до складних, збереження активності, темпу і зацікавленості в роботі, урахування індивідуальних можливостей та вокально-хорових недоліків співаків колективу. Формування дихальних умінь забезпечує система вправ з метою активізації м'язів діафрагми і відчуття співацької опори, розвитку умінь рівномірного видиху і ланцюгового дихання. Засобами формування умінь вокально-хорового звукоутворення стають завдання для розвитку різних типів співацьких атак, згладжування регістрового порога, відчуття високої або низької співацької форманти. Довершеному володінню артикуляційних умінь сприяє система вправ для активізації роботи губ, язика, нижньої щелепи та глотки [6, с. 84].

Організацію навчання, під час якої учні оволодівають вокально – хоровою культурою звучання голосу, ми визначаємо як процес формування умінь. Костенко Л.В. та Шумська Л.Ю. зазначають, що "формування уміння – це складний та багатогранний процес діяльності людини. Він обумовлений наявністю певних умов, зокрема цілеспрямованою методикою навчання, на основі якої відбувається формування гнучких, пластичних умінь, що реалізується в умовах, які відрізняються від звичайних" [3, с.3].

У своїй роботі ми поділяємо точку зору Т.А.Смирнової, яка вважає, що процес формування вокально-хорових умінь має відбуватися наступним шляхом:

- ознайомлення з анатомо-фізіологічними особливостями голосового апарату;
- розуміння специфіки вокально-хорового голосоутворення і звуковедення;
- оволодіння з засобами та способами формування вокально-хорових умінь [6, с. 59].

Формування вмінь починається із словесних пояснень і засвоєння правил дії. Слово, включаючись у процес формування вмінь, сприяє виробленню чіткої послідовності, темпу і ритму рухів, їх системи. Проте, якою б звичною, автоматизованою не була дія, свідоме її контролювання ніколи не припиняється. Ми відразу усвідомлюємо відхилення від потрібного правила або способу виконання дії [2, с. 408].

Аналіз теоретичних і методичних робіт, практичних посібників та збірок вокальних вправ дозволяє виділити послідовність навчальних цілей та завдань щодо формування вокально-хорових умінь:

1. Формування дихальних умінь:
  - вільного, усвідомленого руху нижніх ребер, діафрагми;
  - співацької опори;
  - ланцюгового дихання у хорі.
2. Формування умінь звукоутворення:
  - розвиток умінь м'якої атаки (при необхідності – твердої, придихової);
  - відчуття високої або низької співацької форманти;
  - згладжування регістрового порогу;
  - вироблення співацького вібрато.
3. Формування артикуляційних умінь:
  - активізація м'яз артикуляційного апарату;
  - однакове вимовляння голосних та приголосних;
  - вільне володіння кантиленою та скоромовками.

Формування вокально-хорових умінь складний та багатогранний процес у ході якого учні набувають умінь: чистого інтонування, співу у ансамблі (мелодичному, гармонічному, динамічному, ритмічному, тембральному), володіння диханням (вокальним, ланцюговим), звуковеденням, чіткої дикції та артикуляції. Таким чином, стрижневими якостями учня стають увага, працелюбство і звичка до систематичної праці, які прищеплюють заняття хором співом, які не можуть бути ізольовані від його загального розвитку.

Головний шлях формування умінь – привчати учнів бачити різні сторони в об'єкті пізнання, аналізувати його, виділяти різні відношення цього об'єкта, виробляти план розвитку пізнавальної або практичної задачі. Формування умінь відбувається на основі вправ, що визначаються чітко усвідомленою метою, і забезпечують варіативність умов діяльності.

*Список використаних джерел*

1. Заболотній І.П. Основи хорознавства: Навчальний посібник. / Іван Петрович Заболотний – Суми: ВВП “Мрія-1”, 2006. – 180с.
2. Загальна психологія. / За загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. Підручник. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704с.
3. Костенко Л.В. Формування хормейстерських умінь у класі хорového диригування. / Л.В. Костенко, Л.Ю. Шумська – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 25с.
4. Назаренко І.К. Искусство пения. / Иван Карпович Назаренко – М.: Музгиз, 1963. – 512с.
5. Пігров К. К. Керування хором. / Костянтин Костянтинович Пігров – Київ, 1962. – 286с.
6. Смирнова Т.А. Хорознавство (історія, теорія, методика): Навчальний посібник. / Тетяна Анатоліївна Смирнова – Харків: ХДПУ, 2000. – 180с.
7. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: Підручник. / Валерія Дмитріївна Шульгіна – К.: ДАКККіМ, 2005. – 271с.

*Л.В.Петько*

## **СТИМУЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ**

*У статті розглядається процес стимулювання комунікативності підлітків у процесі туристично-краєзнавчої діяльності.*

*В статье рассматривается процесс стимулирования коммуникативности подростков в процессе туристско-краеведческой деятельности.*

*The article is discovered understanding of “communicative” of teenager’s personality and its stimulation in process of touristic activity in the educational process in the comprehensive school.*

Учителю “важливо враховувати у своїй роботі те, що спілкування – це багатогранне задоволення потреби людини в людині”, від чого залежить психологічний клімат у колективі, ставлення до навчання та громадсько-корисної роботи та їх

результати [1, с. 8].

До важливих особливостей внутрішнього життя тургрупи ми відносимо самовизначення підлітка в групі, усвідомленість і цілеспрямованість діяльності, дійову групову емоційну ідентифікацію продуктивності діяльності тургрупи і кожного його члена, самостійність, відповідальність, міжособове спілкування, етичну спрямованість, високу згуртованість.

Тому соціально-комунікативну активність особистості можна розглядати як її здатність уміти не тільки підкорятися, але і розпорядитися на користь соціальної групи і громади, усвідомлення групових, громадських і особистих інтересів, основою чого є спільність інтересів, мети, єдиного напрямку групової творчої діяльності та її організації.

В нашому дослідженні ми вводимо групову організацію туристсько-краєзнавчої діяльності, її творчу спрямованість як одну з педагогічних умов стимулювання соціально-комунікативної активності і комунікативності, зокрема, тому що ця діяльність дозволяє активно виявлятися міжособовим відносинами підлітків. Природньо, що соціально-комунікативна активність не відкидає особисті інтереси, ми маємо на увазі відносно превалювання громадських, комунікативних відносин над особистими.

Комунікативність в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності є арсеналом засобів для розвитку завдатків і здібностей індивідуальності підлітка, створюючи благодатний ґрунт для соціально-комунікативної активності особистості, формування високоморальних характерів.

Туристсько-краєзнавча діяльність привчає оцінювати свої дії та вчинки з погляду моралі, сприяє формуванню у підлітків етичних переконань, розвиває їх волю, самостійність. Ці чинники, а також загальна боротьба за досягнення мети, сумісні переживання творчих групових радощів, співпраця в процесі спільної діяльності ефективно відображаються на стимулюванні "комунікативної здатності" (термін введено Гаймсом в 1926 р.) у підлітків.

Показниками, що характеризують соціально-психологічні умови розвинутої комунікативних основ в життєдіяльності тургруп підлітків 4-7 класів, ми визначаємо чотирма основними ознаками: а) можливість надавати один одному допомогу; б) можливість спілкування один з одним в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності; в) формування якостей громадського діяча-активіста; г) прагнення допомагати навколишнім людям, школі,

суспільству.

Туристсько-краєзнавча діяльність дає можливість краще, свідомо виконувати громадські доручення, проявляючи при цьому творчість і ініціативність (процентне співвідношення показників представлено на табл. 1

Таблиця 1

**Мотиви занять туристсько-краєзнавчою діяльністю підлітків  
4-7 класів, що займаються туризмом, (у %)**

Коди*	Місто ( 212 респондентів)			Село ( 124 респондента)			Разом Місто+ село
	Дівчата	Хлопці	Всього	Дівчата	Хлопці	Всього	
01	13,7	16	29,7	12,1	8,1	20,2	44,9
02	21,7	32,5	54,2	25,8	18,5	44,3	50,6
03	24,5	26,9	51,4	34,7	28,2	62,9	55,6
04	13,7	15,1	28,8	24,2	11,3	35,5	31,2
05	7,1	16	23,1	8,1	9,7	17,7	21,1
06	16,5	25,9	42,4	14,5	7,3	21,8	34,8
07	14,2	18,9	33	4	4	8,1	23,8
08	35,4	38,7	74	36,3	26,6	62,9	69,9
09	25,5	34,4	59,9	16,1	17,7	33,9	50,3
10	19,3	27,8	47,2	16,9	15,3	32,3	41,7

Мотиви участі підлітків в туристсько-краєзнавчій діяльності закодовано для обробки на ЕОМ таким чином: 01 – стимулює соціально-комунікативну активність; 02 – розширює кругозір; 03 – виховує почуття любові до Батьківщини, природи, рідному краю; 04 – допомагає краще вивчати предмети в школі; 05 – дає можливість більш усвідомлено виконувати громадсько-корисні доручення; 06 – формує якості громадського активіста, прагнення допомагати оточуючим людям, школі, громаді, виявляти милосердя; 07 – можливість виявлення як негативних, так і позитивних рис особистості; 08 – допомагає краще пізнати друзів; 09 – розширює коло спілкування; 10 – допомагає бути у гущі подій громадського життя.

Тому в процесі групової туристсько-краєзнавчої діяльності комунікативність є вираженням згуртованості і свідомої взаємодопомоги підлітків, обумовлених свідомістю, провідними компонентами якої є перевага громадських інтересів над особистими; свідоме, добровільне ціннісно-нормативне відношення до громадсько-корисної праці, розвинуте почуття обов'язку і

відповідальності. Причому, відповідальність ми розглядаємо як вираз однієї з істотних якостей, що відрізняють малу соціальну групу від випадкової групи.

Отже, якщо комунікативність виражає собою загальну суть суспільних відносин в сучасному суспільстві, є наслідком і умовою стимулювання розвитку індивідуальності підлітка, широти його суспільних зв'язків, їх різноманітності, то тургрупа (мала соціальна група) – це особлива форма існування і прояву цих відносин, які реалізуються в конкретних умовах.

Турзагін в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності не тільки підтримує і розвиває індивідуальність дитини, але і дає можливість цілеспрямовано розвивати особистість, здатну надалі самостійно впливати на оточуючих.

Соціально-комунікативна активність, будучи одним з новоутворень в підлітковому віці, припускає стимулювання комунікативності в процесі організаційно-громадської роботи, де стимулюються комунікативні відносини в загальній справі групи, формується відповідальність, певна поведінка.

Дослідники цієї проблеми виділяють наступні норми поведінки школяра в групі: згуртованість, організованість, відповідальність, взаємна вимогливість, самовизначення особистості учня [2, с.42]. хоча ми не можемо погодитися з тим, що автори відносять до “організованості” наступний вислів – “готовність допомогти однокласникам в колективній справі”. На нашу думку, це ближче до колективістського визначення особистості школяра. А також на наш погляд спірного трактування “норми” як “взаємної вимогливості”, яка характеризується “умінням взяти провину на себе”, тому що не зрозуміло, що ця “норма” відображає. Було б вірнішим – уміння визнати за собою провину.

До основ спрямованості поведінки особистості підлітка ми схильні відносити особистий світогляд, інтелектуальні та емоційні якості, етичні норми, темперамент, характер, а також мікросередовище, в якому формується особистість учня. В процесі туристсько-краєзнавчої діяльності (ТКД) створюється єдина система відносин в малій соціальній групі, яка сприяє підліткам в результаті ініціативно-творчої діяльності опанувати нові види цих відносин, що містять в собі цінну етичну спрямованість.

У свою чергу, комунікативна свідомість і відповідна їй суспільна поведінка підлітка по відношенню до громади, малої соціальної групи, інших людей, їх інтересів і мети виражає

комунікативний характер школяра в протилежність характеру індивідуалістському, егоїстичному.

Вивчаючи комунікативну свідомість, ми запропонували підліткам ситуацію наступного змісту: "Ти з подарунком йдеш на день народження до друга. Несподівано на вулиці зустрічаєш однокласника, відповідального за покупку провіанту для завтрашнього турпоходу класу, і він просить тебе допомогти зробити покупки. Чи виконаєш ти його прохання? Так? Ні?"

