



ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

27'2010

До 80-річчя КДПУ

1-2014

378(082)

П24

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Криворізький державний педагогічний університет

До 80-річчя КДПУ

040030

ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Випуск 27



Кривий Ріг
2010

ББК 74.2+74.58

Редакційна колегія:

- Буряк В.К.** – доктор педагогічних наук, професор, “Заслужений діяч науки і техніки України”, ректор КДПУ.
(головний редактор).
- Кондрашова Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, “Заслужений діяч науки і техніки України” проректор з наукової роботи,
(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.
- Шкельна 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 10.02.2010р. №1-05/1**

Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. ред. – проф. Буряк В.К.– Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – Вып. 27. – 371 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 університету.

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

ББК 74.2+74.58

Педагогика высшей и средней школы: Сборник научных работ / гл. ред. – проф. Буряк В.К. – Кривой Рог: КДПУ, 2010. – Вып. 27. – 371 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 университета.

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга научных работников.

ББК 74.2+74.58

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

ISBN 996-7406-29-6

© Криворізький державний педагогічний університет

РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

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

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

У статті розкривається сутність, основні характеристики змістовно-процесуального підходу до навчання та його можливості в професійному становленні майбутніх педагогів в умовах університетської освіти.

Ключові слова: знанієвий підхід до організації навчального процесу, змістовно-процесуальний підхід до навчання, змістовно-процесуальна модель освіти, структурні компоненти пізнавальної діяльності.

В статье раскрывается сущность, основные характеристики содержательно-процессуального подхода к обучению и его возможности в профессиональном становлении будущих педагогов в условиях университетского образования.

Ключевые слова: знаниевый подход к организации учебного процесса, содержательно-процессуальный подход к обучению, содержательно-процесуальная модель образования, структурные компоненты познавательной деятельности.

The article reveals the essence, the main characteristics of content-proceural approach in learning and its possibilities in the professional formation of future teachers in university education.

Key words: knowledge approach to the educational process, content-proceural approach of education, content-proceural model of education, the structural components in the cognitive activity.

Постановка проблеми. Проблема підготовки педагогічних кадрів завжди була і сьогодні остається однією з актуальних і передбачає далішні пошуки шляхів удосконалення рівня їх професіоналізму. Серед багатьох причин, що перешкоджають її ефективному вирішенню, можна назвати односторонність педагогічної підготовки, коли замість цілісного соціокультурного і професіонально-педагогічного досвіду майбутнього вчителя засвоюють лише знанієвий компонент, що виступає лише частинкою його професіоналізму.

С давніх часів в практиці університетського освіти намагалися знанієвий шлях до організації навчального процесу, в ході якого увагу акцентували лише на засвоєнні знань, понять, розвитку професіонального мислення. Пріоритет знанієвого шляху в підготовці вчительських кадрів над культурно-соціологічним привів до кризового стану педагогічного освіти. Майбутній вчитель, засвоюючи навчальну

информацию, не всегда может овладеть культурным опытом и способами профессиональной деятельности, что снижает значимость знаниявого научения, имеющего место и сегодня в высшей педагогической школе различного уровня аккредитации.

С развитием банка информации отпадает нужда в перегрузке памяти будущего специалиста знаниями «про запас», куда более важным становится умение осуществлять поиск необходимой информации, управлять ее потоками и использовать приобретенные знания для решения профессиональных задач. Необходимо научить будущего специалиста пользоваться потоками научной информации, банком профессиональных знаний. Сегодня нужен учитель, который не будет находиться в плену инструкций, строгих методических рекомендаций, а будет строить свою профессиональную деятельность в соответствии с творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом.

Экономическое развитие современного общества не совместимо с методами силового управления, жестким регулированием сверху. Поэтому исполнительская деятельность человека не удовлетворяет растущие потребности общества. Исполнительская деятельность влечет за собой потерю инициативы, непонимание механизмов конкуренции, утрату личной ответственности за результаты и качество труда, способности самостоятельно решать свои проблемы в выборе профессионального пути. Процесс обучения, который призван готовить молодежь к самостоятельной жизни, должен изменить свой характер таким образом, чтобы предоставить каждому учащемуся возможность испытать свои силы, апробировать свои способности в различных видах деятельности. Каждый человек призван «принести на основе своих индивидуальных способностей, знаний, умений, навыков, нравственных и мировоззренческих приоритетов, определяющих масштаб личности, реальный вклад в обогащение материальных и духовных ценностей мира» [1, с.5].

Суть современного образования как итога и результата учебного процесса различных типов школ состоит в том, чтобы обеспечить условия на личностном уровне для самореализации устремлений, потребностей, интересов, выбора индивидуальных траекторий образования, дифференциацию подходов к каждому, гибкость оценки его учебных достижений.

Самореализация в условиях учебно-познавательной деятельности возможна, если будущий специалист:

- верит в собственную индивидуальность и неповторимое предназначение, осознает смысл жизни и возможности собственного «Я», в положительный результат от собственных помыслов и дел;
- осознает свои способности, интересы, жизненные предпочтения и мотивы поведения, руководствуется ими в различных жизненных ситуациях, взаимодействует с другими людьми, чувствует себя частью природы и общества;

- обладает знаниями, умениями, навыками и творческими способностями, позволяющими ему реализовать себя в полной мере в деятельности и отношениях с другими людьми;
- готов к волевым усилиям и регуляции эмоциональных состояний собственных и других людей, необходимых для самореализации в деятельности и общении на всех этапах жизненного пути [1, с.6].

Эти пути самореализации личности могут быть выполнены только на основе качественного образования, которое является результатом обучения, ориентированного на осознание смысла жизни, укрепление веры в собственные возможности и способности, развитие творческих качеств личности, овладение знаниями, умениями и навыками, выступающими основой ее действий и поступков.

Обучение, обеспечивающее условия для личностной самореализации будущих педагогов, не может ограничиваться только предметной сферой. Оно должно носить практико-ориентированный характер. Ориентация только на «знаниевый» подход, организацию предметного изучения научного знания не соответствует изменившимся условиям и требованиям общества. В новом обществе коренным образом меняется статус личности, ее роль в обществе и деятельности, что коренным образом меняет подходы к организации обучения педагогических учебных заведений.

В.Леднев и М.Коган полагают, что основой содержания образования выступит не совокупность научно-предметных областей, а деятельность человека, представленная практико-преобразовательным, познавательным, коммуникативным, ценностно-ориентационным, эстетическим ее видами [4; 3].

За пределы знаниевой парадигмы пытались выйти В.Краевский и И.Лернер. Определяя содержание образования и структуру обучения, они обосновали культурологическую модель содержания образования, основой которой выступает опыт. Содержание образования они сводили не к набору сведений, подлежащих заучиванию и воспроизведению, а выделяли четыре компонента опыта: знания о различных областях действительности, опыт выполнения известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам и средствам деятельности человека. Исходя из деятельного подхода к структурированию содержания образования, в основу обучения они предлагали положить взаимодействие преподавания и учения. Основная идея их состояла в том, чтобы не сводить обучение к простому запоминанию и воспроизведению знаний, а строить его таким образом, чтобы знания выступали средством накопления опыта.

Эту идею развивают в своих работах В.Давыдов и Л.Занков. Они также стремятся выйти за пределы предметно-знаниевого образования. Теоретически обосновывая идею развивающего обучения, В.Давыдов считает, что овладение теоретическими понятиями должно служить инструментом построения способов деятельности в предметной области [2].

Анализ научной литературы позволяет говорить о многообразии попыток авторов в содержании образования уйти от предметного подхода: отбор содержания образования в соответствии со структурой личности (В.Ильин), личностной самоорганизацией (И.Лысенко), диалогического опыта (С.Белова), личностной свободой (В.Зайцев), диалога культур (В.Библер), организационно-деятельных игр (М.Крюков, В.Платов, А.Тюков). Все названные авторы акцентировали внимание не только на объеме учебной информации, представленной в учебных программах и подлежащей обязательному усвоению, но и на опыте, который нельзя сложить из набора учебных знаний и умений.

В поиске путей модернизации образования, многие ученые (Е.Коган, О.Лебедев, И.Фрумкин, Б.Эльконин) полагают, что содержание образования не должно быть знаниево-ориентированным, а должно представлять собой целостный опыт решения жизненных проблем. Б.Эльконин предлагает отказаться не от знаний, как научной области, а от знаний – сведений, «знаний на всякий случай» [5, с.27]. На первое место он выдвигает не информированность обучаемого, а его умение решать проблемы, возникающие в ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологии; 3) во взаимоотношениях людей; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, избирателя; 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению; 7) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способа разрешения конфликтов. Б.Эльконин предлагает создавать «ситуации включения», т.е. проектировать действия, оценку ситуации и отношений, возникших в ходе моделируемой ситуации.

Предлагаемая модель отличается от традиционного обучения, где необходимо «запомнить и ответить», когда имеет место готовая формула, в которую надо лишь подставить значения. В предлагаемом подходе к обучению будущий специалист должен осознавать постановку самой задачи, оценить новый опыт, контролировать результативность собственных действий. Новизна подхода состоит в том, что он не ориентирует на усвоение готового знания, а создает условия для осознания всего процесса происхождения знания.

Цель статьи состоит в том, чтобы обосновать необходимость содержательно-процессуального подхода к организации учебного процесса высшей педагогической школы как одного из путей повышения уровня профессионализма будущих педагогов.

Изложение основного содержания. Обновление подготовки педагогических кадров связано с реализацией подхода, при котором учебная деятельность становится предметом усвоения, приобретая практико-преобразовательный или исследовательский характер. Такой подход к образованию интегрирует в своем содержании понятия, способы деятельности,

творческий потенциал, опыт проявления личностной позиции, осуществляется на основе создания собственного опыта, рефлексии и оценки. Этот подход способствует тому, чтобы в ходе обучения осваивались новые виды опыта: выявлялись и идентифицировались проблемы, приобретались навыки исследования и проектирования, сотрудничества и сотворчества, использовались известные и создавались новые технологии получения планируемого результата, оценивалось его качество и собственные учебные достижения будущих педагогов. Обучение сегодня не может ограничиваться формированием «академического» знания. Обычное учебное знание предназначено для запоминания и воспроизведения. Важно в ходе обучения предоставить возможность каждому его участнику открыть для себя процесс получения знания, апробировать способы собственных действий по превращению знаний в ценности и смыслы, принятию самостоятельных решений, испытать ответственность за эти решения. Если за годы обучения в педагогическом университете будущий педагог не овладеет искусством превращать знания в инструмент практических действий, средство решения педагогических проблем, то и его ученики будут обречены лишь на усвоение и воспроизведение готового знания.

Сегодня речь должна идти не только о создании предметных образовательных программ, которые будут усваиваться в процессе обучения, но и о проектировании определенной сферы деятельности. Информационная сторона должна обязательно сочетаться с ориентировочной основой деятельности в ходе обучения. Информация, структурируемая в учебных программах, должна быть адекватна ситуационно-моделирующим технологиям, когда смысл обучения будет заключаться не столько в усвоении учебного материала, сколько в практической деятельности по использованию и применению приобретенного знания как инструмента практического действия.

В последнее время внимание ученых привлекает содержательно-процессуальный подход к структурированию образовательного процесса. Общие характеристики образовательной программы, ориентированной на содержательно-процессуальную модель образования, можно представить следующим образом:

- 1) сочетание фундаментального и прикладного знания;
- 2) набор задач-ситуаций, последовательность которых выстроена в соответствии с возрастом полноты, проблемности, новизны, межпредметности знаний, креативности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки результатов;
- 3) алгоритмы и схемы действий в моделируемых ситуациях-задачах;
- 4) дидактическая технология и технология педагогической поддержки и своевременной помощи;
- 5) гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сторон образовательного процесса;
- 6) мониторинг результатов образовательного процесса;
- 7) оценка и самооценка учебных достижений.

Дидактическая система, построенная на основе содержательно-процессуального подхода, основывается на взаимообусловленности и взаимосвязи различных принципов. Среди них выделяют:

- принцип нелинейности (информация сохраняет свою целостность, но разветвляется на подкомпоненты, которые соответствуют возможностям и способностям студентов);
- обращенности к саморазвитию личности будущего педагога через активную его деятельность;
- динамичности (учебная информация может менять свою структуру и характеристики);
- диалогичности (постановка и решение познавательных задач в форме учебного диалога);
- познавательной активности и самостоятельности ее участников;
- опоры на ведущий вид деятельности, когда предоставляется возможность выбора вида занятий и способов решения учебных задач.

Реализация содержательно-процессуального подхода к образовательному процессу сопряжена с выполнением ряда требований:

- соблюдение логики изложения учебного материала;
- структурирование учебного материала по разветвленной схеме, разработанной с учетом возможных уровней подготовки будущих педагогов, их интересов и склонностей;
- разнообразие методов и дидактических средств, активизирующих познавательные действия студентов;
- применение методов мониторинга за усвоением учебного материала и накоплением опыта познавательной и эмоционально-ценностной деятельности будущих педагогов.

Содержательно-процессуальный подход к организации образовательного процесса обеспечивает активную познавательную деятельность, направленную на овладение учебным материалом, накопление опыта решения профессиональных задач, формирование ответственности за принятые решения и их последствия. Этот подход к организации обучения обеспечивает взаимодействие фундаментальных и прикладных знаний, моделирование их в различных формах (символической, графической и др.); выделение стержневых понятий и отношений; разнообразие способов познавательной деятельности и методов оценки учебных достижений будущих педагогов.

Содержательно-процессуальный подход к организации образовательного процесса позволяет устранить перекося, который имеет место в учебной практике между передачей неограниченного объема знаний преподавателем и овладением студентами умением действовать по образцу в ущерб накоплению опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений к изучаемому материалу. Этот подход обеспечивает взаимодействие информационно-содержательной и процессуально-организационной сторон обучения. Единство этих сторон в образовательном процессе обеспечивает

изучение учебной информации не в готовом виде, а путем решения учебных проблем, выполнения заданий, стимулирующих познавательную активность его участников на основе свободы выбора действий.

В ходе обучения, основой организации которого является содержательно-процессуальный подход, знания не просто заучиваются и воспроизводятся, а студентами осознается их процессуальная, действенная сторона. В ходе выполнения различных видов учебной работы: составление плана-конспекта, опорных схем, таблиц, алгоритмов действия активизируется мыслительная деятельность студентов, что обеспечивает единство их знаний и умственной деятельности. Структура познавательной деятельности объединяет в себе такие компоненты, как:

- мотивационно-ценностный, выражающий подсистему мотивов, адекватных целям и задачам подготовки студентов к педагогической работе, которые стимулируют их к творческому овладению избранной профессией учителя;
- когнитивный, обеспечивающий будущим педагогам систему профессионально-педагогических знаний, овладение педагогическими технологиями, составляющими основу учительской деятельности;
- эмоционально-волевой компонент, позволяющий реализовать в педагогической работе систему методов, средств, способов регуляции и саморегуляции, контроля и самоконтроля, управления и самоуправления профессиональными действиями и результатами профессиональной деятельности;
- творчески-деятельный, способствующий закреплению творческого подхода будущих педагогов к решению профессионально-педагогических проблем, нестандартному осуществлению профессиональных действий, саморазвитию творческих способностей, креативности;
- рефлексивно-оценочный, который обеспечивает способность будущего педагога сознательно управлять и регулировать собственное профессиональное поведение в различных педагогических ситуациях, проводить самоанализ профессиональных достижений и оценивать полученные результаты, намечать перспективы собственного профессионального роста.

Содержательно-процессуальный подход, объединяющий в себе все компоненты познавательной деятельности, позволяет:

- перейти в подготовке учителя от ориентации на воспроизведение изученных знаний к применению и использованию их в решении профессиональных задач;
- ставить приоритет междисциплинарно-интегрированных требований к результату образовательного процесса;
- увязать цели с ситуациями применимости знаний в профессиональной сфере;

- ориентировать педагогическую деятельность на разнообразие профессиональных ситуаций, выход из которых возможен лишь с опорой на ранее усвоенную теорию.

В содержании этого подхода сочетаются знания с профессионально-педагогическими умениями, навыками и качествами личности, обеспечивающими возможность:

- профессионального роста результативной творческой деятельности будущих педагогов;
- освоение педагогических технологий;
- принятие нестандартных решений в педагогических ситуациях;
- объективной оценки результатов собственной профессиональной деятельности;
- проектирование дальнейших перспектив профессионального становления и педагогических достижений.

Реализация содержательно-процессуального подхода к обучению в высшей школе позволяет убедиться в том, что подготовка студентов к педагогической деятельности не должна замыкаться либо на предметной стороне, либо на развитии педагогических способностей, либо на овладении студентами практическими умениями. Лишь взаимодействие и взаимообусловленность всех этих аспектов позволит обеспечить каждому будущему педагогу достаточный и высокий уровень их профессионализма. Практика свидетельствует о том, что многие выпускники педагогических университетов обладают достаточным запасом теоретических знаний, но не всегда успешно адаптируются к самостоятельному профессиональному труду. Некоторые из них не видят связи между программным материалом, усвоенным в высшей школе, и личностным потенциалом, обеспечивающим результативность их использования в практической работе. Содержательно-процессуальный подход к обучению будущих педагогов позволяет устранить односторонность в их подготовке, ликвидировать разрыв образовательно-профессионального и личностно-деятельного аспектов, что позитивно влияет на результативность их профессионального труда.

Содержательно-процессуальный подход к обучению выступает своеобразным внутренним механизмом обновления содержания высшего педагогического образования. Он реализуется в познавательной-процессуальной, коммуникативной и деятельной сферах. Результатом модернизации содержания профессиональной подготовки будущих педагогов является специалист, обладающий комплексом знаний, умений, навыков и качеств, соответствующих специфике педагогического труда и позволяющих оптимально решать профессиональные задачи, творчески выполнять профессионально-педагогические функции. Содержательно-процессуальный подход обеспечивает постоянное наращивание творческого потенциала, развитие интеллекта, гибкого педагогического мышления, рефлексивных и креативных способностей, интуиции, профессиональной смелости, готовности к решению

сложных педагогических проблем в условиях неопределенности и непредсказуемости педагогической практики.

Вывод. Содержательно-процессуальный подход призван объединить в себе предметное содержание и виды образовательной деятельности, обеспечить накопление опыта творческой деятельности, развить способности к самостоятельному мышлению и эмоционально-ценностному отношению к изучаемому учебному материалу. Этот подход позволяет преодолеть сложившиеся недостатки в образовательном процессе, которому присуща высокая степень репродукции научно-теоретической информации, исключая возможность выбора способов действий, собственной позиции, субъективной авторской интерпретации учебного материала – следствие этого суррогатные, безальтернативные знания и потеря интереса к науке и образованию, к избранной педагогической сфере деятельности. Гармонизация содержательной и процессуальной сторон учебного процесса, превращение знаний в инструмент практического действия позитивно влияет на становление профессионализма будущих педагогов. Профессиональная подготовка будущих педагогов на основе содержательно-процессуального подхода открывает перспективы мобильности и конкурентоспособности педагогических кадров в Украине.

Список использованной литературы

1. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7.
2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / Василь Васильевич Давыдов. – М., 1972.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М., 1974.
4. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры / В. С. Леднев. – М., 1980.
5. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

*І.І. Доброскок,
здобувач Інституту
педагогіки АПН України,
докторант*

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАГІСТРІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

У статті визначено взаємозв'язок між особливостями соціальної роботи і якістю оволодіння комунікативними вміннями, які лежать в основі формування професійної комунікативної компетенції.

В статті определена взаємозв'язок між особливостями соціальної роботи та якістю оволодіння комунікативними вміннями, які лежать в основі формування професійної комунікативної компетентності.

In article analysis of the social work's peculiarities behind the designated problem and their connection with the quality of communicative skills' profession are developed.

Суспільна трансформація в Україні в останні десятиліття, потреби суспільства у розгортанні соціальної підтримки населення, пошуки механізмів впливу на активне розгортання цих процесів зумовлюють необхідність особливої уваги до професійної підготовки фахівців для соціальної сфери. Соціальна робота, зорієнтована на взаємодію з людьми різного віку та соціального статусу. Значущість соціальної роботи помітно зростає завдяки інституціоналізаційній формі впливу на процес соціальної адаптації людей, їх потреб, цілей, можливостей самореалізації у всіх сферах особистісної і соціальної дійсності.

Така ситуація вимагає нових рішень у царині вищої школи, зростання уваги до особливостей соціальної роботи загалом і професійних якостей соціального працівника зокрема. Система професійної освіти орієнтується на розвиток кожної особистості в соціумі й оновлення багатьох сфер її життєдіяльності, у зв'язку з чим результати її функціонування залежать від ефективної реалізації такої якості професіоналізму, як комунікативна компетентність. Метою публікації є виявити взаємозв'язок між особливостями соціальної роботи і якістю оволодіння комунікативними вміннями; розробити технології формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

У цьому контексті актуальною є проблема професіоналізму майбутніх спеціалістів соціальної сфери, успішне розв'язання якої може бути забезпечене прийняттям відповідних указів, розробкою етичного кодексу, механізмів відбору спеціалістів, технологій і шляхів оптимізації процесу підготовки магістрів до соціальної роботи, державного галузевого стандарту зі спеціальності "Соціальна робота", у якому представлено професіограму й освітньо-кваліфікаційну характеристику соціального працівника [1; 3].

Теоретико-методичні основи формування професійної компетентності розроблено вітчизняними і російськими вченими (В.Сластьонін, Л.Карпова, А.Макарова, Є.Огарев, Г.Оникович та інші), європейськими педагогами (Г.Халаш, В.Долл, Ж.Перре); знайшли послідовне розкриття ряд концепцій, в яких подається характеристика професійної діяльності (Б.Ананьєв, Л.Виготський, З.Калмикові, Н.Менчинська, С.Рубінштейн та інші).

Безумовно, становлення людини як суб'єкта праці, перетворення її на професіонала в результаті вияву соціальної активності в різних сферах діяльності значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативної компетентності, що уможливило розкриття всіх інших професійних якостей соціального працівника.

Аспектуальне розкриття проблеми спілкування загалом і професійного зокрема знайшло відображення у розвідках О.Бодальова, Ю.Жукова, А.Капської, О.Леонтьєва, А.Мудрика та інших. Передумовою для розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності соціальних працівників стали дослідження, в яких розглядається проблема саме комунікативної компетентності (Є.Головаха, Г.Данченко, М.Лісіна, С.Макаренко, В.Панфьоров, Л.Петровська, Н.Павіна та інші). Потребує ґрунтовних розвідок проблема особливостей підготовки соціальних працівників до комунікативної діяльності, що сприяє успішному вирішенню питань щодо формування комунікативного їх професіоналізму.

Професійна компетентність співвідноситься зі здібностями, уміннями та знаннями, адекватними професійним завданням і достатніми для їх вирішення. Так, учені виділяють такі складові професійної компетентності: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; знання досвіду, наявного у даній галузі; уміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу; здатність критично оцінювати свою діяльність і вносити корективи у процес досягнення цілей (Є.Огарьова); особистісно-гуманні орієнтації, креативність, рефлексія тощо.

У контексті поглиблення розуміння поняття "Комунікативна компетентність" в педагогічних розвідках подаються різні тлумачення: уміння встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (Г.Данченко, С.Козак, С.Макаренко); володіння сукупністю певних умінь (Є.Головаха, Н.Павіна, Р.Парошина); знання норм і правил спілкування (А.Козлов, Т.Іванова). Як бачимо, комунікативна компетентність становить інтегративну якість, яка опосередковує професійну діяльність соціального працівника, спрямовану на налагодження, підтримку і розвиток ефективної взаємодії з учасниками соціального процесу.

Специфіка соціальної роботи виявляється у вирішенні проблем, які постають і стосуються конкретної людини, прямо чи опосередковано вона є учасником форм і видів суспільних відносин і діяльності людей, що висуває достатньо суворі вимоги до професійних комунікативних умінь і навичок соціальних працівників. Усе це дає підстави для розуміння професійної комунікативної компетентності як *комплексу комунікативних знань та мовленнєвих умінь, навичок, що формують рівні мовної особистості; дозволяють соціальному працівникові адекватно і творчо користуватися усіма засобами комунікації у спілкуванні з учасниками соціального процесу.*

Успішність виконання професійних функцій соціальним працівником залежить від наявності й рівня його комунікативних умінь, оскільки вони слугують підґрунтям успішної реалізації технологій. Цілеспрямована робота зі створення соціально-педагогічних умов, спрямованих на забезпечення ефективного формування професійної комунікативної компетентності у магістрів зумовлює відповідну процедуру підготовки, що передбачає координацію методів і технологій, які відповідають вимогам майбутньої спеціальності та сучасним підходам до професійної підготовки фахівців [2, с.400].

Рівні професійної комунікативної компетенції визначаються ступенем вияву знань про правила слухання партнера; професійний мовний службовий етикет; норми, правила тактики спілкування; правила користування невербальними засобами спілкування й умінь концентрувати і розподіляти увагу; володіти голосовими модуляціями; володіти технікою і логікою мовлення; правильно будувати публічні виступи з урахуванням аудиторії; аналізувати конфліктні та кризові ситуації і знімати їх завдяки професійним комунікативним умінням. Формування мовної культури відбувається поступово. У її становленні виділяють кілька етапів:

1. Рівень мовної правильності; забезпечується мовною освітою (правила користування мовою, її лексикою, граматичними формами; знання з історії літературної мови, з історії становлення галузевої термінології).

2. Рівень інтеріоризації, який засвідчує вміння реалізовувати себе у висловлюваннях відповідно до власного внутрішнього світу, вміння творити себе засобами мови і виражати свою особистість; забезпечується духовно-моральною культурою особистості, розумовою (логічною) культурою мовлення, комунікативністю і сценічністю. Досягнення високої культури мовлення на цьому етапі уможливується роботою над словом: вміння чітко і ясно висловлювати свою позицію, будувати переконливу аргументацію, вільно виступати перед аудиторією й емоційно впливати на слухачів, володіти гнучким, рухливим голосом, дикцією, підкрядити голос конкретним мовленнєвим цілям, ефективно реалізовувати свої демократичні права і свободи в усіх сферах переконуючої комунікації.

3. Рівень насиченості – передбачає володіння багатством і різносистемністю мовних засобів. Мовець (вихователь) вільно почувається у мовній стихії, має багатий лексикон.

4. Рівень адекватного вибору – характеризується вмінням говорити прищільно, на кожну мовну ситуацію відгукуватися точною мовною реакцією.

Рівні мовної особистості співвідносні з основними комунікативними ознаками досконалого мовлення: правильність, точність, логічність, чистота, виразність, образність, виразність, доречність, етичність та естетичність. Реалізацією якостей мовлення, гармонійним поєднанням їх забезпечується індивідуальна і колективна культура спілкування учасників соціальної ситуації.

Комунікативні можливості мови незмірно широкі, вони становлять основу культури мови загалом і професійної мови зокрема, культури мовлення соціального працівника. Рівень розвитку категорійно-мовленнєвого апарату аналізованої галузі наукових знань визначається рівнем освіченості соціального педагога, обсягом і стилістикою використання ним професійної мови.

Професійне, бездоганне з мовної позиції мовлення передбачає погляд на мову як творчу практику індивідів, що, спілкуючись між собою, зберігають у ній соціокультурний досвід, збагачуючи його відповідно до надбань відповідної галузі. Таке мовлення є інтелігентним, утверджує етику поведінки, постійне самовдосконалення і самовияв. Концепція функції мовлення (установки на контакт, взаєморозуміння, взаємоповагу) спрямована на утвердження манери

ввічливої розмови, духовне оздоровлення учасників соціальної ситуації. Соціальне й індивідуальне у професійному мовленні нерозривні, у єдності особистого й громадського, естетичного й етичного, інтелектуального й морального ґрунтується концепція професійного мовлення соціального педагога, його ретроспективне і проспективне бачення.

У зв'язку із зазначеним вище пропонований нами механізм формування професійної комунікативної компетентності магістрів із соціальної педагогіки передбачає такі напрями: організація навчально-методичної діяльності шляхом упровадження спеціалізованих курсів циклу професійної науково-предметної підготовки ("Теорія комунікацій"; "Культура професійного спілкування"; "Комунікативна компетентність соціального працівника"; "Основи ораторського мистецтва"; "Інформаційна культура соціального працівника"; "Етикет професійного мовлення соціального педагога"); соціально-педагогічні ситуації і тренінги у проблемних мікрогрупах ("Чим вимірюється дорослість"; "Синій птах щастя"; "Безпорадність"; "Від серця до серця"; "Коло проблеми"; "Ключовий момент"); управління самостійною роботою магістрів.

Практика використання технологій активного навчання, моделюючого соціально-педагогічні ситуації, сприяє організації професійно-орієнтаційної та індивідуальної роботи, поглиблює рефлексію, уможлиблює досягнення взаємоповаги та довірливості між усіма учасниками групи, що інтенсифікує процеси саморозкриття та самоусвідомлення; забезпечує умови для взаєморозуміння респондентів під час практичних і семінарських занять, що дозволяє їм відчувати власну причетність до спільної справи.

Ефективність формування професійної комунікативної компетентності соціальних працівників визначається співвідношенням професійної діяльності, спілкування особистості, що виявляється на рівнях інтелектуального, емоційного і діяльнісного вияву.

У професії соціального працівника визначальною є комунікативна функція, оскільки соціальна практична діяльність потребує різнопланового спілкування, успішність і повновартісність якого залежить від умінь спілкуватися. Процес ефективного формування основних комунікативних умінь майбутнього фахівця соціальної сфери уможлиблюється шляхом включення магістрів до комунікативної взаємодії під час проведення соціально-педагогічних ситуацій і тренінгів, вивчення спеціальних курсів комунікативного спрямування. Професійна комунікативна компетентність магістрів із соціальної педагогіки розширює можливості комунікативної діяльності залежно від конкретної соціальної ситуації, сприяє професійному саморозкриттю під час виконання соціальних ролей, дозволяє знаходити й активно використовувати нові елементи спілкування.

Список використаних джерел

1. Годлевська Д.М. Комунікативні уміння як складова комунікативності особистості соціального працівника / Д.М.Годлевська // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – Луганськ: "Альма-матер", 2004. – №2. – С.96-100.

2. Москалюк О.І. Зміст і структура професійної спрямованості майбутніх педагогів: аналіз у контексті системного підходу / О.І.Москалюк // Сучасні інформ. технології та іннов. методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Київ–Вінниця, 2006. – Вип. 10. – С.398-403.
3. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: [навч. посіб] / І.М.Цимбалюк. – К. ВД „Професіонал”, 2004. – 304 с.

*В.В.Садова,
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький ДПУ*

ГАРМОНІЗАЦІЯ ЗНАТЬ ТА ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ ДИСЦИПЛІН ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ

У статті висвітлюються можливі шляхи гармонізації знань та якостей студентів у процесі вивчення навчального курсу історії педагогіки. Стверджується, що активація концепту компаративістики сприяє засвоєнню програмних знань та формує необхідні особистісні риси педагога-фахівця.

Ключові слова: компаративістика, історія педагогіки, освіта, гармонізація знань та якостей особистості.

В статтє освещаются возможные пути гармонизации знаний и качеств студентов в процессе изучения учебного курса истории педагогике. Утверждается, что активация концепта компаративистики способствует усвоению программных знаний и формирует необходимые личностные черты педагога-специалиста.

Ключевые слова: компаративистика, история педагогике, образование, гармонизация знаний и качеств личности.

The article highlights some possible ways for harmonization of knowledge and personality's features of students in the process of educational course History of Pedagogy studies. Emphasized the concept of comparativistics activating improves gaining program knowledge and forms necessary personality's features of a pedagogue-to-be.

Key words: comparison science, history of pedagogy, education, harmonization of knowledge and personality's features.

Сьогодні кожному українцю очевидно, що шанси подолати економічну кризу в першу чергу залежать не стільки від інтелектуальних та організаційно-технічних можливостей суспільства, скільки від якостей кожної людини. Тому ми й не сприймаємо лише як парадокс давно сказане А.Ейнштейном: освіта – це те, що лишається в людині після того, як вона все забуде. Після завершення університетського навчання повинні залишатися не тільки знання, уміння, навички, а й ті особистісні якості, які сформувалися у молодій людини за час навчання у вищому закладі.

Навряд чи варто доводити, що сучасна вища школа стикається з такими проблемами, яких не знала раніше. Суто матеріальні аспекти нашого буття, якими всі нині занепокоєні, відтісняють навіть не на другий, а на десятий план проблеми особистісного духовного розвитку і викладача, і студента. Практика свідчить: з великими труднощами в середовищі вищої освіти затверджується нова педагогічна етика – етика стосунків рівних людей, що виконують свої функції й досягають власних цілей, поволі здійснюється переорієнтація на іншу (традиційно-християнську) систему цінностей. Та все ж таки саме сьогодні услід за вітчизняним науковцем О.Вишневським можемо сказати, що зроблені суттєві кроки у забезпеченні переходу від нетерпимості щодо інакодумства, характерної для тоталітарних часів, до ідеологічної та політичної толерантності; від патріотизму на імперсько-російській основі до патріотизму на основі української ідеї; від зневажливого ставлення до приватної власності до трактування її як основи свободи; від рабської слухняності до культу громадянської та особистої гідності [1]. Водночас, немає ніякої впевненості, що тоталітаризм сьогодні не повернеться в інакших формах, ніж це було у ХХ столітті, під іншими лозунгами. Людський матеріал, який йому потрібен – люди, здатні бадьоро підхвачувати та хором повторювати готові слова й лозунги, навіть якщо ці слова з ліберального або демократичного набору. Слід констатувати, що середовище вищої педагогічної школи вдало відтворює саме такий тип спеціалістів.

Перед викладачами вищої школи постає проблема: яким чином закріпити у свідомості молодого людини демократичні цінності, при звичайті відповідально й продуктивно працювати у громадянському суспільстві. Переваги у розв'язанні цієї проблеми мають гуманітарні дисципліни, зокрема – педагогіка, яка й покликана формувати такі цінності. Та основна складність наук про освіту, як зазначав ще В.Красьвський, полягає в тому, що вони описують педагогічну діяльність, яка вже відбулася, у той час, як необхідне випередження практики, усвідомлення цінностей, на яких буде базуватися національна педагогіка у плінні часу. Сам В.Красьвський висував абсолютно виправдану методологічну ідею: для того, щоб опис майбутньої педагогічної діяльності створював кращу практику, ніж та, що існує, обґрунтування цієї діяльності повинно мати цілісний характер, у такому разі зрозумілою є не лише мета, а й шляхи й засоби її досягнення [4].

Щоб молода людина прагнула до розвитку особистісного потенціалу соціальне середовище (у нашому випадку – середовище навчального процесу вищої школи) повинно гарантувати їй сприятливі умови, головна з таких умов – свобода. Без свободи більшості людей буде просто не до самовдосконалення, що, власне кажучи, підтверджує історія ХХ ст. Не обов'язково зовнішня свобода передре внутрішній: та перша, як підкреслюють філософи, створює оптимальні умови для розвитку другої. Мова йде про забезпечення свободи під час вивчення студентами окремої педагогічної дисципліни, зокрема, історії педагогіки, і в такий спосіб досягнення гармонізації знань та якостей молодого особистості. Тут стикаємось з чималими труднощами: за своїм змістом історія педагогіки спрямована на опис педагогічних концепцій, явищ, подій, державний педуніверситет

особливостей організаційно-педагогічної діяльності видатних педагогів, діячів освіти минулих часів. Змістовий компонент історико-педагогічної освіти спрямований на дослідження, розуміння та відтворення навчальної інформації. І можна було б виправдатись фразою С.Й.Гессена про те, що «свобода як завдання не виключає, а передбачає факт примушення [2, с.62]», якби в реальних умовах викладання історії педагогіки це не зводилося до відтворення, переказу студентами навчальної інформації, почерпнутої з підручника або першоджерела.

Новітні досягнення педагогічної науки спрямовують наш дослідницький пошук у русло використання інтерактивних технологій (термін «інтерактивність» походить від лат. *interaktio*, що власне і перекаладеться як взаємодія): використання діалогу, діалогу під час лекційних та семінарських занять. Новітніми вони є лише на позір, оскільки, як ми знаємо, ще Сократ увів у широкий обіг маєтику - мистецтво діалогу учнів і наставника, за допомогою якого співбесідники досягають істинного знання шляхом використання заздалегідь продуманих наставником непрямих запитань. Нові можливості тлумачення інтерактивності нині відкриваються завдяки використанню хай-тех технологій та мультимедійних засобів.

Об'єктом навчальної діяльності студентів, одиницею та ретранслятором педагогічних ідей під час засвоєння історико-педагогічних знань є текст: педагогічні твори (трактати, книги, статті тощо), «матеріалізовані думки» інших людей. Як відомо, розуміння «чужого» — принаймні у тому сенсі, в якому його сприймають студенти, — можливо лише у формі присвоєння. Таку думку висловлював один із засновників філософії діалогізму М.Бахтін, зауважуючи, що «світ сенсів» неправомірно розглядати лише як «світ текстів», відволікаючись від «позатекстових упливів», адже важливо, що стоїть за певною ідеєю, теорією, які наслідки вона мала, зокрема, у нашому випадку, для розвитку школи, освіти, педагогіки. Та практика свідчить, що сучасна вища школа дедалі більше схиляється до консервації свідомості молодої людини. Вона штучно перетворює людину на певну розумово пасивну істоту, повністю залежну саме від «позатекстових упливів»: у всякому разі, остільки, оскільки її внутрішній світ обмежений світом вузівського навчання. І добре ще, якщо «чужа мудрість» дійсно переробляється діалогічно: зазвичай педагогічні істини просто заучують. Тож нинішню ситуацію навряд чи можна вважати нормальною з погляду формування тієї діалогічної свідомості, яка має бути властива кожній нормальній людині, тим більше – педагогу-фахівцю. Мусимо констатувати: сьогодні дедалі більше наших молодих людей застигли на стадії «позатекстових упливів».

Змінити таку ситуацію здатен перетин історії педагогіки й феноменології, герменевтики, синергетики. Чільне місце у цьому переліку може (й повинна) посісти компаративістика, оскільки стрімке розширення теоретико-методологічної бази супроводжується дедалі ширшим входженням в історико-педагогічну сферу культурологічних, історіософських, соціокультурних чинників.

Концепт компаративістики є надзвичайно популярним у сучасній гуманітаристиці, дисциплінарних та міждисциплінарних дослідженнях. Він спонукає поглиблено досліджувати весь ареал педагогічної думки, засобами своєї дисципліни активізувати самостійне, критичне мислення молоді, формувати демократичний світогляд, патріотичні переконання студентства тощо. Та нині маємо порівняно мало розвідок в історико-педагогічній царині, які б використовували переваги цього концепту.

На думку сучасних дослідників, компаративізм виникає і постає як прояв пост-постмодернізму. Звертаючись до різноманіття форм буття компаративізму, науковці (С.Аверінцев, Л.Вербицька, В.Жирмунський, О.Тихомиров, Д.Наливайко та ін.) аргументують необхідність дослідження компаративізму як наукової парадигми, сфери наукових пошуків, методологічного підходу і методу.

Видатна українська вчена О.Сухомилинська зазначає, що сьогодні, на початку XXI століття, до педагогічної думки залучаються феномени та факти, які раніше не виступали об'єктами дослідження й вивчення, зростає інтерес до педагогічних персоналій, значна частина творчих біографій стає об'єктом наукової рефлексії, хоча наукова біографія стала вже певною традицією, притаманною педагогічній науці, починаючи з середини XIX ст., від часу зародження історії педагогіки як науки, коли біографія того чи іншого діяча репрезентувала одну із моделей педагогічної думки [7]. Зміст та структура навчального курсу «Історія педагогіки» дозволяє розгорнути студентську дослідницьку роботу як у порівняльно-типологічному, так і в контактному напрямках, оскільки предметом історико-педагогічної компаративістики є педагогічні явища, ідеї, концепції й освітні системи минулих часів у їх розвитку, взаємодії та взаємовпливах.

Неправомірно було б зводити педагогічну компаративістику лише до інструменту дослідження педагогічних концепцій певних діячів освіти. Компаративний метод дозволяє усвідомити відмінності творення окремих освітніх систем, зрозуміти причини тих чи інших педагогічних феноменів. Як наслідок – активується самостійний інтелектуальний пошук, студенти вчать робити висновки, які не співпадають із загальноновизнаними положеннями.

Проілюструємо сказане вище прикладом. Під час семінарського заняття, присвяченого розгляду шкільної справи доби українського Відродження XVI-XVII ст. аналізується діяльність братських шкіл. Традиційно матеріалом для аналізу є текст «Статуту Львівської братської школи. Порядок шкільний», у підручниках з історії української педагогіки підкреслюється демократичний характер цього документа, пропонується висновок, що саме демократичний зміст статуту сприяв розповсюдженню братських шкіл та затвердженню аналогічних статутів. Та студенти факультету української філології, обізнані з текстами І.Крип'якевича, звернули увагу на факт, який залишався поза увагою таких визнаних дописувачів вітчизняної історії, як М.Стельмахович, О.Любар

[6], М.Левківський [5]: у Львівського братства було право ставропігії, що забезпечувало йому верховенство над іншими українськими братствами як релігійно-просвітницькими організаціями, отже дієвим був саме адміністративний чинник. Без цього чинника у XVI ст. за наявності примітивних засобів комунікації зміст статуту, очевидно, так і залишився б надбанням виключно галицького освітнього ареалу.

Ще один важливий момент: компаративний аналіз сприяє не лише розумінню, а й ретрансляції стрижневих цінностей. Д.Ліхачов наголошував «...необхідно розглядати культуру як сакральне поле, з якого не можна ... вийняти одну будь-яку частину, не порушивши інших. Загальне падіння культури настає при втраті будь-якої однієї частини» [3]. Сьогодні ж ми втрачаємо цілі сегменти цієї культури: з великими труднощами розуміються студентами, наприклад, тексти М.Пирогова, видається нудним і занадто дидактогенним К.Ушинський, який свою першу педагогічну статтю написав, будучи лише на пару років старшим від сучасних четвертокурсників. Здійснення ж компаративного аналізу перешкоджає приглушеною пізнавальною самостійністю, формує людину-спеціаліста, яка не потребує ніяких форм патерналізму.

Таким чином, використання компаративного аналізу під час засвоєння студентами історико-педагогічної інформації дозволяє гармонізувати знання та якості студентської молоді, дозволяє викладачу позбутися стереотипів парадигмального підходу, виховує інтелектуальну чесність.

Список використаних джерел

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [навч. посібник] / Омелян Вишневський. – К.: Знання, 2008. – 566 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: [учеб. пособие] / Сергей Иосифович Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Изборник. Сборник произведений литературы древней Руси / Дмитриева Л.А., Лихачев Д.С. – М.: Художественная литература, 1969. – 800 с.
4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования / Володар Викторович Краевский. – Самара, 1994. – 98 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки: [підручник] / Михайло Васильович Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
6. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: [навч. посібник] / Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. – К.: Знання, КОО, 2003. – 450 с.
7. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.: [навч. посібник] / За ред. О.В.Сухомлинської. – Кн.1. – К.: Либідь, 2005. – 624 с.

*Л.О.Савченко,
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький ДПУ*

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуті проблеми впровадження індивідуального підходу до навчання студентів у вищій школі

Ключові слова: індивідуальний підхід, успішність навчання.

В статье рассмотрена проблема внедрения индивидуального подхода в процесс обучения студентов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: индивидуальный подход, успешность обучения.

In article the problem of introduction of an individual approach in process of training of students in higher educational institutions is considered.

Key words: an individual approach, success of training.

У Національній доктрині, зазначається, що згідно з принципу гуманізації навчання, сучасний етап розвитку системи освіти характеризується теоретичним переосмисленням і практичним втіленням „індивідуального підходу до дітей, створенням максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості школяра, виявленням та активним використанням його індивідуальних особливостей у виховній роботі вчителя" [1, с.4].

Одним із таких підходів, що дає змогу вирішувати завдання всебічного розвитку учнів, є особистісно-орієнтований підхід, під час здійснення якого в центрі навчально-виховного процесу стоять інтереси дитини, її потреби та можливості.

У педагогічній теорії особистісно-орієнтований підхід реалізується через принцип індивідуального підходу, що передбачає вивчення вчителем індивідуальних можливостей кожного учня та підбір специфічних вікових форм та методів виховання. Нехтування індивідуальними особливостями призводить до того, що нерідко навіть здібні учні втрачають інтерес до навчання. Належним чином поставлене навчання передбачає знання кожного учня, тому що без урахування індивідуальності школярів, неможливе успішне навчання і виховання дітей. Проблемою використання індивідуального підходу займалися такі педагоги: Галузинський В.М., Кузнецова А.А., Невтрівський Е.І. та ін.

Мета статі – визначити ефективність впровадження індивідуального підходу до навчання як складової успішності навчання в вищих навчальних закладах.

Отримані результати. Індивідуальний підхід – принцип педагогіки, відно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особистих рис і умов життя. У результаті всебічного вивчення своїх вихованців у педагога створюється чітке уявлення про характер кожного з них, про його інтереси і здібності, що дає змогу зрозуміти вчинки дитини,

застосувати найбільш доцільні навчально-виховні засоби, які розвивають творчу активність дітей. Знаючи інтереси і нахили учнів, педагог заохочує здібних учнів до успішної роботи в повній відповідності з їхніми можливостями, сприяє просуванню вперед учнів з середньою успішністю, допомагає відстаючим учням ліквідувати прогалини в знаннях. Проблема індивідуального підходу до дітей не може бути успішно вирішена без знань педагогом психології. Багато психологів займалися проблемою індивідуального підходу у зв'язку з вирішенням задач формування особистості. Сучасна психологія виділяє наступні істотні ознаки поняття особистості: особистість – індивідуальність, тобто неповторне поєднання фізичних і психологічних особливостей, властивих конкретній людині і відрізняючих його від всіх людей; в світогляді, устремлінні, справах особи виявляється людина як громадянин; чим багатше її духовний світ, тим прогресивніше його погляди, тим більшу користь принесе він суспільству своєю працею.

Якиманська І.С. повідомляє нам, що індивідуальний підхід здійснюється шляхом такої організації навчального процесу, яка будується з урахуванням індивідуальних особливостей учнів і вчителя і створює сприятливі умови для їх спільної продуктивної діяльності. Отже, це, можна сказати, вищий рівень індивідуалізації навчання [2, с.33].

Індивідуальний підхід носить двосторонній характер і тісно пов'язаний з педагогічним тактом вчителя; педагогічний такт найбільш успішно виявляється при дотриманні вимог індивідуального підходу, а індивідуальний підхід дає позитивні результати за наявності педагогічного такту. Ці педагогічні реальності таким чином виступають як умова і засіб одне іншого.

Індивідуальна робота – це виконання окремими студентами завдань, отриманих від викладача або узятих за власною ініціативою. Вона має наступні види: діяльність окремого студента; виконання роботи студентом одночасно з іншими студентами, групи; різне за часом виконання навчальної роботи; діяльність по виконанню загально групової роботи; діяльність по виконанню окремого завдання.

Констатувальний експеримент показав низький рівень використання індивідуального підходу на навчання студентів. Практичне застосування в вузівській практиці особистісного підходу у навчанні знаходиться на низькому рівні. Причиною цього може бути мала кількість знань по організації даного виду навчання у самого викладача, небажання педагогів шукати стимули активізації пізнавальної діяльності студентів, відсутність творчого підходу до даної проблеми. Сучасна освітня система повинна відповідати високим вимогам суспільства до особистості педагога. У своєму дослідженні ми провели опитування – анкету серед студентів третього курсу. Студентам пропонувалося визначити рівні розвитку пізнавальної активності на заняттях з дисциплін обслуговуючої праці й установили: низький (Н), середній (З), високий (У) рівень. Дані були занесені в таблицю.

Аналіз таблиці визначення рівнів пізнавальної активності студентів до предмету дозволяє говорити про те, що в основному переважає низький рівень /40,6%/, середній /36%/, високий же рівень складас усього 23,4%. Хочеться відзначити те, що студенти позитивно відносяться до дисциплін з обслуговуючої праці й існує потреба /40%/ у вивченні цього предмету. Насторожує той факт, що в 36% досліджуваних відсутній інтерес і бажання займатися цим предметом. Це говорить про те, що студенти не бачать зв'язки між процесами життєдіяльності і інформаційними технологіями, заняття ведуться нецікаво, немає зв'язку з життям. Як наслідок цього: у 45% низький рівень володіння дисциплінами з обслуговуючої праці, а також низькими знаннями, уміннями і навичками, а звідси почуття непевності в собі й в успіху. 41% студентів постійно мають потребу в стимулюванні. Усього 20% студентів володіє системою рішення інженерних, наукових та управлінських завдань, арсеналом прийомів і способів роботи з роздавальним матеріалом, таблицями. Причину даного положення можна змінити, використовуючи в навчальному процесі особистісно-діяльнісний підхід та ігрові технології. Зібрані дані свідчать про те, що існує проблема у вивченні дисциплін з обслуговуючої праці.

Таблиця 1

Визначення рівня пізнавальної активності до дисциплін обслуговуючої праці

Рівневі показники	Рівні %		
	Н	З	У
1. Позитивне відношення й інтерес до предметів з обслуговуючої праці	36	40	24
2. Володіння уміннями, навичками, прийомами, засобами і знаннями в роботі з дисциплін обслуговуючої праці	45	35	20
3. Почуття впевненості в успіху, активність на заняттях	41	33	26
Загальний % показник рівнів пізнавальної активності до роботи з дисциплін з обслуговуючої праці	40,6	36	23,4

Метою формувального експерименту було підвищення пізнавальної активності студентів засобами особистісного підходу та ігрових технологій на заняттях з вивчення обслуговуючої праці. У своєму дослідженні ми використали нестандартних занять (ділова гра, рольова гра та інші) у процесі навчання сприяло підвищенню рівня пізнавальної активності, якості знань, студенти накопичували індивідуальний досвід роботи зі схемами, обчислювальними машинами різного типу, таблицями. Зіставляючи

результати формувального експерименту з констатувальним, ми дійшли висновку, що запропонована програма створює умови для підвищення пізнавальної активності студентів та формування стійкого інтересу до предмету. Дані, що ми зібрали свідчать про те, що введення в навчальний процес особистісного підходу та ігрових технологій у навчанні позитивно позначилося на зростанні інтересу і пізнавальної активності до вивчення дисциплін з обслуговуючої праці. Проведений нами експеримент показав, що індивідуалізація навчання вплинула на підвищення якості знань учнів, все підтвердила підсумкова контрольна робота, результати якої занесені у таблицю.