Міські туристи 4-7 класів ствердно відповіли на питання (83%). Найбільший показник доводиться на четверті класи (94,4%). Простежується ідентичність показників міських і сільських учнів п'ятих (80,4%), шостих (83,8%) і сьомих класів (80,9%). Негативні відповіді дали 13,2% учнів 4-7 класів, де найбільший відсоток припав на п'яті класи (15,7%).

Із сільських туристів (4-7 кл.) дали позитивну відповідь 83,1%. Найвищий показник у четвертих класів (87,5%), як і у міських туристів. Негативна відповідь склала 15,3% від всієї кількості респондентів (124 респ.), при найбільшому у п'ятих класів (18,8%), як і міських підлітків.

У міських підлітків 4-7 класів, які не займаються ТКД (219 респ.) ствердно відповіли на питання – 74%, при найвищому показнику в шостих класах (77,1%). Негативні відповіді становлять – 15,4%, з них найбільший показник у шостих класах – 22,9%.

Сільські підлітки 4-7 кл. (66 респ.) виказали своє позитивне ставлення (83,3%) при лідерстві шостих класів (95,2%), а негативне (15,2%), де найбільший показник дали п'ятикласники (33,3%).

Також у не туристів спостерігається велика частка респондентів, які коливаються, не визначилися що вчинити в даній ситуації (10,5%), тоді як у підлітків – туристів ці дані набагато нижчі (3%).

Сказане вище дозволяє стверджувати, що індивідуалістські та егоїстичні виявлення характеру підлітків не туристів вищі, ніж у підлітків-туристів. У них спостерігається також затримка розвитку комунікативної свідомості (6 клас), тоді як у туристів показник невисокої комунікативної свідомості доводиться на п'яті класи, як міських, так і сільських дітей. Тому комунікативність є поєднуючою ланкою між індивідуальним і громадським, складає суть всіх тих процесів, в котрих відбувається об'єднання підлітків для спільної діяльності, будучи віддзеркаленням всіх видів соціальності. Адже динамічні суспільні процеси, які заглиблюються, спричиняють

зростання потреби в формуванні індивідуальності і групової дії особистості, тому комунікативність ми розглядаємо як індивідуально-психологічною властивістю людини і принципом відносин індивідів. Принцип комунікативності припускає високу міру відповідальності підлітка: відповідати не тільки за свій спосіб життя, вчинки, але і за долю групи, а врешті-решт і за долю суспільства.

Перед підлітками було поставлено питання: "Які якості особистості ти цінуєш якнайбільше в своєму товаришеві?" Комунікативність у друга поставили на перше місце як підлітки-туристи четвертих – сьомих класів (17,6%), так і не туристи (11,2%). Зафіксована така тенденція: у туристів найменший показник доводиться на четверті класи (23,1%), потім в п'ятих класах відбувається спад до 14,5%, але з подальшим зростанням в 6-х класах (16,9%) і сьомих (19,3%). Тоді як у не туристів низький показник у четвертих класів (11,9%), потім зростання в п'ятих (16,2%) з подальшим спадом в шостих (7,1%) і сьомих класах (5,1%), як це показано на рис 1.

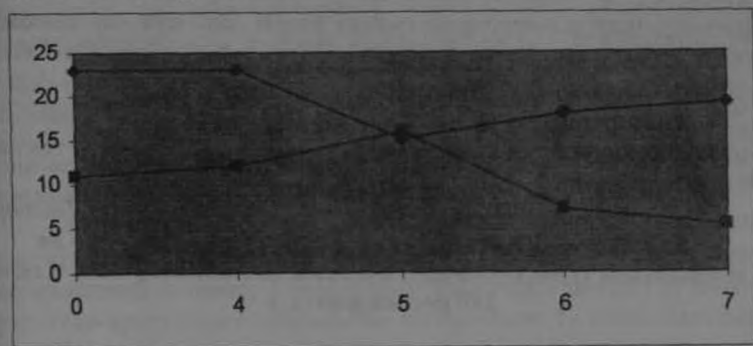


Рис 1. Взаємозв'язок розвитку комунікативності з заняттями туристсько-краєзнавчою діяльністю

- ромб — підлітки, які займаються ТКД
- ромб — підлітки, які не займаються ТКД

Велику роль в стимулюванні комунікативності грають виховні чинники: громадська думка, ініціативно-творча діяльність, традиції малої соціальної групи, які через властиві їм особливості (як групова діяльність, зміст і сила оцінних думок, стійкість і зміст традицій) визначають характерні туристській групі риси, характеризуючи взаємостосунки між підлітками в процесі



туристсько-краєзнавчої діяльності.

Наступне питання, запропоноване підліткам, полягало вже у визначенні якостей властивих самій особистості вихованця (див. табл.2, 3).

*Таблиця 2*

**Якості особистості, визначені підлітками в собі, що займаються туристсько-краєзнавчою діяльністю (місто + село) 336 респондентів, у %**

Якості особистості	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	Разом 4-7 класи	Місце
Ініціативність	0	4,8	4,2	7,3	5,1	4
Відповідальність	3,6	13,2	6,8	12,8	10,1	2
Самостійність	30,8	7,2	23,7	11,9	16,5	1
Комунікативність	11,5	7,2	9,3	8,3	8,6	3

Туристи (8,6%) і не туристи (6,7%) поставили якість комунікативність як властиве своїй особистості на третє місце. Конкретний аналіз по класах показав, що ця якість падає від четвертого до сьомого класів як у туристів, так і не туристів. Причому, підлітки-нетуристи сьомих класів дали нульову відповідь, тобто ніхто з них не вважає, що у нього сформована така якість особистості як комунікативність, тоді як у ровесників воно складає 8,3%, що свідчить про те, що комунікативність як якість особистості більш розвинута у дітей-туристів, яку вони можуть також і охарактеризувати.

*Таблиця 3*

**Якості особистості, визначені підлітками в собі, що не займаються туристсько-краєзнавчою діяльністю (місто + село) 285 респондентів, у %**

Якості особистості	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	Разом 4-7 класи	Місце
Ініціативність	6,8	2,7	0	1,7	2,8	4
Відповідальність	8,5	9,9	10,7	3,4	8,4	2
Самостійність	15	20,7	26,8	23,7	21,4	1
Комунікативність	17	3,6	8,9	0	6,7	3

Дослідження моральних якостей: комунікативності, ініціативності, відповідальності в процесі експериментальної роботи дозволило зробити висновок, що всі вони мають загальний комунікативний зміст, що виявляється в спрямованості особистості

підлітка. Нажаль, Л.Д. Кацнельсон не розглядає прояв комунікативності в загальному ряді значущих проявів соціальної активності, оскільки, на її думку, соціальна активність розкривається через такі якості як вимогливість, самостійність, відповідальність [3, с.46].

Як показали наші експериментальні дані, в основі комунікативних відносин учня лежать компоненти комунікативності, як соціальної суті, якісної визначеності соціального типу особистості, якими є етичні якості, спонукаючі до колективних вчинків і дій через розгорнуту мережу мотивів. Ми визначили, що великий вплив на стимулювання комунікативності у підлітків-туристів надає така туристсько-краєзнавча діяльність, яка має чітко виражену соціальну спрямованість, в якій виявляються міжособові відносини, ціннісні орієнтації особистості підлітка, спілкування.

На наш погляд, наступні норми етичної поведінки у підлітків як товариськість (узгодженість дій, рівність взаємостосунків, взаємодопомога, взаєморозуміння, повага, взаємодовіра) та комунікативність (згуртованість, організованість, взаємна вимогливість, взаємна відповідальність і самоврядування) можна віднести до становлення соціально активної особистості підлітка. Тому комунікативність є інтегральна якість особистості, що містить в собі сукупність етичних якостей, завдяки яким вона визначає через ціннісні орієнтації особистості як комунікативну спрямованість, так і комунікативні вчинки та дії підлітка.

Підводячи підсумок, можна сказати, що до психолого-педагогічних чинників, що впливають на стимулювання соціально-комунікативної активності особистості підлітків в процесі їх занять туристсько-краєзнавчою діяльністю відносяться: 1) мала соціальна група, 2) комунікативність; 3) громадська думка; 4) самоврядування; 5) громадські доручення; 6) підготовленість вчителів до організації і проведення туристсько-краєзнавчої роботи; 7) зв'язок з батьками і громадкістю; 8) принцип максимальної автономії і свободи педагогічного керівництва.

Комунікативність, будучи цілісною та інтеграційною якістю, включає різні змістовні моменти: ініціативність, активність, відповідальність, добровільну допомогу, вимогливість, інтернаціоналізм, патріотизм, критику і самокритику, демократизм і дисциплінованість, а також виявляється в різних видах соціальних відносин як внутрішньо притаманна їм властивість. Вона може

виступати в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності у вигляді відносин товариської співпраці, як їх іманентна властивість, в дружбі, згуртованості малої соціальної групи, в групових формах самоврядування, в спільності інтересів. Дана якість виникає між підлітками на основі спільної діяльності і відображає ступінь їх особового розвитку в процесі здійснення суспільно значущої мети і виступає тією категорією, яка позначає безпосередні соціальні зв'язки.

Комунікативність характеризує процес безпосередньої взаємодії в загальній діяльності, який акцентує увагу на міру особистісного розвитку підлітка. В той час, як мала соціальна група (тургрупа) виникає в результаті об'єднання індивідуальних зусиль в спільній груповій діяльності.

*Список використаних джерел*

1. Кондрашова Л.В. Підготовка майбутніх педагогів до спілкування / Л.В.Кондрашова // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. пр. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – Вип.12. – С.3-10
2. Соколова И. Формирование у школьников коллективистского типа поведения / И.Соколова // Воспитание школьников. – 1983. – №5. – С.17-21
3. Кацнельсон Л.Д. Формирование общественной активности подростков в условиях школы полного дня: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Л., 1980. – 210 с.

*Г.Б.Штельмах, к.пед.н., доцент,  
О.В.Штельмах, студентка,  
Криворізький ДПУ*

## **ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*У статті розглядається зміст та структура діалогічного мовлення на уроках англійської мови як один із засобів формування творчої особистості школяра.*

*В статье рассматривается содержание и структура диалогической речи на уроках английского языка как одного из средств формирования творческой личности школьника.*

*In this article the maintenance and structure of dialogical speech at lessons of English language as one of means of formation of the creative person of the schoolboy is considered.*

Сьогодні в Україні відбуваються динамічні зміни

перетворення у політичному, соціально-економічному і культурному житті. Зростає потреба суспільства в людях, що володіють іноземною мовою як засобом спілкування. Зростає реальна можливість для учнів спілкуватися зі своїми зарубіжними ровесниками через Інтернет, у міжнародних літніх таборах тощо. Реалії сьогодення ставлять перед ними проблему оволодіння мовою як засобом спілкування та взаємодії. Усе це суттєво вплинуло на новий підхід до вивчення іноземної мови як навчального предмета. Необхідність навчити школярів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур різних країн світу спонукає науковців-методистів і вчителів-практиків переосмислювати цілі іншомовного навчання та акцентувати увагу на пошуках дієвих засобів їх досягнення.

Здатність до спілкування іноземною мовою передбачає формування в учнів якостей, що роблять процес оволодіння мовою як засобом міжкультурної комунікації ефективним, а саме:

- інтересу і позитивного ставлення до мови, що вивчається, до культури народу, що розмовляє цією мовою;
- загальнолюдської свідомості;
- розуміння себе як особистості, яка належить до певної мовної і культурної спільноти;
- самостійності у певних видах навчальної діяльності;
- розуміння важливості вивчення англійської мови.

Навчаючи дітей англійській мові, вчитель вводить їх у світ іншої культури. Становлення і розвиток країнознавчої мотивації, в основі якої лежить інтерес до життя однолітка за кордоном, до народу країни, мова якої вивчається, є однією із основних цільових установок, її успішній реалізації сприяє різноманітний навчальний матеріал, що в цікавій формі відображає життя зарубіжних однолітків. Він формує емоції та образно-художню пам'ять учнів, стимулює їхнє образне мислення, розвиває смаки і почуття [4, с.9].

Оскільки комунікативний підхід стає основним у досягненні поставлених цілей, виникає потреба у його вивченні і впровадженні у шкільну практику, так як сьогодні часто спостерігається нерозуміння його суті і незнання основних принципів організації навчальної діяльності. З огляду на це стає нагальною потреба вивчати позитивний вітчизняний та зарубіжний досвід і навчитися визначати, що є доцільним і цінним, а від чого слід відмовитися як від такого, що гальмує навчання іншомовного спілкування (П.О.Бех, Л.В.Биркун, О.І.Вишневецький, С.В.Перкас).

Нерозривна єдність діалогу і монологу не означає, що слід відмовитися від роздільного навчання кожній з цих форм спілкування. Монолог виступає структурним компонентом діалогічного мовлення. Проте, монолог в принципі повинен мати підготовчий характер по відношенню до подальшої групової бесіди як найбільш природної форми спілкування, що часто зустрічається. В той же час з ряду причин помилково було б уявляти собі групову бесіду як просте чергування монологів, що змінюють один одного.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників виступає як слухач і як промовець. Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі промовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності. Виходячи з цього, в учнів необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати його до продовження розмови.

Що стосується структури діалогу, то будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань – реплік. Репліка є першоелементом діалогу. Репліки бувають різної протяжності – від однієї до кількох фраз. У діалозі вони тісно пов'язані одна з одною – за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно. Говорячи про діалог, ми маємо на увазі діалогічну єдність. Діалогічна єдність є одиницею навчання діалогічного мовлення. Перша репліка діалогічної єдності завжди ініціативна (її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою реплікою). Друга репліка може бути або повністю реактивною (інакше – залежною або реплікою-реакцією), або реактивно-ініціативною, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного.

Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких ми можемо виділити два основних. Відповідно до першого – “зверху вниз” – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його наступним варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

Другий – “знизу вверх” – передбачає шлях від засвоєння

спочатку елементів діалогу (реплік діалогічної єдності) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної системи, що не виключає прослуховування діалогів-зразків.

Обидва підходи є можливими. Вже у процесі формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних) учні виходять на рівень понадфразової єдності, в тому числі діалогічних єдностей. Проте увагу учня в цьому випадку ми зосереджуємо на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, учні використовують вже знайомі їм діалогічні єдності. Завдання ж навчання діалогічних єдностей включають засвоєння учнями нових видів діалогічних єдностей, притаманних тому функціональному типу діалогу, який є метою навчання на даному відрізку навчально-виховного процесу.

Навчання реплікування можна вважати підготовчим або нульовим етапом формування навичок та вмій діалогічного мовлення учнів. На цьому етапі виконуються знайомі рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо. При навчанні реплікування важливо поступово збільшувати обсяг репліки учня – від однієї до двох-трьох фраз.

Другим етапом формування навичок і вмій діалогічного мовлення учнів є оволодіння ними мікродіалогом. Мікродіалог ми розглядаємо як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Він є імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і включає взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називають діалогічним цілим. Мікродіалоги відрізняються від діалогічних єдностей не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів. Мета другого етапу – навчити учнів об'єднувати засвоєні діалогічні єдності, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками. На цьому етапі використовуються рецептивно-репродуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання учнів).

Звичайно на цьому етапі учасниками спілкування є самі учні, які виступають у певних ролях або від свого власного імені. На основі навчальних комунікативних ситуацій, запропонованих

учителем (або поданих у підручнику), вони продукують мікродіалоги.

На третьому етапі ми навчали учнів вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми для відповідного класу і типу школи, на основі створеної вчителем (описаної в підручнику) комунікативної ситуації. Вправи, що виконуються на третьому (заклучному) етапі, відносяться до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор).

Отже, у навчанні діалогічного мовлення учнів можна виділити такі рівні формування діалогічних вмій і навичок: підготовчий або нульовий – навички реплікування; перший – уміння поєднувати репліки у різні види діалогічних єдностей; другий – вміння будувати мікродіалоги з використанням засвоєних діалогічних єдностей на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій; третій – вміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій.

Підсумовуючи все вище сказане, ми можемо стверджувати, що учні при оволодінні іншомовним діалогічним мовленням зустрічаються з певними труднощами, коріння яких знаходимо у специфічних рисах цієї форми мовлення.

Перша з них викликана тим, що діалогічне мовлення об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння. У зв'язку з цим другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Ось тут і виникає гальмування процесу спілкування. Трудність полягає в тому, що необхідність сприйняти і правильно зрозуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь – з другого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами.

Нерідко трапляється ще й так, що розпочатий учнями діалог “завмирає” після обміну однією-двома репліками. Це спричиняється труднощами продукування саме ініціативних реплік.

Ще одна перешкода в оволодінні учнями діалогом пов'язана з його непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування у значній мірі визначається мовленнєвою поведінкою

іншого/інших партнерів. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність призводить до зміни предмета спілкування.

Спостерігаючи за учнями, які є активними учасниками діалогічного мовлення, ми можемо констатувати, що вони відрізняються від своїх ровесників спостережливістю, широким словниковим запасом, креативністю мислення, вони швидко вступають у діалог із носіями мови.

*Список використаних джерел*

1. Бех П.О., Биркун Л.В. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П.О.Бех, Л.В.Биркун // Іноземні мови. – 1996. – С.13-15.
2. Близнюк О.І., Панова Л.С. Організація парної роботи учнів на уроках англійської мови з основою на зображальну наочність / О.І.Близнюк, Л.С.Панова // Іноз. мова. – 2001. – С.7-9.
3. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови / О.І.Вишневський. – К.: Радян. школа, 1989. – 144с.
4. Леонтьев А.А. Речь и общение / А.А.Леонтьев // Иностр. яз. в школе. – 1998. – С.2-4.
5. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В.Ляховицкий. – М.: Высш. школа, 1991. – С.9-10.
6. Перкас С.В. Учебный диалог на уроках английского языка / С.В.Перкас // ИЯШ. – 2000. – С.18-20.

**З. П. Бакум**  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ

**УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ГІМНАЗІЇ**

*У статті розглядається зміст навчання фонетики в гімназії, проаналізовано програми з української мови та розроблено методичні рекомендації з формування основних компетенцій учнів старшої школи.*

*В статье рассматривается содержание обучения фонетике в гимназии, проанализированы программы по украинскому языку и разработаны методические рекомендации формирования основных компетенций учащихся старшей школы.*

*The article deals with the problem of the content of teaching phonetics in gymnasium, it also gives the analysis of Ukrainian language programs. The article represents methodological recommendations in forming main competences of senior pupils.*



Важливим завданням теорії та практики навчання української мови є постійне вдосконалення змісту як основної складової освітнього процесу. Навчальними планами, програмами, підручниками і посібниками визначено комплекс завдань, на які орієнтується вчитель-словесник гімназії. У програмі з української мови окреслюється не лише зміст курсу та його обсяг, а й указується на порядок вивчення курсу, на взаємозв'язок його розділів, що мусить забезпечити систематичність та послідовність як у викладі теоретичного матеріалу, так і в роботі над формуванням мовленнєвих, орфографічних та пунктуаційних навичок.

Ґрунтовний аналіз програм з української мови подано в працях відомих учених: О.Біляєва, Є.Дмитровського, С.Карамана, В.Масальського, А.Машкіна, А.Медушевського, І.Олійника, Л.Рожило, Л.Симоненкової, О.Скорик, С.Чавдарова й ін. На етапах становлення вітчизняної методики навчання мови пропонувалися різноманітні, іноді навіть протилежні за своїм характером, змістом, принциповими підходами проекти програм. Історія вітчизняної школи знає періоди, коли з фонетики подавалися досить обмежені відомості, і, навпаки, – заняття переобтяжувалися теоретичними положеннями, не пов'язаними з практичними завданнями, що призводило до механічного зазубрювання певних понять, витрати навчального часу і перевантаження учнів.

У 2003 році затверджена Міністерством освіти і науки України авторська програма В.Тихоші для шкіл (класів) із поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю (8–11 класи) з опорою державний стандарт української мови для загальноосвітніх шкіл. Мета вивчення української мови в навчальних закладах гуманітарного профілю, з погляду укладачки, полягає “у формуванні національно мовної, духовно багатой особистості, яка вільно володіє всіма засобами рідної мови в процесі комунікації, відзначається свідомим ставленням до мови, високою мовною компетенцією, готовністю до подальшого професійно зорієнтованого навчання” [2, 178].

Результати дослідно-експериментального навчання дають підстави говорити про необхідність внесення коректив до змісту розділу “Фонетика” в чинній програмі В.Тихоші. На узагальнення та систематизацію відомостей з фонетики в 10 класі згідно з цією програмою відведено 12 годин. Перша тема зафіксована так: “Фонетика української мови як учення про її звукову систему”.

На початку поглиблення, систематизації знань учнів з

фонетики необхідно з'ясувати, що вчення про звуки і звукову систему мови потребує вмінь оперувати одиницями трьох систем (фонетичною, фонологічною і графічною). Фонологічний і фонетичний аспекти тісно між собою пов'язані, передбачають один одного, не існують ізольовано. Не можна охарактеризувати те чи те протиставлення звукових одиниць (наприклад, протиставлення твердих і м'яких, глухих і дзвінких), не подаючи артикуляційно-акустичної характеристики відповідних одиниць. Фонологічний аспект спирається на фонетичний і послуговується його поняттями. З іншого боку, сам по собі фонетичний опис важливий не як самоціль, а як засіб для виявлення функційних характеристик одиниць.

Відповідно до аналізованої програми необхідно ввести поняття фонології. До того ж у чинному підручнику В.Тихоші, М.Плющ, С.Карамана "Рідна мова" для 10 класу (2004 р.) назва всього розділу звучить "Фонетика. Фонологія. Орфоепія". У лінгвістичній науці доведено, що одиницею фонетики визначає звук мовлення, а одиницею фонології – фонему. Тому під час навчання фонетики досить важливо усвідомити такі відомості: 1) фонетика має два аспекти у вивченні звукових одиниць; перший – вивчення цих одиниць в артикуляційно-фізіологічному плані, другий – у функційному, проте об'єкт вивчення залишається той самий, і наука про звуковий бік мови залишається єдиною; 2) звук мовлення та фонема не можуть ототожнюватися, але й не можуть функціонувати відірвано: різний підхід до звукової одиниці – з артикуляційно-фізіологічної та з функційного поглядів – зумовлюють різницю між поняттями звука мовлення і фонему, та оскільки цей підхід має відношення до звукової одиниці, а не до чогось іншого, то між звуком мовлення і фонемою встановився безпосередній зв'язок. Такий зв'язок полягає в тому, що фонема як одиниця функційного плану реально втілюється або реалізується у звуках мовлення, які є матеріальним її вираженням.

Отже, введення терміна "фонема" до змісту чинної програми для гімназій є науково обґрунтованим. Наступною в програмі подано тему: "Основні фонетичні одиниці: звук, склад, фонетичне слово, фраза". Тут автор цілком закономірно пропонує поглибити знання учнів про членування мовленнєвого потоку на такі лінійні одиниці, як фонетичне слово та фразу. Однак поза увагою залишається інтонація – досить важливий для формування мовленнєвих та комунікативних умінь засіб фонетики. Семантична природа інтонації виявляється в її спрямованості на процес комунікації і, відповідно, безпосередньо

впливає на оформлення одиниць спілкування (висловлення, тексту), установалення контактів між тими, хто говорить, інтелектуальну, емоційно-експресивну, етичну взаємодію мовців. Ці комунікативні властивості повинні стати предметом особливої уваги під час вивчення української мови в школі.

Дослідження мовознавців, учених-методистів доводять, що усвідомлення інтонації мовлення є необхідною умовою успішного формування вмінь і навичок у царині синтаксису й пунктуації, навичок виразного читання тексту, засвоєння риторичних прийомів усного висловлювання, основних правил мовленнєвої поведінки, зокрема, стратегії пристосування до співбесідника, до предмета розмови й умінь інтонаційними засобами досягти мети спілкування (А.Багмут, Г.Блінов, А.Власенков, С.Караман, С.Львов, Б.Панов, К.Плиско, О.Сербенська, Н.Тоцька, Г.Фірсов).