Таблиця 2

Підсумкова перевірка знань

Рівні	Експериментальний		Контрольний	
	Констатуючий	Формуючий	Констатуючий	Формуючий
Початковий	20	9	22	22
Середній	45,3	26,3	46,8	46,4
Достатній	25,7	45,7	22,2	22,6
Високий	9	19	9	9
Якість знань	34	65,5	31	31

Дані таблиці свідчать, що картина успішності в експериментальній групі набагато краща, ніж у контрольній групі. На багато краще справи і з динамікою рівнів якості знань. Отримані результати свідчать про те, що зросла усвідомленість студентами знань, збільшилась тривалість збереження нових знань у пам'яті, яка пояснюється саме усвідомленням одержаних знань, що зросло у два рази з 11% до 24%, студенти швидко і легко можуть відтворити вивчений матеріал у необхідних ситуаціях. Слід зазначити, що зросла оперативність і гнучкість знань студентів. Якщо точність дій при виконання практичних завдань була властива лише 10% студентів, то після впровадження ігрового навчання вона зросла до 21%. І навпаки, якщо 44% студентів не вміли вилучити з пам'яті потрібний в даний момент спосіб діяльності, то після експерименту число студентів становило 20%.

Висновки. Зібрані результати свідчать про те, що введення ігрового навчання у навчальний процес сприяє підвищенню якості знань студентів.

Дослідно-експериментальною роботою показала, що при використанні індивідуальних завдань знімається напруження студентів, страх перед аудиторією й учителем; формується позитивний емоційний настрій; підвищуються знання майбутніх фахівців.

Аналіз експериментального матеріалу довів залежність між упровадженням у навчальний процес індивідуальних завдань і культурою

спілкування у системі "викладач-студент". Було встановлено, чим різноманітніші та цікавіші індивідуальні завдання, тим активніше студенти їх виконують, а значить краще формується культура спілкування, а звідси і підвищення знань студентів.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – С. 3.
2. Якиманская И.С. Разработка технологи личностно-ориентированого обучения / И.С.Якиманская // Вопросы психологи. – 1995. – №2. – С.31-41.
3. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования /Под ред. М.Н.Скаткина, В.В.Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 205 с.
4. Кондрашова Л.В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: [учебное пособие] / М.Г.Виевская, Л.А.Савченко. – Кривой Рог: КГПУ, 2001. – 194 с.

*О.О.Лаврентьева,
канд. пед. наук,
доцент,
Криворізький ДПУ*

**ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОГО
ЦИКЛУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У роботі розглядаються питання, аналізуються проблеми й визначаються перспективні напрями формування методологічної компетентності майбутніх учителів природничого циклу в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна компетентність, методологічна компетентність, професійна підготовка.

В работе рассматриваются вопросы, анализируются проблемы и определяются перспективные направления формирования методологической компетентности будущих учителей естественнонаучного цикла в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, методологическая компетентность, профессиональная подготовка.

In work questions are considered, problems are analyzed and perspective directions of formation of methodological competence of the future teachers of a natural-science cycle in the course of vocational training are defined.

Key words: professional competence, methodological competence, vocational training.

Постановка проблеми. Підвищені вимоги до професійної діяльності й особистості вчителя визначають специфіку організації його професійно-педагогічної підготовки. У сучасних соціокультурних умовах вона покликана вирішувати два комплекси взаємозалежних завдань: по-перше, сприяти соціальному розвитку особистості майбутнього педагога, його

загальноосвітній, світоглядній підготовці; по-друге, забезпечувати професійне становлення у вибраній галузі педагогічної діяльності. Ці питання знаходять своє обґрунтування у працях О.Абдуліної, С.Архангельського, В.Буряка, В.Бондаря, Є.Бондаревської, С.Гончаренка, Н.Гузій, П.Гусака, І.Зязюна, В.Кузя, Л.Кондрашової, Н.Кузьміної, З.Курлянд, О.Мороз, Н.Ничкало, В.Радула, О.Савченко, В.Сластьоніна, С.Сисосвої, А.Сманцера, Л.Хомич, В.Шахова та інших. Таким чином, розвиток особистості педагога, оволодіння ним відповідними знаннями та здібностями, які дозволяють йому обґрунтовано судити про стан й перебіг педагогічної реальності та ефективно діяти у ній, – ціль, основа й умова ефективної професійної підготовки.

У зв'язку з цим, одним з найважливіших теоретико-методологічних підходів у підготовці сучасного вчителя є компетентнісний підхід, що широко обговорюється як у вітчизняних, так і зарубіжних наукових публікаціях (А.Бандура, Е.Зеєр, І.Зимня, В.Краєвський, В.Кремень, Н.Ничкало, О.Пометун, А.Хуторський, С.Шипов та інші). Вважаємо, що перехід на засади компетентнісного підходу не є даниною моді, а слугує відображенням сучасного рівня педагогічної науки та практики, стандартизації вищої освіти у світлі вимог Болонського процесу.

Концентруальною основою підготовки майбутніх вчителів на засадах професійної компетентності стали роботи А.Алексюка, Г.Балла, Б.Гершунського, І.Зязюна, Г.Каджаспірової, Є.Клімова, Л.Кондрашової, В.Кузьміної, А.Маркової, Л.Мітіної, В.Сластьоніна, Т.Шамової, В.Шепеля та інших вчених.

Компетентність є певною сукупністю особистісних якостей особистості (за А.Хуторським, ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом діяльності у певній соціальній та особистісно значущій сфері. Компетентність означає оволодіння особою компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмету діяльності (І.Зимня [1], А.Хуторський [5]). При цьому власне *професійна компетентність* є складним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, проявляється, вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів теоретичної практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психологічних якостей, відповідного сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності (В.Ягунов, В.Свистун [6]).

Професійна компетентність учителя трактується як оволодіння необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості (Г.Каджаспірова, Д.Іванов). Компетентність включає когнітивну, операціонально-технологічну, мотиваційну, стичну, соціальну і поведінкову складові (І.Зимня [1]).

Аналіз структури професійної компетентності педагога вказує на те, що основою всіх її компонентів (методичної, предметної, діагностичної компетентності тощо) становить саме методологічна компетентність.

Методологічна компетентність є важливою рисою особистості сучасного суспільства, вона відображує рівень освіченості і ерудиції майбутнього вчителя природничого циклу, проявляється та формується під час освоєння ним практичної й науково-дослідної педагогічної діяльності, а також діяльності з дослідження у галузевій науці. Разом з тим, педагогіка вищої школи ще не має у своєму розпорядженні теоретичних основ вирішення ряду актуальних питань, пов'язаних із проблемою формування методологічної компетентності вчителя. Не виявлена структура, специфіка, місце методологічної компетентності у складі професійної компетентності майбутнього вчителя. Відкритим залишається питання щодо доцільної системи, гнучкої технології формування методологічної компетентності майбутнього вчителя в сучасних умовах.

Метою статті є огляд основних проблем, аналіз існуючих підходів щодо формування методологічної компетентності майбутніх вчителів природничого циклу у процесі професійної підготовки.

Вивчення й аналіз наукової літератури свідчать про те, що в теорії й практиці існує важливе підґрунтя до вирішення розглянутої проблеми. Багато уваги приділено вченими формуванню методологічній компетентності вчителя-дослідника (Г.Валєєв, С.Гончаренко, В.Загвязинський, В.Краєвський, І.Лернер, В.Полонський, М.Скаткін та інші). У ряді робіт (О.Бережнова, Б.Гершунський, О.Новиков, В.Сластьонін, А.Ходусов та інші) робиться акцент на питання методологічної компетентності вчитель-практика. В. Загвязинський, В. Краєвський, Ю.Кулюткін, В.Сериков, Г.Сухобська та інші розглядають методологічну компетентність у зв'язку з дослідницькою діяльністю. Окремі питання методологічної компетентності, становлення методологічних знань, методологічної культури майбутнього вчителя розглядаються у дослідженнях Г.Павлова, О.Вегнер, С.Кульневича, В.Комарова, В.Кушніра, В.Смирнової та інших.

У якості окремих, важливих напрямів дослідження даної якості виділяються розробки організації науково-дослідної роботи студентів педагогічних університетів, питання фундаменталізації природничої освіти (О.Бугайов, Б.Будний, І.Бургун, Н.Буринська, О.Ляшенко, В.Мултановський, Л.Парфюшнікова, Л.Тарасов та інші), методології педагогіки. Всі ці роботи мають важливе теоретичне й практичне значення.

У рамках дослідження даного питання важливого значення набуває категорія «методологія». Слід зазначити, що у науковій літературі немає єдиної до визначення даного поняття. Як цілісна наука, методологія охоплює цілий комплекс наукових проблем: по-перше, методологічні принципи наукового пізнання, які характеризуються загальністю та нерозривно пов'язані із системою установками; по-друге, методологія досліджує усі емпіричні та теоретичні засоби пізнання з точки зору їх багатоаспектних та різнорівневих

взаємозв'язків і стосунків із філософськими методами; по-третє включає всебічний аналіз усіх можливих методів наукового пізнання; по-четверте, має відношення до світосприйняття (О.Новіков [3]).

Методологічна підготовка майбутніх вчителів є не лише прерогативою філософських дисциплін, як це можна було б очікувати. Методологія може й повинна бути опосередкована через зміст курсу фундаментальних природничих наук. При цьому визначальним критерієм сформованості методологічної компетентності майбутніх вчителів є відчутно виражена здатність до виявлення протиріч у системі природничих знань, шляхів, засобів подолання скритих недоліків, до визначення соціокультурного, світоглядного значення новітніх відкриттів у природознавстві, аргументованого спростування ідеалістичних, метафізичних інтерпретацій.

Однією з важливих та необхідних є здатність методологічної компетентності забезпечувати належний рівень науково-дослідної діяльності студентів. Особливо виразно це виявилось під час переходу вищих навчальних закладів на двоступеневу систему підготовки фахівців. Нові кваліфікаційні вимоги активізували науково-дослідну діяльність студентів, затвердили статус випускних кваліфікаційних робіт.

Кваліфікаційна робота – це самостійна науково-дослідницька робота, яка виконує кваліфікаційну функцію, тобто готується з метою публічного захисту і отримання освітньої кваліфікації. Основне завдання автора кваліфікаційної роботи – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації, уміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні науково-практичні завдання.

Ця випускна кваліфікаційна праця наукового змісту має внутрішню єдність і відображує хід та результати розробки вибраної теми. Під час оцінювання якості виконання кваліфікаційної роботи виходять з того, що студент повинен уміти: формулювати мету і завдання дослідження; скласти план дослідження; вести бібліографічний пошук із застосуванням сучасних інформаційних технологій; використовувати сучасні методи наукового дослідження, модифікувати наявні та розробляти нові методи, виходячи із завдань конкретного дослідження; обробляти отримані дані, аналізувати і синтезувати їх на базі відомих літературних джерел; оформляти результати досліджень відповідно до сучасних вимог, у вигляді звітів, рефератів, статей; втілювати отримані знання у практику, конкретні методики та технології зі спеціалізації навчання, зокрема, природничих дисциплін; знаходити шляхи впровадження різних напрямів сучасного природознавства у педагогічну практику сучасної школи.

Виконання кваліфікаційної роботи вимагає від випускника вищого навчального закладу не тільки гарної підготовки у галузі обраної спеціальності, але й оволодіння методикою дослідження, тобто навичками і прийомами наукової праці, виробленими в процесі розвитку науки. Між тим практика свідчить, що значна частина студентів, які починають працювати над кваліфікаційною роботою, бувають слабо підготовлені в цьому відношенні.

Науковому керівникові, звичайно, доводиться починати свої консультації з питань, які не мають відношення до наукової проблеми кваліфікаційної роботи, а є організаційно-методичними в плані підготовки й проведення науково-методичного дослідження, написання й оформлення роботи.

Некомпетентність у веденні наукового пошуку, приблизність уявлень у методологічному апараті дослідження, неадекватне використання методів дослідження й інтерпретації дослідних фактів тощо, все це призводить до формалізму й ригідності у дослідженні педагогічних явищ й не сприяє належній підготовці майбутнього вчителя-дослідника та керівника навчально-дослідною роботою учнів.

Велике значення має методологічна компетентність майбутнього вчителя у галузі предметних знань. В умовах плюралізму, гнучкості навчальних планів, варіативності програм, підручників та навчальних технологій, широкого впливу ІМІ, піднесення ролі дослідницької роботи учнів, поглиблення профільного спрямування суттєву роль відіграє ступінь оволодіння вчителем провідними сучасними науковими теоріями, історією науки, дослідними стратегіями, процедурами методологічного аналізу, комплексом гносеологічних, теоретико-пізнавальних питань про співвідношення теорії та експерименту, фундаментального та фактологічного рівнів пізнання, про співвідношення між абсолютною та відносною істиною, про пізнання як нескінченний процес наближення до абсолютної істини внаслідок пізнання відносних істини. Методологічна компетентність у галузі природничих наук дозволяє вийти вчителю на загальнонауковий, загальнофілософський рівень сприйняття сучасного світу.

Педагогічні реалії сьогодення спростували тезу про різке розмежування функцій учених, методистів і практиків. У сучасній освітній ситуації виникла потреба у тому, щоб педагогічна діяльність вчителя набула ознак цілеспрямованого й професійного дослідження. Як відомо, компетентний педагог не лише всебічно підготовлений фахівець у галузі своєї науки, але він завжди перебуває у пошуку. У пошуках кращих рішень він має здійснити обґрунтований аналіз педагогічної реальності, виробити власну стратегію й тактику, провести зі знанням справи діагностику стану діяльності, відкоригувати й оцінити зроблене. Філософсько-методологічний підхід дозволяє педагогу піднятися над конкретною реальністю, формою існування освітньо-виховних процесів і побачити їх сутнісні устремління, «граничні настанови» (І.Зязюн), здійснити методологічне осмислення освітніх реалій і, нерозривно пов'язаних з цим, власного професійного становлення та розвитку.

Відзнакою компетентного вчителя є не робота методом «спроб та помилок», а оволодіння методиками аналізу, відбору найкращих варіантів, здійснення рефлексивного аналізу ефективності різних підходів і засобів навчання та виховання, винайдення унікальних рішень у нестандартних ситуаціях. Відтак, застосування наукового інструментарію у педагогічній практиці дозволяє підвищити ефективність інноваційної діяльності вчителя.

Разом з тим, аналіз існуючої практики підготовки вчителів природничого циклу дозволив виявити низку *суперечностей* у досліджуваній науковій площині:

- між наявними вимогами до змісту даної діяльності й недостатнім рівнем стандартизації вищої педагогічної освіти, необґрунтованістю загальноприйнятої необхідної та достатньої сукупності провідних ключових компетентностей фахівця;
- між наявним усталеним знаним, технократичним підходом, фрагментарністю, відокремленістю методологічної підготовки майбутнього вчителя за різними циклами дисциплін та необхідністю оволодіння професійними компетентностями, що дозволяють конструювати інноваційну діяльність вчителя природничого циклу;
- між необхідністю перетворення методологічного досвіду у надбання майбутнього фахівця, фактор розвитку його особистості, педагогічного мислення, формування наукового світогляду й ціннісної позиції та недостатньою спрямованістю студентів вищих педагогічних навчальних закладів до підвищення рівня власної методологічної компетентності.

На кафедрі педагогіки Криворізького державного педагогічного університету створена система роботи, що спрямована на обґрунтування чинників й створення належного освітнього середовища задля становлення важливих професійних рис майбутнього вчителя. Професійне становлення студентів педагогічного університету відбувається на засадах компетентнісного, системно-діяльнісного та акмеологічного підходів, що передбачає методичний, практичний та методологічний аспекти у змісті курсів педагогічних дисциплін.

Так, засвоєння основних категорій, принципів та закономірностей педагогічної науки, методології педагогіки передбачає становлення ієрархії цінностей особистості студента вищого педагогічного навчального закладу на пріоритетах професійно-пізнавальної спрямованості, наукової самостійності, активності, широти світогляду, методологічної грамотності у галузі як галузевої науки, так і педагогічної практики. Велика увага у змісті курсів, розроблених на кафедрі, – педагогіки, методики виховної роботи, історії педагогіки, вступу до спеціальності, – приділяється формуванню рефлексивної позиції, навичок критичного мислення студентів щодо оцінки ситуації й прийняття рішень у конкретних умовах реального освітнього процесу на науково обґрунтованих засадах. Відтак, методологічна складова являється системоутворювальним чинником професійної підготовки, оскільки забезпечує систематизацію предметних та методичних знань, слугує стрижнем особистісного та професійного розвитку майбутнього вчителя на аудиторних заняттях, у ході самостійної роботи.

Створена система роботи кафедри педагогіки передбачає узгоджений, системний характер загальнокультурної, загальнонаукової, професійно-педагогічної підготовки, у ході засвоєння курсів, що мають «домінантну» методологічну спрямованість – курси філософії, загальної педагогіки,

функціональних дисциплін та «наскрізних» складових педагогічної освіти – самостійній роботі, науково-дослідній діяльності, педагогічній практиці, кваліфікаційних дослідженнях.

Під керівництвом викладачів кафедри працюють проблемні групи студентів, велика увага приділяється науково-дослідній діяльності студентів, що знаходить своє відображення у щорічних міжвузівських студентських наукових конференціях, загальноуніверситетських конференціях, публікаціях, участі у конкурсах різного рівня. Здобуваючи досвід наукового пошуку, опановуючи методами наукового дослідження, що спрямовується на актуальні проблеми сучасної школи, майбутні вчителі опановують методологічними знаннями.

Висновки. Методологічна компетентність майбутніх вчителів природничого циклу розглядається як стрижнева складова їх професійної компетентності, а структура методологічної компетентності передбачає когнітивну, операціонально-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну і особистісну складові, що у єдності й забезпечують належний теоретичний, практичний та особистісний рівень професійної діяльності, наукової й педагогічної творчості. Формування методологічної компетентності, її складові перебувають в органічній єдності та інтегрально характеризують цілі, зміст, етапи та рівні професійної підготовки майбутніх вчителів, пріоритетні напрями педагогіки вищої школи та галузевої науки. Моделювання процесу формування методологічної компетентності майбутнього вчителя природничого циклу ґрунтується на основні принципи, дидактичні підстави професійної підготовки й вказує на зміст, умови ефективності, критерії й рівні сформованості досліджуваної якості

Подальшу перспективу досліджень у даному напрямі вбачаємо, по-перше, у необхідності ретельного аналізу комплексного інтегрованого особистісного утворення, яким виступає професійна компетентність майбутнього фахівця, виявленні у ньому ієрархії й необхідної та достатньої структури; по-друге, у створенні цілісного концептуального підходу до формування методологічної компетентності майбутніх вчителів природничого циклу на засадах професіоналізму, компетентності, акмеології, зв'язку з педагогічною наукою та практикою; по-третє, у обґрунтуванні системи, логіки її змістової бази тих навчальних предметів, які в основному забезпечують формування методологічної компетентності з огляду на специфіку професійної підготовки вчителя природничого циклу; по-четверте, у виявленні механізмів педагогічного управління формуванням методологічної компетентності з огляду на внутрішні ресурси, потенціальні можливості й структуру навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, його традиційні та інноваційні форми та методи.

Список використаних джерел

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
2. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
3. Новиков А.М. Методология / А. М.Новиков, Д.А.Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
4. Смирнова В.В. Методологическая компетентность студента педвуза / В.В.Смирнова // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 100-104.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-62.
6. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В.Ягупов, В.І.Свистун // Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К., 2007. – Т. 71. – С. 5-6.

Ю.В.Рева,
*канд. пед. наук, доцент,
Криворізький ДПУ*

ТЕХНОЛОГІЧНІ СЕНТЕНЦІЇ ГАРМОНІЙНОГО ЄДНАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ, ДУХОВНОЇ ТА ДУШЕВНОЇ АТМОСФЕРИ – ОСНОВА РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

У роботі розкриті технологічні сентенції гармонійного єднання толерантної, духовної та душевної атмосфери як основи розвитку людських цінностей.

Ключові слова: технологія, сентенція, гармонія, толерантність, духовність, душевність, атмосфера, цінність.

В работе раскрыты технологические сентенции гармонического соединения толерантной, духовной и душевной атмосферы как основание развития человеческих ценностей.

Ключевые слова: технология, сентенция, гармония, толерантность, духовность, душевность, атмосфера, ценность.

The article deals with technologic maxims of the harmonious unity of the tolerant, spiritual and emotional atmosphere as the basis of the development of human values.

Key words: technology, maxim, harmony, tolerance, spirituality, emotional, atmosphere, value.

Зміст і принципи функціонування системи освіти безпосередньо пов'язані з ціннісними орієнтаціями, визначеними в суспільному житті. Соціальні зміни, що відбуваються у нашій державі, актуалізують нові завдання в сфері освіти, зумовлюють необхідність пошуку прогресивних методів і підходів для реалізації цих завдань.

Освіта як соціальний інститут не може не реагувати на процеси інтеграції та глобалізації, які відбуваються в сучасному світі. Виникає необхідність упроваджувати принцип толерантності як запоруку подолання нетерпимості, що буває в світі у вигляді локальних війн, терористичних актів, переслідування національних меншин, проблеми біженців тощо.

Сучасне українське суспільство також не оминуло такі наслідки нетолерантної поведінки людей, як збільшення числа злочинів проти особистості, зростання безпритульності, періодичні зіткнення на підставі політичних, конфесійних та інших розбіжностей.

Усе це підтверджує загальну необхідність створення толерантного освітнього середовища для ефективного виховання толерантних стосунків школярів.

Життя також ставить завдання виховання духовно багатой, морально багатородної особистості, активізувати процеси гуманізації, душевності, інтеграції, гармонійного поєднання загальнолюдських духовних цінностей з національним характером освіти. Розвиток цих процесів та постановка завдань потребує їх активного практичного втілення у зміст навчання та виховання.

Толерантність або естетика стосунків між людьми, поведінки і побуту – одна із самих давніх і разом з тим завжди актуальних проблем. Поняття краси людських стосунків формувалось у духовному світі трудового народу, в процесі ідейних пошуків передових мислителів, у життєвих спостереженнях майстрів мистецтва тощо.

Теоретична розробка проблеми формування толерантності ведеться психологією, філософією, соціологією, психологією. Аналіз філософських, психолого-педагогічних, соціологічних робіт (О.Г.Асмолов, С.К.Бондірева, Г.Г.Бондаревська, О.О.Гусейнов, В.О.Лекторський та ін.) показує, що значенню проблеми толерантності надається достатньо уваги, і, що ця тема є досить актуальною.

Аналіз робіт з питань толерантності показав, що в повсякденній педагогічній практиці не приділяється достатньо уваги вихованню толерантної особистості учня. Відчувається недостатнє висвітлення проблеми толерантності як основи діяльності та міжособистісних стосунків у освітньому закладі.

Толерантність як риса особистості визначає сталість поведінки людей у ситуаціях соціальної напруги як основи громадянської згоди.

У Декларації принципів толерантності, ухваленої ЮНЕСКО в 1995 році, толерантність визначається як «повага, прийняття і розуміння багатого розмаїття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності» [2, с.5].

Толерантність у сучасному розумінні означає діяльне допущення існування другого, іншого, при цьому не викликаючи можливості впливати на нього певним чином. Толерантність у ХХІ столітті торкається практично всіх сфер життя суспільства, які потребують не тільки терпимості, але й інтеграції.

Толерантні стосунки учасників освітнього процесу сприяють формуванню здібностей кожного із учасників приймати іншого (його ідею, думку) як об'єктивно існуючу реальність, не роздратовуючись, не зазнаючи почуття приниження, образи, переваги в процесі взаємодії. Саме толерантність, як моральна якість особистості виступає як активна форма взаємодії, пов'язана з пошуком того, що об'єднує, а не роз'єднує. Саме у толерантних стосунках людина ставиться до іншої людини як до іншої, а не чужої.

Інтолерантне ставлення в шкільному колективі може проявлятися в глузуванні, скривдженні, висловлюванні зневаги, ігноруванні, виробленні негативних стереотипів, упереджень, забобонів, егоцентризмі, пошуках ворога, дискримінації по статевій приналежності, расизмі, націоналізмі, фашизмі, релігійних фобій та інше. В умовах інтолерантного простору відбувається зростання напруження і конфліктності на всіх рівнях, що суттєво впливає на цінність та поведінкові настанови особистості.

При формуванні толерантності важливим фактором є опора на живу активну систему, головну роль у якій відіграє педагог, але до своїх учнів він ставиться на рівних. Під час своєї навчально-виховної діяльності вчитель впливає на характер шкільного середовища. Високий рівень толерантності педагога передбачає діалогічну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

У толерантному середовищі вчитель стає лідером, виконуючи функції вмілого режисера, а не займає позицію того, що домінує. Педагог є не тільки організатором, але й співучасником такого освітнього процесу, який будується як діалог учнів з реальністю, яку вони пізнають, з іншими людьми та самим собою, що, у свою чергу, збагачує їх власний досвід. Учитель відповідає за обмеження інтолерантних форм спілкування, блокування агресивних і ворожих способів спілкування і заохочування толерантних відносин.

Проведення тренінгів з формування толерантної міжособистісної взаємодії, дискусій, круглих столів, технологічних прийомів, форм та методів з даної проблематики прискорює процес засвоєння і застосування у практичній діяльності та спілкуванні стичних принципів толерантності (принцип рівності, співпраці, свободи вибору і ціннісного самовизначення). Формування навичок діалогічного спілкування, знаходження компромісу під час спору, відстоювання власної позиції сприяють навчанню учнів умінню нейтралізувати негативні тенденції, явища, що загрожують стабільному станові освітнього середовища, яке, у свою чергу, є важливою умовою виховання особистісного світосприйняття учня, бо створює актуальний образ у сфері міжособистісних відносин, у основі яких лежить толерантність.

Розвиток толерантності учня відбувається на основі отримання живих вражень, цільних уявлень, правильних понять і вірних суджень про самого себе й іншого на основі прояву інтересу щодо іншого. Толерантність тісно пов'язана з гуманізмом.

Гуманізація сучасної освіти означає посилення уваги педагогічних працівників до кожного конкретного індивіда, любові до кожного учня, поваги його гідності, утворення відповідних його віковим та індивідуальним

можливостям умов для різнобічного і повноцінного розвитку, народження у вчительській творчості, забезпечення захисту від непотрібних інформаційних переважань, емоційних стресів.

В.О.Сухомлинський серед найголовніших якостей, що притаманні сучасному вчителю, вбачав потенціал його ціннісних орієнтацій, наявність спрямованості на людину, здатність дорожити іншими, любити їх. Талановитий педагог у 60-ті роки попереджував про вступ світу до віку Людини. Саме з цього часу критерії гуманізму все більше стають критеріями соціальних процесів людства. Гуманізм виступає сьогодні як імператив планетарної цивілізації в широкому розумінні, розглядає формування, самовизначення і самореалізацію цілісної і творчої особистості як пріоритетне, головне завдання суспільства, його культури, економіки і політики [4, с. 191].

Висновком є факт, що вчитель передусім виховує собою, своєю особистісною привабливістю. Він повинен бути готовим не лише передавати знання попередніх поколінь у вигляді наукових знань і практичних умінь, а й глибоко розкривати проблеми морального виховання, вдосконалення душі й духовного світу людини, демонструвати наочно позитивні впливи на формування гуманістичного світогляду різними соціально педагогічними способами, сприяти формуванню гуманної поведінки учнів і доводити користь і вигоду для нього саме такої поведінки.

Розкриємо основні ознаки педагогічного спілкування на толерантній основі.

По-перше, особистісна орієнтація співрозмовників як готовність бачити і розуміти (в іншому) людину, самоцінне ставлення до неї. Не пов'язувати думку, а допомогти іншому обрати власне рішення, усвідомлюючи цінності культурної людини.

По-друге, суб'єкт – суб'єктивний характер спілкування передбачає рівність психологічних позицій співрозмовників. Слід уникати домінування педагога і визнавати право учня на власну позицію, бути готовим самому теж помилятися. Учні хочуть, щоб з ними радилися, рахувалися з їхніми міркуваннями, і наше завдання – забезпечити цю потребу.

По-третє, проникнення в світ почуттів і переживань, готовність стати на точку зору співрозмовника. Таке спілкування здійснюється за законами взаємодовіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття, співпереживають.

Психологічний портрет толерантного вчителя: відкритий і доступний для кожного учня; не викликає страху в дітей; дає можливість учням висловити власні думки і почуття; відвертий у своїх поглядах; демонструє дітям повну довіру, не принижує гідності; щиро зацікавлений в учнях, небайдужий до їхніх проблем, справедливий; виявляє емпатійне розуміння – бачення поведінки учня його ж очима; відчуває внутрішній світ дитини; надає реальну допомогу.

Найголовніше у вчителя – потенціал його цінностей, чи є в нього, за словами В.О.Сухомлинського, спрямованість на людину, здатність дорожити іншим, здатність любити.

Формування толерантності учнів повинно стати одним із стратегічних напрямків освітнього закладу, який, у свою чергу, має перетворитися на толерантно організований освітній простір. Він складається з толерантності педагогічного колективу в цілому і кожного з педагогів зокрема, по-друге, з толерантності учнів і, по-третє, з толерантності батьків.

Найтоншими засобами впливу на юну душу є слово і краса. Краса – найкращий засіб виховання чуйності душі. Це вершина, з якої можна побачити те, що без розуміння і відчування прекрасного, без захоплення і одухотвореності ніколи не побачиш. Краса – це яскравий, осяяний світ, при цьому світлі відкривається правда добра; осяяна цим світлом, людина відчуває прихильність та непримиримість. Можна назвати красу гімнастикою душі – вона випрямляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання.

У розумінні та відчуванні краси – могутнє джерело самовиховання [7, с.233].

Краса властива всім формам людської діяльності і особливо людському спілкуванню. Краса – це і глибока любов до людини, віра в її чуйність, доброзичливість, готовність прийти на допомогу, поділитися своєю душевною щедрістю. Краса – це гуманізм, який проявляється і тоді, коли ми вступаємо в непримиренну боротьбу з негативними явищами, що зустрічаються в нашому житті.

Для розвитку людської душі потрібно знайти ключ до Серця дитини. Ключем повинно бути слово, яке здатне розбудити Душу, що дремає. Слово є тим інструментом, за допомогою якого можна навчити дітей уміло бачити в людських очах найтонші відтінки переживань: горе, тривогу, образу, відчай, сум, безнадію, самотність.

У розвитку людських цінностей велику роль відіграє формування найтонших моральних почуттів – людського обов'язку, чутливості, чуйності. Азбука виховання людяності в тому, щоб дитина, віддаючи тепло своєї душі іншим людям, знаходила в цьому особисту радість.

Для виховної роботи в цьому напрямі найбільш сприятливий молодший вік: маленькі діти особливо чутливо реагують на горе інших людей. Оскільки в навколишньому житті завжди є горе, турботи, страждання, вдумливий і чуткий педагог, уміло розповідаючи про це, завжди може створити в дитячій уяві яскраві картини, що впливають на почуття маленьких слухачів.

Нинішнє покоління жителів планети має виконати особливу місію – достойно перейти з епохи раціоналізму до епохи духовності з приматом духовного над матеріальним, подолати кризу духу як найстрашнішу кризу людини й людства, бо духовно-моральна проказа породжує великі страждання й душевні муки, негативно відбивається на житті суспільства, природи, призводить до панування егоїзму в політиці, нестримного прагнення до влади й збагачення, панування техносфери над ноосферою.

Як вважають більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників, без культури духовності людство загине.

Духовність людини є способом включення її в ноосферу на основі творчої енергії, яка перебуває поза окремим людським тілом і робить найбільш безпосередній вплив на долю історії суспільства, поведінку окремих особистостей і розвиток планети загалом [3, с. 151-161].

Духовність – це спосіб розбудови особистості, це зустріч із самим собою, своєю душею, внутрішнім «Я». Це – вихід до ціннісних інстанцій формування, конструювання особистості та її менталітету. Це провідний фактор смислової організації, поєднання образу світу з моральними законами.

Філософське обговорення проблеми духовності, морального та духовного розвитку людини знаходять своє відображення в роботах сучасних філософів і психологів – Т.Адуло, В.Бачиніна, Л.Буєвої, Г.Горак, М.Кагана, М.Мамардашвілі, С.Пролеєва, І.Силуянової, П.Симонова, О.Сичивиці, М.Шпилько, А.Уледова та інших.

У роботах психологів і соціологів І.Бестужева-Лади, І.Беха, П.Пинотського, І.Джидар'ян, А.Здравомислова, О.Леонтьєва, М.Михайлова, М.Москальця, Д.Кікнадзе, Л.Когана, І.Кона, Г.Костюка, В.Константинова, С.Рубинштейна, П.Симонова, Л.Сохань, В.Тихонович та ін. Досліджена сутність духовної діяльності людини, що розглядається у зв'язку з потребами особистості, мотивами її діяльності. Це, у свою чергу, дозволяє знайти певні закономірності розвитку духовних потреб та інтересів дітей. У педагогічних питаннях (проблемах) духовності, моральності, інтересами і потребами займалися Г.Авдіяц, О.Барабаш, Л.Коваль, О.Олексюк, Г.Шевченко та ін.

В.І.Вернадський ще на початку ХХ ст. створив духовно-інтелектуальну теорію «ноосфери людини», ввівши поняття ноосфери. Він розумів її як спільне інтелектуальне та моральне вдосконалення людства на тлі демократизації державної влади; через соціальне та духовне єднання із збереженням «єдиної людської особистості: через союз праці, розуму, наукової думки на рівні: особистість-суспільство-людство, з метою підтримки організованої біосфери і навіть «створення» нових форм життя людства» [1].

Мислителі В.Франкл та М.Хайдеггер описують духовну людину як таку, що вона як духовна сутність виходить за межі свого тілесного, її духовність виявляється лише тоді, коли вона піднімається над собою і стає відношенням свав до себе [8, с. 96].

На Міжнародній конференції «Освіта громадян світу» (Москва, 1996) девізом було обрано символічну фразу: «Через освіту і осмислення цілісності світу – до планетарного єднання і виживання». Це була четверта конференція, а перша була під девізом: «До безконфліктного суспільства через освіту і осмислення цілісності світу» (м.Жуковський, 1993).

Освітня новатори запропонували такі напрямки роботи:

1. Нова освіта як Шлях Миру й Любові.
2. Нова освіта як Шлях Здоров'я та Радості.
3. Нова освіта як Шлях Краси й Гармонії.
4. Нова освіта як умова розв'язання глобальних проблем.
5. Нова освіта як фундамент розвитку економіки, культури, політики, демократії.

Як бачимо, планстарне мислення все активніше заявляє про себе в країнах СНД, бо мета кожного освітянина – осмислення шляхів до формування духовної культури суспільства через форми єднання Громадян світу, реалізація ідей Всесвітнього десятиріччя освіти.

Президент Фонду «Освіта заради виживання» Т.Ф.Акбашев освіту визначає як цілеспрямовану роботу над образом «Я», над зміною свідомості. Змістом освіти він вважає не знання – інформацію, а знання відношення. Як енергетична істота, людина – це дух, і в такій якості бере участь у духовно-енергетичних контактах з Космосом, Всесвітом, а тому несе за них відповідальність. Отже, слід формувати духовний потенціал особистості через нові відносини зі світом, іншими людьми, самим собою.

В усі часи людство надзвичайно обережно, делікатно ставилося до формування цвіту суспільства, нації, держави як духовно-моральної, інтелектуальної особистості, відповідальної за думку, слово, вчинок.

Нове філософсько-дидактичне осмислення проблеми становлення гармонійної особистості через знайдення істинної духовної самостійності, зростання типу моральної свідомості в умовах формування ринкових відносин в Україні вимагає інтеграції зусиль спеціалістів різних сфер знання (давнього й найновішого) – гуманітарної й негуманітарної сфери філософії до кібернетики, інформаціології, синергетики тощо.

У наш час змін необхідно надавати особливого значення вихованню людських цінностей. Цінності – це те, заради чого живе людина. Існують індивідуальні (особистісні) цінності і суспільні.

Поняття цінності учені визначають як сутність тих явищ (чи їхніх сторін, властивостей) природи і суспільства, корисних і потрібних людям (В.Василенко, М.Каган), як інтереси з деяким духовним змістом, об'єктом яких є прагнення людини до зразків Прекрасного, Щирого, Шляхетного (О.Здравомислов).

Сьогодення вимагає виховання людини моральної, духовної, спрямованої до пізнання краси, творчості, самовдосконалення з гармонійним, позитивно спрямованим мисленням, яка вмє самостійно визначати своє місце в системі «природа-суспільство», приймати рішення, ставити цілі, вибирати адекватні їм засоби, прогнозувати результати своїх дій.

Нова ситуація в суспільстві диктує нові завдання, зокрема культурно-освітні, з метою формування духовної особистості, яка стоїть на порозі ХХІ століття як на перехресті, перед вибором шляху до щастя, до реалізації своїх потенцій у ім'я добра.

Становлення духовності особистості передбачає соціокультурний процес впливу суспільства на людину; з іншого боку, це і форма духовно-інтелектуальної активності особистості, яка виборно, критично, творчоперетворювально освоює нові суспільні ролі, цінності, осмислює духовно-інтелектуальний досвід попередніх поколінь у нових соціально-економічних, духовно-інтелектуальних умовах.

Духовне життя людини в її основних вимірах – пізнавальному, емоційному і моральному – корениться не тільки на поверхні свідомості, а іде в його глибини (підсвідоме, несвідоме).

Для формування духовності в суспільстві необхідно з'єднати в єдине ціле мистецтво, виховання, науку (особливо суспільну), збагатити їхнім тісним зв'язком і синтетичним. Виховання духовності особливо плідне в дитинстві.

Сьогодні вкрай необхідно формувати духовні якості особистості, розвивати в молодих людей властивість цілісного бачення світу, здатність сприймати серйозні соціальні проблеми і наповнювати навколишнє середовище цінніснозначущим ціннісним змістом.

Формування духовності як особистісної якості – перманентний процес з постійним цілепокладанням. Наскрізною є ідея формування внутрішнього світу шляхом душі, їх духовності, любові до життя, прагнення приносити щастя людям. Духовність повинна бути загальним явищем їхнього життя, що вносить привабливі елементи співвідношення, гармонії і краси, робить життя змістовним і привабливим.

На базі вищих духовних цінностей може бути досягнута дійсна єдність людства, перетвореного в гуманістичний соціальний Всесвіт.

Формування духовного світу всебічно, гармонійно розвиненої особистості припускає використання комплексного і системного підходів у процесі її виховання.

Могутній потенціал духовності, волі до життя дарований дитині. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, честь і безчестя, людське достоїнство; в них свої критерії краси, в них навіть свій вимір часу: в роки дитинства день здається роком, а рік – вічністю, маючи доступ у казковий світ, ім'я якому **Дитинство**, необхідно стати в якійсь мірі дитиною.

Ми використовуємо слова «духовний зміст», «духовний рівень», говоримо про «духовний склад молодого покоління». Історик пише про «духовну величність» воїнів у Бородинській битві, філолог – про «духовну пишучість» письменника. У школах ставиться завдання формувати «духовно багату та морально благородну особистість».

Слово «дух» у словнику визначається коротко: психічні здібності, свідомість, мислення, але поруч автори вистроюють приклади, що розкривають його сутність. Слово здобуває плоть і крила. «Людині потрібно, - говорить приклад із Чехова, - не три аршини землі..., а вся земна куля, вся природа, де на просторі вона могла б проявити свої властивості та особливості свого вільного духу» [9, с. 21].

Людина духу творчою свідомою діяльністю з'єднана з усім всесвітом. Виховна спрямованість приваблює її до меж земної галактики і всередину атомного ядра.

Дитина гостро переживає свої дитячі турботи, але ми можемо, і це необхідно, залучити її до співпереживання. Для людини духу світ завжди «духотворений». Повітря Італії пронизане духом її великих художників, сніги Півночі нагадують про подвиги покорителів полюса. Для хлібороба священне

поле, на якому працювали його батьки та діди. Для воїна сьвященний прапор полку. Для патріота герб Батьківщини. Хто не цінує те, що побудовано до нього, чи стане цінувати те, що створюється сьогодні? Хто не шанує святиню минулого, чи стане шанувати святині сучасного?

Таємницею і дивом уявляється світ поету і вченому. Тому він і відкриває свої таємниці. І діти бачать світ одухотвореним.

Дорослим часто властива звичайна тверезість. Замість того, щоб пробудити в собі образ свого дитинства, поєднуючись через нього з дитиною, ввійти разом з нею в світ великих ідей, ми поспішаємо нав'язати дитячій душі наші дорослі формули, не пережиті дітьми. Вимагаємо повторення там, де потрібні відкриття і захоплення. І як дивуємось ми, коли зустрічаємо інколи в молодих людей неповагу до тих високих понять, якими вони так легко і бездумно оперують.

Нас рухає іноді поспішність. Бажання швидко здійснювати те, що вимагає багатьох днів наполегливої праці. Іноді духовна неосвіченість, незрозуміння самої природи дитинства, юності, духовних починань, закладених у них. Виховання – не перемога дорослого над цими починаннями, а вміння направити енергію юних у потрібне русло, не дати їй відвернути на узбіччя.

Юність неспокійна. Вона схильна поспішно заперечувати багато понять, які ще не встигла засвоїти. Сповнена протилежностями, парадоксальними судженнями. Це говорячи словами В.Г.Белінського, «бурі очищають сферу духу». Настане час, коли неспокійна душа переможе свої протиріччя. Пора юнацького ентузіазму є необхідний момент у моральному розвитку людини, – і хто не мріяв, не поривався в юності до невизначеного ідеалу фантастичної досконалості, істини, добра і краси, той ніколи не буде в спроможі розуміти поезію життя.

Цьому юнацькому полум'ю потрібне паливо, щоб воно не горіло в пустоті, не спалювало того, хто несе його. Цією духовною поживою повинна стати книга. Вона потрібна вихователям, щоб вони не були духовно, педагогічно неграмотні, щоб не «наламали дров» своєю самодіяльністю. Вона потрібна юним, так як без неї не може відбутися виховання духовно повноцінної особистості.

«Одна із причин духовної пустоти – відсутність справжнього читання, яке захоплює розум і серце, викликає роздуми про оточуючий світ і про самого себе...!» (В.О.Сухомлинський).

В.О.Сухомлинський категоричний: він переконаний, що якщо читання не стало щоденною потребою, то немислимий духовний розвиток. Книга – шлях до слова, животворяшого джерела духу.

Якщо з дитинства у дитини не виховано любові до книжки, якщо читання не стало її духовною потребою на все життя, – у роки отрочтва душа підлітка буде порожньою, на світ божий виповзає, неначе невідомо звідки воно і взялося, погане [6, с. 201].

Розкриємо роль сприймання в духовному розвитку дітей молодшого шкільного віку. Сприймання – найважливіший психічний процес, завдяки якому предмети і явища навколишнього світу, відбиваючись у нашій

сприймає її, породжують почуття і переживання. Протягом усього життя людини чуттєве сприймання є головним каналом, по якому навколишній світ впливає на її внутрішнє, духовне життя.

У духовному розвитку молодшого школяра сприймання відіграє особливо важливу роль. Багато чого з того, що бачить, чує, сприймає дитина, трапляється на її шляху вперше.

Дитина 6-7 років своїми почуттями передає ставлення до ширшого кола предметів і якостей життєвих явищ. Її емоційне ставлення до предметів, людей до людей є ніби оцінкою навколишнього світу.

Практика виховної роботи з дітьми старшого та молодшого шкільного віку показує, як важливо враховувати своєрідність дитячого емоційного ставлення до дійсності, і джерелом цього ставлення є їхні відчуття і сприймання.

Мистецтво виховання молодших школярів значною мірою залежить від того, як тісно поєднується в їхній діяльності глибина, величність, благородство ідеї і конкретність, яскравість емоційного ставлення до дійсності [5, с. 247].

Нажко переоцінити значення емоційного ставлення до дійсності в молодшому віці для духовного розвитку вихованців. Від того, якими думками, ідеями пробуджуються почуття дитини, яке відношення мають ці ідеї до реальної суспільної практики, значною мірою залежить формування її думок, переконань, поглядів на життя.

Чільне місце належить духовному зростанню в процесі пізнання закономірностей природи. Пізнавальний інтерес до всього навколишнього, властивий дітям з перших кроків їхнього свідомого життя, у підлітка набуває нового відтінку: його вже не так вражає, захоплює, дивує велич явищ природи, як привертає увагу невидима для простого ока суть процесів.

Якщо в молодшому шкільному віці думки дитини зосереджені головним чином навколо того, що вона безпосередньо сприймає, то підліток намагається проникнути в думках у такі явища, які зовсім не мають ніякого впливу на її почуття. Підліток не лише захоплюється могутньою силою людського розуму, а й оцінює її. Увага до інтелекту значною мірою визначає його духовні поривання, зростання рівня свідомості.

Підліток починає розуміти і відчувати значення інтелектуальної повноти, насиченості, багатства духовного життя. Усвідомлення своїх інтелектуальних сил і можливостей дуже радує підлітка. Це один з важливих факторів самосвідомості особистості, тієї самосвідомості, яка продовжує розвиватись і нагнітватись у юності. Важливість цього процесу в підлітковому віці важко переоцінити. Підліток починає цікавитися не лише діяльністю людей, але їхніми мисленням, словами, духовним спілкуванням між собою. Зростає його інтерес до думок тих людей, з якими йому доводиться спілкуватися.

Підліток поступово переконується, що залежно від того, як проявляються інтелектуальні якості людини, громадськість дає характеристику його духовному світові в цілому. Зростаюча повага до розумових, мислячих, духовно сильних людей, перший досвід особистості інтелектуальної діяльності,

особливо переживання пізнавальних почуттів, – усе це поступово пробуджує в підліткові прагнення до розумової діяльності.

Дуже важливо, щоб у дитячому колективі провідне місце належало радості, доброті та совісті серед його особистостей. Емоційний стан життєрадісного пізнання світу – найхарактерніша ознака духовного життя дитячої особистості. Без радісного світосприймання, без бурхливої радості буття й людських взаємовідносин дитину не можна уявити, як не можна її уявити серед прекрасного світу із заплюсненими очима [5, с. 521].

Радість і доброта – це той дух колективних відносин, завдяки якому в колективі утверджується великодушність. Великодушність – джерело моральних сил колективу, моральної краси й гідності. Там, де колектив великодушний, де він виявляє душевну щедрість, ніжність, чутливість, де діяльність є передусім ніжним доторканням до слабкого, беззахисного, – там особистість відчуває себе неповторною квіткою у вінку, а не тільки прутиком у вінку. Завдання педагога полягає в тому, щоб виховати такі відносини між особистостями в колективі і відносини між людиною й навколишнім світом, щоб вони були уроками доброти, великодушності. Це й є доброта радості буття.

Велика роль особистості вчителя в духовному житті колективу та особистості. Колектив – це дуже чутливий інструмент, який творить музику виховання, необхідну для впливу на душу кожного вихованця, – творить тоді, коли цей інструмент настроєно. А настроюється він лише особистістю педагога, вихователя, точніше: настроюється він тим, як дивляться вихованці на педагога як на людину, що вони в ньому бачать і відкривають. Силою, яка примушує кожного вихованця глянути на себе, замислитись над власною поведінкою, управляти собою, – а з цього, по суті, починається справжнє виховання, – є особа вчителя, багатство його духовного життя.

Навчити вихованця ставитися до себе – означає сформувати в нього прагнення до самовиховання, утвердити силу волі, необхідну для самовиховання.

Під час дослідно-експериментальної роботи з приводу гармонійного стана толерантної, духовної та душевної атмосфери як основи розвитку людських цінностей примінилися наступні технологічні прийоми роботи.

- (ЗОСШ №37, ЗОСШ №48, ЗОСШ №78, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська обл.):
- **1-4 класи:** «Вчимося жити в мирі та злагоді», «Ти нам потрібен!», «Вчимося будувати стосунки», «Доброта – це частина нас», «Вчимося слухати і чути інших», «Цінність людської особистості», «Чарівний острів», «Свобода слова, свобода думки», «Таємниці доброго розуму й розумного серця» тощо.
 - **5-8 класи:** «Уроки активного пошуку», «Емоційно – практична складова навчального процесу», «Процедура» «Шлях успіху», «Диспут» «Для чого я прийшов на цю землю?», «Вінок осені», «Прекрасної осені пора», «День народження», «Шкільний день дарування», «День творця», «Класна година», «Чому ми такі різні в школі, вдома й на вулиці».

В II класі: «Ділова гра», «Один світ – один народ», «Аукціон народної мудрості», «Вечір», «З любов'ю до природи», «Біатлон», «Друзів ми усюди маємо, ми їх добре усіх знаємо», «Цикл ігор-телепередач», «Без верби та журавля нема України», «Вечір-подорож», «Рідною країною», «Усний журнал», «Зелені шедеври України», «Вечір розгаданих і нерозгаданих таємниць».

Дієвідно-експериментальна робота показала, що вищезгадані творчість та прийом роботи дають ефективні результати розвитку людських цінностей (толерантності, духовності та душевності).

Взаємні повага і згода, доброзичливість, сердечність, толерантність та дружелюбність – ось те моральне багатство, яким треба дорожити і на якому будувати наші відносини. Гармонія волі вчителя і бажань учнів – найважливіша гармонія духовного життя колективу. В ній виявляються відносини взаємного довіря, спільного прагнення вчителя й учнів до єдиної мети – моральної досконалості, духовного і душевного багатства, повноти і щастя життя.

Турбота про гармонійне єднання толерантної, духовної та душевної атмосфери, благородства серця, чистота всіх духовних поривань і устремлень є суттю виховання нової людини.

Список використаних джерел

1. Першукский В.И. Философские мысли натуралиста / В.И.Вернадский. – М., 1988. – 210 с.
2. Декларация принципов толерантности. – М., 1995. – 16 с.
3. Сагаатовський В.М. Феномен духовної атмосфери / В.М.Сагаатовський // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – №10. – С. 151-161.
4. Социальные отношения: Познание и современность. – К., 1991. – С.191.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. / В.О.Сухомлинський – К: Радянська школа. – Т.1. – 654 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. / В.О.Сухомлинський – К: Радянська школа. – Т.3. – 670 с.
7. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А.Сухомлинский – К.: Радянська школа. – С. 333.
8. Фронкл В. Человек в поисках смысла/В.Фронкл – М., 1990. – С. 96.
9. Халфин Ю.А. Пробуждение души/Ю.А.Халфин – М.: Знание, 1985. – 96 с.

*Дерега І.С.
аспірант,
Криворізький ДПУ*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМООСВІТИ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається одне з важливих питань педагогіки – проблема формування готовності студентів до самоосвіти.

Ключові слова: самоосвіта, готовність, готовність до самоосвіти.

В статье рассматривается один из важнейших вопросов педагогики – проблема формирования готовности студентов к самообразованию.

Ключевые слова: самообразование, готовность, готовность к самообразованию.

This article deals with one of the most important problems in the sphere of education now – the problem of formation of readiness of students to the self-education.

Key words: self-education, readiness, readiness to the self-education.

Оновлення цілей і змісту системи сучасної вищої освіти України, входження її у Болонський процес передбачає зміщення акцентів із формування у студентів системи знань на створення умов для їх самодобування.

Тому специфіка системи освіти полягає в тому, що вона повинна бути здатна не тільки озброювати необхідними знаннями, але і, внаслідок постійного і швидкого оновлення знань в нашу епоху, формувати готовність до безперервного самостійного оволодіння ними, уміння і навички самоосвіти, а також самостійний і творчий підхід до знань протягом всього активного життя людини.

Самоосвіта є особливо важливою для студента – майбутнього педагога, коли професія вимагає багато знань, життєвих умінь, мислительних і практичних навичків: учитель повинен навчити вчитися кожного вихованця. До того ж, щоб у майбутньому кваліфіковано керувати і залучати до самоосвітньої діяльності своїх вихованців необхідно самому володіти засобами самоосвітньої навчальної роботи [5, с. 143].

Проблема суспільства – це проблема навчання і виховання майбутніх учителів, які б мали високий рівень професіоналізму, творчої активності, відповідально ставилися до результатів своєї діяльності [4, с. 125]. Одним з можливих шляхів вирішення даної проблеми є формування у студентів педагогічних університетів готовності до самоосвітньої діяльності.

Питанням організації самоосвіти студентів присвячено роботи О.Я.Айзенберга, В.К.Буряка та ін. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів була предметом дослідження багатьох науковців, таких як І.Г.Барсуков, М.В.Косенко, Г.В.Марковець, І.Л.Наумченко, В.К.Скнарь, Н.Г.Сидорчук, В.П.Шпак та ін. Особливу увагу дослідники приділяли готовності до самоосвіти і пошукам шляхів для її формування (роботи О.В.Малихіна, Г.М.Сєрікова, Н.М.Терещенко та ін.).

Взагалі феномен готовності є предметом вивчення і педагогів, і психологів, і філософів. Велика кількість визначень поняття “готовність” зумовлена різними підходами дослідників до вивчення проблеми формування готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності. Значний інтерес являє собою вирішення проблем формування професійної готовності (М.Г.Вієвська, А.Ф.Липенко), професійно-естетичної готовності (М.В.Веселовська), психічної готовності (А.О.Деркач, Т.В.Іванова, В.О.Моляко та інші), морально-психологічної готовності (Л.В. Кондрашова).

Незважаючи на різноманітність напрямків вирішення проблеми визначення поняття “готовність”, розвиток готовності (як особистісної характеристики) до певного виду діяльності відбувається лише за умови

активної позиції студента, коли він стає суб'єктом власної освіти і професійного становлення. Саме тоді, коли студент знаходиться у ролі суб'єкта власної освіти, ще у вузі він розвиває в собі готовність формувати учнів як суб'єктів творчої діяльності, розвивати їх особистість, створювати для них такі умови, за яких вони виступали б не тими, кого навчають, а тими хто навчається [2, с.11]. Таким чином, лише активна позиція майбутніх педагогів у власній освіті сприятиме розвитку активності школярів.

Мета даної роботи полягає у доведенні актуальності проблеми формування готовності студентів педагогічних університетів до самоосвіти як однієї з умов їх професійного становлення та зросту.

При наявній різноманітності теоретичних положень щодо формування готовності студентів до різних сторін педагогічної діяльності має місце досить неординарний підхід до визначення самої суті готовності. Одні розглядають готовність як установку (школа Д.М.Узнадзе), якість особистості (К.К.Платонов), психічний стан (М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович, А.Ц.Пуні), інші – як синтез властивостей особистості (В.А.Крутецький), складне особистісне утворення (Л.В.Кондрашова, В.О.Сластьонін, Л.В.Григоренко та інші).

Учені виділяють такі загальні прояви готовності, як позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками, самостійності у розв'язанні професійних завдань, моральними рисами особистості, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості та інше [4, с. 128].

Різні визначення поняття "готовність" взаємодоповнюють одне одного, що свідчить про складність досліджуваного явища і дає змогу переконатися в тому, що готовність як важлива характеристика професіоналізму сучасного вчителя – складне і багатогранне явище.

Поняття "готовність до самоосвіти" є ще більш складним. Воно досліджувалося багатьма вченими (А.К.Громцева, О.Я.Айзенберг, Г.М.Серіков, И.К.Буряк і т.д.) і єдиного, загальноприйнятого визначення також не має. Але, перш за все, потрібно з'ясувати сутність поняття "самоосвіта".

Самоосвіта давно й широко вивчається в педагогіці цілим рядом антропологічних наук, таких як філософія, акмеологія, психологія, соціологія та ін. Особливістю педагогічного розуміння самоосвіти є розгляд її як процесу, що вимагає спеціального педагогічного забезпечення, процесу, що не виникає стихійно, природним чином, а лише в результаті спеціального організованого педагогічного впливу (А.К.Громцева, Г.М.Коджаспірова, Б.Ф.Райський та ін.).

Самоосвіта як педагогічне явище знаходиться в постійному розвитку, що зумовлений тією чи іншою педагогічною освітньою ситуацією. Кожна ситуація характеризується домінуванням певних підходів, парадигм, зміна яких об'єктивно вимагає внесення відповідних змін в теорію і практику самоосвіти.

Враховуючи різноманітність визначень самоосвіти, які можна зустріти в науковій літературі, можна виділити деякі її істотні ознаки: самостійний пошук,

придбання знань, підвищений інтерес, продовження розвитку. М.Г.Кузьміна виділяє наступні домінуючі ознаки самоосвіти:

1) самоосвіта може мати місце тільки на основі глибоких перспективних внутрішніх мотивів; окремі випадки пошуку відповідей на питання, що цікавлять людину, під впливом яких-небудь спонук не можна ще вважати самоосвітою; придбання знань як додаткова до основного заняття пізнавальна діяльність;

2) самоосвіта протікає на основі самодіяльності особистості відповідно до її індивідуальних особливостей, мета її – розширення знань у одній або декількох сферах знань і особистісне самовдосконалення, засноване на самоконтролі; оволодіння знаннями за своєю ініціативою;

3) самоосвіта здійснюється без детального керівництва з боку; це індивідуальна самостійна пізнавальна діяльність з оволодіння знаннями [3, с. 15-18].

Отже, самоосвіту можна трактувати як вид пізнавальної діяльності, яка характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на вдосконалення розумових здібностей, формування культури розумової праці.

Самоосвіта забезпечує молодому фахівцеві вихід на: самостійність мислення; критичність відношення до отримуваної інформації; самооцінку рівня власних знань і умінь, володіння способами розумової діяльності; прояви творчої активності в процесі навчання; самовиховання прагнення до підвищення рівня самоосвіти. Успішність самоосвітньої діяльності залежить від готовності студентів до її реалізації.

Розглядаючи готовність особистості до самоосвіти як синтез внутрішніх умов, що зумовлюють принципову здійснюваність процесу самоосвіти, можна виокремити в її складі чотири важливих елементи:

– цілісний емоційно-особистісний апарат (внутрішня потреба в самовдосконаленні, особистісні цінності, емоційно-вольовий механізм, загальні розумові здібності тощо);

– система знань, умінь, навичок із самоосвіти, що засвоюється особистістю (повнота і глибина сформованості наукових понять, взаємозв'язок між ними, вміння співвідносити наукові поняття з об'єктивною реальністю, розуміння відносності знань і необхідності уточнення їх шляхом систематичного пізнання тощо);

– вміння та навички грамотно працювати з основними джерелами соціальної інформації, зокрема книгами, бібліографічними системами, автоматизованими інформаційно-пошуковими засобами, радіо, телебаченням, спеціалізованими лекторіями (вміння орієнтуватися у великих обсягах інформації, вибрати головне, зафіксувати його тощо);

– система організаційно-управлінських умінь і навичок (ставити і виконувати завдання самоосвіти, планувати свою роботу, вміло розподіляючи зусилля та час на різноманітні обов'язки, створювати сприятливі умови для

самодіяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів і характеру самодіяльності тощо).

Виокремленні елементи готовності особистості до самоосвіти в цілому досить різносторонні й вичерпно характеризують можливості студентів щодо організації та реалізації процесу самоосвіти [1, с. 18-19].

Дослідження довели, що існує стійкий позитивний зв'язок між інтенсивністю самоосвітньої діяльності вчителя і темпами росту його професійної майстерності. Відповідно, система професійної підготовки студентів не може бути реалізована без формування достатньо високого рівня готовності до самоосвіти.

Самоосвіта розглядається як серцевина, стрижень безупинної освіти. Тому той чи інший рівень готовності до самоосвіти випускників педагогічних університетів можна вважати оцінкою ефективності, якості їх педагогічної підготовки.

Відомо, що ніякий вуз не в змозі навчити своїх випускників усьому і на всі випадки життя. Але він може і повинен озброїти досвідом і методами наукового пізнання, щоб учитель з найменшими затратами додаткової праці й часу засвоював нову інформацію, поповнював знання й розширював свій теоретичний кругозір. Розвиток творчої особистості майбутніх педагогів, раціональна організація навчально-виховного процесу й керівництво формуванням загальних та індивідуальних особливостей студентів, їх підготовка до неперервної самоосвіти і самовиховання мають стати однією із найважливіших проблем практики сучасного вузу.

Особливої актуальності ця проблема набуває за умов національно-культурного відродження України, коли суспільством акцентується провідна роль учительських кадрів у підготовці підростаючого покоління до демократичних перетворень і економічної стабілізації молодій державі [6, с. 55].

Поряд із цим професійна діяльність учителя наповнюється дедалі глибшим творчим змістом: йому надана можливість вносити зміни не тільки до окремого уроку, а й навчальної програми загалом; використовувати як традиційні, так і нові форми і методи роботи, розробляти і впроваджувати власні підходи до навчання й виховання учнів.

Отже, у вчителя з'явилася реальна можливість виявити себе справжнім творцем навчального процесу, реалізувати свій духовний потенціал. Тому в школі в нових умовах потрібен передусім знаючий, розуміючий, культурний вчитель, володіючий необхідними фаховими знаннями та вміннями, узагальнюючий шлях до їх набуття, володіючий принципами й методами викладання теорії й практики своєї педагогічної діяльності, здатний творчо мислити, самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях педагогічної дійсності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи подолання суперечностей, що виникають.

Крім того, у нинішніх нестабільних соціальних умовах фахівець повинен бути конкурентоспроможним, і така інтегративна якість особистості як

готовність до самоосвіти особливо йому необхідна. У післявузівській період готовність особистості до самоосвіти, будучи складовою частиною освідченості фахівця, може стати важливим адаптаційним механізмом.

Успішність професійної адаптації молодих учителів залежить, звичайно, і від їх індивідуально-психологічних особливостей. Величезну роль в цьому відіграє система цінностей особистості спеціаліста, що визначає його ставлення до себе, до співробітників, керівників, обраної професії, до своїх службових обов'язків. Це ставлення може бути як позитивним, так і негативним. Тому завдання викладачів вищої школи полягає не лише у формуванні у студентів адекватного спеціальності та професійної діяльності образу, але і у підготовці їх відповідно з цим образом, розвитку любові до своєї професії, спеціальності, прагнення удосконалюватись у ній, розвивати свій професіоналізм. У процесі розвитку у студентів почуття професійної гідності, відповідальності та компетентності у вирішенні професійних завдань велику роль відіграє можливість активної участі у створенні програми свого професійного розвитку, прийнятті рішень, які стосуються власної освіти, організації навчального процесу та науково-дослідної діяльності. Разом з вирішенням навчальних проблем майбутній фахівець повинен одержати можливість акцентувати власні зусилля на саморозвиток та самоствердження, удосконалення професійних здібностей, сановлення професійної самосвідомості [2, с. 8].

Підсумовуючи вище сказане можна зробити висновок, що проблема формування готовності студентів педагогічного вузу до самоосвіти потребує подальшого наукового дослідження, оскільки сучасний стан ринку праці вимагає від спеціаліста з вищою освітою особливих навичок, які сприятимуть його професійному становленню. Ще не існує єдиного підходу до визначення понять "готовність" та "самоосвіта", але немає сумнівів в тому, що готовність студентів до самоосвіти сприятиме формуванню професійного "я" майбутніх педагогів, стане запорукою їх успішної професійної адаптації та росту, високого рівня професіоналізму, творчої активності та відповідальності за результати власної діяльності.

Таким чином, самоосвіта є дуже важливим засобом задоволення багатьох потреб учителя, зумовлених характером його професії. Прагнення і практична готовність студентів до самоосвіти є однією з притаманних учителеві професійних якостей, а підготовка студентів до самоосвіти – дуже важливий чинник їх професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Буряк В.К. Умови та засоби самоосвіти студентів / В.К.Буряк // Вища школа. – 2002. – №6. – С. 18-29.
2. Кондрашова Л.В. Формування професійного "я" майбутніх педагогів засобами особистісно-зорієнтованого навчання в практиці вищої школи / Л.В.Кондрашова // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг, 2000. – Вип. 2. – С.3-13.

1. Кузьмина М.Г. К вопросу о понятии «самообразование» / М.Г.Кузьмина // Формирование у учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград: ИИИ, 1976. – С.15-18.
2. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А.Ф.Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 125-132.
3. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін / Н.Г.Сидорчук // Проблеми освіти – Київ, 1996. – Вип. 6. – С. 143-151.
4. Шняк В.П. Самоосвіта в професійному становленні майбутніх педагогів / В.П.Шняк // Початкова школа. – 1994. – №8. – С. 55-57.

Ю.С. Кулінка
 асистент кафедри педагогіки та
 методики трудового навчання,
 Криворізький ДПУ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності (запобігання девіантної поведінки підлітків), розглянуто різноманітні підходи визначення поняття "готовність" до професійної діяльності у науковій літературі та подано власне трактування поняття "готовність до превентивної діяльності".

Ключові слова: готовність, готовність до педагогічної діяльності, превенція, превентивна діяльність, девіантна поведінка підлітків, готовність до превентивної діяльності.

Статья посвящена проблеме формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности (предупреждение девиантного поведения подростков). Рассмотрены разнообразные подходы к определению понятия „готовность“ к профессиональной деятельности в научной литературе и представлено дефиницию понятия „готовность к превентивной деятельности“.

Ключевые слова: готовность, готовность к педагогической деятельности, превенция, превентивная деятельность, девиантное поведение подростков, готовность к превентивной деятельности.

The article shows the problem of the future teachers' formation of readiness to professional activity (the prevention of deviation behavior of the teenagers), the different approaches of definition of concept "readiness" for professional activity in the scientific literature are treated and the own definition of concept "readiness" is sent.

Key words: readiness, readiness to pedagogical activity, prevention, preventive activity, deviation behavior teenager, readiness to preventive activity

Завдання сучасної вищої школи виховати конкурентоспроможного, творчо мислячого фахівця. Все це зумовлено змінами, що відбуваються у нашій

країні та світі взагалі, зростання ролі людського фактора в житті сучасного суспільства. Засобом реалізації цього замовлення виступає освіта. Тому до сучасного педагога висувається все більше вимог: його завдання – підвищувати свій професіоналізм та удосконалювати знання та вміння, набувати особливих навичок, таких як: вміння організовувати життя і діяльність дитячого колективу, вміння самостійно досягати поставлених цілей тощо.

Для становлення студента (майбутнього педагога) як фахівця, у останнього повинна бути сформована готовність до самоствердження, самореалізації, самопрезентації ще під час навчання у вузі. Необхідно зауважити, що у сучасній психології, педагогіці, соціології проблема самоствердження особистості займає одне з провідних місць.

У зв'язку з різноманітними змінами в суспільстві незначна увага приділяється превенції девіантної поведінки підлітків як з боку держави, так і освітніх організацій та сім'ї. Тому основне завдання педагога – не допустити у молодого підростаючого покоління виникнення шкідливих звичок. Сучасний педагог виявляється зовсім не готовим до роботи з важкими підлітками, йому бракує знань, вмінь, навичок працювати з таким контингентом учнів. Дані свідчать про те, що збільшується число підлітків, які становлять групу ризику, закріплення в них асоціального поведіння (злочинність, хуліганство, пияцтво, наркоманія, агресивна поведінка, суїцид). Установлено, що явно простежується тенденція росту відсутності страху перед покаранням, сприйняття багатьма підлітками девіантної поведінки як прояву героїзму.

Проблема суспільства – це проблема навчання і виховання майбутніх педагогів, які б мали високий рівень професіоналізму, творчої активності, відповідально ставилися до результатів своєї діяльності. Розв'язання цієї проблеми багато в чому залежить від формування готовності майбутніх учителів до запобігання девіантної поведінки підлітків.

Взагалі феномен готовності є предметом вивчення і педагогів, і психологів, і філософів. Одні розглядають готовність як установку (Д.М.Узнадзе), якість особистості (К.К.Платонов), психічний стан (М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович, С.Д.Максименко), як синтез властивостей особистості (В.А.Крутецький), складне особистісне утворення (М.Г.Вієвська, Л.В.Григоренко, Л.В.Кондрашова, А.Ф.Линенко, К.В.Макогон, В.В.Морозов, Л.О.Савченко, В.О.Сластьонін та інші).

Саме тому темою нашого дослідження виступає формування готовності майбутніх педагогів до запобігання девіантній поведінці підлітків. Мета статті: розглянути сутність поняття „готовність” у науковій літературі та зробити спробу дати власне визначення готовності майбутніх педагогів до превентивної діяльності та безпосередньо до роботи з девіантними підлітками.

Значна кількість визначень поняття „готовність” у психолого-педагогічній літературі зумовлена неоднозначністю підходів дослідників до вивчення проблеми формування професійної готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності. Значний інтерес являє собою формування професійної готовності (М.Г.Вієвська, Л.Д.Куліненко, А.Ф.Линенко,), психічної готовності

О.Д.Миксименко, О.М.Пелех), морально-психологічної готовності (І.В.Кондрашова).

Аналіз літератури щодо вирішення питання визначення поняття „готовність” дозволяє зробити висновок, що єдиного загальноприйнятого значення цього явища не існує. Його визначають як „психічний стан”, „цілісне”, „особистісне”, „структурне” утворення, „властивість”, „якість” особистості.

Існує твердження, що готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, волю та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки. Вона досягається в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного особистісного розвитку студента з врахуванням вимог, обумовлених особливостями діяльності професії [5].

С.Д.Максименко трактує психологічну готовність як суттєву передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій при появі не передбачуваних перешкод [5].

Вивчення психологічної готовності до різних видів діяльності у нашій країні науковці розпочали серйозно займатися з кінця 50-х – початку 60-х років. У різних галузях педагогіки як науки ми знаходимо чимало матеріалів, присвячених цій проблемі.

Спинимося на характеристиках деяких наявних підходів. Найпоширеніший з них пов'язаний з феноменом настанови. Згідно з концепцією Д.Н.Узнадзе настанова – це готовність до активності в певному напрямі, що виникає на основі взаємодії потреби і середовища, яке впливає на людину в даний момент. Неусвідомлена настанова передує свідомим процесам, які розвиваються на її основі. Також Д.Н.Узнадзе стверджував, що фіксована установка – це лише окремий випадок більш загального явища [4].

Ще один аспект дослідження психологічної готовності в руслі концепції соціальної настанови слід віднести до вивчення активності людини в діяльності. Так, однією з головних заслуг М.Д.Левітова є: визначення психологічної готовності до діяльності як стану, що може бути тривалим і короткочасним; вказівка на його залежність від індивідуальних особливостей особистості і типу вищої нервової діяльності людини, а також від тих умов протікання її трудової активності на педагогічній ниві.

Аналізуючи психологічну готовність до педагогічної діяльності слід зауважити, що спільним для понять настанови і ставлення є те, що вони виражають готовність, мобілізацію внутрішніх сил індивіда на діяльність, активність. Відмінність полягає насамперед в тому, що активність, яка лежить в основі готовності на рівні ставлення, вибіркова, тоді як на рівні настанови вона фіксована в певному напрямі [5].

Розглядаючи специфіку готовності до педагогічної праці, деякі дослідники вважають що „готовність до педагогічної праці” має ті ж суттєві характеристики, що і готовність до будь-якого виду діяльності. Зокрема А.Ц.Пуні стверджує, що готовність до педагогічної діяльності, що характеризується „тверезою впевненістю у своїх силах, оптимальним рівнем збудження”, усвідомленою мотивацією, прагненням досягти поставленої мети [5]. Ми дещо не згодні з даною думкою, на наш погляд, педагогічна праця має свої, притаманні лише їй, властивості.

Р.А.Назімов вважає, що професійна готовність – це сукупність особистісних рис, таких як уміння науково організовувати свою працю і працю колективу, здатність бачити перспективи розвитку, уміння працювати самостійно [6].

Про необхідність формування професійної готовності до педагогічної діяльності говорить К.К.Платонов. Готовність він розглядає як інтегральну якість особистості, початок формування якої лежить у підструктурі досвіду, і характеризується, у першу чергу, знаннями, уміннями і навичками, без яких неможливе здійснення професійної діяльності.

Процес підготовки особистості до практичної діяльності можна визначити як систему послідовних та цілеспрямованих змін у мотиваційній, вольовій та професійній сферах особистості. Звідси визначення готовності студентів до проведення педагогічних досліджень трактується Л.С.Коржовою як інтегральне особистісне новоутворення, яке включає стійке прагнення до творчого наукового пошуку у сфері освіти, наявність спеціальних знань і вмінь, а також комплексу індивідуально-психологічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування [3].

Більшість науковців досліджують лише одну із сторін педагогічної діяльності, а готовність розглядається як сукупність особистісних якостей і рис, що забезпечують результативність цієї діяльності.

Л.В.Кондрашова вважає, що в умовах вищої педагогічної освіти варто акцентувати увагу на формуванні морально-психологічної готовності студентів до професійної діяльності вчителя. Морально-психологічна готовність розглядається нею як важлива характеристика професіоналізму сучасного вчителя. На її думку, морально-психологічна готовність являє собою „складне особистісне утворення, що поєднує в собі ідейно-моральні, професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю. Здатність до подолання труднощів, самооцінки результатів цієї праці, потреба в професійному самовихованні і забезпечує високі результати педагогічної роботи” [6]. Виходячи зі специфіки нашого дослідження, позицію Л.В.Кондрашової щодо визначення змісту та структури професійної готовності, вважаємо найбільш прийнятною.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки значна увага приділяється питанням превентивної діяльності педагогів. Про необхідність превентивної діяльності говорили П.П.Блонський, І.П.Гришаков,

Вони необхідні та необхідне попереджувати сам злочин (І.П.Гришаков); виявляти ознаки поведінки, що відхиляється від норм, і попереджати причини її виникнення раніше, аніж вони приймуть різкі форми (В.І.Куфасєв); організувати цілеспрямовану виховну роботу (А.С.Макаренко).

Превентивна педагогіка передбачає більш широке поле для мислення, ніж інші аспекти педагогіки. Закладені в її основи положення, складові духовно-морального початку. Пріоритети у діяльності вчителя-практика переносяться на виховання благородної людини, розвиток духовного світу підлітка, виховання в нього відповідальності не тільки за свої вчинки, а й за думки, прагнення, почуття. Превентивна діяльність розуміється як вища форма педагогічної діяльності, частина згальнолюдуьської культури.

Л.В.Кондрашова зазначає, що превентивна діяльність педагогів спрямована на формування у школярів системи суб'єктивних відносин, які є внутрішнім регулятором поведінки особистості. Успіх цієї діяльності залежить в чому залежить від умілого використання педагогом природних можливостей, закладених у самому педагогічному процесі; встановлення педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості в системі "вчитель-учень"; організація умов для самоствердження і самовираження особистості кожного учня; створення морально-психологічного клімату, що забезпечує попередження асоціальної та девіантної поведінки [1, с.120-121].

Основа превентивної діяльності – це усунення причин і умов, які можуть стимулювати шкідливі звички, подолання їх до того, як вони почнуть проявлятися у структурі особистості та її поведінки. Це завдання вирішується не формальними і догматичними діями педагога, а його готовністю до роботи з педагогічно занедбанними підлітками та творчим підходом до організації всієї життєдіяльності школярів (залучення їх в колективну творчу діяльність, надання їм свободи вибору ролей і створення ситуації успіху для кожного, забезпечення психологічного комфорту і своєчасне врахування інтересів учнів при згуртуванні класного колективу).

Щоб дати визначення поняття „готовність до превентивної діяльності” необхідно пояснити причини порушення соціальних норм у свідомості й поведінці учнів, які виступають основою педагогічної занедбаності, важкого виховання. вказують на нездатність підлітка сприймати соціально-педагогічний вплив. У науковій літературі виділяють наступні причини:

- порушення в мотиваційній і споживацькій сферах, відсутність необхідних позитивних або перевага негативних орієнтацій особистості;
- нездатність правильно підкорити вибір методів поставленим цілям, низький рівень прояву почуття відповідальності й обов'язку;
- нездатність самостійно прийняти відповідальне рішення через непевність у власних силах або перебільшеній самовпевненості;
- безвідповідальність, нездатність до обов'язкового виконання своїх рішень, доручень інших людей;

- невміння адекватно оцінити власну поведінку, свій вчинок, не сформованість соціально значимих критеріїв оцінки й самооцінки, навичок оцінювання власних дій;
- нездатність закріпити у власному досвіді позитивні результати й способи моральної діяльності, перевага шкідливих звичок [2, с.268].

Незнання педагогами або ігнорування ними цих факторів приведе до педагогічної занедбаності й розвитку девіантної поведінки.

У роботі вчителя особливого значення набувають ті прийоми і способи дій, за допомогою яких він налагоджує педагогічно доцільне спілкування з учнями. Педагогічна, тобто навчальна, виховна та розвиваюча доцільність, на нашу думку, є тією істотною ознакою, на основі якої можна судити, наскільки усвідомлено вчитель ставиться до своєї діяльності, передбачає наслідки своїх дій, учинків.

Перцептивні педагогічні здібності (мислення, уявлення та спостереження) – найяскравіші показники педагогічної придатності. Вони дають змогу вчителю адекватно сприймати навчально-пізнавальну діяльність школярів, їхній психологічний стан, правильно його оцінювати, виявляти головні суперечності, визначати динаміку розвитку як окремого учня, так і всього класу.

Педагогові необхідні такі професійно значущі властивості і якості, як емоційна стабільність, високий самоконтроль, щирість, доброта, совісність, самодостатність, ініціативність, організованість, наполегливість, старанність, цілеспрямованість. Ці якості є важливим елементом досліджуваної готовності.

Отже, ми можемо дати визначення поняття „готовність до превентивної діяльності” – це складне особистісне утворення, що являє собою сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок і особистісних якостей педагога, спрямованих на створення освітнього середовища, що забезпечує нагромадження досвіду морального поведіння, подолання шкідливих звичок, що виступають основою асоціальної поведінки й розвитку здатності вчасно переборювати виникаючі труднощі у шкільному житті.

Таким чином, процес формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності є цілеспрямованим і організаційним процесом, який залучає студентів до активної різноманітної діяльності, формує в них позитивне ставлення до цієї діяльності і пробуджує внутрішні протиріччя між досягненням і необхідним рівнем професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика: [учебное пособие] /Л.В.Кондрашова. – К.: Вища школа, 2005. – 231 с.
2. Кондрашова Л.В. Соціально-педагогічні основи профілактичної роботи з учнями „групи ризику” /Л.В.Кондрашова // Педагогіка вищої та середньої школи: [Збірник наукових праць] / [Гол. ред. проф. Буряк В.К.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2007. – Вип. 17. – С. 265-274.

- 4 Коржова Л.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень / Л.С.Коржова: Автореферат: 13 00.01. – Кривий Ріг. – 2002. – 19 с.
- 6 Линенко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А.Ф.Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 125-132.
- 4 Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати: (Наукові основи готовності випускників педвузу до педагогічної діяльності) / С.Д. Максименко, О.М.Пелех // Рідна школа. – 1994. – №3-4. – С. 62-72.
- 6 Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд / [За редакцією д.пед.н., професора Л.В.Кондрашової]. – Кривий Ріг, 2006. – 127 с.

С.М.Хоцькіна
 асистент кафедри
 педагогіки та психології
 ДВНЗ «Київський національний
 економічний університет
 ім. В.Гетьмана»
 Криворізький економічний інститут

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ЕКОНОМІКИ

У статті розглядається проблема громадянського виховання студентів економічного вузу, виявлено та обґрунтовано особливості формування громадянської позиції.

Ключові слова: громадянин, громадянськість, громадянське виховання, громадянська освіта.

В статье рассматривается проблема гражданского воспитания студентов экономического вуза, выявлены и обоснованы особенности формирования гражданской позиции.

Ключевые слова: гражданин, гражданственность, гражданское воспитание, гражданское образование.

The paper addresses the problem of civic education of the students of the economic university, identified and justified especially the formation of citizenship.

Keywords: citizen, citizenship, civic education, civic education.

Зміцнення демократичних основ суспільства зумовлює необхідність пошуку нових підходів до вирішення проблем виховання молоді, адже утверджувати нові форми життя здатна особистість, яка, соціалізуючись у сучасних умовах, набувала б відповідних рис і якостей, що характеризують її як громадянина.

Питання розвитку громадянського виховання стають об'єктами особливої уваги та обговорення в сучасному українській суспільстві. За останні роки

з'явилося чимало публікацій, присвячених означеній проблемі, організовуються численні семінари й конференції, розроблено загальнодержавні програми.

Як зазначено у Національній Доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, «освіта виховує громадянина і патріота України, прищеплює любов до української мови і культури, повагу до народних традицій, ... підпорядковує формуванню системи національних інтересів як головних пріоритетів світоглядної культури особистості і разом з тим сприяє оволодінню багатствами світової культури, вихованню поваги до народів світу» [1].

Проблема дослідження громадянського виховання має тривалу історію. Спроби визначення основних складових даного явища знаходимо в працях античних філософів, за часи діяльності яких животворною ідеєю формування особистості була ідея громадянського виховання як відповідь на суспільну потребу узгодити інтереси суспільства і особистості.

Термін «громадянськість» поширився під час французької революції ХVІІІ ст., саме в той час з'явилося офіційне звернення – «громадянин». Французькі мислителі ХVІІІ ст. Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвецій, П.А. Гольбах уперше порушили питання про значущість громадянських чеснот не тільки для держави, а й для самого її носія, тобто для індивіда [4].

Аналіз спеціальної літератури створив передумови для відокремлення різних підходів до визначення громадянського виховання психологами (Б.Ананьєв, І.Бєх, С.Рубінштейн та ін.), філософами (Дж.Гессен, В.Кремінь, І.Фролов та ін.), соціологами (А.Білоус, М.Бойко). Даній проблемі присвячені дослідження О.Вишневського, Л.Вербицької, Л.Крицької, О.Сухомлинської, І.Тараненко та ін., питання громадянського виховання відображені в працях зарубіжних вчених (Т.Гарсія (Нікарагуа), Р.Джон (США), У.Дуаз (Бельгія) та ін.).

Узагальнюючи роботи фахівців з громадянського виховання, ми дійшли висновку, що дослідження проблеми здійснюються у таких напрямках, як громадянське виховання та громадянська освіта у формуванні молоді.

Контекстно громадянське виховання може бути структуровано поняттями громадянина, громадянськості, громадянської свідомості і самосвідомості, громадянської культури.

Формування громадянської культури актуально для всіх етапів історичного розвитку, оскільки особистість розглядається як рівноправний суб'єкт суспільних відносин поряд з поняттями «громадянин» і «громадянство», аналізується поняття «громадянськість». Автори праць, які звертаються до цієї проблеми, визначають громадянськість як стан свідомої особистості, наголошуючи, що громадянство надається, а громадянськість виховується [4].

Вітчизняні дослідники ХІХ початку ХХ століття М.Грушевський, М.Драгоманов, І.Огієнко, І.Франко пов'язували громадянськість з національним вихованням.

Сучасні науковці, аналізуючи дану проблему, в основному дотримуються схожих позицій. Адже виховний процес взагалі і громадянський зокрема

якщо був пов'язаний з тією філософською проблематикою, яка осмислювала ставлення людини до світу, сутність культури, вихідні цінності буття людини у світі, співвідношення її свободи і відповідальності, форми й типу людської ментальності. Характер розв'язання цієї проблематики визначив і типи висхідних процесів, на основі яких формувалася і розвивалася особистість [5].

Так, О.Докукіна розглядає громадянськість як комплекс особистісних якостей і рис людини, що забезпечують специфічність способу її мислення і є стимулювальною силою дій, вчинків, поведінки, спрямованих на зміцнення, розбудову, збагачення Батьківщини [4].

Вітчизняні дослідники Н.Косарева, Л.Крицька зазначають, що громадянськість у суспільно-історичному контексті є продуктом і наслідком соціально-економічних і духовно-культурних процесів [4].

В.Пошужний визначає громадянськість як стан свідомості особистості, неформальне ставлення громадянина до своєї держави, підкреслюючи, що, якщо громадянство надається, то громадянськість виховується [4].

На думку К.Чорної, виховання громадянина передусім має бути спрямоване на розвиток патріотизму, з яким поєднується національна самосвідомість. Громадянська зрілість – наступна складова громадянського виховання, яка включає в себе ґрунтовне володіння мовою та її збереження. До найважливіших складових громадянського виховання К.Чорна також відносить естетичну культуру, бережливе ставлення до природи, моральність особистості, культуру поведінки, розвиток мотивації до праці [8].

Таким чином, громадянськість – це фундаментальна особистісна якість. Людина, яка має цю якість, пов'язує свою поведінку з інтересами країни, усвідомлює свою відповідальність перед народом і державою і є зрілою як громадянин.

Особливого значення набуває виховання громадян, які здатні будувати демократичне, громадянське суспільство й діяти за принципом конституційної демократії та поваги до прав людини. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2000) розкриває першочергове завдання формування громадянської молоді, відповідного ставлення індивідів до інституцій держави, критичної вимогливості громадян, ідентифікації особистості з державою в цілому [5].

Якщо вибір України пов'язаний з демократичними орієнтирами, то виховуючи юних громадян, необхідно мати досить чітке уявлення про права людини, суть громадянського суспільства, його специфічні риси, закономірності розвитку. Усвідомлення цього є вирішальною умовою переходу на нову парадигму громадянського виховання і освіти, яка відображає певні тенденції.

По-перше, в умовах державотворчого процесу Україна декларована як суверенна, незалежна, демократична, правова і соціальна держава, а в повсякденному житті повсякчас порушуються права, свободи і соціальний захист громадян.

По-друге, як педагогічна наука, так і практика, раніше головним завданням громадянського виховання вважали формування законослухняного громадянина, а про ознайомлення із механізмами захисту своїх прав та інтересів ніхто не вів мови.

Перед освітою постало завдання – виховання громадянської особистості, громадян, які люблять свій народ, свою країну, готові самовіддано захищати і розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову і соціальну державу. При цьому вони мають людську гідність, національну самосвідомість, гуманістичну мораль, знають свої права і свободи і вміють цивілізованим шляхом відстояти їх, сприяючи громадянському миру і злагоді в суспільстві та дотримуючись законів.

Виховання громадянина має бути спрямованим передусім на розвиток патріотизму – любові до свого народу, до країни. Важливою якістю патріотизму має бути турбота про благо народу, сприяння становленню і утворенню України як правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстоювати незалежність Батьківщини.

З патріотизмом органічно поєднується національна самосвідомість громадян, яка базується на національній ідентифікації, вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє, волю до праці на користь народу, вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку. Національна самосвідомість виявляється через систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, осмисленням відповідальності перед своєю нацією. Одним із показників громадянської зрілості є збереження української мови, ґрунтовне володіння нею.

Важливе місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури міжетнічних стосунків. Культура міжетнічних відносин – це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності.

Культура міжетнічних стосунків має економічну, політичну, правову, духовну основи. Деформація цих основ призводить до конфліктних міжетнічних стосунків, проявів шовінізму та інших небезпечних для громадянського миру і злагоди ситуацій.

Культура міжетнічних стосунків проявляється у повазі інтересів, прав, самобутності великих і малих народів, у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві, готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі. Громадянське виховання має стимулювати також розвиток планетарної свідомості, яка включає відчуття єдності й унікальності життя на Землі, повагу до всіх народів, їх прав, інтересів і цінностей, розуміння світу як єдності і різноманітності, які мусять мирно співіснувати, співпрацювати в умовах свободи, на засадах моральних ідеалів, гуманізації міжнародних стосунків, визнання головним пріоритетом права людини, нації і народів, постійної уваги до світових проблем.

Найважливішою характеристикою громадянської зрілості як результату громадянського виховання є розвинена правосвідомість – усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків, ставлення до закону, до державної влади. Ця правосвідомість охоплює знання, почуття, волю, уяву, думку і сферу морального та духовного досвіду особистості.

Основою правосвідомості особистості є усвідомлення того, що завдання громадянина як цивілізованої держави полягає в захисті соціальних інтересів, прав і свобод своїх громадян. Свобода і незалежність особистості є умовою безпеки і розвитку України. Тому ніхто не повинен бути поза системою захисту, турботи і відповідальності. У той час держава мусить гарантувати кожному реально можливість захищати і творити за своєю вільною і творчою ініціативою. Права людини, інтереси держави і суспільства – відносні. Правова держава дотримується верховенства Закону, якому рівною мірою підкоряються всі його громадяни, а також громадські організації і окремі особи.

Для того, щоб захистити свої права, громадянин зобов'язаний добровільно дотримуватись чинних законів, знати не лише свої права, але й свої обов'язки. Правова демократична держава, якою прагне стати Україна, передбачає, що її громадяни не лише добровільно дотримуватимуться чинних законів, але й конституційними методами боротимуться за нові закони.

Важливою складовою змісту громадянського виховання є розвиток політичної культури. Вона включає належну політичну компетентність, знання про типи держав, політичне влаштування суспільства, організації та інституції, принципи, процедури й регламенти суспільної взаємодії, виборчу систему. Політична культура виявляється також у доляльному і водночас критично-аналітичному ставленні людей до держави, її установ, органів влади, у здатності громадян брати участь у прийнятті рішень, які мають впливати на владу.

Громадянська зрілість підрастаючого покоління включає бережливе ставлення до природи, що є справою як внутрішньодержавною, так і міжнародною. Це ставлення проявляється в особистій причетності й відповідальності за збереження і примноження природних багатств, вироблення звички співіснувати з природою, нетерпимості і безкомпромісній боротьбі проти губителів природи, усвідомленні особливостей і основних екологічних проблем навколишнього середовища.

Найважливішою складовою громадянської свідомості є моральність особистості. Вона включає гуманістичні риси, що являють собою єдність національних і загальнолюдських цінностей: доброту, увагу, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повагу, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повагу і любов до своїх батьків, роду. Названі якості визначають культуру поведінки особистості.

Норми моралі полегшують сприймання норм правових, які, у свою чергу, сприяють глибшому усвідомленню моральних істин. Моральна свідомість дозволяє побачити і усвідомити ту межу моральної поведінки, за якою

починаються аморальні і протиправні вчинки. Високоморальна свідомість стимулює соціально ціннісну поведінку, застерігає від правопорушень.

Значне місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури поведінки особистості, що виявляється у сукупності сформованих соціально значущих якостей особистості, заснованих на нормах моралі, закону, вчинків людей. Культура поведінки виражає, з одного боку, моральні вимоги суспільства, закріплені в нормах, принципах, ідеалах закону, а з іншого – засвоєння положень, що спрямовують, регулюють і контролюють вчинки та дії людини.

Важливою складовою змісту громадянського виховання є розвиток мотивації до праці, усвідомлення життєвої необхідності трудової активності, ініціативи, підприємництва, розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання, готовності до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоздатності й самореалізації особистості в ринкових відносинах.

Система громадянського виховання визначається науковими уявленнями про структуру громадянської особистості в демократичному суспільстві. Її базовим компонентом є громадянська освіта: загальне знайомство з правовими основами держави, зі своїми правами, свободами і обов'язками, видами права і нормами, які регулюють відносини людей на основі закону, моральні та політичні знання. Відповідно, на цій основі формуються уявлення щодо форм і способів функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави; громадянське вміння та досвід, участь у соціально-політичному житті суспільства та практичне застосування знань; громадянські чесноти, установки, цінності та якості притаманні громадянину демократичного суспільства.

Визначення сутності громадянського виховання ставить проблему виокремлення його складових: національного виховання, особистісних якостей людини, стану свідомості.

На сформованість комплексу особистісних якостей і рис характеру студентів впливають як об'єктивні фактори (незалежні від часу, простору чи ситуації), так і суб'єктивні (надбання особистості в залежності від певних умов), вплив соціального оточення, місце і роль громадянського виховання в системі громадянської освіти.

Особливості студентства виявляють активне входження у соціальний простір як громадян суспільства. У результаті студенти стають самостійними учасниками поля економічних, політичних, юридичних зв'язків із суспільством. А професійна спрямованість підготовки до економічної діяльності з особливою позиції формує їх світоглядні і громадянські надбання. Економічна освіченість та економічна реальність гостро впливають на формування таких складових, як патріотизм та громадянська відповідальність. Можливість формування такої якості, як почуття власної гідності, що безпосередньо пов'язане з адекватною самооцінкою студентів, позитивним самосприйняттям, формується під впливом навколишнього середовища. Безумовно, найбільший вплив має сімейне

викладання, але стиль взаємин: викладач-студент накладає свій відбиток на ставлення до самого себе, Я-концепцію – продукт процесу самосвідомості; за допомогою якого людина пізнає себе. Це – найважливіший фактор детермінації індивідуальності, поведінки в ситуаціях вибору, міжособистісні стосунки. Між взаємодією студентів та їхніми успіхами в навчанні існує тісний зв'язок. З одного боку, успіхи в навчанні можуть впливати на самооцінку, а з іншого – покращення Я-концепції – завдяки спонуканням викладача, може сприяти підвищенню успішності.

Тому повага до особистості, що не тільки декларується, а й демонструється викладачем у повсякденному спілкуванні зі студентами – шлях до розвитку основ громадянськості.

З метою дослідження означених проблем нами було проведено вибіркове опитування серед студентів 1-2 курсів економічного вузу.

Вивчення рівня сформованості комплексу особистісних якостей і рис характеру студентів ми проводили за рівнями: високим (3), середнім (2), низьким (1), нульовим (0). Результати представлені у таблиці.

Таблиця 1

Вивчення рівня сформованості комплексу особистісних якостей і рис характеру студентів

№ п/п	Особистісні якості і риси характеру	Рівень			
		3(%)	2(%)	1(%)	0(%)
1.	Громадянська самосвідомість	21	41	29	9
2.	Громадянська відповідальність	12	33	39	16
3.	Громадянська ініціатива	9	23	50	18
4.	Громадянська зрілість	-	30	37	33
5.	Почуття власної гідності	19	38	32	11
6.	Цивільна позиція	17	28	45	10
7.	Патріотизм	24	33	35	8
8.	Національна самосвідомість	29	43	18	10
9.	Грунтовне володіння українською мовою	38	24	35	3
10.	Реалізація своїх цивільних прав і свобод	4	18	56	22
11.	Правові знання	8	23	49	28
12.	Політичні і моральні знання	2	22	41	15

13.	Правосвідомість	44	27	33	2
14.	Гуманність	23	16	55	6
15.	Суспільна активність	19	23	49	19
16.	Повага до національної символіки	42	36	22	-
17.	Культура міжпаціональних відносин	17	69	10	4

Як видно з таблиці, студенти володіють рідною мовою, з повагою ставляться до національної символіки, виявляють високий рівень правосвідомості (від 18 до 49%).

Але занепокоєння викликає той факт, що студенти мають середній та низький рівні патріотизму.

Хід експериментального дослідження також дав змогу встановити рівні розвитку громадянської освіти студентів, які умовно позначені нами як: соціально компетентний, вибірково-ситуативний, поверхневий.

Соціально компетентний рівень властивий студентам, які мають глибокі системні знання про суспільство, людину, державу, громадянські права і обов'язки, виявляють значний інтерес до політико-правових проблем суспільства, усвідомлюють відповідальність за стан навколишнього світу, демонструють яскраво виражену громадянську позицію.

Вибірково-ситуативний рівень характерний для студентів, які володіють недостатньо глибокими та систематизованими знаннями з політико-правового, соціального, культурного та економічного аспектів громадянської освіти, але виявляють певний інтерес до суспільних процесів; їхній світогляд перебуває у стадії формування.

Поверхневий рівень знань властивий студентам із низьким ступенем усвідомлення суспільних проблем, байдужим ставленням до проблем громадянського самовизначення, пасивною громадянською позицією.

Виходячи із аналізу характеру усвідомлення студентами суспільних процесів, ми встановили, що студенти економічного вузу по-різному відображають певні пріоритети поняття «громадянин»:

- громадянин – активна, освічена людина, яка вміє жити і працювати в умовах демократії, в обставинах підвищеної відповідальності за себе і країну;
- громадянин – людина, яка знає і шанує рідну мову, традиції народу, є патріотом;
- громадянин – людина, яка вміло реалізує свої права і обов'язки, інтелегентна, вільно мислить, має власну думку та вміє аргументовано її довести.

Як бачимо, поняття «громадянин» для студентів є досить умовним. Тому, щоб перевести формальне сприйняття поняття «громадянин» на ціннісно-поведінковий рівень діяльності, потрібно проводити спрямовану системну педагогічну діяльність з громадянської освіти молоді по залученню широкого кола суб'єктів соціального життя у виховний процес на підставах соціальних

виможень суспільства та узгодження навчальних програм, технологій, критеріїв результативності, з урахуванням соціалізації.

Метою громадянського виховання є формування у студентів громадянської позиції, що сприятиме активній участі в житті правової демократичної держави і розглядається як ядро національного патріотизму й виступає засобом виховання компетентного і повноправного громадянина держави.

Синтезуючим центром розвитку осмисленого громадянського виховання стало створення нами клубу «Орієнтир» для студентів 1-2 курсів.

Завданнями клубу стали такі аспекти:

1. Розвиток почуття ідентифікації себе з українським народом.
2. Формування готовності жити в країні, пов'язати свою долю з її долею, самореалізовувати себе.
3. Виховання почуття любові і відданості своєму народу, Україні і вміння служити їй на шляху становлення суверенною і незалежною, демократичною, соціальною і правовою державою.
4. Формування поваги до Конституції і безперечно виконання норм Закону.
5. Поглиблення суспільно-політичних, моральних, правових, економічних знань, які сприяють розвитку когнітивного компоненту правової культури.
6. Вироблення практичного вміння цивілізованим шляхом відстоювати особистісні інтереси, права і свободи.
7. Навчання студентів давати аналіз суспільно-політичній події в країні і за рубіжем, визначати, висловлювати, аргументувати і захищати свою позицію в ставленні до даних подій.
8. Стимулювання розвитку гуманних якостей особистості студента.
9. Розвиток ініціативи, готовність до чесної праці, підприємництва та соціальної творчості на благо національного відродження України, її розквіту.

Результатом такого громадянського виховання має стати позитивне світосприйняття, яке формується на основі знань про історію суспільства та перспективи його розвитку, сформованість усвідомленого образу життєдіяльності людини в суспільстві, що формується в ході проєктів життєдіяльності, у процесі профорієнтації й професійної підготовки. Визначальним поняттям образу життєдіяльності є цінності праці й особистої відповідальності людини за її результати. Крім того, важливим утворенням має стати здатність людини бути членом соціального співтовариства. Ця здатність формується через систему етико-правових знань.

Відповідно до вище зазначеного, розуміємо важливість пошуку цілеспрямованого підходу до вирішення досліджуваної проблеми.

Теорія і практика засвідчують, що значні можливості криються в системі громадянської освіти та громадянського виховання.

На нашу думку, умовами оптимізації взаємодії у справі громадянського виховання є:

- розробка методики громадянської освіти і громадянського виховання;

- створення центрів громадянської освіти і громадянського виховання;
- розробка і впровадження навчального курсу з громадянської освіти для студентів економічного вузу;
- залучення до системи громадянського виховання закладів культури і мистецтва;
- розвиток і запровадження нових, оригінальних шляхів громадянського виховання молоді.

Важливим у роботі є необхідність довести, що існує пряма залежність між державою і людиною. Людина не може змінювати світ у позитивному плані, якщо не змінить себе, свою свідомість, не стане людянішою, відповідальнішою. А без розвинутої громадянськості, патріотизму не може бути ні вільної особистості, ні громадянського суспільства, ні держави.