Реалізація в навчанні фонетики загальнодидактичного принципу послідовності передбачає введення до теми "Основні фонетичні одиниці", окрім інтонації, ще й відомостей для узагальнення та систематизації учнів про наголос як суперсегментний засіб.

Автори чинних програм із рідної (української) мови подають різноманітні класифікації голосних і приголосних звуків [1, с. 53; 3, с. 26–27]. У програмі для поглибленого вивчення української мови В. Тихошею пропонуються теми: "Голосні звуки. Особливості їх артикуляції і звучання", "Приголосні звуки. Особливості їх артикуляції і звучання. Класифікація приголосних". Очевидно, потребують уточнення класифікаційні ознаки голосних і приголосних звуків. Під час аналізу голосних звуків необхідно враховувати такі чинники: а) участь губ; б) ступінь підняття спинки язика; в) місце підняття спинки язика. У процесі вивчення приголосних звуків спиратися на загальні принципи їх творення за дією головного активного органа та за способом творення шуму. Характеризувати приголосні звуки за такими ознаками: а) активним мовним органом, або місцем творення; б) способом творення шуму (зімкнені, щільні, дрижачі); в) за звучністю (сонорні й шумні); г) за твердістю – м'якістю.

Окрім того, варто додати відомості про ознаку твердості-м'якості приголосних звуків, завдяки чому в учнів потрібно сформулювати чітке розуміння про тверді та м'які непарні, не привчати їх до неточності формулювань: "завжди твердий", "завжди м'який". Тут важливо навчити послуговуватися такими визначеннями:

“приголосний твердий парний”, “приголосний твердий непарний”.

Далі в програмі передбачено взаємозв'язок фонетичних одиниць (засобів) з орфоепічними та орфографічними нормами. Тому закономірно пропонуються теми, пов'язані зі змінами приголосних у потоці мовлення. Адже з поданими вище групами приголосних тісно пов'язані фонетичні й правописні явища: чергування приголосних при словозміні, зміни приголосних при словотворенні та формотворенні, уподібнення приголосних, розподібнення приголосних, подовження і подвоєння приголосних, спрощення в групах приголосних та ін.

Для того щоб учням було легше сприймати звуковий склад слів у зіставленні з їх графічним зображенням, передати найточніше вимову з усіма її відтінками, програмою передбачена тема: “Фонетична транскрипція”.

Однак слід зауважити, що, окрім фонетичної існує ще й фонематична транскрипція, яка фіксує лише фонему, не вказуючи на відмінності їх варіантів. Оскільки концепція, запропонована в нашому дослідженні, передбачає введення до змісту навчання фонетики таких понять, як “фонологія” та “фонема”, то логічним є розгляд ще й фонематичної транскрипції. Пропозиція зумовлена тим, що фонематичною транскрипцією необхідно послуговуватися під час запису прикладів і парадигм граматики, де важлива структура слова, а не його вимова. Застосування фонетичної транскрипції в тих випадках, коли необхідне усвідомлення точної кількості фонем, їх розподіл між морфемами може тільки заплутати учнів. Наприклад, слово *вчаться* у фонетичній транскрипції записується так: [ʋčáɥ: 'a], у фонематичній – /včát'c'a/.

Такий порядок, логіка розташування мовного матеріалу дає можливість не просто механічно накопичувати знання, а проникати в сутність пропонованих явищ, розуміти їхню природу.

У лінгвістичній змістовій лінії наголошується, що учні повинні знати: основні фонетичні одиниці: звук, склад, фонетичне слово, синтагма, фраза; особливості творення звуків, їхню взаємодію у процесі мовлення; класифікацію приголосних; зміни голосних та приголосних звуків у мовленнєвому потоці, чергування голосних і приголосних при словозміні, словотворенні; особливості артикуляції та звучання голосних; позиційні зміни; особливості українського наголосу, його роль [2, с. 194].

Вимоги до рівня підготовки учня на профільному рівні, зокрема до знань з фонетики доцільно конкретизувати деякими

важливими положеннями. Отже, учні повинні знати: місце фонетики в системі української мови, взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх рівнів; внесок видатних мовознавців у розвиток фонетики, їх наукові доробки; особливості фонетичної системи української мови серед інших мов; основні засоби звукового аспекту мовлення (окрім поданих в аналізованій програмі): наголос, інтонація та її чинники: тембр, темп, сила голосу, тон, мелодика, логічний наголос; виражальні засоби фонетики.

У програмі пропонується оволодіння такими вміннями: транскрибувати; робити фонетичний аналіз слів; характеризувати звуки та склади; знаходити і пояснювати зміни звуків у мовному потоці, чергування голосних і приголосних при словозміні та словотворенні; використовувати засоби милозвучності в мовленні [2, с. 194].

Окрім того, пропонуємо додати ще й такі: співвідносити звук, фонему та букву; інтонувати і записувати партитуру речення; виконувати фоностилістичний аналіз навчально-наукових, ділових, публіцистичних, розмовних і художніх текстів; аналізувати складні випадки фонетичних явищ, можливість їхньої різноманітної інтерпретації.

У комунікативній змістовій лінії вважаємо за необхідне конкретизувати роботу над видами діяльності.

Читання й аудіювання: учень повинен добувати необхідну інформацію з різноманітних джерел: довідкової літератури (орфоепічні, орфографічні словники, словники акцентуаційних норм української мови), засобів масової інформації, поданих в електронному вигляді на різноманітних інформаційних носіях.

Говоріння й письмо: застосовувати в практиці мовленнєвого спілкування основні орфоепічні та інтонаційні норми української мови; використовувати у практиці письма орфографічні норми; оцінювати власне та чуже мовлення з погляду орфоепічних та інтонаційних норм.

У програмі В. Тихоші відсутні теми, пов'язані з історичними довідками. Хоч зміст розділу "Фонетика. Фонологія. Орфоепія" побудований таким чином, щоб учні вдумливо ставилися до фактів мови. Уважаємо, доцільним буде введення до програми історичних коментарів, пов'язаних із такими явищами, як: чергування /o/, /e/ з фонемним нулем; чергування /e/ - /o/ після шиплячих та /ū/; /o/ - /u/; /z/, /k/, /x/ - /ʒ/, /t/, /h/; /z/, /k/, /x/ - /z'/, /t'/, /c'/; чергування, історично пояснювані впливом /ū/; /b/, /n/, /v/, /m/, /f/ + /ū/. Під час

вивчення складоподілу української мови необхідно розглянути закономірності, поєднані зі структурою складу (закон відкритого складу).

В. Тихоша зазначає: “Оволодіння мовною системою мусить мати практичне спрямування – використовуватися як засіб спілкування, передачі інформації. У зв’язку з цим необхідно повсякчас дбати про мовленнєвий розвиток учнів, тобто удосконалення їхнього мовлення” [2, с. 67–68]. Дійсно, у нових програмах чимало місця відведено питанням культури мовлення та розвиткові зв’язного мовлення, проте мало уваги приділено подоланню діалектизмів у мовленні школярів. У процесі такої роботи необхідно: 1) з’ясувати фонетичні особливості місцевої говірки як реального джерела проникнення діалектизмів у мовлення учнів; 2) виявити в усному та писемному мовленні учнів класу найбільш стійкі діалектні помилки; 3) визначити теми фонетики, у зв’язку з якими потрібно проводити роботу над усунення фонетичних діалектизмів.

Отже, програми для поглибленого вивчення української мови загалом ураховують високий державний статус української мови, у них узято до уваги специфіку навчального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність здійснювати різнобічний розвивальний і виховний вплив на учнів, сприяти формуванню національно свідомої, духовно багатой мовної особистості. Однак недоліком є те, що недостатньо уваги приділено як теоретичному (дослідження фонології: учення про фонему, фонематична транскрипція; відомості про інтонацію, її чинники: мелодика, тембр, темп, пауза й ін.); класифікаційні ознаки голосних і приголосних звуків української мови та ін.), так і практичному (оцінювання власного та чужого мовлення з погляду орфоепічних норм та інтонації, інтонування речень, усунення фонетичних діалектизмів) опрацюванню фонетики української мови.

*Список використаних джерел*

1. Програми для середньої загальноосвітньої школи: Рідна мова : 5-11 класи / Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова, В.І.Новосьолова // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 4. – С. 49-73.
2. Тихоша В.І. Програми для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю: Рідна мова: 8–11 класи / В.І.Тихоша // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях, колегіумах. – 2003. – № 3. – С. 178-203.

3. Українська мова: підручник для 5 класу шкіл з російською мовою навчання / О.М.Біляєв, Л.М.Симоненкова. – К. : Освіта, 1993. – 205 с.

*А.М.Король*  
канд. пед. наук,  
доцент,  
Криворізький ДПУ

### ФОРМУВАННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглядаються основні підходи до формування високого рівня готовності учнів до творчої діяльності. Автор розкриває поняття "формування готовності" і пропонує критерії та основні показники формування високого рівня готовності учнів до творчої діяльності.*

*В статье рассматриваются основные подходы к формированию высокого уровня готовности учащихся к творческой деятельности. Автор раскрывает понятие "формирование готовности" и предлагает критерии и основные показатели формирования высокого уровня готовности учащихся к творческой деятельности.*

*Some principal approaches to forming a high level of students' readiness for creative activities are viewed in the article. The author focuses on the conception of the term formation of readiness, and proposes a number of the main criteria and indicators for the formation of a high level of students' readiness for creative activities.*

Головна мета шкільної освіти полягає у забезпеченні можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формуванні інтелектуального та культурного потенціалу нації.

В Україні це питання не розглядалося в якості показника сучасного реформування освіти з позиції наукової новизни, творчодіяльнісного та особистісно-орієнтованого ставлення до вирішення проблем Світу, Вітчизни, родини та довкілля, суб'єкта творчості з розвинуеною здатністю породжувати нові продукти, технології та власні духовні цінності ні в вищих навчальних закладах, ні в практиці музичних шкіл. Це стосується і представленої нами проблеми формування готовності учнів до творчої діяльності.

Проблема розвитку особистості, здатної до самоактуалізації в процесі творчої діяльності, визначення її різних аспектів привертала увагу багатьох дослідників. Значний внесок в обґрунтування психологічного аспекту формування готовності учнів до творчої діяльності зробили Г.Балл, Л.Виготський, І.Зязюн, Г.Коспюк, В.Рибалко, С.Рубінштейн, Б.Теплов та інші.

В останні десятиріччя все більше уваги приділяється формуванню особистості, яка здатна нести відповідальність за власні рішення та вчинки (Е. Абдуллін, Ш.Амонашвілі, Л.Баренбойм, Р.Беланова, Л.Гарднер, Х.Келвін, В.Петухов, В.Ражніков, С.Сисоева та інші).

Сьогодні назріла потреба у теоретичному обґрунтуванні сутності змісту важливих характеристик готовності учнів до творчої діяльності, визначенні можливостей навчального процесу в формуванні цього складного особистісного утворення, яке виступає важливою характеристикою творчої особистості;

Мета – теоретично обґрунтувати особливості високого рівня сформованості готовності учнів до творчої діяльності і її роль у становленні творчої особистості.

Вихідним положенням у дослідженні є теза про необхідність взаємозумовленості духовного, що передбачає розуміння багаторівневого принципу наслідування (Платон, Арістотель), єдності свідомого та підсвідомого (Фома Аквінський, В. Вернадський, І. Зязюн); чуттєвого та свідомого (М. Козачинський,); інтелектуального, що забезпечує незалежність від стереотипних думок, активізує творчу діяльність особистості, сприяє оволодінню прийомами пізнання (Г.Сковорода); суттєво-творчого, що сприяє фантазуванню, створенню власних оригінальних образів-думок, імпровізації (Г.Паненко, В.Ражніков, П. Вайнцвайг).

З'єднуючою ланкою в цьому виступають включення у творчу діяльність емоційно-вольових складових особистості, механізмів спонтанної творчості, прийомів актуалізації образів-ідей та асоціювання.

Розглядаючи поняття “готовність”, ми виходили з того, що формування особистості – це становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили особистості; розвиток особистості – це процес становлення та формування під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і не керованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання [2, с.45].