Враховуючи результати опитування, аналізу існуючого досвіду, маємо намір досліджувати процес громадянського виховання студентської молоді, включивши до структурних компонентів громадянськості сукупність складних багатовимірних особистісних якостей, з-поміж яких вирізняються громадянські чесноти, громадянське знання та готовність брати участь у соціально-політичному житті країни. Гадаємо, що саме на основі цих якостей може відбуватися формування громадянськості, до складу якої входить готовність особистості брати участь у соціально-політичному житті країни; усвідомлення того, що покращення повсякденного життя залежить від самих громадян та їх прагнення впливати на прийняття рішення.

Список використаних джерел

1. Національна Доктрина розвитку освіти : Затв. Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002 // ОВУ. – 2002. – № 16. – С. 11-24.
2. Алексеева О.В. Формування громадянської позиції сучасної молоді / О.В.Алексеева // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 31-35.
3. Вербицька Т.В. Соціальні та педагогічні засади громадянської освіти в навчально-виховному процесі / Т.В.Вербицька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №1. – С.235-243.
4. Ігнатенко П. Громадянське виховання: історичний аспект / П. Ігнатенко, Л. Крицька // Шлях освіти. – 1977. – №1. – С.38-43.
5. Кучинська І.О. Громадянське виховання України в другій половині ХІХ – ХХ століття / І.О.Кучинська // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 6. – С.129-132.
6. Мироненко Т.П. Використання критеріального підходу при діагностиці громадянської зрілості / Т.П.Мироненко // Науковий вісник Південно – українського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. – 1999. – Вип. 6-7 – С.112-116.
7. Рехтета Л.О. Соціально-педагогічні умови громадянського виховання учнів у позаурочній діяльності: [матеріали традиційної ІV Всеукраїнської науково-практичної конференції] / Л.О. Рехтета // Технології неперервної освіти. – 2002. – Спецвипуск. – С.295-298.
8. Филонов Г.Н. Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития / Г.Н.Филонов // Педагогика. – 1999. – № 9. – С.45-51.

Н.В.Долгая
кандидат пед. наук,
Криворізький ДПУ

ІЗ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ

У статті розглядається структура підготовки студентів III курсу Криворізького державного педагогічного університету до педагогічної практики у літніх оздоровчих таборах.

Ключові слова: літня педагогічна практика, дитячий оздоровчий табір.

В статье рассматривается структура подготовки студентов III курса Криворожского государственного педагогического университета к педагогической практике в летних оздоровительных лагерях.

Ключевые слова: летняя педагогическая практика, детский оздоровительный лагерь.

The structure of the training of the students third year of Krivoy Rog State Pedagogical University for pedagogical practice in summer camps is considered in the article.

Key words: summer pedagogical practice, children's camp.

Особистісно орієнтований підхід до виховання в умовах літнього пошука пов'язаний з ідеєю захисту дитини, зі створенням умов для її саморозвитку та входження дитини в культуру. Отже, завдання дорослих полягає у забезпеченні здорового, повноцінного життя в умовах літнього табору: захист від сваволі однолітків і дорослих, охорона від агресивних проявів соціуму, забезпечення правил взаємодії з природою тощо.

Дитячі оздоровчі табори відіграють значну роль у вихованні підростаючого покоління. Вони сприяють створенню найефективніших умов для професійної орієнтації та самовизначення особистості, а також підвільняють потреби особистості у творчій самореалізації та реалізації імпульсивного дозвілля.

У науково-методичних джерелах наголошується, що до дитячого оздоровчого табору необхідно підходити як до педагогічної установи, включеної в загальну систему освіти з урахуванням специфічних умов, у яких вона функціонує (тимчасові дитячі колективи, канікулярний час, природні умови тощо).

Водночас такі специфічні особливості життя в колективі табору створюють прекрасні умови для різнобічного розвитку дітей. Перетворити це теоретичне положення в реальність, на наш погляд, допоможуть підготовлені кадри вожатих.

Виховний процес у сучасному дитячому оздоровчому закладі настільки складний, що в ньому може брати участь не кожний – необхідна спеціальна підготовка, потрібні досвід і шире бажання працювати з дітьми. У педагогічних навчальних закладах традиційно ведеться підготовка студентів до роботи в дитячих оздоровчих таборах. Однак в останні роки далеко не всі студенти, які

бажають працювати з дітьми в таборі, можуть підготуватися до нього в стінах вузу. Короткострокові семінари, епізодичні заняття і навіть інструктивні збори для вожатих літніх таборів не забезпечують високого рівня готовності до роботи з дітьми.

Це обумовлює чимало прикладів низького рівня ефективності системи організованого літнього відпочинку дітей і підлітків у масовій практиці таборів. У ній відсутня збалансованість різних видів і напрямків виховних впливів як за змістом, так і за часом; недостатньо використовується своєрідність навколишнього середовища і природи; не завжди дотримується принцип єдності виховання й оздоровлення; недостатньо організована трудова участь дітей у житті табору. Також існує ще один важливий недолік: у багатьох випадках не враховуються і не задовольняються потреби і соціальні очікування підлітків, пов'язані з поїздкою до табору. Часто до виховної роботи табору механічно переносяться форми шкільної роботи.

Метою даної статті є розгляд досвіду Криворізького державного педагогічного університету з підготовки студентів III курсу до організації виховної роботи у дитячих оздоровчих таборах під час проходження літньої педагогічної практики.

Отже, структура підготовки студентів Криворізького державного педагогічного університету до літньої педагогічної практики триває протягом V-VI семестрів і включає в себе:

- семінарські заняття, сплановані у курсі “Методика виховної роботи”;
- інструктивний тижневий семінар.

Семінарські заняття з курсу “Методика виховної роботи” (6 годин), присвячені ознайомленню студентів зі специфікою й методикою організації виховної роботи в дитячому оздоровчому таборі, мають за мету надати основні підходи до планування, організації та проведення такої роботи, опрацювати прийоми і найбільш доцільні форми управління діяльністю загону оздоровчого табору та охоплюють такий зміст:

Тема 1. Методика організації роботи загону в дитячому оздоровчому таборі

1. Завдання та зміст роботи загону в таборі.
2. Планування виховної роботи в загоні. Плани роботи загону на день, на тиждень, на зміну.
3. Організація самоуправління в загоні.
4. Формування дитячого колективу в умовах загону.

Тема 2. Методика організації і проведення різних форм і методів виховної роботи з дітьми в оздоровчому таборі з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей

1. Методика організації самообслуговування дітей в оздоровчому таборі.
2. Методика проведення лінійки, вогників, мітингів.
3. Методика проведення екологічних акцій, спрямованих на охорону природи в таборі та за його межами.
4. Оздоровча робота з дітьми в таборі та за його межами. Режим дня.

заходи, спрямовані на охорону життя та здоров'я дітей.

Тема 3. Виховна роль національних традицій, ритуалів, символів при організації та проведенні різних форм роботи з дітьми в оздоровчому таборі

1. Основні символи, що використовуються в дитячих оздоровчих таборах, та їх функціональне призначення.

2. Основні ритуали, притаманні дитячому оздоровчому табору.

У межах практичних блоків окреслених занять студенти працюють над інтегративними проектами (створення макету художнього оформлення загонного куточка, проведення ігор тощо), складають плани виховної роботи у загоні, сценарії виховних заходів й т.ін.

Наступним кроком у підготовці до літньої педагогічної практики є відвідування тижневого інструктивного семінару, у межах якого студенти повинні отримати знання про:

– особливості вікового розвитку дітей молодшого шкільного віку та підлітків;

– охорону життя та здоров'я дітей;

– нормативно-правові основи роботи вожатого;

– педагогіку тимчасового дитячого колективу;

– логіку розвитку табірної зміни, методику організації тематичних днів та тематичних змін;

– методику колективно-творчих виховних справ;

– педагогічні можливості гри;

– особливості організації самоврядування у таборі.

Водночас студенти мають оволодіти такими вміннями:

– діагностичними (діагностика індивідуальних особливостей особистості, діагностика рівня розвитку колективу);

– проєктивними (планування колективної та індивідуальної роботи з дітьми в загоні, визначення конкретних цілей та завдань, планування власної педагогічної діяльності);

– конструктивними (розробка творчих виховних справ, ігор тощо);

– організаторськими (організація життєдіяльності у загоні, організація роботи у групі, координація власної діяльності);

– комунікативними (співробітництво з дітьми, взаємодія з дітьми, підбір індивідуального підходу до дитини);

– аналітико-рефлексивними (аналіз педагогічних ситуацій, аналіз власної діяльності);

– прикладними (оформлення загонного куточка, виготовлення призивів тощо).

Реалізації поставлених завдань сприяють широке коло теоретичних питань та можливість набувати навичок організації дитячого дозвілля у таборі в процесі вирішення практичних завдань, що розглядаються на семінарських заняттях під час інструктивного тижневого семінару. Тематичний план інструктивного тижневого семінару включає в себе 15 семінарських занять, розрахованих на 30 год.

Тематичний план інструктивного тижневого семінару з підготовки студентів до літньої педагогічної практики

Семінарське заняття	Кількість годин
Основні вимоги до організації діяльності вожатого	2
Логіка розвитку табірної зміни	2
Виховні можливості тимчасового дитячого колективу	2
Організація дозвілля дітей	2
Ігрова діяльність у таборі	2
Самоврядування у таборі	2
Охорона життя та здоров'я дітей	2
Правові основи роботи педагога в дитячому оздоровчому закладі	2
Методика організації фізкультурно-оздоровчої роботи	2
Зміст та форми туристсько-краєзнавчої роботи	2
Основи безпеки життєдіяльності дітей в оздоровчому таборі	2
Методика організації естетичного виховання на базі піснених матеріалів	4
Шляхи формування у вихованців оздоровчого табору елементарних технічних, трудових та художніх умінь та навичок	4

На початку VII семестру студенти-практиканти звітують про результати проходження літньої педагогічної практики та отримують диференційований залік з даного виду роботи.

Аналіз звітної документації студентів-практикантів та документально зафіксовані позитивні відгуки адміністрації дитячих оздоровчих таборів переконують, що існуюча структура підготовки вожатих, яка складалася та апробовувалася протягом декількох років, сприяє опануванню необхідними знаннями, вміннями і навичками для організації виховної роботи у дитячих оздоровчих таборах.

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

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ
ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ
ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

В статті розглядається професійна компетентність майбутніх учителів професійних дисциплін як складне інтегроване системне особистісне утворення, визначаються педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.

Ключові слова: професійна компетентність майбутніх учителів професійних дисциплін, складне інтегроване системне особистісне утворення, педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.

В статье рассматривается профессиональная компетентность будущих учителей филологических дисциплин как сложного интегрированного системного личностного образования, определяются педагогические условия ее формирования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность будущих учителей филологических дисциплин, сложное интегрированное системное личностное образование, педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих учителей филологических дисциплин.

The article deals with the professional competence of future teachers of philological subjects as a complex integral systematic personal unit, the pedagogical conditions of its formation are defined.

Key words: professional competence of future teachers of philological subjects, complex integral systematic personal unit, pedagogical conditions of formation of professional competence of future teachers of philological subjects.

Постановка проблеми. Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів стоїть зараз дуже гостро, враховуючи світові тенденції у галузі професійно-педагогічної освіти: кардинальне зростання вимог до педагогічного професіоналізму й особистих якостей учителя. Якісно нові вимоги до професійної підготовки, професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін зумовлюються зростаючою потребою, модернізацією освіти і зміною світоглядної парадигми. Проте, в теорії та практиці вищої школи виникла суперечність між суспільною потребою у висококваліфікованих учителях і традиційним підходом до удосконалення їх професійної підготовки.

Інв'юальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування професійної компетентності майбутніх фахівців присвячені праці зарубіжних дослідників О.І.Локшиної, О.В.Овчарук, Л.І.Паращенко, Ю.І.Пометун, О.Я.Савченко, С.С.Трабачевої. У російській педагогічній і психологічній літературі вивчення питання компетентності займалися В.І.Валденко, Б.Д.Ельконін, Є.Ф.Зеєр, Г.І.Ібрагімов, Н.В.Кузьміна, В.В.Серіков, В.І.Ігатур, В.Д.Шадріков, С.Є.Шишов, А.В.Хуторський. Серед новітніх досліджень з проблеми формування професійної компетентності слід зазначити праці В.А.Адольфа, В.А.Болотова, В.Н.Введенського, К.Б.Віаніс-Трофименко, І.В.Володько, М.І.Лук'янової, О.В.Морозова, Н.Ю.Сенягіної, В.Я.Синенко, І.М.Сорокіної, Д.В.Чернілевського.

Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін (ПКМУФД) у процесі загальнопедагогічної підготовки є основним об'єктивним фактором, що впливає на її формування, стимулює її розвиток і подальший особистісно-професійний саморозвиток.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у тому, щоб визначити систему педагогічних умов, що розкривають зміст процесу формування ПКМУФД і покликані ефективно впливати на її формування в процесі загальнопедагогічної підготовки.

Виклад основного змісту публікації. Формування ПКМУФД залежить від системи педагогічних умов, що співвідносяться з її базовими характеристиками і відповідно формують визначені структурні компоненти і змістовні блоки ПКМУФД.

Згідно висновків нашого теоретичного дослідження ми визначаємо ПКМУФД як складне інтегративне особистісне утворення, що має системний характер і складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, особистісного і поведінкового компонентів. ПКМУФД характеризується діалектичністю, динамізмом, високим рівнем саморозвитку і самоорганізації.

Всі змістовні компоненти логічно пов'язані між собою та існують у системній взаємозалежності і взаємообумовленості. Без урахування мотиваційно-ціннісного блоку не може бути сформований когнітивно-операційний, а поведінковий формується на ґрунті мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного й особистісного компонентів. Самі по собі мотиваційно-ціннісний і когнітивно-операційний компоненти не забезпечують сформованості ПКМУФД, яка не в меншій мірі також залежить від особистісного компоненту, оскільки професійна компетентність завжди особистісно забарвлена якостями її суб'єкта [1, с.112].

Ми також розглядаємо ПКМУФД як проміжний рівень професійної успішності, як потенціал майбутнього професійного зростання, що залежить від індивідуальних особистісних характеристик, мотиваційно-ціннісних настанов, особистісно-професійного саморозвитку, а також від об'єктивних факторів, під якими ми розуміємо педагогічні умови, що впливають на формування ПКМУФД.

ПКМУФД є вершиною освітніх і професійних досягнень МУФД, що досягається у процесі загальнопедагогічної підготовки, є результатом взаємодії особистісно-професійного саморозвитку як суб'єктивного фактору, а також педагогічних умов формування професійної компетентності як об'єктивного фактору.

Уточнимо лексичне значення термінів «умова», «педагогічна умова» у довідковій літературі. З поміж шістьох визначень терміну «умова» за словником [2, с.685] найбільш відповідним галузі нашого дослідження є наступні визначення: (1) обставина, від якої що-небудь залежить; (4) правила, що встановлені в будь-якій галузі життя, діяльності; (5) обставини, в яких що-небудь відбувається.

«Педагогічна умова» визначається як необхідна обставина, передумова, що робить можливим здійснення навчально-педагогічного процесу [3, с.174].

Таким чином, педагогічна умова формування ПКМУФД є необхідною обставиною, передумовою, що цілеспрямовано впливає на здійснення

навчально-педагогічного процесу з метою формування ПКМУФД і обумовлена її сутністю, змістом і структурою.

Виокремлюючи педагогічні умови формування ПКМУФД, ми керувалися системним, діяльнісним і гуманістичним підходами, що є взаємопов'язаними й відображають сутнісну характеристику ПКМУФД.

Грунтуючись на діяльнісному підході, який розроблявся Л.С.Виготським, Р.І.Рубинштейном (в психології), В.В.Давидовим, Л.В.Занковим, І.Я.Лернером (у дидактиці), А.С.Макаренком, І.Л.Івановим (у теорії виховання), а також враховуючи діяльнісну, практичну і поведінкову ознаки ПКМУФД, ми визначимо діяльнісний і практико-орієнтований характер формування ПКМУФД, спрямований на набуття власного особистісного досвіду, формування і застосування власної професійної компетентності.

Спираючись на концепцію особистісно-орієнтованої освіти (Н.І.Алексєєв, І.П.Бандаревська, В.В.Серіков, І.С.Якиманська та ін.), мета якої визначається розумінням пріоритетного розвитку особистості, повноти розкриття її потенціалу, ставленням до особистості як до суб'єкту власного життя й навчання, а також враховуючи особистісну сутнісну ознаку ПКМУФД, ми виходимо на особистісному та індивідуальному характері процесу формування ПКМУФД.

Враховуючи такі сутнісні ознаки ПКМУФД, як складність, інтегративність і особистісна забарвленість, ми розглядаємо педагогічні умови формування ПКМУФД у їх системній єдності. У системі педагогічних умов, спрямованих на формування ПКМУФД, кожна педагогічна умова впливає на формування відповідного структурного компоненту ПКМУФД і робить можливим подальший розвиток певних її змістовних блоків.

Ми акцентували увагу на тому, що ПКМУФД є складним системним утворенням. Отже, її формування теж має бути системним, а саме протікати у системі педагогічних умов, що цілеспрямовано впливають на здійснення навчально-педагогічного процесу з метою формування ПКМУФД.

Система визначається як певний порядок у розташуванні та зв'язках частин чого-небудь; єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин [2, с.586]. На думку дослідників (І.В.Блауберг [4], Я.Л.Коломинського, А.А.Рєва [5]), відмінною ознакою будь-якого системного утворення є розвинутий зв'язок між її елементами й упорядкованість (організованість), що обумовлює цілісний характер системи.

Ми виокремлюємо систему з п'яти педагогічних умов, що розкривають зміст процесу формування ПКМУФД і покликані ефективно впливати на її формування у процесі загальнопедагогічної підготовки. Ними є:

- 1) Формування професійної мотивації та підвищення її рівня.
- 2) Удосконалення навчально-пізнавальної компетенції.
- 3) Використання сполуки різноманітних прогресивних освітніх технологій організації навчально-педагогічного процесу у поєднанні з систематичним послідовним і поетапним залученням МУФД до професійної діяльності.

- 4) Виявлення, стимулювання і розвиток професійно важливих якостей та індивідуальних особистісних характеристик МУФД.
- 5) Створення індивідуального плану формування і подальшого розвитку ПКМУФД.

Охарактеризуємо кожну з п'яти педагогічних умов.

Дослідження вчених [5], [6] свідчать про вирішальну роль професійної мотивації у формуванні професійної компетентності та навчальних успішності [5, с.64-65]. Професійна мотивація відіграє значну роль у формуванні освітньої компетенції на першому етапі навчання у ВНЗ у формі внутрішніх спонукань особистості до навчально-пізнавальної діяльності. У сфері професійної мотивації МУФД на перший план виходять синтез позитивного ставлення до вчительської праці з любов'ю до дітей, тобто професійна спрямованість, оскільки ці мотиви пов'язані з кінцевими цілями навчання та формування ПКМУФД. Позитивне ставлення до професії у поєднанні з відповідним уявленням про неї зумовлюють появу і формування інших мотивів, професійної позиції, ціннісного ставлення до предмету праці у подальшому до індивідуального стилю діяльності.

Необхідною умовою становлення професійної та навчальної мотивації МУФД і підвищення її наявного рівня є вдосконалення навчально-пізнавальної компетенції, яка є також наступною умовою формування і розвитку ПКМУФД.

Навчально-пізнавальна компетенція визначається як уміння вчитися самостійно. Загалом науковці визначають її як сукупність компетенцій у сфері самостійної пізнавальної діяльності [1, с.115-116], що ґрунтується на способах здобуття знань з різних джерел інформації [7].

Слід також зазначити, що, перебуваючи важливою умовою становлення мотиваційної сфери, навчально-пізнавальна компетенція сама по собі автоматично не сприяє розвитку чи підвищенню рівня професійної і пізнавальної мотивації. Не викликає сумніву взаємозв'язок професійної та пізнавальної мотиваційної сфери із засобами, способами й умовами професійно-освітнього процесу у ВНЗ.

Поза досвідом пізнавальної та професійної діяльності, організованої з допомогою використання сполуки різноманітних прогресивних педагогічних технологій організації навчально-педагогічного процесу у поєднанні з систематичним послідовним і поетапним залученням МУФД до професійної діяльності, неможливе не тільки вдосконалення навчально-пізнавальної компетенції, а й підвищення рівня професійної і пізнавальної мотивації та підтримання її на високому рівні впродовж всіх етапів формування ПКМУФД у ВНЗ. Серед різноманітних прогресивних педагогічних технологій організації навчально-педагогічного процесу з метою формування ПКМУФД ми визначаємо технологію проблемного навчання, задачну технологію, імітаційно-ігрову та імітаційно-моделюючу технології, технологію творчих проєктів. Всі названі технології забезпечують систематичне послідовне й поетапне залучення МУФД до професійної діяльності.

Виявлення, стимулювання та розвиток професійно важливих якостей та індивідуально особистісних характеристик (ІОХ) МУФД є наступною педагогічною умовою формування ПКМУФД, оскільки особистісний блок є важливим компонентом ПКМУФД. Професійно важливі якості та індивідуально особистісні характеристики МУФД як суб'єкта професійної діяльності, що організує і управляє навчально-виховним процесом, визначають ефективність навчання, виховання, розвитку і формування особистостей учнів. Ці якості та ІОХ обумовлюють стиль поведінки, спілкування, професійної діяльності, здатність до ефективного виконання професійних функцій, до творчої взаємодії з колегами, учнями, а також суттєво впливають на рівень ПКМУФД і результати його професійної діяльності. Виявлення, стимулювання і розвиток професійно важливих якостей та індивідуально особистісних характеристик МУФД здійснюється за допомогою психологічних тестів та інтерв'ю.

Створення індивідуального плану формування і подальшого розвитку професійної компетентності є найголовнішою умовою формування ПКМУФД. Індивідуальний план розвитку власної професійної компетентності систематизує попередні заходи щодо її формування на всіх етапах, а також визначає сутності професійної компетентності як результату саморозвитку, дозволяє реалізувати суб'єктну позицію МУФД по відношенню до власної професійної компетентності.

Висновки. Таким чином, виокремлені нами п'ять педагогічних умов, утворюють систему, оскільки відповідають поетапному й упорядкованому формуванню ПКМУФД, а також перебувають у тісному взаємозв'язку. Вони визначають зміст процесу формування ПКМУФД і покликані ефективно впливати на її формування в процесі загальнопедагогічної підготовки.

Список використаних джерел

1. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения/ А.В.Хуторской. М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. [С.И. Ожегов] – М.: Русский язык, 1984. – 798с.
3. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник / С.І.Гончаренко – К.: Либідь. 1997. – С.375.
4. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода/ И.В.Блауберг, И.Г.Юдин – М.: Наука, 1973. – 256 с.
5. Рсан А.А. Социально педагогическая психология / А.А.Рсан, И.П.Коломинский – СПб.: Питер, 2000. – С.416. (серия «Мастера психологии»)
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы/ Е.П.Ильин – СПб.:Питер, 2006. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»)
7. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе/ С.Е.Шишов, В.А.Кальней – М., 1999. – 85с.

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

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються теоретичні основи формування культури здорового способу життя засобами фізичного виховання, що функціонує в культурному середовищі і має культурні цінності для використання у повсякденному житті студентів.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, культура здорового способу життя, фізичне виховання, теоретичні знання з фізичного виховання, особиста фізична культура, цінності фізичної культури, рухові уміння і навички, фізкультурно-гігієнічні знання, фізичне вдосконалення.

В статье рассматриваются теоретические основы формирования культуры здорового образа жизни средствами физического воспитания, которые функционируют в культурной среде и несут культурные ценности для использования в повседневной жизни студентов.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, культура здорового образа жизни, физическое воспитание, теоретические знания по физическому воспитанию, личная физическая культура, ценности физической культуры, двигательные умения и навыки, физкультурно-гигиенические знания, физическое совершенствование.

Theoretical bases of forming of culture of healthy way of life of physical education facilities are examined in the article, which functions in a cultural environment and carries cultural values for the use in everyday life of students.

Key words: health, healthy way of life, culture of healthy way of life, physical education, theoretical knowledges from physical education, personal physical culture, values of physical culture, motive abilities and skills, athletic-hygienical knowledges, physical perfection.

На сучасному етапі соціально-економічного підйому держави проблеми здоров'я людини, підвищення якості життя значно зростає. Особливо гостро стає питання про стан здоров'я студентської молоді – справжнього і майбутнього інтелектуального і трудового потенціалу нашої держави. Політичні, соціально-економічні й екологічні зміни останніх десятиліть несприятливо відбиваються на стані здоров'я студентів. У першу чергу, це знайшло відбиття на фізичних показниках і психологічних функціях хлопців і дівчат, значно знизилася фізична і функціональна підготовленість абітурієнтів у вузах.

Розвиток вищої школи нині супроводжується подальшою інтенсифікацією роботи студентів, зростанням інформаційного потоку, широким впровадженням у навчальний процес технічних засобів навчання і комп'ютерних технологій. Робоче навантаження сумлінного студента в звичайні

ді досягає 12 годин на добу, а в період скаменаційної сесії – 15-16 годин. Працю студентів за тяжкістю відносять до першої категорії, тобто до легкої, а за напруженістю – до четвертої, тобто до дуже напруженої [3, с. 35].

У зв'язку з цим, до кінця навчання у вузі студенти представляють особливу групу ризику, яка частіше, ніж інші соціальні групи, страждає різними захворюваннями. Дефіцит рухової активності (гілокінезія) і нервового перенапруження (стреси) є першопричиною негативних змін у стані здоров'я студентської молоді. У хлопців і дівчат все частіше спостерігаються так звані «хвороби століття»: ішемічні хвороби серця, гіпертонічні хвороби, ожиріння і цукровий діабет, остеохондроз, невралгія та інші. Дослідження, проведені серед студентів, показали, що практично здоровими визнано тільки 19-29% хлопців і дівчат; значна частина студентської молоді має від двох до восьми захворювань і дефектів у фізичному розвитку [2, с.20].

Поняття **здоровий спосіб життя** включає, на думку Сергеевої О.Н., «сприятливі умови життєдіяльності людини, рівень її культури (зокрема, поведінкової) і гігієнічних навичок, що дозволяють зберігати і зміцнювати здоров'я, сприяють попередженню розвитку порушень здоров'я і підтримують оптимальну якість життя» [6].

Процес формування культури здорового способу життя (КЗСЖ) студентів буде результативним, якщо вирішувати технологію в комплексі з фізичним вихованням.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати теоретичні основи фізичного виховання у формуванні КЗСЖ студентів.

Завдання нашого дослідження полягає не тільки в тому, щоб студент отримав певний багаж знань з предмету «фізичне виховання», але й у тому, щоб сформувати у нього стійку потребу в оволодінні новими знаннями й уміннями. Теорія й методика фізичного виховання з кожним роком узагальнюються та інтегрується передовими науковими та практичними досягненнями.

Сучасне суспільство стрімко розвивається і змінюється, тому сьогоднішній студент повинен навчитися жити в умовах множини культур. Це вимагає від викладача не лише передавати студентові знання і професійні уміння, а й залучати його до певної культури, розвиток і відтворення якої передбачає живе спілкування. Тобто, з культурологічних позицій виховання особистості фізичної культури — це засвоєння суспільних (матеріальних і духовних) цінностей фізичної культури, перетворення їх в особисті цінності.

Новий образ фізичної культури повинен визначати і нове культурологічне, гуманітарне мислення студентської молоді. Практика свідчить, що фізичне виховання спрямоване лише на рухову діяльність і не впливає на духовний розвиток і чуттєву сферу студента, разом з розвитком негативних моральних якостей можуть формуватися асоціальна поведінка та емоційна спрямованість особистості. Необхідне використання методів, які б дозволили кожному студенту не тільки пізнати і зрозуміти, але й і відчувати та інтерпретувати. І тому сьогодні фізична культура і спорт залишаються одними

з небагатьох напрямків у життєдіяльності вузів, за якими може реально здійснюватися виховна робота зі студентами.

Формування культури здорового способу життя студентської молоді має свої, принципові відмінності від формування її у інших верств населення, оскільки проходить в основному в навчальному процесі. Тут має значення також усвідомленість і цільова спрямованість на характер майбутньої трудової діяльності. Тому культура здорового способу життя студентів виступає не як самоціль, а як необхідна умова для успішної всебічної діяльності.

Фізичне виховання у вузі проходить в різних формах: під час навчальних занять і в позанавчальний час. Разом з тим, принципово важливим є виявлення педагогічних умов, що впливають на формування культури здорового способу життя студентів, а також вибір форм і методів роботи у цьому напрямі. До них ми віднесли:

- високий професіоналізм викладача фізичного виховання;
- рівень фізичної культури студента;
- удосконалення змісту теоретичного курсу з фізичного виховання;
- стиль спілкування викладача із студентами.

Діяльність викладача фізичного виховання певною мірою сприяє формуванню здорового способу життя студентів, якщо він буде не тільки педагогом, але і психологом. Дослідження, проведені Н.Завидівською, дозволили їй сформулювати основні аспекти в діяльності викладача фізичного виховання, виконання яких характеризують його як фахівця. До них вона віднесла:

1. Уміння враховувати не тільки характерні риси особистості, але і конкретну ситуацію. Щоб зрозуміти поведінку студентів, необхідно брати до уваги не тільки особливості студента, але й враховувати конкретну ситуацію.

2. Здатність бути інформованим користувачем. Обов'язок викладача-фахівця – зрозуміти те, що можна і чого не можна робити під час опіювання знань і умінь студентів.

3. Комунікабельність. Ставлячи питання, слухайте студента до кінця, це дасть можливість багато чого зрозуміти про його особистість.

4. Спостережливість. Спостереження за поведінкою студентів у різних ситуаціях дозволить отримати інформацію про особистість кожного з них. Об'єднання інформації, яка отримана внаслідок спостережень за поведінкою студентів та інформації, отриманої внаслідок спілкування з ними, дасть всебічне уявлення про їх особистість.

5. Розширення власних знань про психологічну стратегію. Використання викладачем комплексу психологічних стратегій сприяє кращому засвоєнню студентами фізичних умінь і навичок. Вибираючи стратегію, необхідно враховувати особистість студента [1, с.9-10].

Проблему зміцнення здоров'я і фізичної підготовленості студентської молоді необхідно починати з формування у них мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичної культури, до здорового способу життя. З перших днів перебування у вузі студент повинен отримати наукові (медико-біологічні, гігієнічні, соціально-економічні) обґрунтування значущості фізичної

культури, спорту, здорового способу життя. Вже на першому курсі майбутній фахівець повинен знати всі чинники й умови, які загрожують його здоров'ю, впливають рівень захисних сил і компенсаційних механізмів. Майбутній фахівець повинен знати методи і прийоми підвищення рівня фізіологічних резервів організму і шляху формування професійного здоров'я.

Аналіз літератури і практика показують, що для студентів дуже значущі теоретичні знання з фізичного виховання, методика проведення самостійних занять, валеологічні знання. Л.Кондрашова визначає теоретичні поняття як об'єкт засвоєння знань, результатом чого повинно стати формування вивчальної навчальної діяльності [4, с.247-265]. Тому необхідне *удосконалення змісту теоретичного курсу з фізичного виховання*. Проте існуюча система організації теоретичного навчання студентів має істотні недоліки. Недостатня кількість висококваліфікованих спеціалістів на кафедрах фізичного виховання, відсутність у самих викладачів дотримання норм здорового способу життя викликає у студентів негативне ставлення до занять фізичною культурою і виконанню вимог здорового способу життя. Наявна система викладу теоретичних знань про культуру здорового способу життя не відповідає реаліям сьогодення і тому вимагає перегляду.

Сучасні програми фізичного виховання повинні передбачати досить широке коло фізкультурно-спортивних знань, що охоплювали б усі чинники розумної організації та забезпечення життєдіяльності, які в сукупності одержали назву «здоровий спосіб життя». Це – знання про суть фізичної культури, її значення для особистості і суспільства, принципи і правила раціонального використання її цінностей; знання суто прикладного характеру, що є необхідною передумовою усвідомленого засвоєння рухових умінь, формування навичок, ефективного використання фізичних можливостей у житті та фізкультурно-спортивні знання. «Організація навчальної діяльності у вищій школі за принципом рольової перспективи може ефективно впливати на формування рефлексивних умінь майбутніх фахівців. Ця педагогічна умова є важливою, тому що саме вона дозволить сформувати у студентів «звичку до самоорганізації, у єдності психологічних і моральних якостей, що обумовлюють високу готовність до творчого виконання професійних функцій» [5, с.28].

Ведення здорового способу життя студентами – це не тільки знання про чинники, що впливають на рівень і стан здоров'я; рівень валеологічних знань; відсутність шкідливих звичок. Це, в першу чергу, бажання студента бути здоровим, уміння працювати над своїм фізичним удосконаленням, уміти використовувати наявні знання для зміцнення здоров'я і бути переконаним, що вони приведуть до бажаного результату. Проте для цього необхідно створити нові педагогічні умови, які сприятимуть отриманню високопрофесійних знань про культуру здоров'я, методиці контролю за фізичним станом під час занять, методиці проведення самостійних занять.

Отже, основними умовами, що, на нашу думку, сприяють формуванню ФКЗ студентів засобами фізичного виховання, є: надбання спеціальних тематизованих знань, рухових умінь і навичок; способів самостійного пізнання

закономірностей рухової діяльності та умінь використовувати їх у повсякденному житті; на основі теорії будувати методiku навчально-виховного процесу з фізичного виховання; підсилення теоретико-практичного змісту навчально-виховного процесу з фізичного виховання щодо організації власного ЗСЖ.

Висновок. Характеризуючи теоретичні основи формування КЗСЖ студентів, необхідно її розглядати у процесі культурного розвитку суспільства і людини, що функціонує в культурному середовищі, носить культурні цінності. У своїй основі КЗСЖ, як і кожна з видів культури, має духовну і матеріальну сторони, тому науково-теоретичні знання необхідно раціонально використовувати в повсякденному житті. Іншими словами, в основі КЗСЖ лежить засвоєння як теоретичних, так і практичних знань з використанням рухових умінь і навичок у різних умовах життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Завидівська Н. Професіоналізм викладача – важливий аспект формування навичок здорового способу життя у вищій школі /Н.Завидівська //Рідна школа. – 2005. – №5. – С.8-9.
2. Зайцев В.П. Технології, які формують здоров'я в освітньому просторі кафедри фізичного виховання і спорту /В.П.Зайцев //Теорія та методика фізичного виховання. – 2006. – №2. – С.20-21.
3. Кирильченко С.М. Дослідження у студентів індивідуальних мотивів і потреб до занять фізичною культурою та спортом /С.М.Кирильченко, А.О. Аркуша //Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – №12. – С.35-41.
4. Кондрашова Л.В. Концепція «взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму» /Професійне ставлення майбутнього вчителя: монографічний огляд /За редакцією д.п.н., професора Л.В.Кондрашової. – Кривий Ріг. 2006. – 327с. – С.247-265.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности /К.К.Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
6. Сергеева О.Н. Управление процессом формирования здорового образа жизни детей и подростков /О.Н.Сергеева //Образование. – 2002. – №5. –С.98-102.

*Н.В.Гордієнко,
аспірант,
Криворізький ДПУ*

ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ЯК НЕОБХІДНИЙ ПОКАЗНИК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті теоретично обґрунтовано роль емоційної стійкості як необхідного показника професіоналізму майбутнього вчителя. Розкрито суть даного поняття та особливості його прояву в контексті професійної діяльності педагога, як фактора його стабільності.

Ключові слова: емоційна стійкість, емоційні фактори, емоції.

В статье теоретически обосновано роль эмоциональной устойчивости как необходимый показатель профессионализма будущего учителя. Раскрыто

уть даного поняття і особливості його проявлення в контексті професійної діяльності педагога, як фактора його стабільності.

Ключевые слова: емоціональна устійчивость, емоціональные факторы, эмоции.

The article deals with the theoretical substantiation of role of emotional firmness as a necessary index of future teacher's professional experience. The essence of the term and peculiarities of its displaying in the context of professional activity of teacher as his stability factor are revealed.

Key words: emotional firmness, emotional factor, emotions.

Сучасні умови розвитку суспільства вимагають подальшого вдосконалення якості освіти, яка виступає основою підготовки висококваліфікованих, творчо мислячих фахівців. Складність сьогодення полягає у падінні престижу знань, зміні характеру цінностей студентської молоді. Високий рівень знань, умінь і навичок, які виступають важливою характеристикою сучасної освіти, багато в чому визначається емоційно-ціннісним ставленням студентів до навчання.

Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму успішно розробляється в психології праці, професійній педагогіці. У сучасній особистісно зорієнтованій педагогіці й психології почуттєво-вольова сфера педагога у цілому розглядається як одна з провідних професійно-важливих якостей його особистості, від якої багато в чому залежить ефективність навчання і формування емоційно забарвлених стосунків суб'єктів педагогічної діяльності, успішність педагогічного спілкування. Основна увага приділяється вивченню питання емоційного взаємовпливу в процесі педагогічного спілкування, способів установлення взаєморозуміння, досягнення сприятливого психологічного клімату в навчанні й вихованні як провідних умов самореалізації педагога й учнів, їхнього особистісного зростання (Р.Бернс, О.О.Бодальов, У.Глассер, О.М.Кулеба, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, К.Роджерс, Т.Г.Сирицо, О.Я.Чебикін).

Питання емоційної стійкості особистості вивчали вітчизняні і зарубіжні дослідники, серед них Л.М.Аболін, А.В.Алексєєв, Ю.С.Бабахян, К.В.Вілюнас, Л.П.Гримак, Р.Лазарус, Д.Каплан, В.Мак-Дауголл, Х.Мюррей, Д.Рапопорт, Р.Йоркс.

У психологічній літературі відводиться значне місце вивченню ролі емоцій у житті та діяльності людини, однак слід зазначити далеко неоднозначний підхід психологів до розв'язання цієї проблеми.

Усе вищесказане зумовило предмет статті, а її мета – необхідність формування емоційної стійкості майбутніх педагогів як необхідного показника професіоналізму.

Ще С.Л.Рубінштейн попереджав, що молодий педагог, перш за все, повинен розвивати у собі емоційну стійкість, щоб долати труднощі в педагогічній діяльності, також відзначав поєднання у «структурі вчителя» протилежних за своєю суттю якостей – вольової усталеності і послідовності з терплячістю, вимогливості й суворості з пом'якшуючим їх «сприятливим»

ставленням, вказує на значні, рідко усвідомлювані, переваження емоційної сфери вчителя. Тому впоратися з труднощами педагогічної діяльності, на думку вченого, спроможна лише емоційно зріла особистість, і щоб не деградувати як особистість, учитель повинен просуватися у своєму емоційному розвитку. Р.Кутепов, Т.Маркар'ян, Т.Брунер уперше запропонували включати до експериментальних програм підготовки педагогів спеціальні вправи для вироблення рівноваженості, емоційної виразності.

Ефективність педагогічної праці досягається високим рівнем розвитку трьох інтегральних характеристик особистості педагога – педагогічного напрямку, психолого-педагогічної компетентності, емоційної стійкості.

Однак, у роботах зарубіжних і вітчизняних педагогів і психологів аспект формування емоційної стійкості майбутніх педагогів засобами виховного процесу у вищій школі системно та комплексно не достатньо вивчався. Тому дослідження шляхів і умов формування емоційної стійкості студента соціально необхідна, важлива педагогічна проблема, яка вимагає вивчення, осмислення, узагальнення.

Однією із найбільш актуальних науково-практичних проблем у педагогії є проблема емоційної стійкості, оскільки діяльність педагога відноситься до розряду стресогенних, вимагаючи великих резервів самоконтролю та саморегуляції.

Емоційна стійкість є дуже важливою складовою емоційно-вольового компоненту психологічної підготовки особистості до майбутньої професійної діяльності, яка забезпечує ефективний розвиток інших компонентів, таких, як мотиваційний та оціночний.

Емоційна стійкість людини в цілому при різноманітних емоціогенних впливах виражається у стабільності її поведінки. Стійкість до труднощів, терплячість до поведінки інших людей називається толерантністю.

Залежно від переваги в досвіді людини відповідний настрій стає стійким, характерним для неї. Необхідно цінувати гарний настрій, культивувати його, адже він стимулює до активної плідної діяльності, покращує стосунки між людьми. Відомо, що людина може в певній мірі регулювати свій настрій, зосереджуючи свідомість на позитивних сторонах життя, перспективах його покращення.

У словниках знайдемо твердження, що термін «стійкість» походить від прикметника «стійкий» і означає: по-перше, той, хто стоїть, тримається твердо, не хитаючись, не падаючи; по-друге: не підвладний хитанню, постійний, стійкий, твердий. У психологічній літературі з проблем емоційних станів виділено такі ознаки окремих сторін емоційної стійкості як особистісної характеристики. Емоційну стійкість розглядають як прояв волі, підкреслюючи, що вона зумовлює здатність людини регулювати власні емоції і долати стан підвищеного емоційного збудження при виконанні складної діяльності. П.Б.Зільберман та інші дослідники визначали емоційну стійкість як інтегральну особливість особистості (психіки), що характеризується такою взаємодією

емоційних, волевих, інтелектуальних, мотиваційних компонентів психічної діяльності, яка забезпечує оптимально успішне досягнення мети діяльності в різних емотивних ситуаціях.

Це визначення видається нам більш точним, ніж визначення, включене в емоційний довідник психолога в 1996 році, не тільки тому, що в ньому емоційна стійкість розглядається як властивість особистості, а не лише психіки, але й тому, що воно містить перелік включених у нього компонентів психічної діяльності, серед яких фігурують як емоційні та волеві, так і інтелектуальні й мотиваційні компоненти.

Емоційну стійкість розглядають і як особливість темпераменту людини, при чомуляє їй надійно виконувати цільові завдання діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії.

Польський дослідник Я.Рейковський виділяв два аспекти виявлення емоційної стійкості:

а) людина є емоційно стійкою, якщо її емоційне збудження, незважаючи на найсильніші подразники, не перевищує порогового рівня;

б) людина є емоційно стійкою, якщо, незважаючи на найсильніше емоційне збудження, в її поведінці не спостерігаються порушення.

Досліджуючи феномен емоційної стійкості педагога, ми опираємося на визначення емоційної стійкості як психологічної характеристики дорослої людини, яка представляє людину емоційно зрілою особистістю. Стійкість, у свою чергу, характеризує непохитність емоційних станів і процесів перед деструктивними впливами внутрішніх і зовнішніх умов. Ми розглядаємо емоційну стійкість як інтегральну якість психіки, яка виражається у здатності підтримувати стану, так званого, зайвого емоційного збудження під час виконання важливої справи і поведінки в складній життєвій ситуації.

Безперечним є факт, що у процесі педагогічної діяльності емоційна стійкість зменшує негативний вплив сильних емоційних стресів, попереджає виникнення стресу, сприяє проявам готовності діяти у напружених ситуаціях. Це один із психологічних факторів надійності, ефективності й успіху діяльності у стремальному середовищі, яким і є педагогічна діяльність. Необхідно зазначити, що емоційна стійкість являє собою цілісну характеристику особистості, яка забезпечує її готовність протистояти стресогенному впливу у складних ситуаціях, і вона містить, за словами К.М.Левітана, здатність витримувати найбільше збудження і емоційну напругу, яка виникає під впливом стресів, а також здатність зберігати без зайвих перешкод для діяльності високий рівень активації. Звичайно, що емоційна стійкість формується одночасно із розвитком цілісності особистості і залежить від типу нервової системи людини, її соціального досвіду, від набутих раніше навиків поведінки, а також від рівня розвитку основних пізнавальних структур особистості.

Таким чином, емоційна стійкість у науковій літературі трактується як взаємозв'язок і взаємообумовленість стабільності й мінливості. Виходячи з цього, переконуємось, що емоційна стійкість педагога є інтегративна якісна

характеристика його як суб'єкта педагогічної діяльності, яка відображає високий рівень стабілізації установок, емоційно-вольових процесів і станів. У педагогічній професії особистісні якості відіграють визначальну роль, оскільки завдячуючи їм педагог має можливість послабити чи нейтралізувати негативні емоційні фактори, згладити конфліктні ситуації, які постійно виникають у процесі роботи.

Список використаних джерел

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения/ Л.М.Аболин// вопросы психологи. – 1989. – №4. – С.141-148.
2. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: моног. / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. Аршава І.Ф. Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини: моног. / І.Ф.Аршава, Е.Л.Носенко. – Д.: Вид-во, ДНУ, 2008. – 468 с.
4. Кондрашова Л.В. Гармонізація інтелектуального та емоціонального факторів навчання у забезпеченні якісної освіти учнів: навч.-метод. посібник. / Л.В.Кондрашова, Н.Є.Федоринова, А.Г.Міняйленко. – Кривий Ріг: КДПУ 2008. – 274 с.

*Г.П.Половина,
кандидат фіз.-мат.наук,
С.М.Голоденко,
Криворізький ДПУ*

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АКТИВНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ**

У статті розглянуті питання використання методу активного спостереження для формування та розвитку пізнавального інтересу при експериментальних методах навчання фізики.

Ключові слова: інтерес, демонстрація, експеримент, метод, спостереження, особистість.

В статье рассмотрен вопрос использования метода активного наблюдения для формирования и развития познавательного интереса при экспериментальных методах обучения физике.

Ключевые слова: интерес, демонстрация, эксперимент, метод, наблюдение, личность.

In the article the question of the use of method of active supervision is considered for forming and development of cognitive interest at the experimental methods of studies of physics.

Keywords: interest, demonstration, experiment, method, supervision, personality.

Разом із радикальними суспільними змінами і розбудовою незалежної України зазнає істотного реформування освітня галузь. Важливим напрямком освітніх реформ є становлення загальноосвітніх навчальних закладів нового

типу. Розвиток таких закладів ставить за мету відродження інтелектуального потенціалу нації, становлення творчої особистості громадянина України.

Згідно до концепції загальноосвітньої школи (2002 р.), старша школа в Україні функціонує переважно як профільна. Це створює значно кращі умови для диференційованого навчання, врахування індивідуальних особливостей розвитку учнів, які відрізняються перед усім якісним складом своїх здібностей.

Фізика займає особливе місце серед шкільних дисциплін. Як навчальний предмет, що має власну багату історію становлення і розвитку, значний вплив на становлення і культуру людської цивілізації, вона створює в учнів уяву про наукову картину світу, формує творчі здібності учнів, їх світогляд та переконання. Такі цілі навчання будуть досягнуті лише тоді, коли в процесі навчання формується інтерес до знань.

Якщо вчитель у своїй навчально-виховній діяльності використовує акмеологічний підхід, то одним із способів перевірки рівня, якого досягли його учні, є результати олімпіади, в якій вони братимуть участь.

Всеукраїнські олімпіади з фізики як вид інтелектуальних змагань проводяться в два тури – теоретичний та експериментальний. Але з 2003 року з'являється ще один вид змагань – демонстраційна олімпіада, яка проводиться кожного року для учнів всіх класів, в яких вивчається фізика, окрім випускного [1, с. 174].

Олімпіадний рух – це неперервний цикл навчання та підготовки протягом року, а потім він повторюється знов на більш високому рівні знань та вмінь.

Цикл підготовки учнів до олімпіадних змагань включає: навчання, розвиток природних здібностей; проведення навчальних змагань, метою яких є навчання тактики та стратегії конкурсної боротьби, а також психологічна підготовка до атмосфери суперництва.

У процесі підготовки до демонстраційної експериментальної олімпіади в учня повинна з'явитись (якщо вона у нього до цього ще не була) психологічна зацікавленість, його особисте прагнення до здобуття поставленої мети. Треба формувати в учня допитливість, його потрібно зацікавити, зацікавити новими знаннями.

Інтерес та цікавість є рушійною силою пізнання. Фізичні демонстрації здатні зацікавити учнів, що тільки починають вивчати фізику, так, щоб вони підтримували цей інтерес протягом всього їхнього життя.

Демонстрації спостерігаються учнями. І від того, як учитель навчить їх цілеспрямованому і планомірному сприйняттю предметів і явищ оточуючої дійсності, формуватиметься одне з пізнавальних умінь – вміння спостерігати.

Як показано у Ю.М.Галатюка [2, с. 36], у ході спостереження:

1. Учні пізнають зовнішні властивості й ознаки предметів та явищ, установлюють зв'язки і залежності між ними.

2. Знайомляться з особливостями спостереження як методу наукового дослідження.

3. Навчальне спостереження розвиває спостережливість – важливу рису особистості.

4. Освітня функція спостереження є малоефективною, якщо в цьому відсутні елементи дослідження.

5. Спостереження є обов'язковою складовою фізичного експерименту.

6. Спостереження класифікують за місцем проведення (природа, лабораторія, виробництво), за роллю в навчальному процесі (пропедевтичні, ілюстративні, дослідницькі), за роллю у формуванні понять та за об'єктом дослідження.

Комплекс об'єктивних протиріч у поступальному реформуванні школи і практичній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів нового типу обумовлює проблему дослідження – удосконалення, модернізація існуючих, та розробка нових дидактичних засобів формування пізнавального інтересу до вивчення фізики учнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що психолого-педагогічних, дидактичних аспектів проблеми вивчення і формування пізнавального інтересу торкалися в своїх дослідженнях Ю.К.Бабанський, С.М.Бондаренко, С.У.Гончаренко, О.М.Леонтьєв, І.Я.Лернер, В.М.Максимова, А.К.Маркова, С.Л.Рубінштейн, К.Ізард, К.Мадсен, Ч.Скіннер, В.С.Ротенберг, Л.М.Фрідман, Г.І.Щукіна та ін.

Проблема формування пізнавального інтересу до вивчення фізики дістала розвиток у дослідженнях О.І.Бугайова, С.У.Гончаренка, Н.К.Гладишевої, О.В.Зорьки, Є.В.Коршака, В.А.Кубицького, І.Я.Лавіної, М.Т.Мартинюка, В.Г.Розумовського, П.І.Самойленка, О.В.Сергєєва, Т.Я.Слуцької, Л.В.Тарасова, А.В.Усової, М.І.Шута та ін., практичних розробках та публікаціях М.І.Блудова, Л.О.Горєва, Я.І.Перельман, В.Ф.Шаталова та ін.