У нашому дослідженні ми використовуємо поняття “формування” в контексті готовності до творчої діяльності, тобто з позиції системного аналізу, коли творча діяльність учнів середніх музичних шкіл розглядається як цілісний об'єкт дослідження.

При цьому увага приділяється не окремим її елементам, а тим взаємозв'язкам, які конструюють систему творчої діяльності, є її



суттєвими характеристиками. Такою, на думку Л.Кондрашової, "системоутворюючою характеристикою є готовність" [1, с.8]. В нашому випадку йдеться про учнів музичних класів.

У визначенні змісту структурних компонентів готовності учнів музичних шкіл поки ще немає чітких підходів. Можна виділити загальнодидактичну концепцію М.Дьяченка та Л.Кандибовича, що включають у поняття "готовність" такі структурні компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінювальний.

У науковій літературі "готовність" розглядається як системоутворююча характеристика (Л.Кондрашова), особливий тривалий чи короткочасний психічний стан (Н.Левітов), активнопідприємливий стан особистості (М.Дьяченко, Л.Кандибович, В.Пономаренко), у контексті залежності між рівнем результатів діяльності, засобами вирішення завдань, встановлення ряду чинників, що забезпечують рівень результатів (А. Ліненко).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, спостережень за навчально-творчою діяльністю учнів у процесі індивідуальних та позакласних занять (факультатив "Я – творча особистість"), самооцінок учнів й експертних оцінок визначено чотири рівні готовності: низький (адаптивний), середній (продуктивний), достатній (варіативно-утворювальний), високий (індивідуально-утворювальний), і ознаки, які відображають суттєві характеристики структурних компонентів готовності учнів до творчої діяльності. Проаналізуємо особливості високого рівня сформованості готовності учнів до творчої діяльності.

У ході дослідження нами також було визначено такі ознаки сформованості готовності учнів до творчої діяльності:

- наявність знань та вмій оперування різними видами творчої діяльності;
- осмисленість змісту творчих етапів у процесі засвоєння знань щодо імпровізації;
- наявність творчої продукції на основі спонтанній (миттєвій) творчості.

Визначені вище ознаки розкривають зміст четвертого, високого, індивідуально-утворювального рівня сформованості готовності учнів до творчої діяльності.

Він передбачає: а) встановлення взаємин між вчителем, учнями та партнерами спілкування на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, децентралізації (порушенні) інтелектуальних уявлень;

б) включення механізмів безпосереднього бачення суті речей.

Зміст високого рівня готовності учнів до творчої діяльності передбачає відтворення в конкретно-предметній формі нових ідей, гіпотез, пошук та реалізацію нетрадиційних засобів вирішення творчих завдань.

Однією з важливих ознак сформованості готовності учнів до творчої діяльності є наявність вмій, які передбачають поєднання таких діалектично-протилежних рис, як синтез інтелектуальних уявлень, пов'язаних з попереднім накопиченим досвідом, із спонтанними уявленнями.

Механізмом інтеграції цього синтезу є мета отримання нового оригінального продукту творчої діяльності. Це потребує децентралізації зв'язків і в той же час їх поєднання, які сприяють формуванню готовності учнів високого, індивідуально-утворювального рівня, що дозволяє самостійно вирішувати складні завдання.

У ході проведення експерименту ми звертали увагу на той фактор, що урок музики сприяє формуванню готовності учнів до творчої діяльності, коли враховуються їхні індивідуальні особливості, потреби та мотиви. Урок музики передбачає втілення загальнодидактичних принципів: систематичності, доступності, свідомості, наочності.

З метою оцінювання рівнів сформованості готовності учнів до творчої діяльності нами було розроблено чотири групи критеріїв.

Четверта група критеріїв відповідала індивідуально-утворювальному (вищому) рівню сформованості готовності учнів до творчої діяльності, що пов'язано із сформованістю універсальних потреб. Ця група критеріїв характеризувалася наступними ознаками:

- сформованість знань та вмій оперування різними видами імпровізацій;
- осмисленість творчих етапів імпровізації;
- отримання творчої продукції поза спеціальною підготовкою на основі інтуїції;
- наявність новизни, оригінальності образів, думок, частота прояву нових гіпотез.

Методика кількісного оцінювання вищих рівнів сформованості готовності учнів до творчої діяльності здійснювалася таким чином:

I. Високий рівень – повне виконання означених показників.

II. Середній рівень – часткове виконання поданих показників.

III. Низький рівень – слабе виконання вказаних показників.

При цьому в ході використання методів спостереження ставилися завдання виявити рівні сформованості готовності учнів до творчої діяльності в трьох аспектах:

- напрямку оволодіння спеціальними знаннями;
- творчого рівня виконання;
- ефективності навчально-творчої діяльності учнів у процесі оволодіння прийомами творчої роботи, яка забезпечувала оригінальність у вирішенні творчих завдань.

Визначалася тема проведення уроку, наприклад, “Робота над художнім образом”. Зміст заняття визначався формою проведення, а саме факультативом “Я” – творча особистість”. Формувався зміст завдань, пов’язаний із рівнями сформованості готовності до творчої діяльності, що передбачав розбудову комунікативних взаємин між учнями-партнерами та вчителем.

Тема V. Можливості використання демократичного стилю спілкування учнів у процесі вирішення творчих завдань (5 годин)

#### Завдання

1. Забезпечення кооперації учнів у вирішенні творчих завдань.
2. Забезпечення стимулів інтеграції авербальних і вербальних компонентів (зберігаються в пам’яті тематичні, ладові, гармонічні, контрапунктичні стереотипи, пов’язані з формуванням понять).
3. Визначення змісту поняття “сольмізація”, що передбачає наявність ознак слухових уявлень та співвідношення кожного звуку з ладом.
4. З’ясування змістової суті структури розбудови зовнішньої діяльності та внутрішньої діяльності за принципом концепції П.Я. Гальперіна щодо поетапного формування розумових дій.

#### Вправи

Використовуються вправи на різні види транспонування.

#### Методи навчання:

- ігрові методи;
- асоціативні методи;
- методи мозкового штурму;
- методи імпровізації.

Педагогічні умови впровадження нетрадиційних методів навчання:

1. Забезпечення вправ на висловлювання власних думок.
2. Забезпечення навчально-методичного матеріалу за принципом порівняння різноманітного музичного матеріалу, тлумачень емоційно-образного змісту твору, визначення на слух манери відомого музиканта-виконавця.
3. Вибір музичних творів до творчої діяльності учнів.

Стрижнем руху, що підвищує результативність системи формування готовності до творчої діяльності є цілеспрямоване навчання, в основу якого покладено мету створення власної художньої конструкції на основі включення в діяльність механізмів спонтанної творчості та її корекції із сформованими інтелектуальними якостями. Це зумовлено вирішенням спеціальних завдань, створенням демократичних засад, організацією та неформальної колективної діяльності в процесі ролевих ігор, які сприяють формуванню мотивації та потреб у активній творчій діяльності.

*Список використаних джерел*

1. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. / Лідія Валентинівна Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 53 с.
2. Смирнова Л.О. Пріоритети сучасної музичної педагогіки у формуванні творчої особистості / Л.О.Смирнова // Духовність і художньо-естетична культура. – К., 2000. – Т.17. – С. 226 – 233.

*В.І.Павленко*

**ВИБІР ОПТИМАЛЬНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ  
НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ НА ЗАСАДАХ  
КВАЛІМЕТРИЧНОГО ПІДХОДУ**

*Стаття розкриває сутність кваліметричного підходу та особливості його застосування в освіті. Використовуючи цей підхід автор розробив кваліметричну модель вибору оптимальних форм та методів науково-методичної роботи в сільській школі.*

*Статья раскрывает сущность кваліметрического подхода и особенности его использования в образовании. Используя заявленный подход, автор разработал кваліметрическую модель выбора оптимальных форм и методов научно – методической работы в сельской школе.*

*The article reveals essence an qualimetric approach and particularities of its use in education. Using this approach, author has developed qualimetric pattern of the selecting the optimum forms and methods of scientifically-methodical work in rural school.*

Організація науково-методичної роботи буде ефективною,

якщо керівники і педагогічний колектив навчального закладу при виборі форм і методів науково-методичної роботи будуть використовувати не інтуїтивний, а науковий підхід. У зв'язку з цим, за доцільне вважається використання для обробки інформації і визначення перспектив розвитку науково-методичної роботи, – математичних методів.

Використання математичних методів веде до точного кількісного опису явищ, сприяє чіткому визначенню понять та їх співвідношень, дозволяє знаходити нові шляхи проникнення в характер об'єктивної дійсності, відкривати закономірні зв'язки явищ, які вивчаються, точніше передбачати розвиток цих явищ в різних умовах і краще управляти цими процесами.

Навчально-виховний процес, науково-методична робота мають характеристики, що відображають якісні параметри кінцевого продукту. Отже, для добору адекватних особливостям внутрішньошкільної науково-методичної роботи форм і методів, запропоновано кваліметричний підхід.

Кваліметричний підхід передбачає кількісне описання якості предметів або процесів (кількісне оцінювання якості).

Термін “кваліметрія” (від лат. “квалі” – якість та грец. “метро” – виміряти) означає порівняно нову наукову дисципліну, що вивчає методологію та проблематику розробки комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів (предметів, явищ, процесів) [6, с.4]. Вона поділяється на теоретичну і прикладну. Теоретична кваліметрія абстрагується від конкретних об'єктів і вивчає загальні закономірності та математичні моделі, що пов'язані з оцінюванням якості. Предметом теоретичної кваліметрії є підвищення точності і зменшення трудомісткості кількісних оцінювань якості та обґрунтування сфер найбільш раціонального використання кожного з кваліметричних методів. Прикладна кваліметрія розробляє методи кількісного оцінювання якості.

У теперішній час розвивається педагогічна кваліметрія. Термін “педагогічна кваліметрія” був сформульований С.Марченко [4] і означає використання методів кваліметрії при оцінці психолого-педагогічних та дидактичних об'єктів.

Основи педагогічної кваліметрії закладені в працях перш за все радянських вчених, присвячених питанням досліджень педагогічних явищ як об'єктів вимірів: С.Архангельського, Б.Бітаноса, П.Воловіка, М.Грабаря, Л.Ітельсона, В.Огорелкова, М.Розенберга, О.Сохора, Л.Фрідмана. Серед зарубіжних вчених, які

зробили внесок в становлення педагогічної кваліметрії, треба відзначити А.Анастасі, Р.Аткінсона, Р.Буша, Дж.Гласса, Дж.Стенлі. Аналіз бібліографії з питань вимірів в педагогіці і кваліметрії показує, що у нас в країні та за кордоном розроблялись і застосовувались на практиці десятки різних методик оцінки якості педагогічних об'єктів і процесів, але, як правило, на емпіричному рівні, без використання методів кваліметрії.

У педагогічній кваліметрії розглядаються як загальні проблеми вимірів в педагогіці та дидактиці, так і конкретні задачі, пов'язані з вимірами і педагогічними дослідженнями, такі, наприклад, як розробка параметрів вимірів знань учнів (М.Алексєєв, Л.Болотник, О.Левін, М.Соколова), педагогічної експертизи (В.Черепанов), оцінка складності навчального тексту (Я.Мікк).

Основним методом педагогічної кваліметрії є метод групового експертного оцінювання (метод Дельфі) [5, с.115-121]. Основною методикою педагогічної кваліметрії є групове експертне оцінювання. За допомогою цієї методики проводиться формування колективного судження. Основним правилом групового експертного оцінювання є створення умов для індивідуального опитування експертів (вони не повинні спілкуватися і обговорювати будь-які питання). Для проведення групового експертного оцінювання добираються кваліфіковані професіонали – експерти. Заздалегідь складаються питання, які пред'являються експертам. Вони виставляють бали (бальну оцінку або ранг) проти кожного питання. Потім проводиться статистична обробка результатів опитування. Завершується цикл повторним пред'явленням анкет для остаточного узгодження за результатами обробки. Цикл експертизи повторюється 3-4 рази. Результати багатьох експериментів підтверджують гіпотезу про велику надійність колективної експертної думки порівняно з індивідуальною.