Сьогодні проблеми організації навчального спостереження присвячено чимало науково-методичних праць методистів-фізиків А.В.Сергєєва [3, 4], А.А.Боброва та А.В.Усова [5], але дидактичні можливості даного виду навчальної діяльності ще не до кінця проаналізовані та вивчені. В цьому ми переконались під час активної педагогічної практики, коли проводили позакласні заходи з фізики.

Зовсім інше розуміння має студент, коли слухає лекцію у вузі про роль експериментального методу навчання і коли на підпрактиці, під час демонстраційного експерименту, відчуває інтерес та зацікавленість з боку учнів та уважне спостереження за ходом експерименту.

Особливо важливою стає **актуальність проблеми** формування пізнавального інтересу учнів до вивчення фізики на фоні його фактичного відносного зменшення, і навіть падіння. Пізнавальний інтерес учнів до вивчення фізики в умовах сучасної школи входить до переліку таксономії цілей навчання і визнається важливим і безпосереднім предметом педагогічних досліджень.

Суттєву **соціальну значимість** цього дослідження має той факт, що за умови пробудження в учнів інтересу до предмета створюються умови для їх самостійної, творчої роботи, подолання різноманітних труднощів на шляху оволодіння знаннями. Однак є досить переконливі свідчення того, що в останні

роки стало помітним загострення невідповідності між розвитком шкільної фізичної освіти і пізнавальними інтересами та здібностями значної частини учнів.

Тому дослідження з цієї проблеми мають велику педагогічну значимість. Сформованість пізнавальних інтересів учнів сприяє підвищенню їх активності на уроках, розвитку позитивної мотивації навчання, активної життєвої позиції, що в сукупності забезпечує підвищення ефективності процесу навчання.

Ось чому метою нашої статті є доведення важливості використання методу активного спостереження для формування пізнавального інтересу при експериментальних методах навчання фізики.

Виклад основного матеріалу.

Під час передзахисту творчих робіт групи учнів, виконаних так, щоб можна було захистити їх у МАН, спостерігався активний інтерес школярів. Саме експериментальні роботи викликали інтерес і багато запитань до виконавців. Наприклад, експеримент по різанню ножицями скла у воді; саморобний лазер з використанням DVD як джерела монохроматичного червоного світла чи діюча, власноруч виготовлена Гаусс-гармата.

Ми хочемо зупинитись на одному з етапів циклу підготовки учнів до участі в демонстраційній олімпіаді під час літніх канікул. Розроблені нами методичні рекомендації – "Підкоримо вершини науки – фізики" – були апробовані в літньому таборі відпочинку "Аврора" [6, с. 131], де відпочивали діти різного віку під час заїзду двох табірних змін. Були одержані відгуки керівництва табору та педагогів-вихователів щодо проведених заходів. Мета, яку ставили перед собою ми – організатори цього фізичного змагання:

1. Викликати інтерес до явищ, які спостерігатимуть діти.

2. Формувати уміння спостерігати.

3. Організувати захід так, щоб навчальне спостереження породжувало навчальну ініціативу та бажання поглибити свої знання.

Щоб виконувався третій пункт, варто застосовувати засоби опосередкованого навчального впливу. Одним із таких засобів є *пам'ятка-орієнтир* [7, с. 38]. Її зміст може бути таким:

- сформулювати мету спостереження, враховуючи умову завдання;
- уточнити предмет спостереження, дати відповідь на запитання: що будете спостерігати;
- в яких умовах велось спостереження? Оцінити час спостереження;
- в якій послідовності відбувалось дослідження;
- під час спостереження зафіксувати ознаки та особливості спостережувальних процесів і явищ та шляхом аналізу, порівняння і продуктивного узагальнення виявити в них певні закономірності й протиріччя.

Наведемо деякі з демонстрацій, спостерігаючи які, учні намагались пояснити бачене з фізичної точки зору, та запитання, які вони ставили після з'ясування причини поведінки досліджувальних об'єктів (за цікаві запитання, як і за правильні відповіді, нараховувались бали).

Демонстрація №1. У пласку тарілку наливається вода. На дно тарілки сильно притискається плоский шматок мила. Піднімаємо мило. Разом з ним піднімається і тарілка. Пояснити, чому?

Пояснення ґрунтувались на наявності атмосферного тиску та на змочуванні рідиною твердого тіла.

Питання, які задали діти:

1. Чи буде такий же ефект, коли тарілку з милом підняти в об'ємі, з якого викачане повітря?

2. Чому людина не відчуває атмосферний тиск?

Демонстрація №2. Жорсткий картон $5 \cdot 10 \text{ см}^2$ кладемо на порожню 3-х літрову банку, а зверху на нього – монету, щигликом об'ємом по картону в горизонтальному напрямку. Картон вибиваємо, а монета падає вертикально вниз у банку. Чому вона не летить так, як картон?

Пояснення учнів ґрунтується на знанні такого поняття властивості тіла, як інертність.

Питання, які задавали учасники цього заходу:

1. Чи бувають випадки в природі чи техніці, коли з інертністю треба боротись?

2. Можна змінити таку властивість тіла, як колір або швидкість. А як можна змінити інертність?

Демонстрація №3. Беруться дві однакових книжки і вставляються одна в одну корінцями назовні так, щоб їх сторінки співпадали. Розташували ці книжки горизонтально, пропонується двом учасникам роз'єднати їх, тягнучи до себе ту книжку, за яку він ухопився. Сили, навіть у спортивних дітей, на це не вистачає. Чому?

Пояснення учнів ґрунтувались на наявності великої сили тертя, яка є сумою сил тертя кожних двох сторінок, що доторкаються одна до одної.

Питання, які ставили учасники:

1. Ми вчили, що при однакових по якості поверхнях двох тіл сила тертя не залежить від площі поверхні взаємодіючих сил. Як же пояснити одержаний ефект?

2. Чи залежить результат роз'єднання книжок від того, як книжки розташувати – горизонтально чи вертикально?

Демонстрація №4. У чистий стакан наливається дуже газувана мінеральна вода, в яку кидають виноградинку. Так як густина речовини виноградинки трішечки більша густини мінеральної води, то виноградинка впаде на дно. Але через малий проміжок часу вона вспливе, вирине і тут же опуститься на дно. Це явище буде повторюватися. Чому?

Відповідь учасників ґрунтувалась на законі Архімеда та умові плавання тіла.

Питання, які задавали діти:

1. Як довго буде продовжуватись цей коливний рух?

2. Чому виноградинка рухалась вгору не рівномірно, а з прискоренням?

Демонстрація №5. На стакан з водою кладеться лист паперу. Притримуючи його долонею, перевертаємо стакан та прибираємо долонею.

Папір тримається, вода не виливається. Пояснити, чому?

Пояснення цього явища ґрунтується на знанні закону Паскаля та наявності атмосферного тиску.

При спостереженні цієї демонстрації в учасників з'явилося найбільше питань:

1. Як буде відрізнитися цей експеримент в залежності від кількості води у стакані?
2. Чи зміниться тиск повітря у стакані з водою, наливою до половини стакану, якщо цей стакан закрити кришкою?
3. Який тиск спричинятимуть на листок паперу, яким закривають стакан, повітря та стовп води у перевернутому стакані?
4. Сума тисків води та повітря в перевернутому стакані повинна бути більшою, ніж атмосферний тиск зовні. Чому ж вода не виливається?

Ведучий цього заходу звертає увагу на те, що питань виникло багато і при розв'язанні одних проблем виникають інші. Тому він порекомендував тим, кого зацікавив цей експеримент, зробити творчу роботу, в якій би було проведено дослідження:

- що буде з водою у стакані, якщо його закривати картонною, пластиковою та металевою кришками, тонким склом ($d=1\text{ мм}$), сталлюю жорсткою тонкою пластинкою?
- зробити висновки, спостерігаючи, при яких умовах в попередньому досліді вода виливається, а коли вона не виливається.
- правильна відповідь на це питання дасть відповідь і на четверте питання, наведене вище.

Демонстрація №6. Захоплення у присутніх викликав експеримент, в якому ведучий, одягнувши рукавиці та окуляри, спробував вирізати з віконного скла кружечок. Коли він різав скло у повітрі, воно кололось на гострі скалки неправильної форми. При різанні цього ж скла у воді виходили рівненькі кружечки без гострих кутів. Ні об скалки, що були обрізками, ні об кружечок неможливо було порізатись. Гострі кути зникли. Чому у воді так гарно і красиво ріжеться скло?

Ніхто із присутніх не міг дати правильного пояснення такого стану скла у воді. Були думки, що вода зменшує або збільшує силу тертя між склом та ножицями, тому так гарно ріжеться скло у воді. Навіть була думка, що вода розчиняє скло, але життєвий досвід більшості відкинув це твердження.

Тоді ведучий попросив звернутися до пам'ятки-орієнтиру і дати відповідь по всім пунктам цієї пам'ятки. По першим чотирьом пунктам були дані правильні відповіді. А по п'ятому пункту ведучим були задані питання, що актуалізувало знання учнів. Тут треба було попрацювати з тими, хто на даний період вже закінчив 10-й клас (а такі були в цьому таборі). Учні дали відповіді на такі запитання ведучого:

1. Основні положення МКТ?
2. Що ви знаєте про поверхневий натяг, про змочування, про капілярні явища?

3. Яка природа взаємодії молекул скла?

4. Який фізичний зміст діелектричної проникненості і який він для води?

5. Яка природна рідина має найбільшу діелектричну проникненість?

Відповіді на ці питання та актуалізація знань про фізичний зміст діелектричної проникненості підвели учнів до можливості відповідати на поставлене питання в демонстрації №6.

Зміст цієї відповіді:

– скло колись було рідиною і поверхня її прагнула бути найменшою, там діяли сили поверхневого натягу, як і в кожній рідині. Після перетворення розплавленого скла в тверде тіло розташування зовнішніх і внутрішніх шарів молекул залишилось таким же, як і в рідкому стані;

– поверхня скла, з молекулярної точки зору, не є гладенькою. Одні молекули поверхні скла розташовуються вище, інші – нижче. І молекули води, попадаючи між молекулами скла, зменшують силу їх електростатичного притягання в ϵ разів, де $\epsilon = 81$ – діелектрична проникненість води;

– невеличке натискання ножиць на поверхню скла створює мікронні тріщинки, в які, як в капіляри, просочується вода, розширюючи їх і створюючи умови для легкого віддалення молекул скла одна від одної.

Ми навели лише шість демонстрацій, за якими вели спостереження учні різних класів у літньому таборі відпочинку під час літніх канікул. Участь у цих змаганнях була цілком добровільна і ніхто нікому не виставляв ніяких оцінок. Правда, були вручені призи за набрану кількість балів за правильну відповідь і більший бал можна було одержати не за відповідь, а за змістовне запитання щодо експерименту. В цьому випадку ми маємо справу з інтелектуальною ініціативою, про яку [7, с. 22] сказано, що це – продовження пізнавальної діяльності поза межами вимоги (задачі), тобто після успішного досягнення суб'єктом цілей, які перед ним були висунуті.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Наведений приклад проведення заходу в колективі, де зібрані учні різного віку та різних шкіл, не є прикладом підготовки дітей певного класу до демонстраційної олімпіади. Але методи, прийоми, спостереження дітей за демонстраціями викликали у всіх інтерес і в багатьох виникло бажання розібратись в побаченому та висказати свою думку. Тому такі спостереження можуть бути використані у будь-якому конкретному класі й обов'язково викличуть в учнів інтерес і сприятимуть розвитку творчих здібностей та одержанню високого рівня знань та вмінь, міцність яких виявиться під час олімпіадних змагань.

Список використаних джерел

1. Кременський Б.Е. Демонстраційна олімпіада з фізики – класичний зміст у новій формі / Б.Е.Кременський, Л.С.Кременська // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. – Випуск 36. – Серія: педагогічні науки. – Збірник у 2-х т. – Чернігів, 2006. – С. 174-179.
2. Галатюк Ю.М. Застосування методу спостереження в організації творчої навчально-пізнавальної діяльності / Ю.М.Галатюк // Вісник Чернігівського

державного педагогічного університету. – Випуск 36(1). – Серія: Педагогічні науки. – Чернівці. – 2006. – № 36. – Т. 1. – С. 35-39.

3. Сергеев А.В. Наблюдения учащихся при изучении физики на первой ступени обучения / А.В.Сергеев // Пособие для учителей. – К.: Радянська школа. – 1981. – 152 с.
4. Сергеев А.В. Наблюдения учащихся при изучении физики на второй ступени обучения: [Пособие для учителей] / А.В.Сергеев. – К.: Радянська школа. – 1988. – 176 с.
5. Усова А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В.Усова, А.А.Бобров // М.: Просвещение. – 1988. – 112 с.
6. Голоденко С.М. Розвиток творчого мислення учнів при вивченні фізики / С.М.Голоденко // Збірник наукових праць студентів / Гол. редактор д.п.н., професор, академік МАТО і МСАО ім. Я.А.Коменського, проректор з наукової роботи, зав. кафедри педагогіки Л.В.Кондрашова. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – Вип. 16. – 226 с.
7. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б.Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

М.Бадіца

аспірант кафедри дитячої творчості

Інституту розвитку дитини

Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова

КРИТЕРІАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ТВОРЧИХ УМІнь ОБРАЗОТВОРЧОГО ХАРАКТЕРУ У СТУДЕНТІВ

Стаття розкриває окремі аспекти комплексного дослідження рівня сформованості творчих умінь образотворчого характеру у студентів, характеризує його критеріальні показники.

Ключові слова: творчість, креативність, критеріальні показники.

Статья раскрывает отдельные аспекты комплексного изучения уровня сформированности умений изобразительного характера у студентов, характеризует его критериальные показатели.

Ключевые слова: творчество, креативность, критериальные показатели.

The article describes the separate aspects of complex study of the formed level of creative abilities of graphic for students, characterizes territorial indexes.

Keywords: creation, creativeness, territorial indexes.

Постановка проблеми. Зміна пріоритетів державної політики загострила проблеми педагогіки творчості, оновила зміст педагогічної освіти. Педагог нової формації – це зріла високоосвічена цілісна особистість, здатна до творчого співіснування, пошуково-перетворювальної діяльності. У сучасних умовах праці майбутній фахівець повинен бути підготовленим до професійної діяльності та потреб суспільства. Наскрізною лінією всіх сфер життєдіяльності

людини є творчість. Поняття «творчості», «творчої особистості», «творчої діяльності» є стрижневим у сучасній педагогіці. Вони спрямовують її діяльність на підготовку творчих життєвокомпетентних, практично вмілих фахівців. Вищий навчальний заклад повинен взяти на себе відповідальність за якість педагогічної освіти в процесі підготовки професіонала-творця, з необхідною сукупністю знань, умінь і навичок для творчої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах серед проблем суспільства пріоритетне місце належить творчості. Вона з давніх часів цікавить науковців різних галузей освіти: філософів, соціологів, психологів, педагогів. У своїх дослідженнях науковці розглядали різні аспекти творчості: зв'язок теоретичного та практичного інтелекту в психології творчості (О.Пономарьов); єдність свідомості та діяльності, діалектику об'єктивності знання і творчої самодіяльності суб'єкта (С.Рубінштейн); взаємозв'язок інтелекту, навченості, креативності (Б.Теплов); процес розвитку творчих здібностей (В.Дружинін); вчинок і моральну творчість, стадії творчого процесу (В.Роменець); особливості роботи з обдарованими дітьми (Л.Туріщева); педагогічні умови та методичне керівництво роботою з зображувальною творчістю дошкільників (Т.Казакова); процес розвитку творчого мислення студентів-педагогів (В.Аганісян); ефективність рефлексивно-творчих технологій професійного розвитку мисленнєвих здібностей майбутніх психологів (Н.Пов'якель); стратегії творчої діяльності (В.Моляко); шляхи вивчення творчості (О.Горальски); індивідуально-творчу підготовку вчителя (В.Кан-Калик); теоретико-методологічні та методичні аспекти художньо – творчої діяльності вчителя початкової школи (О.Хижна); творчість – як засіб професійного виховання студентів (Л.Хакімова); педагогічні умови розвитку творчої індивідуальності студентів (О.Чаплигіна), розвитку творчих умінь у студентів технічного вузу (М.Городілова) та розвитку художньо-творчої діяльності студентів в умовах контекстного навчання (М.Манаківа). Аналіз змісту досліджень показав різноманітність напрямків вивчення проблеми та необхідність подальших наукових розробок у даному контексті. Слід зауважити, що серед розмаїття видів досліджуваних умінь (дизайнерських, дослідницьких, рефлексивних, умінь художньо-естетичної культури, художніх, конструктивних, трудових) зовсім незначна кількість наукових робіт присвячена творчим умінням: розвитку художньо-творчих умінь і навичок майбутніх учителів трудового навчання (О.Сидоренко); формуванню художньо-творчих умінь у складі педагогічних умінь (У.Ібрагімов); формуванню художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів (Н.Голота). На підставі аналізу результатів виробничої практики студентів ми зробили висновок про недостатність умінь у студентів для трансформації та синтезу знань; інтерпретації мисленнєвих уявлень у реальний образ; уміння структурувати набуті вміння у власну техніку виконання роботи, проявляти власний стиль діяльності. Сучасний студент губиться через інформаційне розмаїття, не вміє формувати початкові навички та вміння творчої діяльності, самоорганізовуватись. З приводу означеного кола

проблем, можна говорити про недостатність досліджуваного явища, що породило безсистемність та хаотичність у творчому навчально-виховному процесі підготовки кваліфікованих спеціалістів. Представлені наукові здобутки допомогли нам синтезувати отриману інформацію, детально проаналізувати особливості творчого процесу, окреслити напрямки власного комплексного дослідження та його критеріальні показники.

Виділення невіршених частин загальної проблеми. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, наукових досліджень та результатів виробничої практики студентів ми прийшли до висновку про необхідність визначення змісту критеріальних показників, аналізу рівня сформованості творчих умінь образотворчого характеру у студентів

Мета нашої статті – теоретично обґрунтувати окремі аспекти комплексного дослідження рівня сформованості творчих умінь образотворчого характеру на етапі констатувального експерименту; розкрити зміст критеріальних показників та проаналізувати результативність дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діяльність – це форма активної спрямованої взаємодії людини з оточуючим світом (С.Рубінштейн). Потребу І.Зимня вважає енергійним джерелом діяльності. Вона визначає предмет, що виступає мотивом діяльності та пробуджує до дії [3, с.80-81]. Різноманітність методів дослідження діяльності зумовлює проблеми суб'єктно-об'єктного та суб'єктно-суб'єктного взаємозв'язку. Спостерігається тенденція однобічного підходу до визначення змісту цієї проблеми. Діяльність та її мотив, на думку Д.Богоявленської, визначаються смисловими зв'язками як міжособистісної взаємодії між учасниками процесу, так і «відношенням до людей крізь дії з предметом» [2, с.81]. Для того, щоб обґрунтувати взаємозалежність всіх структурних компонентів професійної підготовки студентів, ми визначили критерії та показники психолого-педагогічних основ формування образу професіонала-творця, шляхом узагальнення наукових досліджень В.Андрєєва, Г.Беленької, Л.Виготського, Є.Громова, О.Кононко, В.Купрієнко, С.Сисоєвої, Л.Туріщевої, В.Ягупова та ін. Визначені критеріальні показники представлені в єдності особистісного та діяльнісного компонентів творчого процесу, де мотиви є стимулом дій творчого механізму формування та індивідуального розвитку студента. Синтез якостей – це інтегральний показник цілісного розвитку особистості. Рівень сформованості творчих умінь образотворчого характеру – результат готовності студента до творчої професійної діяльності. Вся система – це інтегральний критерій фахової компетентності. Напрямами даної системи є:

1. Нові підходи до конструювання навчально-виховного процесу у вищій школі.
2. Інтеграція, варіативність та синтез змісту, форм, методів і засобів навчання.
3. Організація творчої діяльності учасників навчального процесу на засадах педагогіки співробітництва.
4. Мобільність середовища для розвитку творчого потенціалу студента, його творчої самореалізації.

Критерії та показники рівня сформованості творчих умінь

Таблиця 1

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
I. Мотиваційно-особистісні: Рівень творчої професійної спрямованості особистості	Інтенсивність пізнавальної потреби та інтересу; усвідомлення значущості творчих умінь образотворчого характеру для творчої самореалізації; прагнення бути оригінальною; схильність до творчості.
Рівень якостей творчої індивідуальності студента Рівень творчих здібностей	Творча уява; інтуїція; допитливість; почуття гумору; оригінальність; ініціатива; чутливість до проблем; емоційна сприйнятливність; творчий стиль мислення; творча активність, креативність, самостійність. Здатність шукати оригінальні рішення, оперувати образами, продукувати нове; творчо переробляти життєві враження, помічати суперечності.
II. Змістовно-процесуальні: Рівень творчого оволодіння системою професійних знань Рівень оволодіння творчими умінями образотворчого характеру	Нова якість знань, шляхом їх трансформації та синтезу; гнучкість. Уміння продукувати конструктивні ідеї, самостійно їх апробувати та застосовувати (багатофункціональність); урізноманітнювати індивідуальні образні задуми (варіативність); бачити образну структуру та функції предмету (універсальність); проявляти гнучкість в індивідуальному пошуку способів втілення образів (образність), перетворенні їх структури.
Досвід творчої діяльності	Сформованість творчих якостей та умінь образотворчого характеру; ініціативна творча поведінка в процесі пошуково-

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
<p>III. Оцінно-рефлексивні: Продукти діяльності</p>	<p>перетворювальної діяльності. Об'єктивність, самостійність і незалежність оцінних суджень щодо якості процесу і результату творчої діяльності, оригінальність образних рішень і особиста соціальна значимість творчих продуктів діяльності.</p>

Для детального вивчення питання ми провели констатувальний експеримент, яким було охоплено 160 студентів денної та заочної форм навчання Криворізького державного педагогічного університету та Інституту розвитку дитини Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Творчий процес розглядався як практично-перетворюючий особистість і професійну діяльність. Методика організації констатувального експерименту проходила у два етапи. На першому етапі визначено особисту значущість творчих умінь образотворчого характеру для студентів у процесі їх професійної підготовки та під час педагогічної практики; рівень особистісних якостей творця та рівень їх обізнаності. У процесі дослідження використовувались методи анкетування, ранжування. В ході першого етапу був побудований психологічний профіль креативності, окреслені межі резерву творчого потенціалу. На другому етапі дослідження використовувався метод творчих завдань, що дало змогу визначити рівні сформованості творчих умінь образотворчого характеру. Дослідження носило комплексний характер. Ефективність навчально-виховного процесу підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначається не лише рівнем розвитку її творчих якостей, що дозволяють окреслити межі творчого потенціалу особистості, системою знань, рівнем сформованості необхідних умінь, а й спрямованістю студента до творчої професійної діяльності.

З метою дослідження ступеня особистої значущості творчих умінь образотворчого характеру для практичного використання в процесі професійної діяльності, студентам було запропоновано визначити місце творчих умінь образотворчого характеру поміж інших педагогічних умінь за ранговою шкалою, де найвищий ранг позначався одиницею. Для зручності всі види педагогічних умінь були класифіковані в одну таблицю. Ранжування ступеня значущості умінь показало, що студенти денної та заочної форм навчання надають перевагу організаційним та комунікативним умінням. Так 43,8% студентів денної форми навчання в процесі професійної підготовки вважають необхідним оволодіння організаційними умінями, 42,3% студентів заочної форми навчання – комунікативним та гностичним умінням. В процесі практичної діяльності 43,8% студентів денної форми навчання надали переваги комунікативним умінням, а 84,6% студентів заочної форми навчання (Зр.н.) –

організаторським та комунікативним (38,4%). Ієрархія значущості умінь окреслила проблему відсутності потреби в творчих умінях образотворчого характеру як у студентів, так і сучасних вихователів дошкільних закладів освіти. Серед інших видів педагогічних умінь лише 34,7% студентів-заочників та 37,6% студентів стаціонару вважають, що творчі уміня образотворчого характеру можуть бути необхідні для практичної діяльності; 26,9% студента віддають перевагу творчим уміням у процесі підготовки до професійної діяльності. До підсистеми якостей творчого фахівця, що визначають успіх творчої діяльності, відносять: *«сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, впевненість у своїх силах та здібностях, незалежність поведінки, повагу до інших, цілеспрямованість, наполегливість, вміння довести почату справу до кінця, працелюбність, вимогливість до себе, почуття гумору, задоволеність від процесу творчості, енергійність та ін.»* [4, с.175]; високий рівень інтелектуальної творчої активності та ініціативи: швидкість думки, оригінальність, рухомість, фантастичність [2, с.49]; вищі психічні функції: розуміння, уява, пам'ять, сила волі, здатність до уваги, спостережливості (А.Біне, Т.Симон, Н.Петровський та ін.); здатність до творчої активності: частота продукування ідей, ставлення до труднощів, здатність до ризику (О.Кононко). Завдяки розвитку творчих якостей, особистість здатна досягти успіху у творчій професійній діяльності. Серед розмаїття поглядів ми обрали для власного експериментального дослідження окремі, професійно значущі якості творчої особистості, які допоможуть сформувати творчі вміння образотворчого характеру: оригінальність, допитливість, творчу уяву, інтуїцію, творче мислення, емоційність, почуття гумору, творче ставлення до професії. Студентам було запропоновано перелік питань, згідно яких вони повинні були виразити власне розуміння «Я-реального» і «Я-ідеального». Кількість балів по кожному індексу креативності підсумовувалась за ключем тесту. Якщо відповідь збігалася з ключем, то досліджуваний отримував 1 бал. Після підрахунку балів було збудовано психологічний профіль креативності. Кількість балів на індексованих показниках свідчила про рівень креативних якостей особистості, що становили психологічний профіль креативності. З метою визначення резерву творчого потенціалу особистості кола сполучалися суцільною лінією – червоною «Я-реальний», синьою – «Я-ідеальний». Результати дослідження виявилися різними і свідчили про наявність творчого потенціалу, завищену або занижену самооцінку у студентів. Визначені показники можуть мати негативний вплив на формування творчих умінь образотворчого характеру, індивідуальний темп розвитку творчої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Висновки. Теоретичне обґрунтування окремих аспектів комплексного дослідження даної проблеми та змісту критеріальних показників допомагає відстежити та структурувати процес формування творчих умінь образотворчого характеру у студентів, забезпечити індивідуально-творчу підготовку майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати експериментальної перевірки рівня сформованості творчих умінь образотворчого характеру дозволяють констатувати необхідність подальшого дослідження специфіки творчого процесу, що забезпечить формування необхідних умінь та розвиток структурованої особистості.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко – К.: Світлич, 2008. – 430с.
2. Богдавленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б.Богдавленская. – Ростов: Издательство Ростовского университета, 1983. – 176с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая технология: [Учебник для вузов] / И.А.Зимняя. – [Изд. второе, доп., испр. и перераб.] – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384с.
4. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології [Монографія] / В.П.Андрущенко, С.О.Сисоева, Н.В.Гузій, Н.В.Кічук, В.Ф.Хомич, М.О.Лазарев, Л.О.Мільто, Р.Х.Вайнола / За ред. С.О.Сисоевої, Н.В.Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 183с.
5. Туріщева Л.В. Особливості роботи з обдарованими дітьми / Л.В.Туріщева. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 122, [б]с.: ил. – (Серія «Психологічна служба школи»).

Т.В.Сердюк

*Мелітопольський державний
промислово-економічний технікум*

ФОРМУВАННЯ КАТЕГОРІАЛЬНОГО НАУКОВОГО АПАРАТУ З ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена проблемам формування категоріального наукового апарату, який стосується організації інтерактивного навчання; пропонується тлумачення конструктів “інтерактивне навчання”, “інтерактивні технології”, “інтерактивні методи”.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні технології, інтерактивні методи.

В статье рассматривается проблема формирования категориального научного аппарата, который имеет отношение к организации интерактивного обучения, предлагается трактовка конструктов “интерактивное обучение”, “интерактивные технологии”, “интерактивные методы”.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные технологии, интерактивные методы.

Problem of forming of category scientific vehicle which relates by organization of the interactive teaching is described in this article. Interpretation of concepts

"interactive teaching", "interactive technologies", "interactive methods" is offered by author.

Keywords: interactive teaching, interactive technologies, interactive methods.

У рамках пошуків шляхів удосконалення вітчизняного освітнього процесу все більше уваги науковців і викладачів-практиків привертають теоретичні, педагогічні, соціальні аспекти використання в навчально-виховному процесі інтерактивних технологій.

Ідеї інтерактивних технологій не є новими ні для світової, ні для української педагогіки. Різні елементи навчання в процесі взаємодії слухачів з педагогом та один з одним зустрічаємо у педагогічних системах Дж.Дьюї, С.Френе, С.Петерсона. Активно технології інтерактивного навчання розроблялися дидактами США, які спиралися на ідеї Дж. Дьюї та експериментальну практику першої чверті ХХ ст.

У вітчизняній педагогіці ідеї групового навчання почали розробляти Н.К.Крупська, П.П.Блонський, А.С.Макаренко, О.С.Залужний. У своїх працях вони виокремили такі основні принципи групового навчання: постановка спільно значущої мети, співпраця, розподіл функцій, звітність перед групою за виконану роботу.

До використання елементів групового навчання зверталися В.О.Сухомлинський, Ш.А.Амонашвілі, В.Ф.Шаталов, Є.М.Ільїн та інші педагоги-новатори. Але, як зауважують О.І.Пометун та Л.В.Пироженко, застосування групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності в авторитарній, репродуктивно-орієнтованій школі, в умовах нав'язування комбінованого уроку були винятком, а не правилом [5, с. 10].

Сучасна педагогічна наука і практика демонструє підвищений інтерес до питань організації навчання з використанням інтерактивних технологій. У наукових та науково-методичних працях Н.Г.Баліцької, К.О.Баханова, О.А.Біди, Г.П.Волошиної, О.В.Єльнікової, Г.І.Коберник, О.О.Коберника, Н.А.Коломієць, О.В.Коротаєвої, М.М.Окси, О.М.Пехоти, Л.В.Пироженко, Н.С.Побірченко, О.І.Пометун, Н.О.Суворової, П.В.Шевчука застосування інтерактивних технологій розглядається як один із засобів реалізації діяльнісного, особисто-орієнтованого підходів до навчання, відновлення соціалізуючої функції навчальних закладів.

Проте, незважаючи на активний інтерес фахівців до цієї проблеми, категоріальний науковий апарат, що стосується інтерактивного навчання залишається недостатньо відпрацьованим, про що свідчить використання різних за своєю дидактичною суттю термінів в наукових та методичних працях: "інтерактивне навчання"; "форми інтерактивного навчання", "інтерактивні технології"; "інтерактивні методи", "інтерактивні техніки", "інтерактивні методики".

Відсутність чіткої визначеності категоріального апарату призводить до використання у деяких роботах різних за своєю суттю дидактичних понять "форми інтерактивного навчання", "інтерактивні технології", "інтерактивні методи" як синонімів. Тому при аналізі проблеми використання інтерактивних

технологій у навчально-виховному процесі уявляється необхідним продовжувати роботи щодо уточнення дефініцій основних понять та їх змістовного аспекту. Це зумовлює мету статті: подальше уточнення понятійного наукового апарату з організації інтерактивного навчання.

Поняття "інтерактивний" походить від англійського "interact" ("inter" – взаємний, "act" – діяти). Під інтерактивним навчанням науковці розуміють:

- таку організацію навчального процесу, яка характеризується постійною, активною взаємодією всіх учнів (студентів), рівнозначністю педагога і осіб, що навчаються, як суб'єктів навчання [5, с. 9];
- навчання, основою якої є взаємодія [8, с. 30];
- навчання, що відбувається в умовах активної взаємодії осіб, що навчаються [4, с. 8];
- навчання, яке побудоване на взаємодії осіб, що навчаються, з навчальним середовищем [2, с. 13; 6, с. 230], де центральним джерелом пізнання виступає досвід учасника навчання [2, с. 13].

Аналіз підходів щодо визначення поняття "інтерактивне навчання" дозволяє виокремити основну ознаку інтерактивного навчання – взаємодію, яка відбувається: а) в системі "педагог-учень"; б) в системі "учень-учень-педагог"; в) у системі "учень-навчальне середовище".

На нашу думку, некоректним є визначення інтерактивного навчання як такого, що відбувається з урахуванням психології людських взаємин, оскільки вони а рїгогі знаходяться в основі будь-якої міжособистісної взаємодії. Вважаємо, що ті підходи, які основною ознакою інтерактивного навчання називають взаємодію між педагогом і особою, що навчається, призводять до тавтології, оскільки сама педагогічна категорія "навчання" трактується як організована взаємодія педагога й учнів, в основі якої знаходиться комунікативний механізм [1, с. 64; 3, с. 19].

Ми в своєму розумінні інтерактивного навчання виходимо з того, що кожний суб'єкт навчально-виховного процесу діє в певному навчальному середовищі, в якому він знаходить область досвіду, що опановується. Кожний компонент цього середовища виступає як джерело інформації, трансформація якої в елементи інструментальної сфери особистості відбувається шляхом самостійної мисленевої діяльності або продуктивної взаємодії з навчальним середовищем. Проте для досягнення певного результату така взаємодія має бути організованою та цілеспрямованою. Таким чином, під інтерактивним навчанням ми розуміємо пізнавальний розвиток особистості шляхом організованої, цілеспрямованої навчальної взаємодії суб'єкта з навчальним середовищем. На нашу думку, поняття "інтерактивне навчання" є досить широким і включає в себе навчання за допомогою виключно сучасних технічних засобів: комп'ютера, інтерактивної дошки та ін. Для позначення навчальної взаємодії, яка відбувається в навчальній аудиторії за участю викладача та студентів, ми пропонуємо використовувати конструкт "навчання з використанням інтерактивних технологій".

При вивченні фахової літератури з проблематики використання інтерактивних технологій зустрічаємо застосування таких понятійних утворень, як "форми інтерактивного навчання" або "інтерактивні форми навчання". Г.С.Харханова [9] трактує інтерактивні форми навчання як систему правил організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу у формі навчальних ігор, що призводить учнів до переживання ситуації успіху в навчальній діяльності. В.В. Ревенко під формами інтерактивного навчання розуміє "зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється в режимі діалогу" та відбувається у парній, груповій, кооперативній та колективній формах [6, с.230].

Масмо зауважити, що в дидактиці під формою навчання розуміють зовнішній бік організації навчання [3, с.108], основною ознакою якого виступає "рівень самостійності суб'єктів навчання при виконанні ними навчального плану та програм і використання контролю результатів" [1, с.123] та виокремлюють такі форми, як стаціонарне, вечірнє, заочне, дистанційне навчання та ін. Тому вважаємо некоректним використання такого терміну, як "інтерактивна форма навчання" та його варіацій.

Спираючись на трактування авторитетними українськими дидактами понять "техніка" і "методика", вважаємо дискусійним використання таких понять, як "інтерактивна техніка" та "інтерактивна методика". Під технікою в дидактиці розуміють "комплекс особистісних здатностей педагога, які актуалізуються спонтанно, мимовільно, на рівні звички, внутрішньої педагогічної культури, педагогічної інтуїції" [1, с.177]. Методика – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета.

Найбільш поширеним у фаховій літературі є використання термінів "інтерактивні методи" та "інтерактивні технології".

У цілому педагогічна технологія означає системну сукупність і алгоритм функціонування всіх методологічних, особистих, інструментальних засобів, що використовуються для досягнення запланованих цілей [5]. Системний підхід до аналізу сутності педагогічної технології дозволяє виокремити її горизонтальну структуру, яка складається з трьох аспектів: 1) науковий, відповідно до якого педагогічна технологія виступає як підсистема педагогічної науки, яка вивчає й розробляє цілі, зміст, методи навчання та проектує педагогічні процеси; 2) формально-описовий, який окреслює схему організації навчально-виховного процесу, визначає його основні компоненти (цілі, зміст, методики та засоби досягнення запланованих результатів); 3) процесуально-дієвий, тобто практичне здійснення технологічного процесу, забезпечення функціонування усіх методологічних, особистих, інструментальних засобів [7].

Найбільш поширеним у вітчизняній фаховій літературі є визначення інтерактивної технології, запропоноване О.І.Пометун: це такі технології, які унеможливають неучасть учнів (студентів) у процесі навчання, заснованому

на взаємодії його учасників [5, с.23]. На думку Н.С.Шолохової, інтерактивна технологія – це певна методична система, основу якої становлять активізаційні методи навчання [10, с.75]. Досить широке визначення інтерактивних технологій, побудоване на переліку їх основних ознак, пропонує В.В.Ревенко: сукупність технологій, які мають проблемно-пошуковий характер, складаються з окремих інтерактивних методів, засновані на взаємодії суб'єктів навчання з навчальним середовищем та базуються на особистісно-орієнтованому підході [6, с.231].

У своєму трактуванні ми виходимо з того, що інтерактивні технології належать до технологій дидактичних, об'єднуються загальною принциповою ознакою – навчальною взаємодією – та орієнтуються на заданий педагогічний результат. Тому під інтерактивними технологіями навчання ми розуміємо такі дидактичні технології, які характеризуються досягненням запланованих педагогічних результатів шляхом організації та здійснення активної навчальної взаємодії суб'єкта навчально-виховного процесу з навчальним середовищем.

Вважаємо, що необхідно чітко розділяти інтерактивні технології та інтерактивні методи. Принципова різниця між технологіями та методами полягає в тому, що перші гарантують отримання запланованого результату та дозволяють проектувати майбутній навчальний процес. О.І.Пометун трактує інтерактивний метод як спосіб організації активної взаємодії учнів і вчителя з метою досягнення визначених дидактичних результатів [5, с.11]. У цілому ми підтримуємо визначення О.І.Пометун з таким уточненням: інтерактивний метод виступає як спосіб організації активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем з метою досягнення визначених дидактичних результатів та розглядаємо інтерактивні методи як необхідний компонент інтерактивних технологій. Саме система цілеспрямовано підібраних та використаних у навчально-виховному процесі інтерактивних методів складає ядро інтерактивних технологій.

Висновки. Фундаментальною ознакою інтерактивних технологій є навчальна взаємодія, яка розгортається між суб'єктом навчально-виховного процесу і виступає одночасно причиною і наслідком спільної діяльності. Внаслідок впливу суб'єктів педагогічної взаємодії один на одного, що зумовлено активністю кожного суб'єкта, його реакцією на дії інших суб'єктів, виникає інтерактивна взаємодія, тобто певне суб'єкт-суб'єктне комунікативне поле, що стимулює потреби учасників навчально-виховного процесу у самоактуалізації та самореалізації. Така спрямованість, у свою чергу, зумовлює наступні головні характеристики навчання з використанням інтерактивних технологій:

- діалогічність навчання як центральна характеристика гуманітарно-орієнтованої взаємодії між людьми;
- спрямованість на продуктивну, творчу діяльність;

- самостійний пошук студентами шляхів та варіантів рішення навчальних задач, що висувуються;
- активне відтворення знань, що були засвоєні раніше, у нових незнаййомих умовах;
- розгляд інформації як інструменту щодо досягнення цілей навчання, а не його кінцевий результат.

Проблема визначеності категоріального апарату є загальною для педагогічної науки. Виходячи з позицій актуальності використання в навчально-виховному процесі інтерактивних технологій уявляється необхідним продовжувати теоретичну роботу щодо розробки загальноприйнятих трактувань понятійних конструктів, що мають відношення до інтерактивного навчання.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Дидактика / Володимир Іванович Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В.Кларин // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 12-18.
3. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: [учебное пособие] / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, ИВИ., 2000. – 170 с.
4. Побірченко Н. Интерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н.Побірченко, Г.Кобернік // Початкова школа. – 2004. – №10. – С. 8-10.
5. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – [за ред. О.І.Пометуна]. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Ревенко В.В. До питання про суть та класифікацію інтерактивних технологій / В.В.Ревенко // Педагогіка вищої та середньої освіти: [збірник наукових праць] / гол. ред. – проф. Буряк В.К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – Вип. 21. – С. 228-234.
7. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и её гуманистическая модернизация / Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с. – (Серия “Энциклопедия образовательных технологий”)
8. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття / М.Скрипник // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / [Упоряд. Л.Галіцина]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 30-43.
9. Харханова Г.С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников: автореф. дис. на соискан. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика и история педагогики” / Г.С.Харханова. – Калининград, 1999. – 19 с.
10. Шолохова Н.С. Формування когнітивних умінь учнів 7-8 класів у процесі вивчення фізики за інтерактивними технологіями: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Шолохова Наталія Сергіївна. – К., 2008. – 248 с.

С.М.Щербина
канд. пед. наук, доцент
І.Ю.Щербина,
Криворізький ДПУ

ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкрито особливості формування активної професійної позиції майбутніх педагогів засобом використання інтерактивних методів навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Ключові слова: активна професійна позиція майбутніх педагогів, інтерактивні методи навчання.

В статті розкриваються особливості формування активної професійної позиції майбутніх учителів засобом використання інтерактивних методів навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Ключевые слова: активная профессиональная позиция будущих учителей, интерактивные методы обучения.

This article is devoted to forming of active professional position of future teachers by means of using interactive methods of learning during pedagogical training.

Key words: active professional position of a future teacher, interactive methods of learning.

В умовах сьогодення постала гостра необхідність серйозного удосконалення загально-педагогічної підготовки вчителя, яка покликана озброювати студентів знаннями основ педагогічної теорії та шкільної практики, сприяти розвитку педагогічного мислення, формувати у майбутнього спеціаліста педагогічні уміння та навички, здатність до саморозвитку, самоствердження, творчої праці, виховувати активну особистість майбутнього вчителя, здатного до рефлексії, вчителя з активною професійною позицією.

Ми вважаємо, що активна професійна позиція – це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до творчої педагогічної праці, стійким способом поведінки, що базується на педагогічному такті, почутті професійного обов'язку та відповідальності, педагогічній взаємодії, стилі гуманного ставлення до учнів, потреби у самовдосконаленні.

Структура активної професійної позиції визначена нами за допомогою теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, самооцінок, експертних оцінок, тривалого фіксованого спостереження за діяльністю учителів-практиків і поєднує в собі такі компоненти:

– світоглядний (професійні погляди, переконання, цінності, принципи та готовність діяти відповідно з ними);

- мотиваційний (відповідальність, професійний інтерес, бажання займатися педагогічною роботою, потреба в учительській праці);
- ціннісно-орієнтаційний (усвідомлення професійно-моральних цінностей і норм етики вчителя, віра у здібності учня, готовність прийняти його таким, який він є);
- емоційно-вольовий (витриманість, наполегливість, рішучість, самостійність, емоційна стабільність, задоволеність, почуття успіху, власної значущості);
- діяльнісний (почуття нового, творчий підхід до розв'язання професійних завдань);
- поведінковий (стиль діяльності і спілкування);
- операційний (професійні знання, уміння, навички).

До основних показників, що дозволяють говорити про рівень сформованості професійної позиції, віднесені: особиста та професійна зрілість; усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності; свідомо дисциплінованість та відповідальність; критичність в оцінці результатів педагогічної діяльності; ініціативність та самостійність; креативність; емоційна стійкість; стійкість прояву професійної активності; зацікавленість та задоволеність учительською працею.

Професійна позиція базується на здатності вчителя до творчості, усвідомленні вчительської діяльності як творчого процесу, спрямованості зусиль педагога на розвиток творчості учнів. Становлення професійної позиції, її діяльнісного компоненту пов'язане з формуванням педагогічної творчості у майбутніх педагогів у ході їх педагогічної підготовки у педвузі. Одержані дані свідчать про те, що 13% першокурсників, 27% другокурсників усвідомлюють творчий характер своєї майбутньої професійної діяльності. У кінці навчання більшість студентів четвертого курсу (73%) та п'ятого курсу (78%) розуміють необхідність творчого характеру педагогічної діяльності. Але, в той же час, більша половина опитаних випускників (56%) указують на те, що прояв творчості вчителя ускладнений зайвою заформалізованістю педагогічного процесу, намаганням тримати під контролем кожний крок вчителя. В той же час, 68% студентів п'ятих курсів незадоволені своєю практичною підготовкою до творчої діяльності.

Причину слід шукати в тому, що система навчання за шаблоном «запитуючий викладач-відповідаючий студент» не стимулює педагогічної творчості майбутніх педагогів.

Ознайомлення зі станом професійної діяльності вчорашніх випускників вищої педагогічної школи дозволяє говорити про наявність значних труднощів, які мають місце під час вирішення ними навчально-виховних завдань і виконання професійних функцій. Головний недолік полягає в пасивності, інертності професійної позиції молодого вчителя, перевазі в його діях стандарту, шаблону, трафарету, бездумного копіювання досвіду педагогів-наставників. Причину цього можна пояснити існуючими суперечностями у шкільній практиці між постійно зростаючими вимогами до вчительської праці та низьким рівнем професіоналізму педагогічних кадрів; творчим характером

педагогічної діяльності та несформованістю діяльнісного ставлення вчителя до педагогічної праці, творчого стилю діяльності.

Зняття цих суперечностей диктує необхідність такої професійно-педагогічної підготовки, котра закріпила б у майбутніх учителів активно-діяльнісне відношення до обраної професійної сфери, творчий стиль діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення.

На основі аналізу вузівської практики, систематичного спостереження за діяльністю викладачів ми дійшли висновку, що для успішного формування цього складного особистісного утворення, яке є важливою характеристикою професіоналізму сучасного вчителя, доречним та необхідним є використання інтерактивного навчання в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

З метою формування активної професійної позиції студентів зміст навчальних занять, особливо з педагогічних дисциплін, повинен бути максимально наближений до шкільної практики, що буде розвивати у студентів здатність актуалізувати знання для вирішення професійних завдань, долати консерватизм мислення, сприятиме закріпленню творчого стилю діяльності та спілкування, забезпечуючи можливість створення власного досвіду вчительської діяльності.

Формування активної професійної позиції студента неможливо без активного включення кожного студента у дію, забезпечуючи кожному особистісну залученість до діяльності, тобто єдність професійної поведінки та реального втілення, оскільки суттєві характеристики цього складного особистісного утворення визначаються якістю діяльності. Тому ми вважаємо доцільним зміст та технологію вузівського навчання будувати на використанні інтерактивних методів навчання під час вивчення педагогічних дисциплін.

Слід відзначити, що поняття «інтерактивні методи», «інтерактивні технології» тощо у науковій літературі тільки-но розробляються. Разом з тим, «інтерактивний» походить від англійського «inter» – взаємний та «act» – діяти. Отже, «інтерактивний» означає здатність взаємодіяти або перебуває в режимі бесіди, діалогу із чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Інтерактивні методи навчання – це, насамперед, навчання, під час якого здійснюється взаємодія того, хто навчає, з тими, кого навчають, та, водночас, діалог між тими, кого навчають – один з одним та з навчальною групою. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. При використанні інтерактивних методів навчання істотно змінюється і роль того, хто навчає (замість ролі інформатора – роль помічника, консультанта), і тих, хто навчається. Конструювання навчального процесу у сучасній педагогічній літературі розглядається, з одного боку, як навчання через інформацію, і з іншого – навчання через діяльність.

Звідси зрозуміло, що інтерактивні методи, перш за все, реалізуються у корпоративній формі навчання, яка передбачає роботу у малих групах або парах, поєднаних спільною навчальною метою. Учасники інтерактивної

взаємодії не тільки спілкуються, а й за допомогою міміки, жестів, дій, вправ вступають у стосунки один з одним та з групою, вирішуючи спільні завдання.

Упровадженням інтерактивних методів та, навіть, інтерактивних технологій у навчальний процес вищої школи та середніх спеціальних закладів освіти активно займаються Д.Джонсон, Л.Кондрашова, І.Зязюн, О.Семенова, Л.Пироженко, О.Пометун, Г.Фрейман, О.Якубовська та інші.

Застарілі підходи у навчанні, які передбачають лише просту передачу знань від викладача до студента, не є ефективними в процесі професійної підготовки. Якісна професійна підготовка майбутніх фахівців передбачає оволодіння ними ґрунтовними базовими знаннями, комунікативними вміннями, навичками іншомовного спілкування, конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, умінням регулювати свій емоційний стан, працювати в команді, а цього можна досягти через активне використання інтерактивних методів у навчальному процесі.

Психологічною основою інтерактивних методів є декілька важливих закономірностей. Виявлено, що краще засвоєння людиною фактів, явищ, усвідомлення норм і цінностей відбувається у процесі безпосередньої практичної діяльності, коли інформація подається у всіх можливих видах її представлення (вербальному, наочному, звуковому та ін.), а також якщо у цій діяльності людина має змогу навчати інших, тобто в процесі взаємного навчання.

Отже, складовою частиною інтерактивних методів є імітаційно-ігрова діяльність: учасники якої надають і приймають допомогу та підтримку, обмінюються інформацією й «матеріальними ресурсами», навчають один одного вести дискусію та аргументувати.

Разом з тим, зарубіжні дослідники Е.Форман, Д.Джонсон, Р.Джонсон, Е.Джонсон-Холубек схиляються до думки, що рушійною силою розвитку особистості при цьому є соціокогнітивний конфлікт між точками зору учасників групи, який сприяє розвиненню кмітливості, збуджує потребу оволодівати знаннями та їх переконувати.

І.Зязюн, М.Тарасевич, В.Семиченко, В.Кан-Калик, Л.Кондрашова, М.Смульсон трактують педагогічний діалог як дію у педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові для самовираження у спілкуванні. Засвоєння навичок діалогу ефективно відбувається в процесі формування свідомого орієнтування у структурі діалогу, засвоєння знань про фази діалогу, стратегії його ведення. Виробленню цих якостей сприяють дискусійні інтерактивні вправи.

Інтерактивна вправа «Дебати» вважається однією з найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем, оскільки передбачає спеціальну технологію їх вирішення по заздалегідь засвоєній схемі. Дискусія при цьому виступає як психотехнічна процедура, оскільки спеціально орієнтована не стільки на набуття знань, а стільки на загальний розвиток особистості студента. У ході інтерактивних дебатів надається можливість не тільки побачити

проблему з різних боків, але й прийняти іншу точку зору, зробити аналіз і аргументацію, повернутися до власної збагаченої точки зору.