Мета статті – висвітлити можливості та алгоритм застосування запропонованого підходу для створення кваліметричної моделі добору оптимальних форм і методів науково – методичної роботи в сільській школі.

Розробка кваліметричної моделі добору оптимальних форм і методів науково-методичної роботи здійснювалась відповідно до алгоритму, визначеного в роботі О. Касьянкової [3].

В основу розробки кваліметричної моделі покладено загальну структуру діяльності людини. Спираючись на роботи В.Беспалька [1], В.Давидова [2], Д.Ельконіна, визначено, що

діяльність складається з орієнтовної, виконавчої та контрольної-коригуючої частин. Кожна частина у загальній схемі діяльності має специфічну функцію і структуру. Орієнтовна частина визначає мету, умови діяльності, послідовність дій; виконавча – точність і якість цієї роботи; контрольна-коригуюча – її усвідомлення, результати й регулювання.

На підставі сказаного визначено параметри кваліметричної моделі. Так, орієнтовна частина діяльності характеризується параметром “Забезпечення умов для оптимального вибору форм і методів науково-методичної роботи для її ефективної роботи”.

Виконавча частина представлена параметром “Реалізація форм і методів науково-методичної роботи на різних етапах її організації”.

Контрольно-коригуюча частина – одна із стрижневих, тому що на цьому етапі підводяться підсумки, оформляються висновки про зміни, які відбулися у науково-методичній роботі, та приймаються рішення про регулювання тих його ланок, де є відхилення від визначеної мети і завдань. Науково-методична робота передбачає висновок про навчальні досягнення учнів, рівень професійно-педагогічної компетентності вчителів, зміни, що відбулися у діяльності навчального закладу в цілому.

Тому до моделі введено параметр “Результативність застосування форм і методів організації науково-методичної роботи у школах сільської місцевості”.

Показники параметрів, критерії показників кваліметричної моделі визначались на основі державних унормованих вимог щодо науково-методичної діяльності педагогів (Закон України “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст., Державна програма “Вчитель”, Положення про методичний кабінет середнього закладу освіти, Положення про методистів-кореспондентів інституту післядипломної освіти, Положення про загальноосвітній навчальний заклад, Типове положення “Про атестацію педагогічних працівників України” та ін.) та виокремлених особливостей організації науково-методичної роботи в школах сільської місцевості.

Створення кваліметричної моделі передбачає визначення ваги параметрів, показників, критеріїв.

З цією метою було створено групу із 25 експертів, в яку ввійшли керівники, досвідчені вчителі шкіл та працівники районного відділу освіти.

У кваліметрії прийнято, що закон розподілу експертних оцінок  $F_q$  наближається до нормального закону розподілу, якщо виконуються такі умови:

- 1) число експертів  $N > 10$ ;
- 2) значення показників експертної вірогідності сумарне для кожного експерта;
- 3) опитування проводиться упродовж одного туру без обговорення, тобто індивідуальні експертні оцінки незалежні.

Спочатку визначається вага параметрів організації науково-методичної роботи.

Оскільки параметрів організації науково-методичної роботи 3, а саме:

- 1 – забезпечення умов оптимального вибору форм і методів науково-методичної роботи для її ефективної організації;
- 2 – реалізація форм і методів науково-методичної роботи на різних етапах її організації;
- 3 – результативність застосування форм і методів організації науково-методичної роботи у школах сільської місцевості, то експертам пропонується за 3-бальною шкалою проранжувати вказані складові моделі. Результати унаочнено в таблиці 1.

Таблиця 1

	1	2	3	$\Sigma$	$V_i$
Параметр 1	1	10	14	63	0,37
Параметр 2	4	12	9	55	0,33
Параметр 3	8	8	9	51	0,30

Як бачимо із таблиці 2, за першим параметром 4 експерти виставили 1 бал, 12 експертів – 2, 9 – 3 бали. Підраховуємо загальну кількість балів для першого параметра:  $1 \times 4 + 2 \times 12 + 3 \times 9 = 55$ . В аналогічний спосіб підраховуємо за параметром 2 і 3. Далі підраховуємо загальну кількість балів за параметром 1, 2, 3:  $55 + 63 + 51 = 169$ . Визначаємо вагу ( $V_i$ ) кожного параметра. Для цього кількість балів за параметром треба розділити на загальну кількість балів:

$$V_1 = 55 : 169 = 0,33; V_2 = 63 : 169 = 0,37; V_3 = 51 : 169 = 0,30$$

Аналогічно знаходимо вагу показників і критеріїв.

Загальна оцінка оптимальності форми і методу відповідає середньовиваженій арифметичній залежності:

$$O = V_1 \times \Pi_1 + V_2 \times \Pi_2 + V_3 \times \Pi_3,$$

де  $V_i$  – вага параметру;  $\Pi_i$  – ступінь вияву показників,



критеріїв кожного параметру.

Ступінь вияву критерію в практичній діяльності визначається за такою шкалою:

- 1 – повна відповідність вимогам;
- 0,75 – часткова позитивна відповідність вимогам;
- 0,50 – урівноважена відповідність вимогам;
- 0,25 – частково-негативна відповідність вимогам;
- 0 – повна невідповідність вимогам.

Ступінь оптимальності обраної форми або методу науково-методичної роботи у даному навчальному закладі визначається за шкалою:

- 1,00 – 0,75 – форма або метод науково-методичної роботи доцільні;
- 0,74 – 0,50 – форма або метод науково-методичної роботи допустимі до використання;
- 0,49 – 0,0 – форма або метод науково-методичної роботи на даному етапі її організації і в існуючих умовах недоцільні до використання.

Реалізація змісту науково-методичної діяльності буде повною та ефективною, якщо будуть застосовуватися збалансовані форми і методи, що визначаються на основі кваліметричної моделі, параметри, показники і критерії якої визначені з урахуванням специфіки сільської школи.

Визначенню адекватних науково-методичній роботі форм і методів її здійснення сприятиме використання розробленої кваліметричної моделі, оскільки вона враховує якісно-кількісні характеристики науково – методичної діяльності, особливості навчального закладу, регіональні та місцеві умови.

*Список використаних джерел*

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психолог. исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 210с.
3. Касьянова О.М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О.М.Касьянова Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т.Б.Волубуєва. – Х.: Видав. гр. "Основа", 2004. – 96с.
4. Марченко Е.К. Методы квалиметрии в педагогике. – М.: Просвещение, 1979. – 198с.
5. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И.Пискунова, Г.В.Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256с.
6. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. – 1996. - №3. – С.9-15.

Ю.М. Косенко,  
канд. пед. наук, докторант,  
Інститут вищої освіти  
АПН України

## ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ – МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

*У статті визначено педагогічні умови підготовки магістрів – викладачів вищої школи до організації науково-дослідної роботи студентів.*

*В статье определены педагогические условия подготовки магистров – преподавателей высшей школы к организации научно-исследовательской работы студентов.*

*The article is aimed to determine pedagogical conditions of intending high school teachers training for students' research work.*

Огляд наукових публікацій останніх років переконливо свідчить про зростання інтересу вчених (Л.В. Артемова, Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.М. Голота, Л.П. Загородня, Н.В. Лисенко, Л.В. Лохвицька, Ю.М. Косенко, Т.І. Поніманська та інші) до проблеми підготовки магістрів педагогічної освіти дошкільного фаху [1; 2; 3; 4]. Вважаємо це цілком закономірним, оскільки підготовку фахівців означеного освітньо-кваліфікаційного рівня у вищих навчальних закладах започатковано порівняно недавно, а відтак існує ще чимало нерозв'язаних проблем. Дискусійними сьогодні є питання кваліфікації випускника магістратури спеціальності “Дошкільне виховання”; змісту магістерської підготовки студентів, що зорієнтовані на подальшу професійну діяльність у дошкільному навчальному закладі або у вищій школі; оптимального терміну навчання в магістратурі тощо.

Дослідженням установлено, що переважна більшість тих, хто завершує курс магістерської підготовки, свою подальшу професійну кар'єру пов'язують із науково-педагогічною діяльністю. Аналіз кадрового забезпечення вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації переконливо свідчить, що саме кращі випускники магістратури оновлюють і поповнюють викладацький склад випускових і фахових кафедр спеціальності “Дошкільна освіта”. У підготовці викладачів дошкільного фаху українські вищі навчальні заклади вже мають певний досвід, який неодноразово був предметом наукових дискусій на науково-практичних конференціях, зокрема у Київському міжнародному університеті (2004, 2006, 2007, 2008 рр.). Аналізуючи організацію та зміст теоретичної і практичної

підготовки магістрів педагогічної освіти, що здобувають кваліфікацію “Викладач дошкільної педагогіки і психології, методик навчання дітей дошкільного віку” наприкінці ХХ – початку ХХІ ст., доходимо висновку, що її невід’ємною складовою є науково-педагогічна підготовка. Наша позиція щодо науково-педагогічного спрямування підготовки магістрів дошкільного фаху викладена в попередніх публікаціях [2; 3].

Мету пропонованої статті автор убачає у визначенні педагогічних умов підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищої школи до організації науково-дослідної роботи студентів.

Насамперед зазначимо, що особистісно орієнтована парадигма професійної освіти, розвиток суб’єктності студента у процесі фахової підготовки актуалізує потребу визначення його власної траєкторії навчання за обраним фахом, а відтак – зростання ролі наукового знання як особистісного надбання студента. Залучення студентів до науково-дослідної роботи стає змістовою домінантою цілісного процесу професійного навчання у вищому закладі освіти. Науково-дослідна робота студента має спрямовуватися на формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження; розвиток наукового мислення, ерудиції, творчості; формування навичок самостійного наукового пошуку; виховання прагнення постійного оновлення й вдосконалення знань; розвиток здатності застосовувати теоретичні науково обґрунтовані знання в подальшій професійній діяльності; формування вміння знаходити й опрацьовувати наукову інформацію; створення наукового підґрунтя для оволодіння спеціальністю, педагогічним професіоналізмом.

Успішність виконання цих завдань обумовлена низкою чинників. З-поміж них виокремлюємо досконалу організацію науково-дослідної роботи студентів викладачами. До такого виду діяльності у ВНЗ викладач має бути професійно підготовленим під час навчання в магістратурі. Виходимо з того, що магістр педагогічної освіти дошкільного фаху повинен володіти теорією і методологією наукового дослідження, сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки, зберігання й використання наукової інформації, бути спроможним до плідної науково-дослідної діяльності. У нього мають бути сформовані знання про етику науковця та культуру наукової праці.

У процесі дослідження ми прагнули з’ясувати: за яких педагогічних умов набуття майбутніми викладачами означених

компетентностей буде успішним? Їх ми бачимо такими.

*По-перше.* Ґрунтовні теоретичні знання про сутність науково-дослідної роботи в системі педагогічної освіти й досвід її організації формуються у процесі власної дослідницької роботи магістрантів. За нашими спостереженнями, удосконалення вже сформованого на попередніх рівнях фахової підготовки, досвіду організації науково-дослідної роботи магістрантів відбувається у процесі вивчення курсу „Методологія і методи науково-педагогічних досліджень”, а також шляхом самоосвіти. Під час навчальних занять, на консультаціях, у процесі індивідуальної роботи з викладачами студенти пізнають сутність наукової діяльності, особливості науково-дослідної праці педагога вищої школи, форми її організації, своєрідність магістерського дослідження, кандидатської та докторської дисертацій; залучаються до виконання творчих завдань, що мають характер науково-педагогічного пошуку. Індивідуальний досвід проведення наукового дослідження у студентів формується під час виконання ними магістерської роботи. Здійснення такого виду дослідження має на меті продемонструвати рівень наукової кваліфікації випускника магістратури (розуміння студентом досліджуваної теми, знання методології та методики дослідження, уміння самостійно вести науковий пошук, розв'язувати конкретні завдання, обґрунтовувати висновки тощо).

*По-друге,* підготовка випускників магістратури до організації науково-дослідної роботи студентів унеможливується без формування в них системи теоретичних знань про:

- сутність науково-дослідної роботи студентів, яка включає в себе два взаємопов'язаних елементи: навчання студентів основ науково-дослідної роботи, організації наукової творчості та наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом викладачів;
- значення науково-дослідної роботи у професійному становленні майбутніх фахівців дошкільної освіти;
- основні напрями, традиційні та інноваційні форми організації науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі;
- специфіку науково-дослідної роботи студентів, що навчаються за програмами бакалаврської та магістерської підготовки.

*По-третьє,* науково-дослідна діяльність студентів є формою самостійної роботи, яку вони здійснюють під керівництвом викладачів. Це специфічний вид навчальної діяльності студентів, що

помітно активізує процес професійної підготовки, вшиває на глибоке й усвідомлене засвоєння програмного матеріалу, формує творче ставлення до предмета, який вивчається, допомагає краще зорієнтуватися в потоці наукової інформації, що постійно зростає, сприяє формуванню вмінь і навичок розв'язання нестандартних завдань, пов'язаних із професійною діяльністю. Але не варто забувати про те, що організація навчального процесу в університеті повинна запобігати догматичному накопиченню студентами певного обсягу інформації. Наукова інформація, яку здобуває студент, оволодіння способами здобуття такої інформації мають „працювати” на його професійне становлення, інтелектуальний творчий розвиток. Попри те, що знанієво-функціональна парадигма професійної освіти зорієнтовувала й зорієнтовує її дотепер насамперед на оволодіння студентами методами навчально- та науково-дослідної роботи; формування міцних науково-предметних знань, досвіду підготовки наукових доповідей, повідомлень, виступів на конференціях, семінарських заняттях; встановлення зв'язку в змісті теоретичної і практичної підготовки; виховання інтересу до творчого наукового пошуку, пізнавальної активності, ділової етики – у нових умовах діяльності ВНЗ функції і завдання науково-дослідної роботи студентів дещо змінюються. Ці зміни пов'язані передовсім із тими перебудовчими процесами, що відбуваються у вищій школі (орієнтація на європейські стандарти освіти, перехід на ступеневу підготовку фахівців, запровадження кредитно-модульної системи навчання, збільшення частки самостійної роботи студентів у процесі професійного навчання тощо). За таких умов залучення студентів до наукової роботи стає важливим засобом не лише розвитку їх пізнавальної активності, наукового стилю мислення, розширення пізнавальної сфери, а й забезпечення формування наукової складової професійної компетентності майбутнього фахівця, без якої унеможливаються подальша творча діяльність за обраним фахом, професійна кар'єра.

*По-четверте.* Студент магістратури у процесі фахової підготовки має опанувати основні напрями науково-дослідної роботи студентів у ВНЗ й пізнати форми її організації. Про це – детальніше. Перший напрям передбачає включення елементів дослідницької роботи у навчальний процес. Другим є організація наукової роботи студентів у позанавчальний час. Науково-дослідну роботу студентів, що є невід'ємним елементом навчального процесу, називають ще навчально-дослідною. Її зміст визначають творчі

завдання дослідницького характеру, які викладачі включають до робочих навчальних програм із кожної дисципліни. Виконання таких завдань спонукає студентів до пошуку необхідної інформації, опрацювання літератури; систематизації, узагальнення набутих із різних джерел знань; розвиває творче наукове мислення тощо. Дослідницька робота надає пізнавальній (тій, що пов'язана із навчальними заняттями) діяльності пошуково-творчого характеру. Вона зорієнтована насамперед на поглиблене вивчення програмового змісту навчальної дисципліни, формування досвіду опрацювання наукової літератури, локального використання дослідницьких методів, пошук шляхів розв'язання проблемних завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю студента. Форми виконання таких завдань – різноманітні (складання бібліографії, конспектування наукових джерел, підготовка рефератів, доповідей, повідомлень за планом семінарських завдань, розробка творчих проєктів та ін.). Дослідницькі завдання є також обов'язковим елементом усіх видів педагогічної практики. Це можуть бути завдання як за програмою вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни, так і за програмою педагогічної практики або ж впливати із мети та завдань курсової (дипломної, магістерської) роботи. Специфічною формою науково-дослідної роботи студентів, що виконується в межах навчального процесу, є підготовка рефератів, курсової, дипломної, магістерської робіт. Виконання дослідницьких завдань та інших форм наукової роботи з означеного напрямку є обов'язковим для кожного студента. Майбутній викладач має бути добре обізнаним з основними формами індивідуальної науково-дослідної роботи студентів. Розглянемо їх детальніше.

Реферат (від лат. *referre*, що означає “повідомляю”, “доповідаю”) – це стислий виклад у письмовій формі певного питання або наукової проблеми на підставі огляду відповідних наукових джерел із висловленням власних міркувань автора щодо означеної проблеми. Якщо реферат цих ознак не має, то він є лише конспектом опрацьованих наукових праць. Підготовка реферату є дієвим засобом формування в студентів навичок опрацювання літературних джерел. Робота над ним зорієтовує студента на розвиток наукового мислення (вміння аналізувати, зіставляти та узагальнювати різні точки зору на ту чи іншу проблему, вміння характеризувати конкретний матеріал, формулювати висновки); розширення світоглядної парадигми, поглиблення фахових знань із

навчальної дисципліни чи наукової проблеми; розвиток технологічних умінь наукової роботи (вміння самостійно знаходити наукові джерела, скласти бібліографію, користуватися різними засобами здобуття наукової інформації); оволодіння основами наукового писемного мовлення. Підготовлений реферат може бути використаний студентом для виголошення доповіді, написання статті або ж як певне накопичення наукової інформації для подальшої дослідницької роботи.

Курсова робота – це навчально-дослідницьке завдання із проблематики окремих навчальних дисциплін (можливо, декількох), що вивчаються у вищій школі. Мета курсової роботи – навчально-пізнавальна. Разом із тим, її підготовка не повинна обмежуватися реферуванням літературних джерел. Це – самостійний виклад опрацьованої літератури з елементами набутих у процесі експерименту знань, досвіду. Визначити рівень наукової розробки обраної проблеми та пріоритетний напрям у власній науково-пошуковій роботі студенту дозволяє опрацювання літератури, яке доцільно проводити в такій послідовності: знайомство зі змістом джерела; опрацювання літератури способом реферування або “цитатним” із зазначенням автора, назви роботи, року та місця видання, видавництва, загальної кількості сторінок і сторінки цитати; здійснення зіставного аналізу опрацьованих джерел; виокремлення пріоритетного напрямку власного дослідження; вибір теми та підготовка плану-проспекту майбутньої курсової роботи.

Підготовка курсової роботи здійснюється поетапно: вибір теми; складання списку літератури та її критичний аналіз; визначення мети, завдань, гіпотези; вибір методів дослідження й експериментальної бази; складання плану-проспекту; вивчення стану розробки досліджуваної проблеми у науковій літературі, підготовка теоретичного розділу; вивчення стану розробки досліджуваної проблеми у педагогічній практиці; розробка та проведення педагогічного експерименту; обробка результатів експерименту; формулювання висновків і рекомендацій за результатами проведеного дослідження; літературне оформлення курсової роботи відповідно чинних вимог та її захист. Обсяг курсової роботи – 25 – 30 сторінок друкованого тексту, бібліографія – не менше 20 позицій з обов'язковим посиланням на них у тексті роботи.

Дипломна робота – це наукове дослідження, що виконують студенти, які навчаються у ВНЗ за освітньо-професійним рівнем “спеціаліст”. Ця форма навчально-дослідної роботи не є

обов'язковою для студентів. Над її виконанням найчастіше працюють ті, хто виявив інтерес до наукової роботи й успішно оволодів навичками дослідницької діяльності під час підготовки курсової роботи на попередньому етапі професійної підготовки (у бакалавраті). Дипломна робота – досить складне теоретико-практичне дослідження, успішність проведення якого залежить насамперед від рівня фахової підготовки студента, володіння науковою культурою. Вона складається з теоретичної й експериментальної частин, які утворюють цілісну структуру навчально-пізнавального процесу, що передбачає продуману організацію самостійної роботи студентів, спрямовану на набуття ними наукових знань і надання теоретичним знанням, здобутим під час фахової підготовки, прикладного характеру. Вимоги до дипломної роботи в загальних рисах спільні з тими, що висувуються до магістерського дослідження.

Існує ще один напрям в організації науково-дослідної роботи студентів ВНЗ, розвиток якого в подальшому мають забезпечити сьгоднішні магістранти. Йдеться про організацію науково-дослідної роботи студентів у позанавчальний час, коли викладач виконує функцію наукового консультанта. Формами такої роботи є діяльність студентських наукових товариств, гуртків, проблемних груп, дослідницьких лабораторій тощо, покликаних задовольнити пізнавальні інтереси студентів, розширювати науковий світогляд, сприяти творчому розвитку. За такої організації науково-дослідної роботи успішно реалізуються творчі студентські проекти, здійснюється комплексне вивчення тієї чи іншої наукової проблеми, розробляються програми педагогічних експериментів, готуються наукові доповіді, реферати, публікації тощо. Найпоширенішими науково-організаційними заходами, що проводяться у вищих навчальних закладах і на яких відбувається презентація наукових здобутків студентів, є науково-практичні конференції, Декади студентської науки, наукові семінари, конкурси студентських наукових робіт, наукові студентські читання, присвячені видатним постатям у педагогічній науці, видання збірників наукових статей (тез) студентів та ін.

Залучення студентів до науково-пошукової роботи не лише сприяє поглибленню їхніх знань із дисциплін, що вивчаються, а й формує в майбутніх спеціалістів наукову складову їх професійної компетентності, розвиває такі особистісні якості, як самостійність, організованість, творчість, прагнення до самоосвіти тощо.



Організація науково-дослідної роботи студентів, що навчаються за програмами бакалаврської та магістерської підготовки, має свої особливості. Як правило, перші кроки студентів у світ науки пов'язані з опрацюванням наукової літератури за програмами вивчення навчальних дисциплін, оволодінням уміннями працювати у фондах бібліотек, користуватися різними видами каталогів, конспектувати, готувати анотації, виписки, цитувати літературні джерела тощо. Вони набувають досвіду наукової роботи, знайомлячись із дослідницькими методами, засвоюючи основні поняття наукового апарату дослідження, опановуючи правила збирання необхідної наукової інформації, готуючи реферати, повідомлення й доповіді, практичні завдання творчого, пошукового характеру до семінарських і практичних занять, беручи участь у роботі наукових студентських гуртків, конференцій. Поступово зміст науково-дослідної роботи від курсу до курсу ускладнюється. На II-III курсах студенти виконують курсові роботи з дитячої психології, дошкільної педагогіки та фахових методик. Завдання науково-дослідного характеру за планом курсової виконується під час педагогічної практики у дошкільному навчальному закладі. Виконання комплексу таких завдань дозволяє студентам свідомо підійти до вибору теми майбутньої магістерської (дипломної) роботи, яка є підсумком їхньої науково-дослідної роботи в університеті.

*По-п'яте.* Організація студентської наукової роботи у вищому навчальному закладі обумовлена низкою організаційно-педагогічних чинників. Вважаємо, що без їх урахування унеможливиться успішне керівництво викладачем науково-пошуковою роботою студентів. З-поміж інших виокремимо такі:

- зорієнтованість ВНЗ на широке залучення студентів до науково-дослідної роботи, створення для цього належних умов;
- наукова компетентність викладачів, визнання їхнього авторитету як учених формує відповідне інтелектуальне середовище, у якому студенти здобувають професійну освіту;
- функціонування в університеті цілісної системи організації студентської науково-дослідної роботи;
- студент повинен мати право вибору проблеми наукового пошуку та наукового керівника;
- залучення студентів до науково-дослідної роботи необхідно здійснювати з урахуванням їхніх наукових інтересів, нахилів, здібностей, розвитку інтелекту, рівня професійної підготовки;

- активність та свідомість студента під час виконання наукового дослідження досягається діловою взаємодією, творчою співпрацею з науковим керівником;
- стосунки між викладачем і студентом у процесі науково-пошукової роботи повинні мати гуманістичний характер;
- наукова співпраця викладача зі студентом має будуватися на засадах толерантності, з дотриманням наукової етики;
- організація науково-дослідної роботи студентів повинна мати комплексний і безперервний характер, зорієнтовувати майбутніх педагогів на виконання магістерської (дипломної) роботи;
- систематичність і послідовність у залученні студентів до наукової роботи забезпечує реалізацію наскрізної програми формування наукової компетентності майбутніх фахівців;
- наукова студентська робота повинна мати прикладний характер, пов'язуватися з дослідженням актуальних проблем педагогічної практики;
- наукове наставництво має ґрунтуватися на широкому науковому світогляді, високих власних наукових здобутках викладача, володінні ним теорією та методикою дослідження, майстерності наукового консультування.