Дебати передбачають корпоративну форму вирішення проблеми, причому поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки учасникам необхідно готуватися й публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Учасників дебатів організатор розбиває на 3-4 групи тому, що наявність лише 2-х груп з полярними точками зору не дозволяє повністю реалізувати можливості цієї інтерактивної вправи. При підготовці майбутніх учителів разом із розвитком особистісних рис студентів одночасно формуються необхідні їм професійні якості.

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання можливі наприклад такі варіанти організації групової роботи студентів як «Діалог». Суть його полягає в спільному пошуку групами узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення у кінцевому тексті, переліку ознак, схемі тощо. Діалог виключає протистояння, критику позиції тієї чи тієї групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

Студентська група об'єднується у 5-6 робочих груп і групу експертів із сильних студентів. Робочі групи отримують 5-10 хвилин для виконання завдання. Група експертів складає свій варіант виконання завдання, стежить за роботою груп і контролює час. По завершенні роботи представники від кожної робочої групи на дошці або на аркушах паперу роблять підсумковий запис. Потім, по черзі, надається слово одному доповідачеві від кожної групи. Експерти фіксують спільні погляди, а на завершення пропонують узагальнену відповідь на завдання. Групи обговорюють і доповнюють її.

Інтерактивний метод «Синтез думок» дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи. Але після об'єднання в групи і виконання завдання студенти однієї групи передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються. Опрацьовані таким чином аркуші передаються експертам, які знову ж таки зіставляють написане з власним варіантом, роблять загальний звіт, котрий обговорює вся студентська група.

Метод «*Спільний проект*» передбачає об'єднання в групи, що й метод діалогу. Але завдання, які отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних боків. По завершенні роботи кожна група звітує і записує на дошці певні положення. В результаті з відповідей представників груп складається спільний проект, який рецензується та доповнюється групою експертів.

Метод «*Пошук інформації*» є прикладом роботи в малих групах і командний пошук інформації (зазвичай тієї, що доповнює раніше прочитану викладачем лекцію або матеріал попереднього заняття, домашнє завдання), а потім відповіді на запитання. Цей інтерактивний метод використовується для того, щоб оживити сухий, іноді нецікавий матеріал.

Для груп розробляються запитання, відповіді на які можна знайти в різних джерелах інформації (підручники, довідкові видання, доступна інформація на комп'ютері). Студенти об'єднуються в групи. Кожна група отримує запитання по темі заняття. Визначається час на пошук та аналіз інформації. Наприкінці заняття заслуховуються повідомлення від кожної групи, які потім повторюються і, можливо, розширюються всією групою учнів.

Метод «Коло ідей» використовується для вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх студентів до обговорення поставленого питання. Технологія застосовується, коли всі групи мають виконувати одне і те саме завдання, яке складається з декількох питань (позицій), які групи представляють по черзі. Коли малі групи завершують виконувати завдання і готові подати інформацію, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект проблеми, що обговорювалась. Продовжуючи по колу, викладач запитує всі групи по черзі, поки не вичерпаються ідеї. Це дасть можливість кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію.

Як варіант можуть подаватись по колу результати не тільки групової, а й індивідуальної роботи. Цей метод є ефективним для вирішення проблемних питань. Для створення списку думок, точок зору можна попросити кожного студента по черзі запропонувати одну ідею усно або написати свою думку чи ідею на картці-індексі без імені. Викладач збирає всі картки і складає список зазначених у них ідей на дошці або починає дискусію, користуючись інформацією з карток.

Наведемо приклад використання інтерактивного методу «Коло ідей» під час обговорення теми «Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти», що вивчається в курсі «Педагогіка».

Хід проведення:

1. Керівник групи висуває дискусійне питання та пропонує обговорити в кожній групі. (Аудиторія учасників ділиться на групи.)

2. Кожна група обговорює проблему духовного розвитку учнів і висуває ідею щодо вирішення обговорюваної проблеми.

1 група: Неабияку роль у становленні людини відіграє її духовний розвиток. Адже духовність – це єдність об'єктивного і суб'єктивного стосовно визначеності людського життя. Отже, подаємо ідею співвідношення духовного і тілесного в особистості людини, учня.

2 група: Духовний розвиток учня нерозривно пов'язаний з його почуттями, інтелектом, волею та ідеалами в житті, чесністю, совістю, гідністю людини, інтелігентністю і порядністю. Ці якості допомагають людині виконувати свої обов'язки перед суспільством і самим собою. Продаємо ідею щодо виховання таких якостей, як ширість, мужність, працелюбність, великодушність, доброзичливість, вірність та відданість суспільним справам тощо, які визначають ціннісне ставлення до суспільства і людей, самих себе тощо.

3 група: Провідна роль у духовному розвитку людини належить добру. Вносимо ідею про те, що добро є найбільш загальним виявом духовного в людині, а «зло» – вияв бездуховного. Пропонуємо активніше використовувати в роботі з дітьми Всесвітню програму «Добрик -Всесвіт».

3. Члени групи висловлюються по черзі, поки не будуть висловлені всі ідеї.

Метод «Мікрофон» надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Щоб організувати роботу необхідно поставити запитання групі студентів, запропонувати якийсь предмет (ручку), який виконуватиме роль уявного мікрофона. Студенти передаватимуть його один одному, по черзі беручи слово. Надавайте слово тільки тому, хто отримує «уявний» мікрофон. Вчити студентів говорити лаконічно й швидко (не більше 0,5-1 хвилини).

Використання інтерактивних методів навчання дозволяє подавати учбову інформацію на змістовно-процесуальному принципі, включати студентів у активну пізнавальну діяльність та впливати на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сфери їх особистості, забезпечуючи тим самим формування структурних компонентів професійної позиції.

У зміст педагогічних дисциплін, самостійної роботи були включені такі завдання і вправи, які враховували досвід пізнавальної діяльності студентів, їх активність та самостійність в оволодінні основними структурними компонентами професійної позиції, стійкість зацікавленості до цієї роботи та потребу у постійному професійному самоудосконаленні особистості.

Активність професійної позиції визначається тим, наскільки педагог чітко представляє предмет своєї діяльності. Тому у ході педагогічної підготовки студентів ми намагалися закріпити у них орієнтацію на активну педагогічну діяльність. Активна педагогічна діяльність забезпечується високим рівнем сформованості структурних компонентів професійної позиції, повним розкриттям індивідуальних, потенційних особистісних можливостей майбутніх педагогів.

У результаті вирішення педагогічних задач та аналізу педагогічних ситуацій студенти стали краще орієнтуватися у практичних ситуаціях, серйозними аргументами аналізувати умови, обґрунтовувати спосіб їх вирішення, у них з'явилася здатність до передбачення, вміння прогнозувати свої дії. Досвід використання завдань-ситуацій у педагогічній підготовці значно підвищує у студентів інтерес до педагогічної теорії, формує стійку спрямованість на педагогічну діяльність, розвиває пізнавальну активність та самостійність, удосконалює навички педагогічного аналізу і прийоми педагогічних дій.

У ході експериментальної роботи доведено, що активність професійної позиції зростає завдяки використанню інтерактивних методів навчання. Якщо за традиційного навчання студент більше слухає, відтворює раніше вивчене, то в процесі інтерактивного навчання формулює, виходячи з неї, задачі, шукає оптимальні шляхи та раціональні способи вирішення, що ставить його в позицію інтелектуально активного учасника педагогічного процесу.

Наші дослідження засвідчили, що використання інтерактивних методів навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін забезпечили умови для створення узагальнених професійно-педагогічних ситуацій, дій та відношень студентів, що моделюють їхню майбутню професійну діяльність.

Зібрані дані в ході дослідження дають змогу говорити про те, що використання інтерактивних методів навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін сприяє цілеспрямованому удосконаленню процесу педагогічного становлення студента у педвузі, формуванню його активної професійної позиції.

Було також визначено що, використання інтерактивних методів навчання в процесі вивчення педагогічних дисциплін допомогло студентам краще орієнтуватися у практичних ситуаціях, аналізувати умови, обґрунтовувати певний спосіб розв'язування тієї чи іншої ситуації аргументами, у них з'явилася здатність до передбачення, вміння прогнозувати свої дії, зросла активність професійної позиції.

Отже, використання інтерактивних методів навчання у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів сприяє ґрунтовному засвоєнню професійних знань, умінь та навичок, розвитку професійних здібностей та професійних установок, формуванню компетентності та професіоналізму, орієнтації на творчу професійну діяльність, формуванню активної професійної позиції кожного студента.

Список використаних джерел

1. Кондрашова Л.В. Проблеми вищої школи у світлі національної доктрини розвитку освіти України / Лідія Валентинівна Кондрашова // Вища освіта України. – №1. – 2003. – С.39-43.
2. Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – Вип. 18. – К.: ІЗИН, 1996. – 152 с.
3. Педагогічні технології у неперервній освіті / С.О.Сисоева, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін./ За заг. ред. С.О.Сисоевої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 501с.
4. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / Олена Пометун. – К.: Шк. світ, 2007. – 112с.
5. Іова В.Ю. Інноваційні методи виховання: Навчально-методичний посібник / В.Ю.Іова, Л.В.Красномовець. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2009. – 272с.

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

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБОМ ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розкрито сутність поняття комунікативна культура та особливості формування комунікативної культури у майбутніх учителів іноземних мов засобом використання активних методів навчання в процесі вивчення німецької мови.

Ключові слова: комунікативна культура, активні методи навчання.

В статті розкривається сутність поняття комунікативна культура и особенности формування комунікативної культури у майбутніх учителів іноземних мов за допомогою використання активних методів навчання в процесі вивчення німецької мови.

Ключевые слова: коммуникативная культура, активные методы обучения.

This article considers the problem of formation of the communicative culture of future teachers of foreign languages in the context of realization the active methods of teaching during studying the German language.

Key words: the communicative culture, active methods of teaching.

Питання формування комунікативної культури майбутнього вчителя іноземних мов постає особливо гостро, оскільки це пов'язано з тенденціями розвитку сучасного світового співтовариства. Модернізація сучасної шкільної і вузівської освіти передбачає активне вивчення іноземних мов та формування комунікативних компетентностей особистості.

Комунікативна культура є одним із головних показників професіоналізму сучасного майбутнього вчителя іноземних мов і передбачає її формування в період вузівського навчання. Сьогодні надзвичайно актуальним постає питання формування комунікативної культури майбутнього вчителя іноземних мов, про що слід піклуватись у період його вузівського навчання і саме на це зорієнтувати весь навчально-виховний процес.

Проблема формування комунікативної культури майбутнього вчителя знайшла своє відображення в дослідженнях учених-педагогів, таких як, Б.Ломов, Р.Якобсон, Н.Трубецької, М.Холідей, А.Холодович, А.Леонтьєв, О.Ахматова, А.Богущ, Н.Бабич, Г.Васильєва, Б.Головін, А.Овчиннікова, М.Пентелюк іт.

Вперше сутність поняття «комунікативна культура вчителя» розкрили у своїх працях В. Кан-Каліх, Н. Нікандров, Ю. Гагін, В. Шрамм, Т. Тимофєєва. Вони визначають комунікативну культуру педагога як мистецтво соціальної взаємодії, опосередкованої педагогічною діяльністю і властивостями особистості педагога.

Дослідженню актуальних питань фахової підготовки учителів іноземної мов, спрямованої на формування у них професійно-педагогічної майстерності, творчості, комунікативної компетентності, іншомовної комунікативної компетентності присвячені роботи В.Баркасі, О.Бердичівського, О.Бігич, С.Будака, О.Елізової, Л.Захарової, М.Князян, Т.Корольової, Л.Михайлової, С.Ніколаєвої, Л.Таланової, І.Татаріної, О.Ярмолович.

Однак, розвиток сучасної системи освіти супроводжується дискусіями щодо поліпшення процесу вузівського навчання, ефективності використання інноваційних технологій, які пов'язані з оновленням змісту, інтенсифікацією та активізацією навчання у вищій школі, від чого залежить формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземної мови. Формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземної мови

здійснюється насамперед під час організації лабораторно-практичних занять з іноземної мови.

Мета статті: розкрити сутність поняття «комунікативна культура майбутнього вчителя іноземних мов» та особливості формування комунікативної культури засобом використання активних методів навчання в процесі вивчення німецької мови.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що не існує єдиної токи зору на визначення поняття «комунікативна культура вчителя іноземної мови». І.Тимченко 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» [5, с.142].

На наш погляд, 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.

Комунікативна культура як особистісне формування розвивається та вдосконалюється у процесі практики педагогічної діяльності. Інтерес учителя до спілкування з тими, хто навчається, необхідність у комунікації характеризує мотиваційний аспект його комунікативної культури. Ступінь активності комунікативної поведінки майбутнього вчителя іноземної мови визначається рівнем його мотивації.

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 справи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного компонента комунікативної культури майбутнього вчителя іноземних мов є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовлення 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 понад фразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але і швидкість усного мовлення та читання.

Високий рівень формування комунікативної культури у майбутніх вчителів іноземної мови та ефективний вплив викладача на них буде здійснюватися при умові виявлення чуйності, уваги до кожної особистості, розуміння її духовного та емоційного стану, розвинутої емпатії.

Спираючись на психолого-педагогічні дослідження вчених в галузі педагогічного спілкування, взаємин та взаємодії викладача та студента, нами

були виділені наступні структурні компоненти комунікативної культури майбутніх учителів 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, вміння дотримуватися фразового наголосу, правильної інтонації; комунікабельність, формування комунікативних умінь та навичок, висока культура мови);
- емоційно-вольовий (тактовність, вміння дотримуватися загальностичних норм; здатність до емпатії, товариства, вміння вислухати інших);
- конструктивний (адекватне сприяння та самооцінка, вміння прогнозувати розвиток взаємовідносин з оточенням та можливості розвитку іноземної комунікативної культури, рефлексія власної комунікативної поведінки, здатність до самованалізу, адекватне сприйняття іншої особистості та адекватну самооцінку, вміння прогнозувати розвиток взаємовідносин та взаємодії з оточенням).

На підставі визначених компонентів та їх показників нами виділені рівні сформованості комунікативної культури майбутніх учителів 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. Такому студенту властива повага до іншого; послідовність у вивченні іноземної мови; упевненість у своїх силах та можливостях. Такий студент готовий до сприйняття нового, до обговорення, його мова зрозуміла, висока техніка мовлення, спостерігається 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 та пасивністю на заняттях.

У практиці роботи сучасної вищої школи ефективним засобом формування комунікативної культури майбутніх педагогів є активні методи навчання. Метод навчання – взаємозв'язана діяльність викладача та учнів, спрямована на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання і загальний розвиток.

Г.Ващенко, Є.Голант «активними методами навчання» називають ті методи, які максимально підвищують рівень пізнавальної активності студентів, збуджують їх до старанності у навчанні, міцному засвоєнню знань. Г.Ващенко вважає, що ділення методів на пасивні та активні передбачає ситуацію, коли в умовах використання пасивних методів активна роль належить викладачу, а студент лише засвоює матеріал. Інша протилежна ситуація передбачає, що активна роль у здобутті знань належить студенту, а викладач лише допомагає йому, створюючи сприятливі умови.

За класифікацію Є.Голанта, що склалася у 60-ті роки, «методи поділяються на пасивні (усний виклад навчального матеріалу, розповідь, пояснення, інструктаж, демонстрація, тощо), коли домінуючою є активність самого викладача, недостатня пізнавальна активність студентів та активні методи навчання, які передбачають самостійну роботу студентів, їх активну пізнавальну діяльність, до них належать такі, як бесіда, дискусія, дебати і суди, дидактична гра, дуель за схемою «запитання – відповідь», рольова гра, робота з підручником, спостереження» [1, с.4]. До них належать: усний виклад знань, бесіда, диспут, рольова (ділова) гра, робота з підручником (навчальним посібником). Загальним для цієї групи методів є те, що джерелом знань виступає слово. Звичайно, кожен з методів має свої специфічні особливості.

Активними методами навчання називають ті методи, які максимально підвищують рівень пізнавальної активності студентів, збуджують їх до старанності у навчанні, міцному засвоєнню знань. Активними методами навчання у вищій школі є: аналіз конкретних ситуацій, «інтелектуальна розминка», «мозкова атака», навчальна тематична дискусія, дидактичні ігри, рольові ігри, тренінги, проведення різноманітних нестандартних занять, творчі проекти.

Процес навчання у вищій школі розглядається в сучасній педагогічній науці як активна пізнавальна діяльність студентів, у результаті якої вони під керівництвом викладача, оволодівають знаннями, вміннями та навичками, розвивають творчі сили та здібності, формується їх науковий світогляд. Разом з тим це цілеспрямований, організований процес взаємодії, співпраці та співтворчості викладача і студентів. Педагогічною психологією виведений основний закон засвоєння: сприйняти – осмислити – запам'ятати – використовувати – перевірити результат. Всі етапи засвоєння не доцільно розривати, оскільки вони взаємопов'язані. Тому саме використання активних методів навчання сприяє інтенсивній роботі студентів на практичному занятті: уважно слухаючи, вони думають; наглядаючи – думають, читаючи – думають і виконують практичні завдання, думаючи.

Активні методи навчання мають великі можливості мотиваційно-спонукального характеру, дозволяючи створювати атмосферу спілкування, в якій виникають мотиви для висловлювань. Тому ми уникали завдань типу: «Опишіть...», «Перекажіть...», «Назвіть...», «Перерахуйте...». Натомість ми

пропонували студентам дати відповіді на запитання: «Що ви думаєте про...?», «Як ви вважаєте...?», «Чи згодні ви, що...?», «Яка ваша думка...?», вважаючи їх набагато продуктивнішими.

Таким чином, активні методи – це такі методи навчання, які відповідають таким вимогам: формують у студентів потребу в нових знаннях; спрямовують навчання на зв'язок із життям; спрямовують мислення на розв'язання загальних і часткових пізнавальних завдань з метою творчої переробки навчальної інформації; забезпечують діяльність по співвідношенню часткових відомостей з основними ідеями; сприяють озброєнню учнів міцними знаннями і навичками, а також умінням переносити їх в нові умови; сприяють оволодінню навчальними уміннями; створюють максимальні умови для активної навчально-пізнавальної діяльності кожного студента. Використання активних методів навчання у процесі вивчення німецької мови дозволило змінити позицію студентів експериментальної групи зі звичайних слухачів, котрі пасивно отримують знання на активних учасників навчального процесу. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що активні методи навчання сприяють формуванню комунікативної культури майбутніх педагогів та позитивному ставленню студентів до вивчення німецької мови.

Список використаних джерел

1. Голант Е.Я. Методы обучения в современной школе / Евгений Яковлевич Голант. – М.: Просвещение, 1977. – 205 с.
2. Кан-Калик В. Педагогическое творчество / В.Кан-Калик, Н.Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142с.
3. Пассов Е. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Евгений Пассов. – М.: Просвещение, 1989. – 200 с.
4. Садова В. Рекомендации по формированию коммуникативной культуры учителя средствами школьной методической работы / Вита Садова. – Кривой Рог: КПИ, 1998. – 46с.
5. Тимченко І. Формування комунікативної культури студентів як шлях до підготовки спеціалістів / І.Тимченко // Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 10. – Київ: КДПУ, 2000. – С.141-144.

*О.О.Сорокіна, аспірант,
Криворізький ДПУ*

ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядається характеристика творчої діяльності як засобу формування функціональної компетентності майбутнього педагога.

Ключові слова: творча діяльність, компетентність.

В статье рассматривается характеристика творческой деятельности как средство формирования функциональной компетентности будущего педагога.

Ключевые слова: творческая деятельность, компетентность.

In this article the characteristic of creative activity as a way of formation of students' functional competence is described.

Key words: creative activity, competence.

Перехід від авторитарної освіти до гуманістичної педагогіки співробітництва, що розпочався у сучасній історії освіти, висуває нові вимоги до підготовки випускників вищої школи, серед яких – необхідність формувати людину компетентну, тобто здатну до активної участі в суспільному житті, до самореалізації та постійного самовдосконалення. Компетентність особистості стає вирішальною умовою та показником успішності людини в житті загалом і у професійній діяльності зокрема. «Компетенція» тлумачиться в сучасних словниках як добра обізнаність у чомусь. Слово походить від лат. «competia» (відповідність, узгодженість) – це знання і досвід у певній сфері. Вони забезпечують оволодіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм певної діяльності. Компетентність як педагогічне явище – це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.

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.

Стратегічним напрямом реформування освіти в Українській державі є формування освіченої творчої особистості, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляція культури та духовності в усій різноманітності вітчизняних і світових зразків.

Нові реалії освіти відповідно до вимог Болонського процесу вимагають демократизації системи освіти, що, в першу чергу, передбачає реалізацію конкретних дій з подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу ВНЗ, створення оптимальних умов для розвитку кожного студента як активної творчої особистості, максимального врахування інтересів і творчих можливостей студентської молоді.

Формування майбутнього бакалавра, спеціаліста як творчої особистості стає першочерговим завданням, визначальним чинником економічного й духовного життя нашої країни. Особливо це стосується закладів освіти педагогічного напрямку, професійна діяльність випускників яких безпосередньо спрямована на формування творчої особистості фахівця.

У зв'язку із цим постає об'єктивна необхідність підвищити творчий потенціал студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах України. Але творче ставлення до життя, до праці не може виникнути саме по собі. Воно формується насамперед відповідним стилем виховання, реалізація якого пов'язана з реформуванням усіх навчально-виховних структур освіти.

З огляду на це проблема творчої діяльності студентів є досить актуальною. Творча діяльність студентів визначає характер їх соціально-професійного спрямування. Творчість – цілеспрямована діяльність особистості з пізнання й перетворення навколишнього світу, суспільства та власної інтелектуально-емоційної та моральної культури.

Дослідженням творчої діяльності займалися такі психологи: Д.Б.Богоявленська, О.В.Брушлинський, І.Н.Дьяков, П.Н.Зінченко, В.В.Кудрявцев, О.М.Леонтьєв, О.М.Магюшкін, А.П.Нечаєв, А.В.Петровський, Я.О.Пономарьов, В.М.Пушкін, С.Л.Рубінштейн, П.А.Рудик, О.К.Тихомиров, П.М.Якобсон та ін.

Вони вивчали психічні процеси, що зумовлюють творчу діяльність, і властивості, якими повинна бути наділена особистість, щоб мати потенційні можливості розв'язувати творчі завдання, мислити нешаблонно, прогресивно. *Мета статті* – охарактеризувати творчу діяльність, яка виступає засобом формування функціональної компетентності майбутнього педагога.

Доведено, що будь-яка діяльність може бути як репродуктивною, так і творчою. Це стосується і науки, і техніки, і мистецтва, і педагогічної діяльності. Але всі ці прояви творчості безпосередньо базуються на певних психічних процесах. Особливість педагогічної творчості полягає в підготовці особистості, спроможної виявити себе у різноманітних сферах людської діяльності творчо.

Це особливо важливо, тому що проблеми реалізації творчого потенціалу, повного розкриття творчих можливостей людини дуже гостро в наш час постають перед вченими, дослідниками, діячами культури і мистецтва.

Творчість є головною ознакою людської сутності. Саме спроможність до творчої діяльності характеризує особистість, підкреслює своєрідність її психології, тобто «залежно від рівня діяльності можна говорити про найбільший і, відповідно, найменший рівень психічного розвитку» [6, с.5].

Досліджуючи проблему творчості, Б.М.Теплов визначає її як «... діяльність, що дає нові оригінальні продукти суспільної цінності» [2, с.89].

Л.С.Виготський пов'язує проблеми творчості із творчою діяльністю: «Творчою діяльністю ми називаємо будь-яку діяльність, яка створює щось нове, все одно, чи буде це створена творчою діяльністю певна річ зовнішнього світу, або відомий витвір розуму, або почуття, яке живе і виявляється тільки в самій людині» [1, с.3].

Творчість – не обов'язково створення чогось цілком нового, вона може виявлятися як рекомбінація певних відомих елементів [2, с.53].

«Головна розумова закономірність наукової творчості – самоусунення людини в процесі дослідження заради самопрояву пізнавальних об'єктів, - зазначає Б.Рунін, – звідси і головна розумова закономірність художньої творчості – самопрояв обізнаної людини назустріч речам, які пізнаються» [7, с.121].

Б.М.Кедров своїми дослідженнями [4], присвяченими питанням теорії наукового відкриття, зробив важливий внесок у диференціацію підходу до проблеми наукової творчості та виявлення її центру.

Визначення творчості через побудову «нового» відкидає зміст багатьох видів діяльності. «Ідея безумовної цінності нового як істотної ознаки результату будь-якої творчої діяльності зменшує творчий потенціал уже створених ідей, правильне розуміння яких саме по собі формує творчу активність людини» [8, с.75].

Слід зазначити, що існує чіткий розподіл проявів творчості в мистецтві та науці. Не менш важливий і інший висновок: особисті прояви творчості поширюються на багато галузей людської діяльності. Творча продуктивність в одній основній для особистості галузі супроводжується продуктивністю в інших галузях. У тому випадку, коли високий інтелект поєднується з високим рівнем творчості, людина найчастіше добре адаптована до середовища, активна, емоційно врівноважена, незалежна. Навпаки, при поєднанні творчості з невисоким інтелектом людина найчастіше невротична, тривожна, погано адаптована до вимог соціального оточення. Поєднання інтелекту і творчості передбачає вибір різних сфер соціальної активності. Оскільки творчість виявляється в мистецтві, то у процесі художньої творчості звичайно виділяють три етапи: задум, перетворення задуму згідно з обміркованим планом, втілення плану в матеріальну форму. Кожний з етапів – необхідний цілісний компонент творчого процесу, але вони постійно проникають один в інший таким чином, що на стадії доопрацювання може бути внесене корегування до початкового задуму. Такі ж фази виділяють у роботі винахідника. Щодо структури науково-теоретичної творчості, то тут дотримуються більш складного розподілу на етапи.

Дослідження проблеми ускладнюється через спроби багатьох авторів підведення поняття «творчість» під усі види діяльності. Творчий характер діяльності визначається його специфікою, особливостями підходу до нього, практичною результативністю. З огляду на це, природу творчості можна розкрити на основі вивчення внутрішніх особливостей певного виду творчої діяльності. При цьому необхідно провести межу між художньою творчістю в будь-якому конкретному виді діяльності.

Для того, щоб отримати результат, досягти творчих успіхів, потрібен, на думку американського психолога А.Осборна, «рушій», чи «привідний пас», який запустив би механізм мислення. Тут необхідні бажання, воля і мотивація. У творчості необхідною, перш за все, є системність психічної діяльності, яка дає змогу класифікувати інформацію за різними принципами, а також динамічність цієї діяльності, яка весь час видозмінюється, перебудовує створені системи знань, явищ, до того ж, здавалось, зовсім не пов'язаних між собою.

Розгляд найбільш відомих напрямів у дослідженні творчого мислення, характерних для першого етапу розвитку психології творчості (інтуїтивізм, теорія несвідомої роботи, теорія конструктивного інтелекту, концепція спроб і помилок, теорія детермінуючих тенденцій та інтернаціонального спрямування, концепція розуміння, психологія вирішення завдань тощо), показує, що всі їх досягнення не виходять за межі описово-пояснювального знання, залишаються на рівні конкретного емпіричного підходу [5, с.16].

Підводячи підсумок, можна зазначити, що сам по собі процес творчого мислення, відкриваючи для людини щось нове, стимулює її інтерес і, певною мірою, робить емоційно привабливим і сам процес діяльності, в тому числі і педагогічної. Аналізуючи та оцінюючи динамічну навчально-виховну ситуацію, педагог постійно корегує заплановані операції, прийоми та дії, шукає нові, оптимальні шляхи досягнення мети. Педагог у ході роботи не може обмежитися тільки накопиченим досвідом професійної діяльності. Він постійно шукає щось нове, поповнює та збагачує запас прийомів та методів роботи. Цілеспрямованість навчальних програм з формування функціональної компетентності та компетенцій, що конкретизують її сутність, у відповідності зі специфікою педагогічного процесу, зумовлює формування функціональної компетентності з невід'ємними складовими творчої діяльності. Ними є: новизна процесу і продукт діяльності, розв'язання суперечностей для чого необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) та суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності).

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – М., 1968. – С. 3.
2. Громов Е.С. Художественное творчество / Е.С.Громов. – М.: Политгиздат, 1970. – С. 108-109.
3. Ищенко В. Компетентностный подход к подготовке преподавателей / В.Ищенко, З.Сазонова // Высшее образование в России. – 2007. – №6. – С.166-170.
4. Кедров Б.М. О теории научного открытия / Б.М.Кедров // Научное творчество. – М.: Наука, 1969.
5. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д.Левитов. – М.: Изд-во Минпрос. РСФСР, 1958. – 312с.
6. Моляко В.А. Психология творческой деятельности / В.А.Моляко. – К.: Радянська школа, 1970. – С. 5-6.
7. Рунин Б. Логика науки и тайны творчества / Б.Рунин; под ред. Б.С.Мейлаха. – М.: Искусство, 1968. – С. 121.
8. Шулевский Н.Б. Диалектика необходимости свободы в творческой деятельности / Н.Б.Шулевский // ВКК: Творчество и социальное познание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 75.

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

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті аналізується рівень готовності студентів до творчої діяльності; зумовлюються причини низького рівня готовності цієї складної особової освіти.

Ключові слова: творчість, творча особистість, готовність до творчої діяльності.

В статье даётся анализ уровня готовности студентов к творческой деятельности; предопределяются причины низкого уровня готовности этого сложного личностного образования.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, готовность к творческой, профессиональной деятельности.

The level of students' readiness to the creativity is being analyzed; the cause of a low level of readiness of this complicated personal unit is being predetermined in the article.

Key words: creativity, creative personality, readiness for creative professional activity.

Успішне вирішення проблем демократизації й гуманізації сучасного суспільства неможливе без модернізації освітньої системи, її змістового і структурного оновлення. Необхідність зміни парадигми освіти багато в чому обумовлена зміною ролі знання в сучасному виробництві та управлінні. Відповідно до Болонської угоди актуалізуються питання гуманітаризації освіти, подальшого підвищення якості освітнього процесу, перенесення акценту із засвоєння "готового" знання на розвиток творчого начала у розв'язанні навчальних завдань. Вирішення цих питань пов'язане з творчим проявом самої особи.

Не випадково одним з основних напрямів освітньої політики в Україні є реалізація особистісно-орієнтованої освіти, вдосконалення творчого потенціалу особи освітніми засобами. "Освічена людина – це людина, здібна до творчості" [1, с.234].

Критичний аналіз якості підготовки вчительських кадрів і рівня їх готовності до професійної діяльності підтверджує необхідність кардинальних змін в системі навчання вищої школи. Проблема модернізації вищої педагогічної освіти пов'язана з підвищенням рівня професійної готовності майбутніх педагогів до практичної роботи і створенням умов, в яких студенти виступають суб'єктами творчої, пізнавальної діяльності, активними учасниками навчальної роботи, суб'єктами власної освіти і професійного зростання. У зв'язку з цим, необхідні нові підходи до реалізації навчального процесу у вищій школі на творчих засадах.

Ускладнення професійних функцій сучасного вчителя, підвищення його ролі у формуванні творчої особистості обумовлює необхідність теоретичного обґрунтування суті, змісту і шляхів формування готовності випускників вищих навчальних закладів IV рівня акредитації до творчої, професійної діяльності.

Проблема формування творчої особистості педагога-професіонала й пошук оптимальних шляхів підготовки її до творчої педагогічної роботи не нова. Своїми коріннями вона сягає в глибоку давнину. Перші спроби обґрунтувати закономірності творчості належать філософам стародавності (Архімеду, Геракліту, Сократу). Трохи пізніше їхні ідеї отримали розвиток у працях Р.Декарта, Ф.Бекона, Г.Лейбніца та ін. Спільним у їхніх поглядах є прагнення пояснити процеси творчого мислення з філософських позицій.

Проблеми становлення творчої особистості вчителя хвилювали А.Макаренка, В.Сухомлинського, В.Терського та ін.

Творчість як механізм розвитку особистості обґрунтовується В.Андресвим, Д.Богоявленською, С.Гільдентріхтом, Б.Коротясвим, Ю.Кулюткіним, Т.Кудряцевим, Я.Пономаровим; творча природа пізнавальної діяльності розкривається в роботах В.Біблера, А.Брушлінського, В.Давидова, Г.Шукіної; педагогічна творчість, її сутність досліджується О.Бодальовим, В.Льїним, В.Загвязінським, В.Кан-Каликом, А.Кравчуком, М.Нікандровим, М.Поташником, Р.Шакуровим та ін.

Проблеми формування творчої особистості вчителя, педагогічного мислення, креативності вирішувалися І.Зязюном, Р.Скульським, Ю.Столяровим, С.Сисоевою та ін.

Проблемам готовності до професійної діяльності й пошуку шляхів її формування у майбутніх педагогів в умовах вищої школи присвячені дослідження А.Войченко, М.Дьяченко, О.Кондратюка, Л.Кондрашової, О.Мороза, В.Сластьоніна та ін.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє говорити про те, що педагогічна творчість – це оптимальна модель вчительської діяльності, що поєднує в собі логіку розвитку педагогічної науки і соціальне замовлення на підготовку творчої особистості; це індивідуально-продуктивний процес створення нових або варіювання вже відомими прийомами дії і взаємодії в нових поєднаннях і проблемних формах передачі знань залежно від конкретної ситуації і індивідуальності особи з метою отримання творчого результату.

Педагогічна діяльність відображає творчу природу особи вчителя і педагогічної праці. Становлення творчої особи характеризується ступенем прояву її готовності до нестандартного вирішення професійних проблем.

Готовність до творчої, професійної діяльності – це певний рівень розвитку особових властивостей і якостей майбутнього вчителя, що забезпечують його здатність творчо виконувати професійні обов'язки і активно залучати до творчого процесу студентів, удосконалюючи творчий потенціал їх особистості.

Будучи важливою характеристикою професіоналізму сучасного вчителя, готовність до творчої педагогічної діяльності розглядається як складна освіта особистості, що об'єднує в собі стійку мотивацію творчої діяльності, знання теоретичних основ педагогічної творчості, емоційно-психологічний настрій та творчі здібності, що забезпечує створення оригінальних продуктів діяльності вчителів і нестандартне вирішення професійних проблем [2, с.37].

Традиційне навчання, орієнтоване на наочне засвоєння знань, ігнорування творчих здібностей майбутніх педагогів не стимулює у них потребу в творчості та стійкий інтерес до нестандартного вирішення навчальних, а надалі й професійних завдань. Як показали спостереження, викладачі вищої школи далеко не завжди залучають студентів до організації і

планування навчальної діяльності, самостійної та пошукової роботи. Саме без цих умінь не може сформуватися творча особистість вчителя-організатора.

Готовність до творчої педагогічної роботи базується на здібностях вчителя до творчості, усвідомленні педагогічної праці як творчого процесу, спрямованості зусиль учителя на залучення учнів до творчості. Проте половина опитаних випускників педагогічних університетів (57,5 %) відзначають неможливість здійснення творчого підходу до практичної роботи, 78 % студентів п'ятих курсів не задоволені своєю практичною підготовкою до творчої роботи вчителя.

Причину слід шукати в характері навчання і дидактичних технологіях, які використовуються. Навчання, організоване за схемою: "запитаючий викладач-студент", що відповідає, не стимулює педагогічну творчість у випускників вищої педагогічної школи. Студенти вважають, що виправити положення можна, якщо в зміст навчальної роботи ввести знання, що розкривають теоретичні основи педагогічної творчості, практикуми і спецсемінари з проблем вивчення творчого почерку вчителя, його творчої індивідуальності та стилю діяльності; знайомити з методикою діагностики розвитку особистості, творчих здібностей майбутніх педагогів; залучати студентів до експериментальної роботи з організації педагогічної творчості, створенню нових технологій і методичного забезпечення, що стимулює творчість, як в навчальній, так і в педагогічній діяльності.

Проблема формування готовності до творчої педагогічної діяльності пов'язана й з створенням умов, в яких студенти залучалися б до нестандартного вирішення професійних завдань. Важливо цілеспрямовано та систематично використовувати можливості навчальних занять, самостійної роботи і педагогічної практики в розвитку креативності, самостійності, ініціативності, рефлексивності як важливих якостей особистості, без яких неможлива педагогічна творчість.

У ході дослідження було встановлено, що сама організація підготовки студентів до творчої роботи залишає бажати кращого. Аналіз відвіданих занять на різних курсах і з різних навчальних дисциплін свідчить про відсутність цілеспрямованої і систематичної роботи, креативності студентів, що позитивно впливає на розвиток особистості майбутнього вчителя. Навчально-дослідницька та науково-дослідницька робота займає незначне місце в діяльності студентів. 76 % відзначили, що хочуть брати участь в УІРС і НІРС, але відчувають утруднення у виборі теми і способів її виконання, 24 % – не володіють методикою творчої роботи. Мотивами, що спонукають студентів до нестандартної діяльності, 3% опитаних студентів назвали бажання займатися науковою роботою за прикладом товаришів, 28 % за порадою викладачів, 14 % бачать необхідність УІРС і НІРС для написання кваліфікаційної роботи, 3 % – для успішного складання іспитів; 28 % для підготовки до творчої, професійної діяльності і вдосконалення власних професійних якостей.

Серія контрольних робіт і аналіз отриманих результатів при вільному виборі студентами завдань показали, що у більшій частині з них переважає

низький рівень володіння уміннями, без яких неможлива творчість, а саме: працювати з першоджерелами (44 %); спостерігати й аналізувати факти і явища, що вивчаються, і явища (33 %); складати або нетрадиційними способами вирішувати навчальні завдання (68 %); формулювати гіпотезу, експериментувати (75 %); узагальнювати матеріал і робити самостійні висновки (69 %); використовувати інформацію з різних джерел і суміжних дисциплін (70 %). Недостатнє оволодіння названими уміннями негативно позначається на рівні готовності майбутніх педагогів до творчої, професійної діяльності.

Ми спробували визначити, що може змінити ситуацію, яка склалася, і викликати потребу у формуванні готовності майбутніх педагогів до творчої діяльності. В ході анкетування було встановлено, що для зміни ситуації, що склалася, на думку респондентів, необхідно:

- наявність позитивного ставлення і стійкої потреби студентів займатися творчою діяльністю (відзначили 75 % опитаних);
- чітке уявлення студентів щодо особливостей, змісту, засобів, форм і методів творчої діяльності вчителя (50 %);
- усвідомлення типових труднощів, що зустрічаються в творчій діяльності вчителя та уміння вибрати оптимальні способи їх подолання (25,3 %);
- професіоналізація підготовки студентів до творчої діяльності (28,6 %);
- своєчасна діагностика рівнів розвитку у майбутніх учителів творчих здібностей та умінь організувати на творчій основі не тільки свою, але й діяльність своїх учнів (15 %);
- наявність здорового клімату в групі, на факультеті, атмосфери загальної зацікавленості при виконанні творчих завдань (12 %);
- високий професіоналізм педагогів вищої школи (45 %).

У процесі дослідження за допомогою порівняльного тестування встановлено, що творчий потенціал студента значно вище, ніж у досвідченого вчителя, керівника школи. У студентів творчий потенціал в середньому складає 42 бали з 50 можливих показників, у вчителя – 35,9, у керівника – 37,1 балів. Відсутність цілеспрямованої роботи у вищій школі з розвитку якостей, що характеризують творчу особистість, обумовлює зниження творчого потенціалу студентів випускних курсів педагогічного університету.

Нами було встановлено, що більшість студентів мають утруднення у визначенні самого поняття творча педагогічна діяльність (35 %). Великий відсоток негативних і загальних відповідей на питання анкети дійти висновку про те, що формування творчого вчителя в педагогічній вищій школі все ще не стало цілеспрямованим і систематичним процесом. Спостереження та зібрані факти в ході дослідження свідчать про те, що в навчальному процесі не створені умови, що забезпечують позитивну динаміку рівня готовності студентів до творчої педагогічної діяльності.

У процесі дослідження виділено основні чинники, що зумовлюють низький рівень готовності студентів до творчої діяльності, які визначаються соціально-економічною ситуацією в суспільстві, низьким матеріально-

технічним оснащенням університетів, відсутністю спеціальної методичної літератури, формалізацією організації навчального процесу.

Було встановлено, що недостатня особистісна спрямованість професійно-педагогічної підготовки студентів вищої школи теж негативно впливає на рівень їх готовності до творчої діяльності. Більш того, сама атмосфера вузівського життя, відношення студентів до майбутньої вчительської діяльності далеко не завжди стимулює їх творчість. Переважання репродуктивних над креативними завданнями в навчальному процесі та під час педагогічної практики актуалізує проблему пошуку шляхів і умов, що забезпечують динаміку рівня готовності студентів до творчої професійної діяльності в позитивну сторону.

Проведене дослідження не претендує на всестороннє вирішення досліджуваної проблеми, а відображає лише основні аспекти, пов'язані з формуванням готовності студентів до творчої, професійної діяльності. Перспективи подальшого дослідження нам представляються в пошуці механізмів педагогічного управління і самоврядування творчістю студентів залежно від конкретних умов їх професійного становлення.

Список використаних джерел:

1. Ильинский И.М. Образовательная революция / И.Ильинский – М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2003. – 542с.
2. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В.Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 52с.

*О.О.Гаврилюк,
кандидат пед. наук,
Криворізький ДПУ*

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПРАКТИЦІ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ

У статті аналізується стан позааудиторної роботи в практиці вищої педагогічної школи та причини низького рівня сформованості комунікативної культури студентів.

Ключові слова: позааудиторна робота, комунікативна культура, вища школа.

В статье анализируется состояние внеаудиторной работы в практике высшего педагогического учреждения и причины низкого уровня сформированности коммуникативной культуры студентов.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, коммуникативная культура, высшая школа. The article deals with the analysis of the state of extra-curriculum activity in the process of higher pedagogical school and causes of low level of students' communicative culture.

Key words: extra-curriculum activity, communicative culture, higher pedagogical school.

Реформування виховного процесу передбачає гуманізацію відносин у системі "викладач-студент", удосконалення загальної та комунікативної культури майбутніх учителів. Згідно з теоретичними положеннями, що розкривають зміст, структуру та механізм формування комунікативної культури майбутніх учителів можна зауважити, що це складний, динамічний та керований процес. Визначення конкретних заходів щодо формування комунікативної культури студентів зумовлене пошуком причин, що негативно впливають на рівень готовності до педагогічного спілкування та виявленням педагогічних умов, що позитивно впливають на динаміку рівня комунікативної культури студентів під час організації позааудиторної виховної роботи в студентських академічних групах.

Особливий інтерес у межах обраної нами теми викликають роботи тих авторів, у яких предметом спеціального дослідження є сутність комунікативної культури, її функції, а також можливості позааудиторної роботи щодо вдосконалення цього особистісного утворення (Б.Бушельова, А.Годлевська, М.Лазарев, О.Леонтєв, Г.Потиліко, Л.Савенкова, В.Садова, І.Тимченко, В.Ширшов, та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що комунікативна культура вчителя є невід'ємною складовою частиною професійно-педагогічної культури й культури особистості зокрема, являє собою ступінь засвоєння комунікативного досвіду у вигляді знань, умінь, навичок. Педагогічний досвід, аналіз наукових джерел переконаливо свідчать, що підвищення комунікативної культури, успішність формування професійного обліку майбутнього вчителя залежить не тільки від застосування якісно нових засобів і підходів до визначення мети чи змісту педагогічної освіти, а й від суттєвої перебудови вже наявних способів організації навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи.

Останнім часом більш очевидним стає факт, що повноцінне формування професійної компетентності майбутнього вчителя неможливо здійснити лише під час аудиторних занять. Постійне збільшення обсягу знань, які має опанувати майбутній фахівець за роки навчання у вищому навчальному закладі, зростання вимог до рівня його професіоналізму спричиняє гостру необхідність всебічного й глибокого вивчення шляхів, зовнішніх і внутрішніх умов становлення фахівця, виявлення закономірностей професійної підготовки та урахування можливостей позааудиторної роботи на шляху формування професійних рис. Для успішного виконання професійних функцій учителеві необхідний високий рівень комунікативної культури, якого можна досягти, розумно організуючи й поєднуючи аудиторну та позааудиторну роботу, за умови активної позиції кожного студента, адже, як вважає О.Леонтєв, реальний стрижень особистості людини знаходиться не в закладених у ній генетичних програмах, не в глибинах її природних задатків та уявлень і навіть не в надбаних нею навичках, знаннях та вміннях, у тому числі і професійних, а в тій системі діяльності, яка реалізується цими знаннями й вміннями [2].

Дослідженню позааудиторної виховної роботи та її значення в процесі підготовки вчителя присвячені роботи О.Дубасенюк, Л.Кондрашової, В. Петровича, С. Савіної, О. Язвінської та інших.

На жаль дослідженню динаміки комунікативної культури студентів, визначенню факторів і умов, що позитивно впливають на рівень її розвитку, а також можливостей позааудиторної роботи вищої школи щодо формування цього особистісного утворення не приділялося достатньої уваги. Відповідно, мета даної роботи полягає в тому, щоб визначити стан позааудиторної роботи у практиці вищої школи та її вплив на процес формування комунікативної культури майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Позааудиторна робота у вищому навчальному педагогічному закладі – це тривалий і багатоплановий процес. Тому вивчення настільки складного за своєю структурою та формами проведення педагогічного процесу має здійснюватися на різних рівнях (планування, проведення й аналізу результатів). Лише вивчаючи її на різних рівнях, зіставляючи отримані дані, ми можемо одержати відомості про стан і результативність системи позааудиторної роботи в процесі підготовки майбутнього фахівця до професійно-педагогічної діяльності, про педагогічні умови, що сприяють підвищенню виховних можливостей позааудиторної роботи щодо формування культури особистості майбутніх учителів і комунікативної культури зокрема.

Позааудиторна робота має великий виховний потенціал для розвитку комунікативних здібностей і рис, необхідних для результативності взаємодії в педагогічному процесі викладача й студентів, а внаслідок, учителя й учнів. Визначаючи стан позааудиторної виховної роботи у вищому навчальному педагогічному закладі, необхідно брати до уваги взаємодію аудиторних і позааудиторних занять, спрямованих на формування комунікативних умінь студентів, взаємозв'язок між засвосою навчальною інформацією щодо теоретичних основ спілкування і її роллю у розв'язуванні педагогічних завдань та здійсненні педагогічних дій і вчинків, що вдосконалюються, розвиваються й закріплюються під час позааудиторних занять. Дуже важливо враховувати також системність, регулярність і продуманість позааудиторної роботи, її зв'язок із провідною спеціальністю майбутніх учителів і, звичайно, не менш важливо враховувати позитивну результативність виховних заходів і їх відповідність загальним цілям освіти та виховання. До того ж, потрібно не залишити поза увагою не тільки кінцевий результат, але й настанови, орієнтації, мотиви, на розвиток яких має бути спрямована позааудиторна робота.

Дослідження стану позааудиторної роботи у вищому навчальному педагогічному закладі здійснювалося за допомогою різних методів: вивчення планів виховної роботи студентського активу й кураторів академічних груп, анкетного опитування, бесід, інтерв'ювання, тестування, написання творів, методу експертних оцінок. Різноманіття використаних методів для вивчення стану позааудиторної роботи з формування комунікативної культури студентів,

поєднання їх у єдину систему уможливили виявлення труднощів, пов'язаних зі специфікою педагогічної діяльності, зовнішніх й внутрішніх факторів, які позитивно або негативно впливають на процес спілкування студентів під час позааудиторної роботи.

За допомогою анкетування та бесід нами виявлялося, яким формам позааудиторних виховних занять студенти надають перевагу й чому, а також з'ясовувалися причини труднощів, що виникають у процесі формування комунікативної культури як важливої характеристики професіоналізму майбутніх учителів.

Дані, отримані за допомогою згаданих вище методів, зіставлялися з основними вимогами до планування й проведення позааудиторної роботи, викладеними в основних документах Міністерства освіти і науки України й відповідно до основних принципів виховної роботи. Нами аналізувалося також, як впливає позааудиторна робота на формування комунікативної культури студентів.

Аналізуючи плани виховної роботи кураторів академічних груп Криворізького державного педагогічного університету й Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, ми встановили, що у виховній роботі вищої школи, як і раніше, пріоритет надається дидактичним і методичним проблемам, а питанню особистісного та професійного зростання майбутнього вчителя не приділяється належної уваги. На другий план відсуваються проблеми педагогічного спілкування і взаємодії педагогів і студентів, практично не досліджується стан сформованості професійних рис майбутнього вчителя і характер його індивідуальних потреб щодо становлення комунікативних рис особистості.

Під час опитування майбутнім учителям було запропоновано оцінити ефективність позааудиторної виховної роботи щодо вдосконалення комунікативної культури педагогів за такою шкалою:

I рівень – систематична позааудиторна виховна робота, зорієнтована на вдосконалення комунікативної культури студентів, яка має очевидні позитивні результати;

II рівень – позааудиторна виховна робота щодо вдосконалення комунікативної культури студентів, що дає певні результати;

III рівень – епізодична позааудиторна виховна робота щодо вдосконалення комунікативної культури студентів, яка має незначні результати;

IV рівень – під час позааудиторної виховної роботи питання щодо вдосконалення комунікативної культури не розглядаються.

Отримані факти дозволили говорити про результативність позааудиторної роботи щодо вирішення виховних завдань студентського колективу.

Отримані результати було диференційовано і переведено в бали. Відповідно: перша відповідь – 4 бали, друга – 3 бали, третя – 2 бали, четверта – 1 бал.

Максимальна оцінка – 4 бали – у відповідях респондентів була відсутня; у три бали позааудиторну роботу вищої школи оцінили 224 студентів; у два бали – 353 студента; оцінку в один бал поставили 680 чоловік з 1257 опитаних. Отримані результати були занесені в таблицю 1.

Таблиця 1

Результати оцінювання студентами позааудиторної виховної роботи (1257 студентів), у балах

Рівень	Кількість балів
I рівень	0
II рівень	672
III рівень	706
IV рівень	680

Після підрахунків середня оцінка становить менш двох балів (1,6) – це свідчить про низьку ефективність позааудиторної виховної роботи вищої школи.