Таким є наше бачення педагогічних умов забезпечення підготовки студентів магістратури – майбутніх викладачів до організації науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі. Ми не претендуємо на беззаперечне прийняття нашої точки зору й припускаємо, що вона може бути іншою.

Насамкінець зазначимо, що підготовка магістрів педагогічної освіти – майбутніх викладачів вищої школи до організації науково-дослідної роботи студентів буде неповною без усвідомлення ними сутності етики науковця та культури наукової праці. Термін “етика” – грецького походження, що означає “звичай”, “характер”, “образ думок”. Предметом етики є мораль і наука про неї, що змінювалися впродовж століть. За доби античності етика була вченням про добродійність, такі якості людини, що виражають міру її влади над самою собою, вміння спілкуватися з іншими. Етика розумілася і як вимогливість до себе. Мораль тієї чи іншої професії визначається терміном “професійна етика”. Наукова діяльність формує конкретний тип особистості, створює етичні цінності й разом із тим – цілий спектр етичних характеристик цієї діяльності. Відомий російський філософ і літературознавець Д.І. Писарев указував, що наука формує не спеціального дослідника, а людину,

яка загартовує свій розум і керується ним у всіх випадках життя. Варто пам'ятати про те, що статус ученого помітно посилює авторитет викладача, зокрема в забезпеченні ним наукового керівництва дослідницькою роботою студентів. Тим, хто готується до науково-педагогічної діяльності, варто прислухатися до перевірених досвідом порад з організації наукової праці та наукової етики:

1. Професійна діяльність викладача вищої школи постійно супроводжується науково-дослідною роботою. Відтак – жодного дня без праці, без наукового пошуку. Праця дослідника – це постійна робота з першоджерелами, їх аналіз і роздуми, пов'язані з темою дослідження; напрацювання власного бачення шляхів розв'язання досліджуваної проблеми.
2. Організація наукової роботи вимагає дотримання певних правил: планування, поступове входження в роботу, ритмічність праці, завершення наукового пошуку, досягнення конкретного результату.
3. Наукова робота – специфічний вид людської діяльності, що вимагає врахування індивідуальних особливостей дослідника: здібностей, життєвого ритму, швидкості читання тексту, втомлюваності очей, техніки роботи за комп'ютером тощо.
4. Дослідницька робота – це процес наукової творчості, що є джерелом професійного задоволення, натхнення, запорукою доброго фізичного та психологічного самопочуття, радості.
5. Етика наукового дослідження потребує: об'єктивності у вивченні педагогічних явищ і процесів, коректного ставлення до фактів; цитування за першоджерелами із зазначенням джерела наукової інформації (запозичувати текст, не вказавши на його автора, забороняється); поважного ставлення до наукових поглядів інших учених, навіть коли вони не збігаються з точкою зору дослідника; проведення наукової дискусії мовою перевірених фактів і переконливих аргументів.

Сподіваємось, що наше бачення означеної проблеми слугуватиме успішній організації науково-дослідної роботи студентів, тим, хто сьогодні навчається в магістратурі, а вже завтра знайде до студентської аудиторії у новому статусі – викладача вищої школи.

*Список використаних джерел*

1. Косенко Ю.М. Науково-педагогічні дослідження в системі професійної підготовки магістрів // Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки: 36. наук.

- праць. – К.: КиМУ, 2006. – Вип. 8. – С.145 – 154.
2. Косенко Ю.М. Науково-дослідна робота студентів в умовах ступеневої освіти. Вища освіта України – Додаток 3 (т. 6) – Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти”. – К., 2007. – С. 127 – 133.
  3. Лисенко Н.В. Науково-методичні засади вдосконалення змісту професійної підготовки магістрів педагогіки за спеціальністю „Дошкільне виховання” // Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – К.: КиМУ, 2006. – Вип. 5. – С.129 – 138.

## ЗМІСТ

### Розділ I. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

✓ Л.В.Кондрашова. Емоційний фактор як засіб забезпечення якості освітнього процесу в загальноосвітній та вищій школі.....	3
✓ О.С.Білоус. Формування творчих здібностей студентів засобами використання проблемних ситуацій на заняттях вищої школи.....	12
✓ Л.Л.Мацепура. Креативний підхід до викладання гуманітарних дисциплін як засіб формування креативної особистості майбутнього менеджера.....	18
✓ В.В.Іванова. Оптимальні умови формування творчої діяльності студентів у процесі навчання у вищій школі.....	31
✓ В.В. Корольський, Т.Г. Крамаренко, С.О. Семеріков, ✓ С.В. Шокалюк. Формування компетентностей з ІКТ у вчителів математики в системі післядипломної освіти.....	36
✓ Н.І.Зеленкова. Педагогічна компетентність як складне особистісне утворення.....	43
✓ О.І.Дрогайцев. Формування інформаційної компетентності студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання гуманітарних дисциплін.....	48
✓ В.М.Марків. Проблема професійної компетентності сучасного педагога.....	53
✓ О.В.Пахомова. Професійна компетентність майбутнього вчителя як проміжний рівень його професійної успішності.....	59
✓ Е.М.Міхайл. Теоретичні основи формування прогностичних умінь майбутніх педагогів.....	66
✓ О.В.Лисевич. Технологія формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів.....	73
✓ В.В.Ревенко. Інтерактивне навчання. Особливості позиції викладача та студентів.....	78
✓ Л.В.Бешевець. Основні напрямки сучасної гуманістичної педагогіки.....	86
✓ С.М.Щербина, І.Ю. Щербина. Діагностика навчально-пізнавальної діяльності студентів методом тестування.....	92
✓ Н.Ю.Дуднік. Структурування системи умінь професійної самоорганізації майбутнього вчителя.....	99
✓ Н.В.Кузьменко. Роль куратора у формуванні самоствердження студента.....	105

✓ М.С.Дережа. Сутність поняття "самоосвіта".....	112
✓ Т.В.Андріанов. Формування здорового способу життя студентів у процесі самостійної роботи з курсу "Фізичного виховання".....	118
✓ С.В.Сапожников. Вища педагогічна освіта у Російській федерації: проблеми сьогодення та шляхи підвищення якості.....	125
✓ Е.О.Дильнік. Форми евристичного навчання.....	134
✓ Л.О.Савченко, К.Ю.Савченко. Імітаційно-ігрове навчання як засіб розвитку комунікативних умінь студентів.....	140
✓ С.М.Амеліна. Навчальна взаємодія викладача і студента (на матеріалі німецької мови).....	146
✓ С.О.Смолова. Особливості використання навчального діалогу як засобу формування комунікативної культури майбутніх вчителів іноземних мов.....	154
✓ Г.Б.Штельмах. Взаємодія середньої та вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму як система і процес.....	161
✓ Ю.О.Саунова. Формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології у процесі педагогічної практики.....	167
✓ Н.О.Побережна. Формування інформаційної компетентності педагогів як педагогічна проблема.....	176
✓ О.О.Гаврилюк. Умови ефективного формування комунікативної культури студентів засобами позааудиторної роботи.....	181
✓ М.М.Москалец. Формування у студентів цілісної картини світу через зміст навчальної діяльності.....	187
✓ О.В.Гладка. Шляхи формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників.....	194
✓ В.В.Кондратенко. Система роботи з формування готовності студентів до виховання відповідальності у дітей старшого дошкільного віку.....	201
✓ І.А.Микитюк. Використання ідей А.С.Макаренка по формуванню педагогічної культури вчителя сучасної школи.....	208
✓ О.С.Цокур. Педагогічна діяльність сучасного вчителя з організації краєзнавчої роботи з учнями: сутність, структура, рівні професіоналізму.....	212
✓ В.В.Садова. Організація самостійної роботи студентів з історії педагогіки на ґрунті компаративістики.....	221
✓ О.В.Малихін. Форми організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.....	225

✓ О.С.Радул. Внесок Кирила Туровського в розвиток давньоруської педагогіки.....	237
✓ О.О.Сорокіна. Модель формування функціональної компетентності.....	243

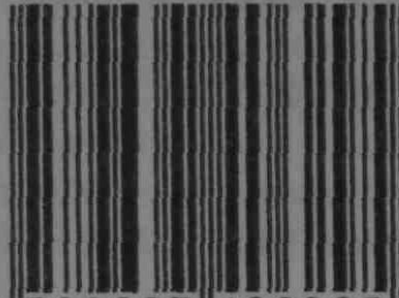
## Розділ II. Актуальні проблеми сучасної загальноосвітньої школи

✓ В.К.Буряк. Деякі методологічні питання розвиваючого навчання.....	250
✓ О.В.Бугрій. Якість освіти в аспекті розвиваючої функції навчання.....	255
✓ І.А.Кравцова, Л.О.Горбатенко. Педагогічні умови впровадження інтерактивних методів навчання у початкових класах.....	261
✓ Є.В.Денисенко. Розвиток теоретичного мислення в навчальному процесі.....	267
✓ Ю.В.Рева. Технологічні сентації розв'язання проблеми дисципліни та оцінювання учнів як фактор підвищення якості освітнього процесу.....	272
✓ А.С.Золотько. Навчальний проект як засіб активізації пізнавальної діяльності старшокласників.....	283
✓ О.В.Катеруша. Шляхи активізації пізнавальної діяльності.....	288
✓ О.В.Ковшар. Методи стимулювання позитивних мотивів та пізнавальної активності навчання молодших школярів.....	294
✓ І.А.Кравцова, А.О.Кравцова. Аналіз розробки проблеми девіантної поведінки підлітків у науковій літературі.....	301
✓ І.Є.Макаренко. Засади профільного навчання в сучасній школі та концепція "сродної праці" Г.С.Сковороди: порівняльно-методологічний аналіз.....	306
✓ І.В.Онйщенко. Напрями й шляхи забезпечення наступності в навчанні рідної мови дошкільників і молодших школярів.....	311
✓ І.О.Козаченко. Аналіз змісту навчання географії і сучасних підходів до його вдосконалення.....	318
✓ Т.П.Гопкало. Специфіка формування вокально-хорових умінь у учнів старших класів музичних шкіл.....	326
✓ Л.В.Петько. Стимулювання комунікативності підлітків в позакласній роботі.....	332
✓ Г.Б.Штельмах, О.В.Штельмах. Діалогічне мовлення на уроках англійської мови: проблеми та перспективи.....	340
✓ З.П.Бакум. Удосконалення змісту навчання фонетики української мови в гімназії.....	345

✓ <sup>✓</sup> А.М.Король. Формування високого рівня готовності учнів до творчої діяльності.....	352
✓ В.І.Павленко. Вибір оптимальних форм і методів науково-методичної роботи на засадах кваліметричного підходу.....	357
✓ О.М. Косенко. Підготовка магістрів – майбутніх викладачів вищої школи до організації науково-дослідної роботи студентів.....	363



ISBN 966740629-6



9 789667 406295

**Наукове видання**

**ПЕДАГОГІКА  
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць  
Випуск 24**

**Російською та українською мовами**

*Головний редактор:*

**В.К.Буряк**

*Відповідальний за випуск:*

*заступник головного редактора*

**Л.В.Кондрашова**

---

Підписано до друку 27.03.2009.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Друк офсетний. Ум.-др.арк. – 22,04. Обл.- вид.арк. – 22,13.

Тираж 500 прим.

Криворізький державний педагогічний університет.

50086 Україна, м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54.

Свідоцтво про державну реєстрацію:

Серія КВ № 7500 від 03.07.2003 р.

Друкарня СПД Щербенок С.Г.

Свідоцтво ДП 126-р від 12.10.2004.

50027 Україна, м. Кривий Ріг, вул.Рокосовського, 5.

т.(0564) 922-077.