Нами було також виявлено те, що під час планування й проведення позааудиторної виховної роботи практично не застосовується принцип гнучкості і варіативності, що призводить до стандартизації та шаблонності форм і методів позааудиторної виховної роботи.

Наприклад, основну увагу у позааудиторній виховній роботі куратори академічних груп приділяють інформаційним повідомленням, доповідям та їх обговоренню (45 % часу), тематичним кураторським годинам (25 % часу), той час, що залишився приділяється вирішенню оперативних питань.

Епізодично й дуже формально застосовуються активні форми проведення позааудиторної роботи: проблемні дискусії й ситуації, ділові, рольові ігри і тренінги, моделювання тощо. Хоча саме ці форми в поєднанні з комунікативно-мовними іграми, творчими комунікативними завданнями, аналізом комунікативних ситуацій та їх моделюванням є основними в процесі вдосконалення комунікативної культури майбутніх учителів.

Експериментальне дослідження дозволило з'ясувати, що студенти вищих навчальних педагогічних закладів усвідомлюють необхідність оновлення форм і методів позааудиторної виховної роботи. І саме нестандартні, нешаблонні заходи щодо формування й удосконалення комунікативної культури спроможні виявити комунікативний потенціал майбутніх учителів і активізувати процес удосконалення комунікативної культури студентів. До такого висновку ми дійшли після детального аналізу результатів комплексного анкетування студентів.

Студентам (1257 осіб) було запропоновано проранжувати у порядку найбільшої значущості ті форми позааудиторної виховної роботи, яким би вони надали перевагу у процесі формування своєї комунікативної культури:

1. Лекції.
2. Психолого-педагогічні семінари.
3. Семінари-практикуми.
4. Дискусії.

5. Колоквіуми.
6. Ділові ігри.
7. Аналіз проблемних комунікативних ситуацій.
8. Комунікативний тренінг.
9. Моделювання ситуацій спілкування.
10. Самовиховна діяльність.

Проаналізувавши відповіді респондентів і присвоївши кожному рангу певну кількість балів (перше місце – 10 балів, друге – 9 балів і т.д.), зіставивши кількість варіантів із загальною кількістю респондентів, ми одержали дані, які засвідчують те, що серед форм позааудиторної виховної роботи студенти надають перевагу активним формам: комунікативному тренінгу (6176 балів), діловим іграм (5810 балів), моделюванню ситуацій спілкування (5534 балів), аналізу проблемних комунікативних ситуацій (4706).

Отримані дані засвідчують те, що такі форми позааудиторної виховної роботи, як лекції та психолого-педагогічні семінари не є популярними серед студентів. Майбутні вчителі пояснюють це їх одноманітністю, надмірною затеоретизованістю матеріалу, відсутністю наочності. Проте це переконує, в першу чергу, в низькому професіоналізмі кураторів академічних груп, а не в низькому потенціалі зазначених форм виховної роботи. На жаль, більшість студентів ставляться до теоретичних психолого-педагогічних знань як до чогось абстрактного, не пов'язаного з реальною педагогічною практикою, не враховують той факт, що без фундаментальних психолого-педагогічних знань не можна сформувати в себе професійні вміння й навички.

Під час бесід з кураторами академічних груп було з'ясовано, що процес формування комунікативної культури займає далеко не пріоритетне місце в позааудиторній виховній роботі вищої школи саме через недостатню розробку її змістової сторони й методичного забезпечення: відсутності конкретних методичних матеріалів (методичних розробок, посібників, програм, практикумів, тренінгів тощо), які б відбивали як теоретичні, так і практичні аспекти досліджуваної проблеми, пропонували б конкретну технологію або систему, яка мала би на меті формування комунікативної культури майбутнього вчителя.

Засувалося, що система виховання за шаблоном у вищому педагогічному закладі не стимулює розвиток такої важливої складової професіоналізму майбутніх учителів як комунікативна культура. Студенти зазначають необхідність надання особистісної спрямованості виховному процесу, введення позааудиторних спецсемінарів з проблем вивчення комунікативної культури, діагностики розвитку студентів, організації їхньої роботи з метою набуття досвіду комунікативної діяльності й оволодіння технологією індивідуального навчання. Проблема полягає в тому, щоб максимально використовувати не тільки позааудиторні заняття, але й педагогічну практику для розвитку креативності, самостійності, ініціативності, емпатії й емоційності, які є показниками комунікативної культури студентів.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, можна констатувати, що в практиці роботи вищих педагогічних закладів мають місце очевидні суперечності між виховним потенціалом позааудиторної виховної роботи і його практичною реалізацією, між постійно зростаючим інтересом майбутніх учителів до процесу формування комунікативних рис особистості й шаблонними, застарілими формами позааудиторної виховної роботи, відсутністю творчих засад у їх організації та проведенні. Цих суперечностей можна уникнути тільки за умови відновлення принципів організації позааудиторної виховної роботи, змісту та різноманітності її форм, переорієнтації її з предметної на особистісно зорієнтовану; модернізації методичного забезпечення щодо формування комунікативної культури студентів.

Подальше наше дослідження ми вбачаємо у вивченні можливостей кредитно-модульної системи щодо формування комунікативної культури студентів, розробці програмно-методичних комплексів та визначенні форм і методів позааудиторної роботи, що стимулюють розвиток комунікативної культури майбутніх учителів; вивченні можливостей професійного самовиховання для закріплення комунікативної культури студентів як важливої складової професіоналізму вчителя. Із цими напрямками ми пов'язуємо наші подальші наукові пошуки.

Список використаних джерел

1. Лазарев М.О. Культура педагогічного спілкування як важливий чинник гуманітарного перетворення сучасної освіти / М.О.Лазарев // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: В.О.Зайчук (гол.ред.) та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – 296 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С.185-186.
3. Садова В.В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В.В. Садова. – Харків, 2000. – С. 6-7.

*Альошина О.В.,
викладач КЕІ ДВНЗ
«КНЕУ ім. В.Гетьмана»*

ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розкриваються умови розвитку творчої особистості студента у вищій школі; а також визначено якості, властиві творчій особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: творчість, творча діяльність, творча особистість, майбутній фахівець, пізнавальна активність, творчі здібності.

В статті розкриваються умови розвитку творчої особистості студента в висшій школі; а також визначені якості, характерні для творчої особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: творчість, творча діяльність, творча особистість, майбутній фахівець, пізнавальна активність, творчі здібності.

The article reveals conditions of a student's creative personality development in a high school; and also qualities, peculiar to a creative personality of a future specialist are considered in the article.

Key words: creativity, creative activity, creative personality, future specialist, cognitive activity, creative abilities.

Актуальність дослідження процесів формування і розвитку творчої особистості майбутнього фахівця обумовлена потребою сучасного суспільства у висококваліфікованих спеціалістах з творчим образом мислення, здатних до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Доведено, що традиційні форми навчання не в змозі в повному обсязі задовольнити соціальний запит у конкурентоспроможних фахівцях, які б користувалися попитом не лише в Україні, але й за межами нашої країни.

Все це створює об'єктивну необхідність пошуку і впровадження в систему вищої освіти інноваційних, принципово нових підходів, які б сприяли розвитку творчих здібностей студентів.

Проблема творчого саморозвитку молоді є предметом дослідження багатьох педагогів і науковців, таких, як Алієв Ю., Борев В., Данилова А., Гілфорд Д., Зинов'єв С., Кузьміна Н., Смагін В., Усов Ю. Творча діяльність з психолого-педагогічної точки зору привернула увагу Леонтьєва О., Лезіна Б., Кан-Каліка В., Пономарьова Я. та інших. Питанню творчих умінь, процесу їх формування і розвитку присвячені роботи й сучасних науковців, а саме Басової Н., Берегової Г., Гарсєва Р., Драча І., Іванової Р., Кондратюка О., Нагаєва В., Носкова В., Сологуба А. та інших.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати умови розвитку творчої особистості майбутнього фахівця-економіста, виявити якості, які їй притаманні.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що існує багато підходів щодо трактування поняття «творчість».

Як зазначає Драч І.І., творчість розуміється багатьма науковцями як діяльність, що складається зі створення істотно нового; це складний процес, який супроводжується постановкою і рішенням проблеми, нестандартних задач. Він визначає, що творчість – це вища форма активності і самостійної діяльності людини, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення [3, с.85]. Цікавою, на наш погляд, є думка науковця про те, що людина під час створення нового, що має значення й приносить користь суспільству, виступає творцем, тобто відбувається її саморозвиток. Отже, процес творчої діяльності має зворотній зв'язок.

Басова Н.В., в свою чергу, доповнює визначення поняття творчості такими рисами, як новизна і корисність. З її точки зору творчість – це

найвищий рівень розумової діяльності. Розглядаючи поняття творчості через призму навчальної діяльності, авторка зазначає, що результатом творчості в цьому випадку стає народження нового корисного рішення або продукту діяльності, який виходить за рамки загальноприйнятих стандартів [1, с. 235].

На думку Нагаєва В., творчість є свідомою, цілеспрямованою, активною самостійно-індивідуальною діяльністю людини, спрямованою на пізнання і перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів з метою вдосконалення матеріального і духовного життя суспільства [7, с.177].

Узагальнюючи вищенаведене, можна зазначити, що творчість у широкому сенсі слова являє собою діяльність, в процесі якої народжується щось принципово нове, що ніколи раніше не існувало. Отже, творчість, творча діяльність виступає невід'ємним компонентом в структурі творчої особистості.

Які ж риси притаманні творчій особистості майбутнього фахівця?

Сучасний фахівець, на нашу думку, має бути націлений на майбутнє. Сьогодні замало бути лише спеціалістом в певній області. Високий рівень конкуренції на ринку праці вимагає від майбутнього фахівця вміння користуватися сучасними комп'ютерними технологіями і Інтернет-ресурсами, на високому рівні володіти іноземною мовою (бажано декількома), впевнено генерувати нові креативні ідеї. Дійсно, як підкреслює проф. Р.Гарєєв, сучасні соціально-економічні умови розвитку ринкових відносин, що характеризуються жорсткою конкуренцією, постійний ріст науково-технічної інформації, який супроводжується швидким її старінням, розвиток електроніки і комп'ютерних технологій потребують спеціалістів, спроможних системно і творчо мислити [2, с.174].

Творча особистість, на нашу думку, це людина, яка створює нові знання, нові підходи, нові принципи.

Майбутній фахівець – це конкурентоспроможний спеціаліст, пріоритетними настановами якого є саморозвиток і професійна майстерність.

Аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок, що особистість майбутнього фахівця має бути наділена багатьма якостями.

Гарєєв Р. виокремлює здатність системно й творчо мислити, приймати ефективні нестандартні рішення, потребу в творчому образі життя [2, с.174].

Нагаєв В. серед основних ознак творчої особистості визначає інтелект, знання, досвід, широту кругозору, самостійність мислення, активність, цілеспрямованість, динамізм, мобільність, послідовність, селективність, прогностичність, аналітичність, самокритичність, логічність, здатність бачити проблему, виявити протиріччя, творчу фантазію [7, с.177].

Сологуб А. вважає необхідним створення умов творчого навчального процесу з метою досягнення наступних якостей: активність та ініціативне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності; постійне прагнення удосконалити засоби самостійної дослідницької діяльності; усвідомлення співвідношення власних цілей і мотивів дослідницької діяльності; усвідомлення самого себе як дослідника, суб'єкта активної пошукової діяльності тощо [8, с.72].

Навчання студентів-економістів має свою специфіку. Педагог, викладаючи дисципліну, має брати до уваги мінливий характер економічних явищ, умови розвитку національної економіки країни. Місце підприємств в ринковій економіці постійно змінюється, до них висуваються все нові вимоги щодо їхньої конкурентоспроможності. Отже, знання, інформація, які надає викладач, мають не просто накопичуватись у свідомості студента, вони повинні розвиватися. Студент-економіст як майбутній фахівець має постійно займатись дослідницькою діяльністю, слідкувати за характером і напрямком змін в ринковій економіці. Задачу педагога ми вбачаємо в тому, щоб надихнути студента до пошукової діяльності, сприяти вибору напрямків дослідницьких пошуків, що супроводжуються співпрацею і співтворчістю викладача і студента.

Навчання іноземної мови студентів-економістів надає широкі можливості для розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців. Головна мета - формування, розвиток і удосконалення комунікативної компетенції - ефективно досягається під час виконання завдань творчого характеру, проблемних завдань, застосування рольових і дидактичних ігор, моделювання комунікативної ситуації.

На думку Зотової О.Ю., творчий індивід користується мовою не лише як засобом спілкування, мова для нього - інструмент креативності, найяскравіший прояв власного «Я» в усіх його іпостасях [9, с.43].

Підсумовуючи результат аналізу категорії творчої особистості, ми виокремили такі найбільш значущі ознаки майбутнього фахівця - економіста: усвідомлення мети і образу кінцевого результату навчання; вміння постановки близьких, середніх, дальніх цілей, орієнтування на майбутнє; розвиток, а не просте накопичення знань, умінь і навичок; вміння застосовувати набуті компетенції у нестандартних ситуаціях; творчий підхід до вирішення нетипових завдань; здатність генерувати власні ідеї, стійке прагнення до науково-дослідної діяльності; відхід від шаблонів; нестандартний погляд на вирішення широкого загалу економічних проблем; здатність перманентного самоаналізу і самоконтролю; самокритичність; стійке прагнення до саморозвитку і самовдосконалення; здатність приймати самостійні рішення і готовність нести за них відповідальність.

Серед якостей, притаманних характеру і темпераменту творчій особистості студента, зокрема, економіста, вважаємо необхідним виділити креативність, ініціативність, активність, допитливість, цікавість, фантазію, гнучкість мислення, цілеспрямованість, аналітичність, логічність, послідовність.

У чому ж полягає завдання вищої школи, педагогів для того, щоб стимулювати розвиток творчих здібностей студентів? Які умови необхідно забезпечити в навчальній діяльності, щоб майбутній фахівець отримав не лише необхідні йому в подальшій професійній діяльності знання, уміння і навички, але й був здатний проявити творчий підхід у вирішенні питань?

На думку Кондрашової Л.В., запит суспільства на творчу особистість спеціаліста ускладнює задачі вузівського навчання, і зумовлює необхідність перебудови системи вищої освіти, яка має брати до уваги специфіку студентського віку, інтереси, потреби і професійні настанови майбутніх спеціалістів [5, с.347]. Вона також справедливо вважає, що важливо забезпечити такі умови, в яких було б можливо перетворення особистісно-суспільних цілей у діючий стимул професійного саморозвитку особистості майбутнього спеціаліста [6, с.76].

Отже, процес навчання у вищій школі має бути орієнтований на формування творчої всебічно розвиненої особистості, здатної не лише до простого накопичення професійних компетенцій, а до їхнього розвитку, самовдосконалення власних професійних якостей і професійної майстерності. І в цьому процесі важливим фактором виступає взаємодія, співтворчість студента і викладача. Можна погодитись з точкою зору В.К.Буряка і Л.В.Кондрашової в тому, що необхідно об'єднати творчу активність педагога й учнів (студентів), щоб останні психологічно відчували себе творцями навчального процесу, учасниками сучасної педагогічної творчості, яка забезпечує найкращий розвиток їх пізнавальних здібностей та інтересів [10, с.3].

До сукупності умов, які позитивно впливають на процес становлення готовності майбутніх фахівців до творчої діяльності, В.В.Іванова відносить створення освітнього середовища, творчої атмосфери навчального процесу [4, с.33].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що одне з головних завдань вищої школи на сучасному етапі розвитку полягає в підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які являють собою творчу особистість. Аналіз наукової літератури дозволяє визначити умови, які сприяють розвитку творчих здібностей студентів, в тому числі й майбутніх економістів. До числа таких умов можна віднести забезпечення творчої співпраці, взаємодії викладача і студентів в процесі навчання; створення творчої атмосфери, що надихає студентів до дослідницької діяльності і творчих пошуків; врахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців.

Навчання студентів-економістів гуманітарним дисциплінам, зокрема іноземним мовам, надає широкі можливості у формуванні творчої особистості майбутнього спеціаліста. Вивчення іноземних мов створює умови для вільного спілкування; сприяє взаємопроникненню культур; відкриває можливості для запозичення життєвого та економічного досвіду найбільш розвинутих країн, вивчення та впровадження найбільш ефективних моделей економічного розвитку.

Проблема формування і розвитку творчої особистості, на нашу думку, і в майбутньому залишиться актуальною, що й обумовлює наш намір продовжити дослідження в даному напрямку.

Список використаних джерел

1. Басова Н.В. Развитие творчества студентов / Н.В.Басова // Педагогика и практическая психология. – Ростов-на-Дону, 1999. – С.233-247.

2. Гареев Р. Профессионально-творческое саморазвитие студентов / Р. Гареев // Высшее образование в России. – 2004. – №9. – С. 174-176.
3. Драч І.І. Формування творчої особистості у вищих навчальних закладах / І.І. Драч // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – К., 2004. – Вип. 37. – С. 85-92.
4. Іванова В.В. Оптиміальні умови формування творчої діяльності студентів у процесі навчання у вищій школі / В.В. Іванова // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг, 2009. – Вип. 24. – С. 31-36.
5. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог, 2007. – 474 с.
6. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: Учебное пособие / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог, 2007. – 318 с.
7. Нагаєв В. Управління навчально-творчою діяльністю студентів / В. Нагаєв // Методика викладання у вищій школі. – К., 2007. – С. 176-219.
8. Сологуб А.Н. Креативное образование: талант и здоровье / А.Н. Сологуб. – Кривой Рог: издательство ИВН, 2000. – 204 с.
9. Сучасна освіта творчо обдарованої молоді: ідеї, технології, перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 16-18 квітня 2008р. – Кр. Ріг, 2008. – 215 с.
10. Формирование активной, творческой личности в учебном процессе школы и вуза: Сборник научных трудов/Под ред. В.Буряка, Л.Кондрашовой. – Кривой Рог: КПИ, 1996. – 201 с.

*О.В. Катеруша, Криворізький
економічний інститут Київського
державного економічного
університету*

ДІАЛОГ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті доведено актуальність дослідження, розкрито сутність діалогічної форми навчання, представлені технології активізації пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: майєвтика, діалог, дидактичні умови, активізація пізнавальної діяльності

В статті доказана актуальність дослідження, раскрыта суцність діалогічної форми навчання, представлені технології активізації пізнавальної діяльності студентів.

Ключевые слова: майєвтика, диалог, дидактические условия, активізація пізнавальної діяльності

The article reveals the essence of dialogic form of education and the role of students' cognitive activity has been illuminated.

Постановка проблеми. Стратегія реформування освіти в сучасних умовах розвитку українського суспільства окреслює нові орієнтири

педагогічного процесу як такого, що обумовлює потребу формування самостійного, активного і творчого студента-майбутнього спеціаліста, який якісно використовує навчальний матеріал у професійній діяльності. У цьому контексті пріоритетним напрямком залишається розробка та впровадження дидактичних умов інтелектуалізації та духовного зростання студентів. Це, у свою чергу, потребує підготовленості викладачів ВНЗ до впровадження активних методів навчання, серед яких *діалог* був і залишається найбільш ефективним.

Теоретичне узагальнення сутності діалогу доводить, що існують певні стереотипи його тлумачення, які найбільш представлені як різноманітні методи евристичної бесіди, дискусії, «мозкової атаки» та ін. Водночас, за умов соціокультурних змін та збагачення психологічних і педагогічних наукових досягнень, дослідження можливості діалогу значно розширились в рамках нового гуманітарно-онтологічного осмислення, що, у свою чергу, стає перспективним у визначенні педагогічного моделювання його застосування у навчальний процес.

У зв'язку з цим, проблема науково-методичного обґрунтування діалогу як дидактичної умови розвитку пізнавальної діяльності студентів, розробка його складових як педагогічної технології управління учбовою діяльністю з урахуванням інтенсифікації мисленнєвої діяльності студентів іноземної мови визначена нами як актуальна і перспективна.

Аналіз актуальних досліджень. Діалог, як засіб взаємодії різних смислових позицій суб'єктів мовлення і мислення, є стародавній, бо ще з античних часів він використовувався для розвитку філософського сприйняття світу, формування широти та глибини мислення, застосування творчого сприйняття проблеми та її вирішення. Відомий метод *майсьтики*, запропонований Сократом, став предметом цілеспрямованого дослідження у філософії, психології, педагогіці [1]. Цьому методу присвячуються наукові конференції, симпозіуми, де обговорюються питання унікальності побудови навчального діалогічного спілкування як засобу ідентифікації, креативності, емпірично-практичного досвіду засвоєння теоретичного матеріалу.

Фундаментальні дослідження діалогу представлені в роботах психологів, у яких цей феномен поданий як *діяльність* (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Г.С.Костюк та ін.). Виявлені принципи і загальні положення діалогу як спілкування в міжособистісних відносинах і взаємодії (О.О.Леонтьєв, О.О.Бодальов, Б.Ф.Ломов, В.М.Мясищев, І.О.Синиця та ін.). Розкриті гуманістично-онтологічні засади діалогу в концепціях розвитку особистості (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, С.Д.Максименко, А.В.Брушлінський та ін.). Рефлексивна природа діалогу як умови розвитку особистості, розкриває невичерпний його потенціал (Є.В.Бодрова, Л.О.Гапоненко, В.М.Розин, Г.П.Щердовичський та ін.). Важливе місце в загальнопсихологічному вивченні діалогу мають дослідження С.Л.Рубінштейна, який теоретично обґрунтував процеси мисленнєвої активності суб'єкта, а саме: те, що об'єктивно закладено

в завданні, може набути у свідомості особистості суб'єктивну форму існування, стати своїм, зрозумілим.

Методологічні засади діалогу, як саморозвитку особистості, розкриті в роботах представників гуманістичної психології і педагогіки (К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Мея, В.О.Сухомлинський, М.І.Махмутов, Л.М.Веккер та ін.).

Використання діалогу в процесі вивченні іноземної мови як важливого компоненту навчальної діяльності студентів розкриті в роботах Г.М.Кучинського [2], А.М.Радаєва [3], Е.П.Шубіна [4] та ін. Автори зазначають, що завдяки внутрішньому і зовнішньому діалогу студенти стають суб'єктами самостійного визначення навчальної мети, формують уміння визначати навчальні завдання.

Аналіз наукової літератури дозволив визначити три основні напрямки, які віддзеркалюють проблему застосування діалогу як дидактичної умови активізації пізнавальної діяльності навчаючого.

Перший напрям орієнтований підготовленістю викладача (вчителя) до постановки проблемних питань, ситуацій тощо. Під час проведення заняття від викладача вимагається значно більше активності і творчості, чим тоді, коли заняття проводиться у традиційній формі – переказування тексту тощо. У цьому аспекті дослідники зазначають, що навчальні діалоги сприяють обговоренню не тільки науково обґрунтованій точки зору, а і висловлювання власних думок, особистісного сприйняття навчального матеріалу (В.В.Авдєєв, В.О.Кан-Калик, О.О.Бодальов, О.О.Леонтєв, А.Ф.Єсаулов та ін.).

Другий напрям визначається нами як такий, що орієнтує учня на самостійність у навчальному процесі, на вміння передбачати та планувати перспективність засвоєного матеріалу у практичній діяльності. Це відбувається завдяки тому, що у дискусії, у рамках якої протікає інтенсивна боротьба різних думок, зароджується нові ідеї, відкриття. Цей процес протікає не лінійно, не плавно як у звичайній бесіді, а у суперечці, зіткненню однієї думки з іншою і це сприяє ініціації активності мислення у визначенні аргументів доказу (В.К.Буряк, Г.С.Костюк, Г.В.Дьяконов, І.А.Зязюн, Л.В.Кондрашова, О.Г.Балл та ін.).

Третій напрям – це побудова і моделювання групових форм дискусій. Кожна група обговорює свої пропозиції, постанови, аргументи, і потім «вносить» їх на обговорення іншій групі. У таких видах організації діалогу відбувається захищеність учня (студента), який ще не набув відповідного рівня інтелектуального потенціалу. Ще в свій час А.К.Маркова зазначала, що комунікативна групова полемічна ситуація активізує судження, розгортає їх в систему аргументів і контраргументів, формує самостійність мислення та його широту. Слід зазначити, що цей метод не отримав широкого практичного використання, що свідчить про той факт, що знайдене на рівні теоретичної закономірності існування об'єктивної дійсності інколи надовго залишається не використаним. У цьому контексті слід відзначити роботи, які актуалізують проблему рефлексивного сприйняття навчального матеріалу як можливості багатостороннього оцінювання фактів та їх використання. За таких

дидактичних умов відбувається цільова спрямованість на вивчення навчального матеріалу для майбутнього використання у професійній діяльності (А.К.Маркова, С.О.Сисоєва, Л.О.Гапоненко, І.М.Сергєєва, І.Гоффман та ін.).

У методичній літературі вказується на тісний зв'язок діалогічного мовлення і ситуації. Ситуація визначається як один із елементів, що конструює діалогічне мовлення, а діалогічне мовлення як форму мовленнєвої діяльності, яка здійснюється з орієнтацією на певну ситуацію. Тому вважають, що нормальний акт мовленнєвого спілкування може відбуватися тільки в тих випадках, коли мовлення ситуативне [9].

Визначені напрями свідчать про різноманітність теоретичного підходу в застосуванні діалогу як методу активізації пізнавальної діяльності, а також про неоднозначність тлумачення діалогу як дидактичного засобу у розвитку особистості. У зв'язку з цим виникають завдання, які неможливо вирішити без опори на сучасний досвід у галузі педагогіки і психології.

Мета статті – розкрити сутність діалогу як дидактичної умови активізації пізнавальної діяльності студентів та визначити головні складові, що сприяють формуванню професійного мислення студентів.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що в нашій роботі діалог розглядається в контексті підготовки студента іноземної мови. Сутність діалогу ми розглядаємо як дидактичну умову розвитку комунікативної компетентності, формуванню критичного мислення, навчання логічно оформлювати власні думки іноземною мовою, засвоєння етичних норм слухати й чути співрозмовника та реагувати на його висловлювання.

Використання в навчальній діяльності діалогічних завдань позитивно впливає на всі пізнавальні процеси – сприймання, увагу, мислення, тобто використання діалогічних завдань є могутнім засобом активізації пізнавальної діяльності.

Діалог сприяє розвитку діалогічного мислення. Студенти набувають навичок спільного розв'язання задач, долають суб'єктивно-однобічне сприймання оточуючого світу, у них формується терплячість до тієї чи іншої точки зору.

Діалогічне спілкування передбачає рівноправну участь осіб у діалозі, відмову від авторитетної позиції, сумісний пошук розв'язання проблем. Активну участь партнерів у діалозі допомагає розвитку власної думки, власної позиції в "діалозі особистостей".

Діалогічне спілкування є однією з умов формування логічного мислення і виникнення логічних операцій. Розвиток логічних умінь відбувається під час розв'язання діалогічних завдань. Це можуть бути задачі на обґрунтування власної точки зору, доказів, порівнянь, спростування.

Обґрунтувати своє рішення, свою точку зору – означає провести ряд логічних операцій. Студент набуває вмінь будувати свою відповідь згідно логічних правил. Учаснику спілкування потрібно переконати свого партнера у правильності власної позиції. Для цього необхідно використовувати складні логічні операції.

Під час діалогічного спілкування відбувається постійна мовленнєва взаємодія партнерів. Для успішного розв'язання навчальних задач їм необхідно взаєморозуміння, орієнтація не стільки на себе, скільки на співрозмовника. Розв'язання задачі сприяє формуванню професійних здібностей обґрунтовувати власну точку зору. При цьому їх процес мислення стає розрахованим на співрозмовника, що забезпечує йому високу продуктивність. Тобто, складні логічні операції формуються під час розв'язання діалогічних задач і є умовою розвитку логічного продуктивного мислення студентів.

У процесі обґрунтування власної точки зору іншому учаснику діалогу відбувається формування рефлексивних механізмів мислення. Обґрунтування передбачає зведення складного до простого, невідомого до відомого і реалізується в поясненні, доведенні власної точки зору партнеру.

Діалогічне спілкування створює передумови для розвитку рефлексії, яка виникає, якщо одному із співрозмовників необхідно пояснити іншому свою позицію. В умовах діалогу партнер повідомляє співрозмовнику зміст свого мислення, яке повинно бути логічним, для того, щоб викликати реакцію. У результаті виникає рефлексія. Це підвищує критичність мислення. Учасники діалогу вимушені уточнювати, розширювати проблеми, які виникають перед ним і шукати шляхів їх розв'язання. Унаслідок процес аналізу під час діалогу стає більш глибоким і змістовним.

Завдяки використанню діалогів у студентів створюються передумови для виклику із пам'яті і переносу мовного матеріалу в конкретні ситуації спілкування. Діалогічні завдання "примують" студентів активно користуватися всіма накопиченими знаннями, уміннями і навичками. Використання діалогів орієнтується не на механічне запам'ятовування фраз, а на осмислене спілкування, у процесі якого відбувається автоматичне запам'ятовування навчального матеріалу.

Діалогічне спілкування передбачає розвиток «свого голосу» у діалозі, наявність власної точки зору. Разом з тим, для успішного протікання діалогу необхідна атмосфера співпраці, мовленнєва взаємодія партнерів, прагнення до взаєморозуміння один одного. За допомогою діалогу студенти набувають умінь розмірковувати, вести дискусію.

У діалозі домінує орієнтація на інтереси, характер, смаки співрозмовника. Цей метод навчання вимагає відкритості партнерів по спілкуванню, довіри.

Діалог, як активний метод навчання, має ряд переваг перед іншими методами. Професор Гайон виокремив наступні переваги діалогу:

1) з точки зору психології: «використання діалогів, особливо, якщо ситуація моделюється із залученням зорової наочності, що дозволить звести до мінімуму мовну інтерференцію»; метод подання матеріалу в діалогах сприяє розвитку особистої активності учня;

2) з точки зору лінгвістики: «головною метою є усне мовлення, правила якого відрізняються і дуже часто є більш простими, ніж правила писемного» [6, с. 426].

У нашій дослідній роботі була застосована методика діалогу як процесу події, співбуття, самобуття та інобуття людини. Це дозволяло використовувати природу діалогу як дидактичної умови ідентифікації студента відносно рівня сформованості його професійних знань іноземної мови, діяння й взаємодії з партнером спілкування, класифікації теоретичного матеріалу та застосування його на практиці та ін. Враховуючи показник сформованості вмій володіння іноземною мовою, ми використовували різні завдання, які передбачали диференційований й індивідуалізований в технології комунікативно-ситуативного моделювання розподіл ролей у програванні певних ситуацій. Проілюструємо це на прикладі завдання для середньої підготовки студентів.

Використайте фрази для діалогу:

1. *The first inhabitants of Great Britain ...*
2. *The greatest monument Roman left is ...*
3. *Alfred later became known as ...*

Завдання для сильної підгрупи: з'ясуйте, правильні чи не правильні запропоновані пропозиції та у діалозі доведіть їх вірність.

1. *The first inhabitants of Britain were Angles and Saxons.*
2. *Alfred did not want the English people to be well educated.*

Предметною основою формування професійного мислення студентів у процесі діалогічного спілкування може бути будь-яка тема, але обов'язковим є розвиток емоційно-ціннісної сфери відносно рівня засвоєння навчального матеріалу.

При групуванні студентів із різним рівнем мовленнєвої підготовки більш сильні студенти виступали як помічники для своїх партнерів: перевіряли правильність орфографії, лексики, будови речення, коректували їх відповіді. Таким чином, кращі студенти частково виконували функцію викладача, працюючи з менш підготовленими. Це створювало атмосферу комунікативної взаємодії, креативності у поясненні помилок, рефлексії спілкування, розширення тезаурусу іноземної лексики, граматичного структурування.

За результатами емпіричного матеріалу було доведено, що діалогічне навчання дозволило студентам отримати навички спілкування в професійному середовищі та без значних зусиль оволодіти необхідною їм професійною лексикою, що дозволило їм знайомитися зі структурами, які будуть використовуватися в їх професійній діяльності. Програвання ситуацій сприяло розвитку практичного використання навчального матеріалу у практиці. Ми скеровували студентів на діалогічне мовлення – говоріння й аудіювання, при чому мовленнєвий стимул одного співрозмовника мотивував більш активно приймати участь інших.

У процесі спілкування мовлення є частиною складного інформаційного процесу, тісно пов'язана з діяльністю слухання. Відповідно, для успішного протікання діалогу іноземною мовою необхідно володіти навичками і говоріння, і аудіювання. Інакше діалог не відбудеться. Двосторонність діалогічного спілкування проявляється в тому, що, з одного боку, увагу

кожного із партнерів спрямовано на сприймання і розуміння мовлення іншого партнера, а з іншого – на підготовку і відтворення відповідної репліки.

Факторами, які стимулюють висловлювання, повинні бути: правильно сформульована ситуація, задача, розв'язання якої розкриє для студентів нові межі їх майбутньої професії, покаже нові сфери застосування іноземної мови.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, з огляду на те, яку роль відіграє діалог у розвитку пізнавальної діяльності, та за результатами нашого дослідно-емпіричного дослідження ми визначаємо:

1) використання діалогу у процесі засвоєння навчального матеріалу з іноземної мови стимулюють мотиваційні компоненти особистості, які активізують студента позитивно ставитись до навчального процесу;

2) діалог, як дидактичний засіб формування образу Я, є стимулюючим фактором активності до підвищення професійної компетентності студента;

3) діалог, як базове утворення рефлексивного спілкування, є ефективною психодідактичною умовою формування професійної готовності студента до майбутньої професії.

Студенти експериментальної групи у порівнянні із контрольною виявили вдвічі більше позитивних результатів відносно прояву активності до навчання.

Проте, незважаючи на багатоплановість вивчення діалогу, як розвиваючої функції особистості, у руслі нашого дослідження залишаються малодослідженими проблеми розв'язання діалогічних задач у вивченні навчальної дисципліни «Іноземна мова». Перспективним, за нашим переконанням, є цілеспрямоване вивчення умов і способів організації групової дискусії та попередження конфліктів, які виникають на рівні несформованої особистісної культури студента та не сформованістю ділового стилю спілкування серед молоді.

Список використаних джерел

1. Бородилина М. К. Диалогическая речь и методика ее преподавания / М. К.Бородилина, Н. М.Минина // Язык и стиль. – М., 1965. – 212 с.
2. Грайс Г.П. Логика и речевое общение / Г.Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. XVI.
3. Жирар Д. Диалог: за и против / Д.Жирар // Методика преподавания иностранных языков за рубежом; ред. Н.Беляева. – М.: Прогресс, 1976. – Вып. 2.
4. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г.М.Кучинский. – Минск, 1988.
5. Плотровский Р. Г. Инженерная лингвистика и теория языка / Р.Г.Плотровский. – Ленинград: Наука, 1979. – 112 с.
6. Радаев А. М. Практический курс английского диалога / The world's first dialogue activator / А.М.Радаев. – М.: Radaev's dialogue, 2001. – 280 с.
7. Розенбаум Е. М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете в пед. вузе: учебно-методическое пособие / Е.М.Розенбаум. – М.: Высшая школа, 1975. – 126 с.

8. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., 1958.
9. Сократ. Платон. Аристотель. Сенека. Биографические очерки. – М.: Республика, 1995. – 266 с.
10. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П.Шубин. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.

*В.О.Лей, аспірант кафедри
українознавства, педагогіки та
культурології,
Севастопольський національний
технічний університет*

КОМПЛЕКСНА УЧБОВА ПРОГРАМА БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ЕКОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

В статті теоретично обґрунтована модель ефективної організації професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-екологічного профілю через впровадження комплексної учбової програми безперервної педагогічної освіти.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, інженерно-екологічна освіта, технічний університет, комплексна учбова програма, система «інженер-еколог-педагог».

Комплексная учебная программа непрерывного педагогического образования как модель организации профессионально-педагогической подготовки студентов инженерно-экологического профиля

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, инженерно-экологическое образование, технический университет, комплексная учебная программа, система "инженер-эколог-педагог".

В статье теоретически обоснована модель эффективной организации профессионально-педагогической подготовки студентов инженерно-экологического профиля через внедрение комплексной учебной программы непрерывного педагогического образования

The complex educational programme of the continuous pedagogic education as a skilfully pedagogic training organization model engineering ecological type students

In the article the effective organization model of skilfully pedagogic training of engineering ecological type students through the adoption of complex educational programme of the continuous pedagogic education is grounded in theory.

Актуальність дослідження. Темпи використання людством багатьох важливих видів ресурсів і темпи виробництва багатьох видів забруднень вже перевищують дозволені границі. Для попередження екологічного колапсу, що насувається, необхідні не тільки суттєве зменшення матеріальних та

енергетичних потоків в біосферу, але і перехід до сталого розвитку, який був оголошений на Всесвітній конференції в Ріо-де-Жанейро (1992 р.). Концепція сталого суспільства потребує добре збалансованих дальніх і ближніх цілей, акценту на достатності, рівності і якості життя, а не на об'ємі виробництва.

Вирішення завдань гармонізації соціально-економічного і екологічного розвитку цивілізації стимулює зміщення пріоритетів з області техносфери в сферу моралі і освіти. На Всесвітньому саміті щодо сталого розвитку в Йоханесбурзі «Ріо + 10» (2002 р.) 2005–2014 роки оголошені «десятиріччям освіти в інтересах сталого розвитку». Відмічається «абсолютна необхідність якісно нової моделі освіти».

Постановка проблеми. У зв'язку з такою установкою в Україні ведуться активні пошуки форм і засобів професійно-педагогічної підготовки кадрів, які здатні на високому методичному рівні здійснювати функції екологічної освіти і формувати особистість майбутнього, здатну ввійти у відносини коеволюції з природою. Сучасна система вищої технічної освіти може і повинна виконувати цей соціальний заказ через комплексну підготовку студентів інженерно-екологічного профілю за лінією «інженер–еколог–педагог».

Аналіз досліджень та публікацій. Цілі екологічної освіти, пов'язані з відповідальним ставленням до природи, розкриті в дослідженнях А.М.Захлібного, І.Д.Зверева, І.Т.Суравегиної, Г.О.Ягодіна. Мова іде про досягнення засобами освіти стабільної рівноваги в системі «людина–природа–суспільство». Серед робіт по теорії і методиці екологічної освіти можна відмітити праці В.П.Голова, Т.В.Кучер, В.Б.Калініна, В.М.Назаренко, І.Н.Пономарьової, Н.М.Чернової. Ідея установаження постматеріалістичних цінностей надійно входить в систему екологічної освіти і сприяє переорієнтації етоцентричної ідеології на космоцентричне бачення світу, концепції якого розкриті в роботах М.О.Бердяєва, В.І.Вернадського, Е.Леруа, Н.М.Моїсеєва, А.Печчеї, Е.Фромма, П.Тейяра де Шардена.

Ідеальним «продуктом» екологічної освіти стає новий тип особистості – «людина відповідальна», якісною характеристикою якої повинно бути почуття боргу перед сучасним суспільством і майбутніми поколіннями за стан біоти своєї планети. Проблеми професійно-педагогічної підготовки кадрів для сфери екологічної освіти розкриті в роботах М.М.Владимирова, С.М.Глазачева, С.Д.Дерябо, Н.М.Мамедова, О.Г.Рогової, Л.І.Фатеевої, В.О.Ясвіна. Цінні теоретичні положення екологічної освіти для сфери професійно-технічної освіти обґрунтовані у дослідженнях Л.І.Білик, О.М.Головко, Н.П.Ефіменко, Н.І.Кажанової, Л.Б.Лук'янової, О.О.Прохорової.

Виділення невирішених проблем. Завдання професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-екологічного профілю набуває особливого значення в зв'язку з новим соціальним викликом на виконання еколого-освітніх, просвітніх функцій. В обов'язки сучасного інженера-еколога входить не тільки практичний захист природного середовища, але і вміння навчати, формувати суспільну екологічну свідомість. Така модернізація породжує об'єктивне протиріччя між підсиленням соціальної потреби в регулюючій ролі

екологічної освіти і недостатньою розробкою системи методів і форм організації педагогічної підготовки студентів інженерно-екологічного профілю з обґрунтуванням цілей і змісту адекватних технологій навчання.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні моделі ефективної організації професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-екологічного профілю через впровадження комплексної учбової програми безперервної педагогічної освіти студентів інженерно-екологічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Умови гуманітаризації і педагогізації вищої інженерної освіти обумовлюють необхідність вивчення засад спеціальних дисциплін в тісному взаємозв'язку з педагогічним учбовим компонентом. Це тим більше актуально для студентів інженерно-екологічного профілю, так як їм належить вирішувати задачі екологізації суспільства і виробництва, формувати суспільну думку, займатися викладацькою та просвітницькою діяльністю.

Починаючи з 2003 р. кафедра прикладної екології та охорони праці (ПЕОП) СевНТУ виконує спеціальний муніципальний заказ на підготовку викладачів природничо-наукових дисциплін для учбових закладів Севастополя. Напрямок педагогізації в структурі професійної інженерно-педагогічної підготовки студентів стає все більш актуальним та визначальним.

На рівні підготовки «спеціаліст» введені нові дисципліни професійно-педагогічної підготовки: методика викладання екології, методика викладання БЖД, педагогіка, психологія, вікова фізіологія і валеологія. Протягом п'ятого курсу студенти освоюють педагогічну практику в школах, в дипломному проєктуванні розробляють методику викладання уроку у відповідності з темою диплому.

Разом з тим, педагогічною підготовкою слабо охоплені студенти бакалаврського рівню. На сучасному ринку праці диплом бакалавра дозволяє випускникам університетів реалізувати професійно-педагогічні права в школах і ВУЗах I-II рівнів акредитації. До того ж, на кафедрі ПЕОП, в руслі гуманітаризації вищої інженерно-екологічної освіти, розширюється напрямок підготовки, який включає не тільки екологію і охорону навколишнього середовища, але і новий компонент – збалансоване природокористування (згідно спеціальності 6.040106).

Таким чином, назріла актуальна необхідність формування навичок педагогічної діяльності студентів, починаючи з першого курсу і протягом всього періоду навчання. Така наскрізна міждисциплінарна педагогічна підготовка дозволить найповніше і гармонійно вбудувати педагогічний навчальний компонент в загальну систему інженерно-педагогічної підготовки без деформації учбового плану кафедри ПЕОП. Дану гіпотезу підтвердило соціологічне опитування студентів 1-5 курсів, які в більшості відмітили недостатність педагогічної підготовки тільки на рівні «спеціаліст» і актуальність наскрізної підготовки на рівні «бакалавр».

Метою навчання по комплексній учбовій програмі (КУП) безперервної педагогічної освіти студентів інженерно-екологічного профілю є отримання та

поглиблення методичних знань, вмінь та навиків в сфері екологічної освіти школярів з різних питань викладання природничих дисциплін і в позакласній роботі.

В основу КУП покладені фрагменти методичних рекомендацій ЮНЕСКО-ЮНЕП для викладання екології [1]. КУП призначена для прищеплення студентам екологічної педагогічної культури, підвищення методичної компетенції з різних питань природного і соціального оточення.

Дана програма охоплює весь процес навчання. Її вміст передбачає методичну систематизацію знань студентів, отриманих при вивченні спеціальних дисциплін на основі міжпредметних та міжциклових зв'язків. Програма сприяє розумінню ролі екологічної освіти в оптимізації стосунків людини і природи, формуванню педагогічної грамотності студентів. Залучення студентів до доступного вирішення проблем навколишнього середовища педагогічними засобами допоможе стимулювати активну життєву позицію, культуру поведінки в природі. КУП покликана виступити інтегратором педагогічних знань студентів навколо різних екологічних проблем, популяризатором основних ідей ЮНЕСКО-ЮНЕП в сфері екологічної освіти.

Програма переслідує завдання формування сучасного світогляду студента-еколога, розуміння ролі природничих і гуманітарних наук в оптимізації їх відносин, етичної взаємодії з соціальним і природним оточенням. Поряд з теоретичними знаннями рекомендується проведення практичних робіт по засвоєнню програми: самостійна дослідницька робота, конструювання обладнання, проведення рольових ігор.

В основі даного підходу лежить ідея «вплетіння» навичок педагогічної діяльності студентів «в тканину» спеціальної дисципліни, виходячи з її змісту і специфіки. Представлені в КУП методики різноманітні і дозволяють охопити широкий спектр дисциплін.

КУП ні в якому випадку не являє собою закінчений варіант. Без сумніву, в процесі роботи вона буде уточнятися і доповнюватися, адаптуватися до умов конкретної дисципліни і запитів студентів.

Висновки. Таким чином, «Комплексна навчальна програма безперервної педагогічної освіти студентів інженерно-екологічного профілю» може бути основою для нової технології навчання на всіх курсах рівня підготовки «бакалавр».

Перспективи подальших досліджень. Результати дослідження плануються впровадити в систему підготовки майбутніх інженерів-екологів до педагогічної діяльності – в навчально-виховний процес кафедри прикладної екології та охорони праці Севастопольського національного технічного університету і еколого-технологічного факультету Севастопольського національного університету ядерної енергетики та промисловості. Результати дослідження можуть бути використані в системі вищої технічної освіти при оновленні змісту і складових професійної підготовки майбутніх фахівців в області екології; у системі післядипломної освіти і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів при Севастопольському міському гуманітарному університеті; при розробці й удосконаленні державних стандартів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Перри С. Игры. Опыты. Самоделки.: Методическое руководство, подготовленное ЮНЕСКО-ЮНЕП / С.Перри, У.Талбот // Вестник Ас ЭКО. – 1997. – № 1-2 (13-14). – С. 9-62.
2. Головки О.Н. Теоретические и прикладные аспекты эколого-педагогической подготовки в высшей технической школе (на примере специальности «Экология и охрана окружающей среды») / О.Н.Головки, Е.В.Печенкина, В.А.Лей // Вестник СевГТУ. Вып. 90: Педагогика. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2008. – 196 с. С. 94-102.
3. Мазур И.И. Путь к экологической культуре / И.И.Мазур, О.Н.Козлова, С.Н.Глазачев – М.: Горизонт, 2001. – 194 с.
4. Экологическая педагогика и психология: Учеб. пособие / С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин. – Р-н-Д.: Феникс, 1996. – 480 с.

*М.М.Москалец,
начальник відділу кадрової роботи
та організаційно-документального
забезпечення, м. Дніпропетровськ*

**САМОКОНТРОЛЬ ЯК СПОСІБ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

У статті відображено взаємозв'язок адаптації і сформованості навичок самоконтролю навчальних досягнень студентів як основи результативності навчання і подолання труднощів адаптаційного періоду.

Ключові слова: адаптація, самоконтроль, навчальні досягнення.

В статті показана взаємозв'язок адаптації і сформованості навичок самоконтролю учебных достижений студентов как основы результативности обучения и снижения трудностей адаптационного периода.

Ключевые слова: адаптация, самоконтроль, учебные достижения.

The correlation of adaptation and formation of self-control skills of students' educational achievements as a base of learning results and lowering of adaptive period difficulties is being elucidated in the article.

Key words: adaptation, self-control, educational achievements.

Освіта на сучасному етапі є визначальним засобом конкурентоспроможності людини. Сьогодні відбувається ріст кількості кваліфікованих робітників і неухильна їх незатребуваність у зв'язку з кризовими явищами суспільства.

Стає очевидною потреба у подальшому удосконаленні вузівського навчання і зростанні якості підготовки спеціалістів різних галузей. Відчувається необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх спеціалістів в умовах вищої школи, в основі якої повинна бути не вузька спеціалізація, а комплексність. Потрібен професіонал, «...готовий до різноманітної діяльності, здатний самостійно ставити і вирішувати широкий спектр завдань в суміжних областях, а також реалізовувати повний цикл робіт

по досягненню самодостатнього результату» [1,с.128]. Важливою характеристикою сучасного професіоналу є його готовність до постійного самовдосконалення, професійної мобільності, самоконтролю і самооцінки особистих професійних досягнень.

Нові вимоги до робітника ускладнюють завдання вищої школи, навчальний процес якої усе частіше потребує компетентнісного підходу до його організації. Змінюється позиція майбутнього фахівця в освітньому процесі. Від нього вимагається більше самостійності в ухваленні рішень, виборі дій і відповідальності за них. Студентам потрібні не стільки знання самі по собі, які швидко застарівають, скільки розуміння того, що потрібно засвоїти за роки навчання у вищій школі, для досягнення успіху в професійній діяльності і кар'єрному зростанні.

Завдання полягає в тому, щоб вже з перших днів перебування у вищій школі готувати студентів до професійного зростання, самоствердження в професійному середовищі, розвивати позитивну навчальну і трудову мотивацію, оволодівати навичками самостійної роботи і самоконтролю за її результатами, здатністю адаптуватися до різних ситуацій виробничо-економічного середовища, в якому доведеться жити і трудитися.

Результативність рішення цієї задачі пов'язана з адаптаційними процесами і систематичністю самоконтролю в навчальній діяльності студентів.

Проблемам контролю і самоконтролю навчальної діяльності присвячено чимало досліджень філософів, психологів, педагогів, методистів. Вивчення й аналіз наукової літератури свідчать про те, що у різних підходах до тлумачення сутності самоконтролю враховують як його універсальність, так і специфіку. Так, П.Блонський визначав самоконтроль як розумову дію людини; М.Боришевський, Л.Жарова, О.Лінда, А.Сердюк, В.Чебишева розглядали його як рису особистості та вміння перевіряти свої дії і вчинки в діяльності і поведінці. Як структурний компонент діяльності людини трактували самоконтроль В.Давидов, А.Дусавіцький, Д.Ельконін, Л.Ітельсон. О.Савченко, Ю.Бабаків, Ю.Овакімян, Г.Собієва і вважали, що самоконтроль є частиною самостійної роботи учнів, яка спонукає їх виконувати навчальні завдання, усвідомлювати зміст навчального матеріалу, об'єктивно оцінювати результати навчання. Ш.Амонашвілі, Ц.Беришвілі, Т.Шамова та інші. визначали поняття «самоконтроль» як контроль-оцінює вміння учнів.

Питання формування дій самоконтролю, вміння здійснювати його в навчальній діяльності школярів достатньо всебічно і глибоко досліджувались у науковій літературі. Однак, на наш погляд, питання самоконтролю навчальної діяльності у вищій школі не отримали достатнього вивчення в науковій літературі. Проблема якості освіти припускає зміну позиції студента в навчальному процесі, перехід, особливо першокурсника, з позиції пасивного об'єкта навчання в позицію активного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності. Аналіз вузівської практики доводить, що контроль за навчальними успіхами й результатами навчання реалізує викладач, а не самі студенти. Причину такого положення слід шукати в неготовності майбутніх спеціалістів

до самоконтролю особистих навчальних успіхів, несформованості в них умінь здійснювати цей важливий ланцюг у структурі навчального процесу. У зв'язку з цим систематична, цілеспрямована робота щодо формування вмінь самоконтролю навчальної діяльності студентів є важливою частиною їх підготовки до самостійної, творчої професійної діяльності.

В умовах переходу вищої школи до кредитно-модульної системи навчання, коли різко зростає частка самостійної роботи студентів у навчальному процесі, необхідна розробка теоретичних засад формування вмінь самоконтролю у майбутніх фахівців, систематизації оптимальних способів організації ними контролю власних навчальних успіхів та їх оцінки. Проблема формування вмінь самоконтролю студентів навчальної діяльності не стала ще предметом спеціального дослідження з врахуванням змін, які мають місце у практиці вищої школи.

Проблема дослідження полягає у наявності протиріччя між гострою суспільною потребою формування навчальної діяльності, як умови становлення особистості громадянина і фахівця, що неперервно розвивається і відсутністю відповідних педагогічних технологій, котрі забезпечують запуск і управління навчальною діяльністю, у тому числі за безпосередньої участі студентів.

Метою статті є висвітлення взаємозв'язки адаптації першокурсників до навчальної діяльності та сформованості вмінь самоконтролю власних навчальних успіхів як основи якості й успішності професійного ставлення майбутніх спеціалістів.

Вагомий аспект вузівського процесу – це адаптація студентів до освітнього середовища, взаємодії з ним і самоконтроль навчальних дій по досягненню проєктувальних навчальних цілей та результатів. Ступінь адаптивної активності більшості майбутніх фахівців залежить від стратегії адаптивної поведінки студентів, їх вмінь систематично здійснювати самоконтроль навчальних успіхів й готовності корегувати особисті навчальні дії у вузівському процесі.

На першому курсі навчання важливо не допустити розбіжності між очікуваннями першокурсників й характером навчальної діяльності. Неспівпадання між проєктувальних цілей та реальних засобів їх досягнення породжує розчарування, негативну навчальну мотивацію й низьку результативність навчальної роботи. Важливо, щоб цілі освітнього процесу були спрямовані не тільки на забезпечення психологічного комфорту, але й на те, щоб не допустити низького рівня залучення студентів до навчальної діяльності та самопрограмування особистої адаптивної поведінки.

ВНЗ виступає як динамічна, відкрита система, що саморозвивається і адаптується, діяльність якої заснована на дотриманні освітніх стандартів, постійному моніторингові й самоконтролі навчальних успіхів, орієнтована на освітні технології та принципи педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості у системі відношень «викладач-студенти».

Система якості підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності й успішність адаптації до освітнього процесу залежить від

своєчасної кількісної і якісної оцінки результатів навчання кожного студента, моніторингу професійного зростання; реалізації самоконтролю й принципу корегувальних зворотних зв'язків на усіх етапах засвоєння освітньої програми й виробничих практик; відкритості освітнього середовища для усіх учасників педагогічного процесу. Успіхи й невдачі функціонування цієї системи залежать від ступеня активності й включення у навчально-пізнавальну діяльність кожного студента.

Як показує спостереження недоліки вузівської практики слід шукати в організації навчальної роботи першокурсників. Головна проблема полягає у тому, щоб визначити сукупність педагогічних дій й засобів, що спрямовують навчальну діяльність студентів, адаптацію їх до освітнього процесу, вірно продумати перехід від педагогічної дії до педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості в системі відношень «викладач – студенти», організації оптимального моніторингу і самоконтролю за навчальними успіхами майбутніх спеціалістів.

Успішність адаптації її творчий характер у більшості залежить від позитивної навчальної мотивації й сформованості умінь самоконтролю у студентів. На жаль, позитивний настрій першокурсників швидко змінюється апатією, розгубленістю, втратою віри в особистісні сили. Це відбувається у тих випадках, коли немає чіткої постановки навчальних завдань, ясних вимог й систематичного контролю. Більшість першокурсників морально не готові до самостійної роботи, а тим більш до самоконтролю особистісних досягнень у навчальному процесі. Нерідко студенти не знають, з чого почати, як розподілити зусилля й час, не впевнені, що зможуть справитися з обсягом навчальної роботи. У кожного студента може бути індивідуальний поетапний графік роботи із зазначенням обсягу, термінів виконання, форм і видів контролю і самоконтролю результатів навчальної діяльності. Поетапне виконання завдань дозволяє оперативно відстежувати хід роботи, коректувати її, диференційовано оцінювати досягнуті результати.

В адаптаційних процесах, які виступають важливою умовою ефективності освітнього процесу, важливе місце повинен займати не тільки контроль зі сторони викладача, але, перш за все, самоконтроль студентів. Систематичний самоконтроль формує професійну відповідальність, дозволяє кожному студентові бачити перспективу особистісного професійного зростання, або його відставання, своєчасно приймати необхідні міри по подоланню труднощів, які мають місце в освітньому процесі.

Оволодіння навичками самоконтролю відбувається успішно за умови систематичного консультування та педагогічної підтримки з боку викладача, що дозволяє студентам успішно вирішувати наступні завдання:

- орієнтуватися в роботі з різними джерелами інформації й методами пізнавальної діяльності;
- своєчасно виявляти прогалини в знаннях і уміннях, вживання заходів з їх подолання;
- допомогти у формуванні раціональних прийомів навчальної роботи;

— виявляти недоліки в організації освітнього процесу і адаптаційні труднощі, які негативно впливають на професійне становлення студентів.

У роботі з першокурсниками необхідно стимулювати використання раціональних прийомів навчальної роботи і прийомів самоконтролю, що позитивно впливає на швидкість та характер адаптації студентів до вузівського процесу. Кожний успішно виконаний етап навчальної роботи, самостійно подолані труднощі позитивно впливають на професійне становлення студента, формують його характер, стиль діяльності, розвивають наполегливість у подоланні труднощів. Самооцінка і самоконтроль сприяють розвитку самокритичності, прагнення до нових навчальних успіхів.

Успішність адаптації першокурсників до вузівського процесу та його результативність визначаються рівнем активності студентів, яка залежить від умінь використовувати раціональні прийоми самоконтролю, прагнення засвоєння знання, але й до оволодіння умінь з використання цих знань в практичних ситуаціях, професійної спрямованості. Необхідно з першого курсу не стільки надавати навчальну інформацію, скільки стимулювати у студентів потребу в оволодінні умінь самостійно вибирати ефективні способи учіння, раціонально організувати навчальну роботу й своєчасно контролювати її результати.

Проведене дослідження серед студентів перших курсів економічної вищої школи показало, що досвід самостійного учіння та навички самоконтролю його результатів у них дуже обмежені, а загальнонавчальні умінь, особливо самоконтролю, сформовані недостатньо, рівень розумової культури досить низький. Як показали результати опитування, більшість студентів не вміють раціонально поділити час між навчанням й відпочинком, не мають поняття про раціональні прийоми розумової діяльності, у тому числі й про самоконтроль особистісних навчальних досягнень. Так, 60% респондентів відчувають складності в навчальній роботі, не вміють конспектувати лекції, опрацьовувати їх зміст. Доповнюють його лише 16% опитаних студентів інформацію з посібників, систематизують отримані на навчальних заняттях знання лише 12%, використовують матеріал лекцій при підготовці до семінарів 6%. Більшість студентів вважають, що низьку адаптованість до навчального процесу, її формальний характер можна пояснити несформованістю загальнонавчальних умінь, у змісті яких важливе місце займають умінь самоконтролю. Вихід із положення яке склалося бачать у подоланні ліноців (38%), підвищенні особистісної відповідальності за результати учіння (61%), раціональному плануванні часу (59%), оволодінні навичками самоконтролю.

Таким чином, зусилля викладачів при роботі зі студентами першого курсу мають бути орієнтовані на суб'єктність особистості, характер її навчальної мотивації, забезпечення умов для прояву активності й самостійності, систематичного навчання майбутніх спеціалістів навичкам раціонального самоконтролю. Необхідно змінити підходи до організації освітнього процесу й стимулювання творчої адаптації кожного студента до вузівського життя. Важливо систематично досліджувати результативність цих

процесів, проводити аналіз й самоаналіз навчальних досягнень, здійснювати оперативне корегування навчальної роботи її характеру й методики організації, щоб забезпечити емоційний комфорт й перетворити вузівський процес в цікаве та корисне діло. Адаптація й самоконтроль як важливі частини педагогічного процесу вищої школи, позитивно впливають на успішність й результативність професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Список використаних джерел

1. Фомин В.Н. К трехаспектной модели образовательного процесса / В.Н.Фомин // Высшее образование в России. – 2009. – № 12. – С. 127-131.

*В.А.Гаманюк,
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький ДПУ*

МОВНА ОСВІТА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті аналізується вплив інтеграційних процесів та глобалізації на роль іноземних мов та підходи до їх вивчення у європейських країнах.

Ключові слова: мовна освіта, іноземна освіта, мовна політика, європейський мовний простір, диверсифікація мовної пропозиції, білінгвізм

В статье анализируется влияние интеграционных процессов и глобализации на роль иностранных языков и подходы к их изучению в европейских странах.

Ключевые слова: языковое образование, иноязычное образование, языковая политика, европейское языковое пространство, диверсификация предложенных для изучения языков, билингвизм

The article deals with influence of integration and globalization processes on the role of foreign languages and methods of their studying in European countries.

Key words: language education, foreign language education, languages politic, European languages space, diversification languages proposal, bilinguals

Інтеграційні процеси на європейському континенті стали поштовхом для пошуку ефективних шляхів до порозуміння у межах європейської спільноти. На порядку денному сьогодні окрім процесів децентралізації, інформатизації, демократизації та індивідуалізації суспільства ще й гуманізація, під чим розуміють „поєднання матеріальних і духовних рушіїв людського існування” [1]. Гуманізація суспільства передбачає суттєве підвищення освітніх стандартів, гуманітаризацію освітніх систем та виховання креативного молодого покоління. Вивчення іноземних мов та їхнє місце в системі шкільної освіти та у суспільстві в цілому є частиною гуманістичного підходу в освіті. Зрозуміло, що проблема гуманізації освіти в умовах потужних глобалізаційних процесів у світі є актуальною і для України, бо запровадження європейських норм і стандартів в освіті мають забезпечити європейську культурну ідентичність нашої держави та сприятиме її інтеграції до європейського та світового

інтелектуального і культурного простору [2]. З огляду на це вивчення досвіду інших країн, котрі вже увійшли до Європейського Союзу, представляє значний інтерес.

Освітні системи багатьох європейських країн були предметом вивчення ряду українських та зарубіжних вчених у цій галузі, а саме: Г.Єгорова, Л.Гульпи, О.Кузнєцової, Н.Лавриченко, О.Матвієнко А.Сбруєвої, Мовчан Л.Г. та інших. Досліджувалися різні аспекти освітньої системи, але послідовного, всебічного розгляду системи мовної освіти у контексті новітніх інтеграційних процесів ще не проводилося. Зважаючи на те, що вивчення іноземних мов є складовою мовної освіти, а на території Європи акумульована велика кількість представників з різних країн, постає потреба у вивченні досвіду саме європейських країн на предмет вивчення іноземних мов та їх пропозиції в умовах інтеграції.

Мета статті – дослідити динаміку змін щодо мовної освіти у європейських країнах, мовної пропозиції у середніх навчальних закладах та вивчити особливості навчання іноземних мов в умовах інтеграції, полікультурності та багатомовності суспільства.

У сучасному світі внаслідок потужних глобалізаційних процесів суспільство стикається з небаченим потоком інформації, яка не тільки продукується постійно, але й з'являється різними мовами. Тож постає питання, наскільки ефективно зможе функціонувати багатомовне суспільство зважаючи на той факт, що його існування та функціонування можливе лише на основі мовного чинника. Без мови не змогла б існувати жодна сім'я, спільнота, держава або культурний осередок, а подолання мовних бар'єрів у світовому масштабі сьогодні, як і у минулому, є успішним не завжди, причиною чого не рідко називають ідею національної держави та пов'язану з нею конкуренцію кожної окремої держави та її мови щодо інших держав та мов. Тому єдиною можливістю співіснування є збереження багатомовності Європи, або плюрилінгвізм.

Сприяння плюрилінгвізму та мовної неоднорідності вважається одним з найгуманістичніших людських прагнень сучасного суспільства, особливо у зв'язку з процесами інтеграції та глобалізації. Як зазначає Рада Європи: "плюрилінгвізм забезпечує необхідні умови для мобільності в межах Європи з метою дозволити і працевлаштування, але перш за все, залучення усіх європейців, не зважаючи на їхні мовні знання, до соціально-політичного життя Європи та створення почуття європейської ідентичності" [6, с.9], а вивчення лише однієї англійської мови призведе до гомогенізації, мовного відчуження та „ізоляції у відмінності". Така спрямованість мовної політики більшості країн європейського континенту має спільне спрямування з загальноєвропейською політикою плюрилінгвізму, основні положення якої зводяться до трьох основних, а саме:

1) Мовні права є частиною загальнолюдських прав і свобод, тож освітня політика держав повинна сприяти використанню громадянами Європи усього розмаїття мов і загальному визнанню мовних прав інших народів.

2) Демократична розбудова суспільства залежить від мовної освітньої політики.

3) Індивідуальний плюрилінгвізм не тільки не заважає розвитку національної самосвідомості, але й водночас формує європейську ідентичність.

Оскільки Європа є мультілінгвальною у своїй єдності, почуття європейської належності та прийняття європейської ідентичності залежить від здатності взаємодіяти та спілкуватися з іншими європейцями, використовуючи повний діапазон свого лінгвістичного репертуару [6, с.9-10].

Європейський Союз є особливим мовним та культурним простором. В жодному куточку світу не мешкає така значна кількість різних культур та мовних груп в умовах тісного сусідства. Такого роду об'єднання не має прикладів і має розбудовуватися особливим чином. За схожих обставин Канада, наприклад, запровадила дві офіційні мови, Індія та деякі африканські спільноти користуються однією обраною для спілкування мовою, що слугує свого роду об'єднуючим мовним фактором. Жодного з названих шляхів вирішення проблеми спілкування населення в умовах багатомовності у Німеччині навіть не обговорюється. Складність мовної ситуації в умовах ЄС поглиблюється наявністю національних меншин, мови яких виходять з інтеграційних процесів, як це не парадоксально, більш сильними.

Більшість громадян Європи перебувають в неоднорідному мовному середовищі, вони щодня стикаються з декількома іноземними мовами. Особливо у великих містах наявність іншомовних груп є нормою, тут розповсюджуються не тільки давно відомі Німеччині європейські мови, але й мови мільйонів мігрантів-носіїв турецької або слов'янських мов. На сьогодні знання іноземної мови є передумовою успішної інтеграції у європейське суспільство, хоча різні мови завжди слугуватимуть в першу чергу розрізнявальним фактором, показником національної ідентичності носія мови, але вони за певних обставин виступають засобом порозуміння, міжкультурного спілкування та взаємодії. З іншого боку, якщо спільна мова відсутня, багатомовність є гальмом інтеграційних процесів, тому що лише багатомовні комуніканти здатні вести діалог, що веде до порозуміння.

На фоні загальноновизнаної потреби вивчення іноземних мов помітно, що знання іноземної мови неоднаково представлене у різних областях ЄС. У більшості країн постійно зростають показники серед молоді, але теж нерівномірно. Так, наприклад, у Люксембурзі всі діти отримують як правило мовну підготовку з трьох іноземних мов, у Нідерландах та Данії мешканці демонструють впевнене володіння мовами, в той час як найбільші нації Євросоюзу залишаються переважно одномовними і починають вивчення іноземних мов пізніше, крім того, отримують не настільки добру підготовку, щоб вільно спілкуватися на належному рівні. Наслідком такого ставлення до іншомовної освіти є неспроможність більшості мешканців Європи спілкуватися хоча б однією спільною мовою. За останні 20 років спостерігаються певні зрушення у цій сфері принаймні за рахунок англійської мови серед представників молодого покоління європейців.

Сьогодні у науковому світі домінує англійська мова, німецька та французька переживають спад у популярності. Англійська мова – це не тільки мова науки, це – мова спілкування пересічних громадян. Її можна чути не тільки на конференціях, спортивних змаганнях, різноманітних конкурсах та заходах, але майже в усіх сферах повсякденного життя. Той, хто сьогодні не володіє англійською, залишається за межами нової всесвітньої комунікативної спільноти. Нині англійська мова перетворилася зі світової мови на мову глобального спілкування.

Розповсюдження англійської мало з самого початку колоніальний характер, з одного боку, внаслідок розвитку торгівлі, а з іншого, через вплив провідних у воєнному сенсі держав США та Великої Британії. У 17-18 століттях англійська була мовою колонізації, у 18-19 – мовою індустріальної революції, у 19-20 столітті – мовою провідної економічної, політичної та воєнної сили США. З другої половини 20 століття англійська перетворюється на універсальну мову науки, її використовують у техніці та економіці. Англійська має таке розповсюдження не через те, що ця мова приваблива або найбільше znana у світі, а через впливовість країн, населення яких нею спілкуються [7]. Тож, причини популярності та розповсюдженості саме англійської мови були позамовної природи, тобто скоріше політичними.

Цікавим моментом у організації системі мовної освіти Німеччини є пропонувані до вивчення іноземні мови. Їх пропозиція у закладах шкільної освіти у Європі ґрунтується на домінуванні тих чи інших мов у державних та загальноєвропейських установах. Так, французька мова завжди вважалася мовою дипломатичних представництв, тому службовці нижчої та середньої ланки органів Європейського Союзу спілкуються переважно французькою, в той час як для депутатів Європейського парламенту робочою мовою є англійська. Незважаючи на офіційні пропозиції принципу багатомовності ще й сьогодні робочими мовами як і раніше залишаються англійська та французька. Німецька рідко використовується на офіційному рівні, так як і інші європейські мови, але на англійську як єдину робочу мову європейських структур більшість країн ЄС не погоджується, вбачаючи в цьому прояви утиску.

Прагнення до самоствердження засобом використання національних мов послаблює потребу в одній, загальній для всіх мові спілкування. Як наслідок, у Європі спостерігається відкритість щодо англійської мови з одного боку, та готовність захищати мовну різнобарвність з іншого. Мовне питання залишається відкритим не стільки для загальноєвропейських установ, скільки для населення Європейського Союзу, більшість якого не готове до активного міжнародного спілкування. Так, згідно опитувань, 60% німців, 67% французів, 68% іспанців, 74% англійців та 76% італійців не говорять жодною іноземною мовою. Маастрихтська угода надала кожному мешканцю країн-членів Європейського Союзу громадянство ЄС, але, незважаючи на формальну правову рівноцінність мов, відкритим залишається питання порозуміння простих громадян. Тож, мультилінгвізм став наслідком неможливості визначити принаймні 1-2 мови офіційними мовами спілкування у межах ЄС.

Стабільність Європи неможлива без забезпечення прав меншин, одним з яких є право на мову, тому мовне питання сьогодні є важливою складовою програм багатьох партій. Будь-яка дискримінація багатьох європейських мовних та культурних спільнот містить небезпеку напружень та конфліктів. Тому деякі дослідники наголошують на необхідності створення єдиної для всіх «lingua franca» з одночасним збереженням багатомовної та полікультурної Європи. Збереження культурної та мовної ідентичності та багатомовності не виключає наявності однієї мови, яка б слугувала засобом порозуміння. Але при цьому, як наголошують європейські педагоги й соціологи, не можна надавати англійській мові статус провідної, вона має бути допоміжною мовою, інструментом, що сприяє комунікації. Той, хто дійсно хоче розуміти представників інших культур, носіїв інших мов, не може обійтися без вивчення їхніх мов. Тож, вивчення іноземних мов відіграє в умовах багатомовності неабияку роль [7].

Різні фактори можуть впливати на результативність мовної освіти. До них відносять: особистісні характеристики вчителя та ефективність процесу викладання, час, що відводиться на вивчення, відповідність підручників та навчальних матеріалів, ставлення до навчання та мотивація учнів, можливості практичного використання мови тощо. Ефективність навчання багато в чому залежить від організації процесу навчання та від методики викладання. До сьогодні ще немає теорії щодо того, чому в одних випадках процес навчання є успішним, а в інших завершується повним провалом. Наголошується на тому, що провідну роль відіграє мотивація, те, наскільки серйозно вивчення іноземних мов буде сприйматися суспільством. Там, де визнається необхідність володіння іноземними мовами, увага до мовної освіти прикута на всіх рівнях, є більше можливостей вивчати мову, а науковці займаються цими проблемами більш детально.

Важливу роль у вирішенні проблем мовної підготовки відіграє діяльність Ради Європи, яка рекомендувала країнам ЄС починати вивчення іноземних мов у ранньому віці та пропонує для вивчення не одну, а 2-3 іноземні мови. Через різні економічні, політичні та соціальні умови ця рекомендація не завжди береться до уваги, тому у різних країнах Європи по-різному ставляться до викладання та вивчення іноземних мов. У Німеччині на другому етапі шкільної освіти вивчається як мінімум одна іноземна мова, у гімназіях – 2, при цьому друга мова досить часто – латинська. Крім того, пропонується також і вивчення третьої мови, але це як правило факультативний курс. Учні вивчаються переважно англійська мова, менше представлена французька, вивчення інших мов має поодинокий характер.

У Франції починаючи з 11 річного віку обов'язково вивчається іноземна мова. Мовна пропозиція обмежується англійською та німецькою, але присутні також і інші мови. Другу мову пропонується вивчати з 13 років, але факультативно. Майже 85% французьких школярів вивчають англійську, 12% – німецьку, 3% – інші мови. Другою мовою найчастіше обирають іспанську, і лише 30% – німецьку.

В той час як у 60-х роках 20-го століття у Великій Британії іноземну мову вивчали лише 20% школярів, а у 80х – 80%, сьогодні їх кількість суттєво зросла. Починаючи з 1992 року іноземна мова є обов'язковою дисципліною і має вивчатися протягом п'яти років. Що стосується мовної пропозиції, то як перша мова вивчається переважно французька, інші мови представлені мало.

У Іспанії в рамках восьмирічної початкової школи починаючи з 5-го класу передбачається вивчення іноземної мови, але є пропозиції подовжити початкову школу до 10 років навчання, починати вивчення іноземної мови з 3-го класу, а з сьомого ввести другу мову. Як перша домінує англійська, іноді – французька. Додатково мови можна вивчати у державних мовних школах, які доступні всім, починаючи з 16 років.

Що стосується невеликих європейських держав, то їх мешканці розуміють, що іноземні мови є запорукою гнучкості, мобільності та отримання кращих шансів на працевлаштування. Тому до іноземних мов в таких країнах ставляться більш уважно, а учні свідомо вивчають 2-3 іноземні мови.

Європейський Союз є сьогодні досить великим за територіальними параметрами та кількістю населення, представлених в ньому націй, мов та культур утворенням. Тому одним із загальних завдань для Європи сьогодні є - усвідомити, що задля того, щоб не сприйматися «чужим» необхідно або вивчати декілька іноземних мов, або погодитися з існуванням єдиної для всіх однієї мови спілкування за умов збереження національних мов. Науковці наголошують на тому, що мало хто усвідомлює небезпеку комунікативної кризи, і лише у ситуаціях провалів, що спричинені невдалою комунікацією, мовне питання обговорюється на належному рівні.

Останнім часом піднімаються питання про раннє вивчення іноземних мов та про розширення мовної пропозиції на другому етапі шкільної освіти. У педагогіці представлені дві точки зору: одні пропонують інтенсифікувати вивчення англійської мови, навіть за рахунок інших іноземних мов, а інші – вважають за необхідне урізноманітнити мовну пропозицію, ввести французьку, іспанську, російську та несвропейські мови і зосередитися на закладенні основ мов та ознайомленні з технікою їх вивчення. Висунуто також пропозиції щодо скорочення терміну вивчення першої мови та збільшення терміну вивчення другої, викладання мов носіями, введення так званих фаз інтенсивного вивчення замість традиційних уроків та викладання хоча б частково одного предмету іноземною мовою. Зрозуміло, що такий підхід передбачає також відповідну кваліфікацію педагогічних кадрів. Не всі розділяють цю точку зору, особливо щодо збільшення кількості годин, аргументуючи це тим, що у порівнянні з минулим десятиліттям кількість годин вже збільшена, але на якості знань це не відбилося [7].

Звертає увагу на себе той факт, що свідоме ставлення до вивчення іноземних мов сформувалося внаслідок змін у суспільно-політичному житті країни. На ринку праці у 40% пропозицій однією з вимог висувається знання англійської мови. Що стосується мотивів, що спонукають до вивчення іноземних мов, то серед них спостерігається така тенденція. Англійська

сприймається як засіб спілкування у професійній сфері, французька – як хобі (інтерес до цієї мови та культури Франції спонукає до вивчення); іспанська, італійська та ще деякі інші як засіб спілкування під час подорожей.

Серед всіх пропозицій щодо вирішення мовної проблематики та запобігання комунікативній кризі виділяють такі;

- урегулювання мовного питання за рахунок мультилінгвізму;
- вирішення мовного питання шляхом введення єдиної для всіх мови спілкування (lingua franca, есперанто);
- застосування технічних засобів (електронний переклад);
- визнання англійської мови як універсальної мови спілкування, як технічної мови.

Для мешканців ЄС пропонується вже у межах шкільної мовної освіти:

- як мінімум вивчати англійську мову;
- вивчати дві іноземні мови: першу – англійську, та другу – відповідно до своїх професійних інтересів;
- звійомитися з іншими іноземними мовами, хоча б у межах факультативу.

Висновки: Роль іноземних мов в умовах глобалізації та інтеграції в межах Європи поступово та неухильно зростає. Іноземні мови є сьогодні важливою кваліфікаційною характеристикою спеціалістів у всіх галузях, тому ця дисципліна вводиться до навчальних планів в рамках шкільної та професійної освіти. Основна увага приділяється комунікативному аспекту мовної освіти. Зважаючи на мультикультурний та мультилінгвальний характер суспільства у країнах Європи розширено діапазон мовної пропозиції та збільшено кількість пропонованих до вивчення мов. Курс на багатомовність пояснюється неприйнятністю для Європи однієї універсальної мови спілкування через значну кількість представлених національних мов. Підходи до мовної пропозиції, особливо щодо першої іноземної мови, у різних країнах неоднакові й обумовлюються політичними та соціальними факторами. Зважаючи на різнобарвність мовного ландшафту Європейського Союзу видається неможливим визначити в його межах таку мову, що могла б без утиску інших мов бути засобом порозуміння. Тому єдиним прийнятним з різних позицій шляхом вирішення мовної проблеми у суспільстві тут є багатомовність.

Список використаних джерел

1. Годованець Т.Ю. Ефективне навчання іноземним мовам і європейських країнах – шлях до спільного мовного простору/Т.Ю. Годованець, О.В. Ільїна – http://rusnauka.com/13.DNI_2007/Pedagogica/21433.doc.html
2. Горбатенко В.П. Стратегія модернізації суспільства: Україна на зламі тисячоліть/В.П. Горбатенко-К.: Видавничий центр "Академія", 1999. - С.183.
3. Кузнецова О.Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст. : Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.Ю. Кузнецова; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2003. - 43 с.

4. Локшина О.І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти/О.І.Локшина www.nbuv.gov.ua/ejournals/IT2N/em2/coment/07loiet.htm
5. Мовчан Л.Г. Гуманістичні аспекти мовної політики Швеції / Л.Г.Мовчан-
<http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Mowzan.php>
6. Breidbach St. Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English.- Strasbourg: Council of Europe, 2003.
7. Mattusch M. H-J. Globalisierung und europäischer Fremdsprachenunterricht.-
http://www.lingvico.net/db/07_MATTUSCH.htm.

*Г.Б.Штельмах,
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький ДПУ*

МОНІТОРИНГ ВЗАЄМОДІЇ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ШКОЛИ З ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядаються етапи, умови ефективної організації взаємодії середньої і вищої школи із вдосконалення педагогічного професіоналізму.

Ключові слова: організація, взаємодія, педагогічний професіоналізм.

В статье рассматриваются этапы, условия эффективной организации взаимодействия средней и высшей школы по совершенствованию педагогического профессионализма.

Ключевые слова: организация, взаимодействие, педагогический профессионализм.

The article deals with the stages and conditions of effective organization concerning an interplay of secondary school and higher educational institution in the improvement of pedagogical professionalism.

Key words: organization, concerning, pedagogical professionalism.

Процес об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітнього простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у сфері освіти в масштабах усього континенту. Україна у своєму прагненні до Європейської інтеграції не може стояти осторонь Болонського процесу. Україна має забезпечити суттєві перетворення в системі освіти. Разом з цим консолідація у світовий простір зумовлює необхідність посилення виховного аспекту всіх навчально-виховних закладів, оскільки Європейська освіта має чітку гуманістичну спрямованість. Особливо це стосується педагогічних навчальних закладів і середньої загальноосвітньої школи, адже провідна роль у вихованні підростаючих поколінь відповідно до сучасних вимог належить вчителю. У зв'язку з цим постає потреба в посиленні виховного впливу процесу перепідготовки педагогічних кадрів як основи удосконалення професіоналізму педагогічних кадрів, спрямованого на розвиток особистісних і професійних характеристик кожного вчителя, розкриття талантів, здібностей, відновлення духовного та інтелектуального потенціалу особистості.

Нові завдання, поставлені перед середньою і вищою школою, вимагають якісних змін в управлінні всіма ланками процесу якісної підготовки педагогічних кадрів, пошуку оптимальних індикаторів підвищення його ефективності. За сучасних умов визріла об'єктивна необхідність створення адекватної завданням освітньої галузі системи аналізу й прогнозування взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму, яка дозволить відстежувати їхню сумісну діяльність в динаміці та взаємозв'язку. Цю проблему в змозі розв'язати моніторинг, сутність якого полягає в синхронізації процесів спостереження, замірювання, отримання на цій основі нових знань про стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення. Від якості організації моніторингу значною мірою залежить удосконалення системи вдосконалення педагогічного професіоналізму, якій були б властиві гнучкість, демократизм, мобільність, здатність до самоорганізації.

Дослідженням проблеми моніторингу, розвиток якої розпочався на початку ХХ століття, присвячено праці багатьох учених. Сутність, особливості моніторингу, його компоненти, засоби здійснення досліджуються в працях З.Абасова, М.Аузіної, В.Беспалько, Б.Бітінас, О.Вороніна, Г.Голуб, Ю.Дмитрієва, В.Зубко, К.Кайданова, В.Кальней, А.Майорова, Д.Матроса, М.Мельникова, В.Циби, С.Шишова та інших учених.

Дослідження Т.Волобуєвої, Л.Генденштейна, О.Касьянкової, Т.Лукіної, А.Майорова, А.Сєврук, З.Рябової, Е.Юніної присвячені моніторингу якості освіти в загальноосвітній школі; надбання М.Загірняка – аналізу моніторингу в освіті як науково-практичного феномена, а також деяким питанням моніторингу як форми пізнавальної діяльності; праці А.Дахіна – моніторингу успішності та ефективності навчальної роботи. Моніторинг діяльності суб'єктів та об'єктів освітнього простору досліджують Г.Єльнікова і П.Матвієнко. С.Подмазін розглядає загальні питання педагогічного моніторингу, О.Биков у своїх наукових працях порушує питання про концептуальні основи моніторингу виховання. О.Коберник досліджує педагогічний моніторинг як складову управління виховним процесом. Проте вивчення наукової літератури дає підстави стверджувати, що сьогодні мало уваги приділяється висвітленню питання моніторингу взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму.

Разом з тим, вивчення досвіду масової практики взаємодії вищих навчальних педагогічних закладів і середніх загальноосвітніх шкіл свідчить про існування низки суперечностей:

- між потребою отримання та узагальнення даних щодо стану сумісної діяльності середньої і вищої школи з підвищення якості підготовки педагогічних кадрів та відсутністю централізованої системи отримання й обробки інформації;
- між потребою отримання оперативної інформації щодо результативності введення нових інноваційних технологій, що сприяють ефективному вдосконаленню професійно-значущих якостей вчителів, підвищенню рівня

їх педагогічної майстерності і незадовільною організацією моніторингу сумісної діяльності середньої і вищої школи з вдосконалення професіоналізму учительських кадрів.

Недостатня дослідженість проблеми, визначені суперечності зумовили постановку і вирішення завдань у статті, а саме:

- Визначити особливості організації моніторингу взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення професіоналізму учительських кадрів;
- Теоретично обґрунтувати умови ефективної організації моніторингу сумісної діяльності середньої і вищої школи з підвищення якості підготовки педагогічних кадрів;
- Визначити критерії і показники ефективної організації моніторингу взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного моніторингу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив з'ясувати, що поняття моніторинг тісно пов'язане з дефініціями „контроль”, „вивчення”, „спостереження”, „відстеження”, „дослідження”. Їх порівняльний аналіз дозволив визначити їх співвідношення.

Контроль – це перевірка чогось. Ми з'ясували, що поняття „моніторинг” і „контроль” за багатьма сутнісними ознаками є близькими, постільки забезпечують зворотній зв'язок з педагогічним об'єктом і можуть виконувати відносно самостійну функцію управління, створюючи інформаційну основу для прийняття управлінських рішень і прогнозування подальшого розвитку керованого об'єкта. Проте контроль може мати як безперервний так і дискретний характер, його ефективність залежить від систематичності та своєчасності здійснення. Він недостатньо пристосований до мінливих умов, виходить з нормативних стандартів, здійснюється в основному в сталих бюрократичних формах.

Моніторинг, на нашу думку, – це система заходів щодо збору та аналізу інформації з метою вивчення їх оцінки взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму. Моніторинг спрямований на головні параметри сумісної діяльності середньої загальноосвітньої школи і вищого навчального педагогічного закладу і має статус дослідження, а не емпіричного збирання матеріалів. Він має комплексний, системний характер і створює умови для планування – річного, перспективного стратегічного.

Щодо термінів „вивчення”, „спостереження”, „відстеження”, „дослідження” ми погоджуємося з А.О.Денисенко, що вони всі різні; вивчення є методом педагогічного дослідження, спрямованим на аналіз стану практики, виявлення труднощів тощо; спостереження є методом наукового дослідження, сутність якого полягає у фіксації даних отримання інформації щодо суб'єктивних психологічних явищ досліджуваного; дослідження ми розглядаємо як процес і результат наукової діяльності, спрямованої на отримання суспільно значущих знань про закономірності, структуру, механізми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Отже, зміст наведених вище понять у порівнянні з сутністю моніторингу є більш локальним і може розглядатися як певна його складова.

Моніторинг ми розглядаємо у трьох площинах: як процес, як система, як технологія.

Щоб моніторинг взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення професіоналізму педагогічних кадрів був ефективним, необхідно забезпечити педагогічні умови:

- Підготувати педколективи середньої загальноосвітньої школи і вищого педагогічного навчального закладу до моніторингу професійної діяльності;
- Забезпечити взаємодію всіх суб'єктів процесу вдосконалення педагогічного професіоналізму у ході сумісної діяльності;
- Забезпечити учасників моніторингу науково-педагогічним інструментарієм.

Ці умови ми визнаємо як оптимальні. На нашу думку, моніторинг взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму включає три етапи: підготовчий (визначення мети, об'єкта, напрямів і вибір критеріїв та інструментарію), основний (збір інформації за допомогою тестування, анкетування, діагностування тощо), аналітичний (обробка зібраної інформації, її систематизація, аналіз, розробка рекомендацій).

Аналіз дослідження дозволив дійти висновку, що, для здійснення об'єктивного моніторингу необхідно залучити до його організації і проведення усіх учасників процесу вдосконалення педагогічного професіоналізму. Тільки в колективній діяльності, заснованій на співпраці, можна досягти поставлених цілей, подолати певні труднощі.

К.О.Делюкіна

КВАЛІМЕТРІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті розглядається поняття кваліметрії освіти, класифікація основних принципів та доводиться її значимість в оцінюванні якості освіти під час підготовки сучасних фахівців.

Ключові слова: кваліметрія, якість, оцінка, показники, властивості.

В статье рассматривается понятие кваліметрии образования, классификация основных принципов и доказывається её значимость в оценивании качества образования во время подготовки современных специалистов.

Ключевые слова: кваліметрия, качество, оценка, показатели, свойства.

The concept of qualimetry of education is examined in this article, classification of basic principles and its meaningfulness is proved in the evaluation of quality of education during preparation of modern specialists.

Keywords: qualimetry, quality, estimation, indexes, properties.

Система освіти формується на основі потреб суспільства, виразником інтересів якого є держава в особі відповідних органів. Суспільство як цілісний суб'єкт зацікавлене в підтримці загальноосвітнього рівня своїх громадян, що забезпечує підготовку кадрів по певному, актуальному на даний період спектру професій і спеціальностей, а також свідомої участі громадян у житті суспільства. У різні періоди економічного й соціального розвитку нашої країни пріоритетними були різні форми й шаблі освіти. Сама ж система освіти також

формує свої критерії оцінок і вимог до свого розвитку. Вони ґрунтуються на специфічних знаннях професіоналів у сфері освіти: методистів, психологів, адміністраторів, предметників. Зрозуміло, ці критерії формуються у зв'язку з суспільними інтересами, але в той же час носять специфічний характер і тому розглядаються, як предмет окремого вивчення.

З розвитком ринкових відносин, у тому числі й у сфері освіти, самостійним суб'єктом оцінювання системи освіти виступає студент або його батьки як виразники його інтересів. Вони мають право вибору навчального закладу з урахуванням його профілю, умов навчання, мають можливість через ринкові відносини впливати на формування освітньої системи. Для кожного суб'єкта оцінювання існує свій набір показників і критеріїв. Маючи значну незалежність, ці суб'єкти в той же час впливають один на одного, і тому набори показників якості для цих суб'єктів будуть мати багато спільних елементів. Крім того, для формування поняття якості освіти слід розрізняти також самостійні об'єкти оцінювання: студента, ВНЗ, освітню систему регіону. Зміни в політичній і соціальній структурах суспільства й держави обумовили істотні зміни в системі освіти. Раніше відповідальність за якість освіти в нашій країні завжди покладалась на державні органи керування освітою. Держава в одній особі виступала в ролі замовника й споживача «продукції» системи освіти й жорстко контролювала ВНЗ по великій кількості показників. Одним зі стратегічних завдань української освітньої політики називають забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності й відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави. У зв'язку з модернізацією системи освіти розширилася самостійність освітніх установ, стали більше різноманітними форми й методи навчання й виховання, виникла мережа недержавних освітніх установ, все більше освітніх закладів розробляють і упроваджують систему управління якістю освітніх послуг згідно з вимогами міжнародного стандарту якості ISO 9001:2000, яке здійснюється за допомогою кваліметрії. Вона розробляє і вивчає методи оцінки споживацьких властивостей як об'єктів, так і продуктів, послуг, проектів. У зв'язку з утворенням єдиного європейського освітнього простору питання використання стандартів якості для управління якістю підготовки у ВНЗ стали актуальними.

Питання кваліметрії як інструменту оцінки якості освіти знайшло своє відображення у працях Т.В.Абрамова, М.М.Колейчика, Н.Г.Корнецука, Г.Ш.Рубіна та інших. Проблемою кваліметрії людини та освіти займався А.І.Субетто. Основні принципи кваліметрії висвітлені у працях Г.Г.Азгальдова.

Проте, теоретичний аналіз наукової літератури та вузівської документації, власні спостереження засвідчують, що питання кваліметрії, як інструменту оцінки якості освіти не стало предметом спеціального науково-педагогічного дослідження і, по суті, в межах теорії і методики професійної освіти не знайшло достатнього теоретичного обґрунтування і відповідно методичного забезпечення.

Метою даної публікації є на підставі аналізу наукової літератури уточнити й конкретизувати поняття “кваліметрії” і довести її значущість в оцінюванні якості освіти під час підготовки сучасних спеціалістів.

На основі аналізу наукової літератури й вузівської практики виявлено, що оцінка якості діяльності ВНЗ, повинна використовувати інструментарій кваліметрії - систему методів про вимір і кількісній оцінці якості всіляких предметів і процесів (об'єктів реального миру як матеріальних, так і нематеріальних). Безсумнівними перевагами кваліметрії при оцінці освітньої установи є можливість інтегрування оцінок різнорідних об'єктів (матеріальних й нематеріальних), прозорість математичного апарата й великий досвід для оцінювання об'єктів [2, с.50; 5, с.123].

Під поняттям кваліметрія освіти ми розуміємо вимірювання і кількісну оцінку якостей об'єктів и процесів залучених до освітнього процесу.

Основні принципи кваліметрії на яких вона базується були викладені в роботах Г.Г.Азгальдова в 1980-х роках для оцінки якості матеріальних об'єктів [1, с.1-40]:

- 1) Якість i -го рівня визначається відповідними якістьями $(i+1)$ -го рівня ($i=0, 1, 2, \dots, m$).
- 2) Вимірювання окремих якостей або самої якості в цілому в кінцевому результаті повинно завершуватися обчислюванням відносного показника (оцінки) якості K .
- 3) Оцінка якості K визначається з точки зору не індивідуальної потреби якоїсь людини, а з точки зору суспільної потреби.
- 4) Різні шкали вимірювання абсолютних показників властивостей якості P_{ij} обов'язково повинні бути трансформовані в одну спільну шкалу.
- 5) Кожна властивість якості визначається двома числовими параметрами – відносним показником K і вагомістю M .
- 6) Сума вагомостей властивостей одного рівня є величиною незмінною

$$\sum_{j=1}^n M_{ij} = \text{const.}$$

- 7) Вагомість і оцінка властивостей i -го рівня визначається вимогами з боку пов'язаною з ним властивістю $(i-1)$ -го рівня.

Таким чином, викладені принципи зумовлюють науково обгрунтовані підходи оцінки, упорядкування та обліку навчальних досягнень студентів протягом навчального процесу у ВНЗ.

Методологічна значимість кваліметрії для освіти полягає в принциповій можливості виражати якість об'єктів освітніх систем, нематеріальних по своїй природі, одним кількісним показником, незважаючи на множинність його різних властивостей і ознак. Кваліметрія розглядає якість об'єкта як дерево властивостей, коренем якого є якість об'єкта, що складається із групи показників більш низького рівня. Показники кожного рівня можуть бути елементарними (одичними) або, у свою чергу, розпадатися на ієрархію властивостей.

Властивість, що не розкладається на складові є елементарною (одичною). Кожна елементарна властивість вимірюється своїм специфічним

кількісним показником. Саме по цих одиничним показникам одержують кількісні оцінки й інтегрують їх у комплексну оцінку [2, с. 35].

У кваліметрії, незалежно від області її застосування, процес оцінювання якості представляє наступну послідовність дій:

- визначення цілей оцінки об'єкта;
- розкриття структурності якості об'єкта;
- визначення номенклатури взаємозалежних показників якості об'єкта, а також статистичних характеристик показників (статуси і вагомості);
- визначення значень показників якості об'єкта;
- оцінка якості об'єкта;
- згортка оцінок показників якості в єдину комплексну оцінку;
- аналіз отриманих результатів.

Метою оцінки є визначення рівня відповідності якості діяльності ВНЗ певним вимогам, нормативам. Структура й номенклатура показників якості діяльності ВНЗ розробляється виходячи з положення, що функції й напрямки змісту освіти у ВНЗ доцільно оцінювати з погляду:

- якості матеріальних (матеріально-технічне, фінансове забезпечення, управлінський потенціал) і нематеріальних (кадровий потенціал) умов;
- якості освітнього процесу (організаційно-методичні умови);
- якості результатів освітнього процесу.



Рис. 1. Життєвий цикл освітньої послуги

На рис. 1. представлені основні етапи створення і надавання освітніх послуг запропоновані Г.Утехіним та Б.Мішеневим [4, с.444]. Можна зробити висновок, що вихідна продукція кожного попереднього етапу служить початком для процесів слідуючого етапу.

Для рішення проблеми кількісної оцінки діяльності ВНЗ була розроблена номенклатура показників якості, що представляє собою ієрархічну структуру.

В аналізованому випадку найвищому рівню, тобто власне якості, повинен відповідати інтегральний показник якості підготовки фахівця за весь період навчання у вищому освітньому закладі. Найнижчий рівень характеризує навчальний модуль окремої дисципліни.

Дана номенклатура включає показники (якість підготовки фахівця, навчальні модулі и так далі), що дозволяють оцінити якість умов діяльності ВНЗ, якість процесів і результатів освітнього процесу ВНЗ. Оцінка рівня властивостей виробляється на основі порівняння конкретного значення показника з деяким базовим значенням. В найпростіших випадках це просто відношення двох величин. Звичайно найкращому значенню ставлять у відповідність оцінку 1, а гіршому – 0. Оцінки групових показників обчислюються на основі оцінок показників властивостей, що входять у дану групу.

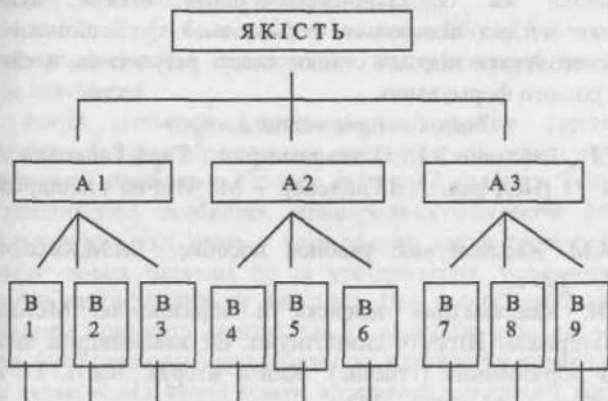


Рис. 2. Ієрархічна структура якості, що вимірюється

Таким чином, рухаючись по галузях дерева властивостей, одержуємо комплексну кількісну оцінку якості об'єкта. Внесок оцінки кожної окремої властивості в групову оцінку залежить від статусу й вагомості цієї властивості. Показник якості може характеризуватися одним із двох статусів: домінуючим або компенсуючим. Домінуючі – найбільше важливі, значимі показники. При цьому низька кількісна оцінка домінуючого показника не може перекриватися як завгодно високою кількісною оцінкою компенсуючих показників. Показники одного статусу усередині групи відрізняються друг від друга кількісно (по

вагомості). Статус і вагомість показника визначають внесок даного властивості в групову оцінку. Здійснення трьох дій кваліметричної процедури оцінки якості (розкриття структурності якості, визначення номенклатури взаємозалежних показників якості, визначення статусів і вагомостей показників) дозволило сформувати основу для розробки технології оцінки якості діяльності ВНЗ.

Розрахунок комплексного показника якості діяльності ВНЗ складається із двох етапів:

- оцінка одиничних показників в інтервалі від 0 до 1 (1 – вища оцінка ВНЗ, 0 – нижча оцінка, що означає повну невідповідність мінімальним вимогам);
- згортання оцінок показників у єдину числову комплексну оцінку по спеціальних розрахункових формулах.

Інтеграція одиничних показників у комплексну оцінку виробляється по рівнях номенклатури показників якості діяльності ВНЗ, починаючи із самого нижчого рівня, на якому розташовані одиничні показники.

При цьому домінуючі й компенсуючі показники в межах однієї групи згортаються по різних формулах з урахуванням вагарень коефіцієнтів.

Таким чином, для визначення якості діяльності ВНЗ нами пропонується використати апарат освітньої кваліметрії, що дає стрункий апарат оцінювання освітньої установи як соціально-економічного об'єкта, нематеріальні властивості якого погано піддаються формалізації традиційними методами оцінювання, застосовувати підходи оцінки якості результатів, а також якості процесів і умов їхнього формування.

Список використаних джерел

1. Азгальдов Г.Г., Райхман Э.П. О кваліметрии / Гари Гайкович Азгальдов, Э.П.Райхман / [Под ред. А.В.Гличева]. – М.: Изд-во стандартов, 1973. – 172 с.
2. Калейчик М.М. Кваліметрія: учебное пособие / М.М.Калейчик – М.: МГИУ, 2003. – 200 с.
3. Субетто А.И. Кваліметрія человека и образования. Методология и практика. Материалы Второго симпозиума. От кваліметрии человека – к кваліметрии образования (генезис). Книга вторая. Часть I./ Александр Иванович Субетто. – М., 1993. - 242 с.
4. Утехин Г. Кваліметрія образовательных услуг (Измерения в системе менеджмента качества вуза) / Г.Утехин, Б.Мишнев // Educational Technology & Society. - 9(1) 2006. – С. 441-449.
5. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие. Издание второе, переработанное и дополненное / [ред. М.М.Поташника]. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 448с.
6. ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. М.: ИПК Изд-во стандартов, 2001. – 27 с.

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНО – КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті теоретично обумовлюється сутність та визначається значущість формування креативної особистості майбутнього викладача засобами комунікативно-креативного підходу до викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі.

Ключові слова: креативність, лінгвістична креативність, комунікативно-креативний підхід, креативні якості особистості, інтегративна здатність до навчання.

В статті розглядаються питання формування креативної личности будущего учителя средствами коммуникативно-креативного подхода в процессе обучения гуманитарным дисциплинам.

Ключевые слова: креативность, лингвистическая креативность, коммуникативно-креативный подход, креативные качества личности, интегративная способность к обучению.

In this article the formation of creative personality of future teacher by means of communicatively-creative approach in the process of teaching of human disciplines is considered.

Key words: creativity, communicatively-creative approach, linguistic creativity, creative features of personality, integrative ability for creation.

Постановка проблеми. Процес інтеграції країни в світову економіку, постійне розширення всебічних міжнародних контактів характеризується значним зростанням ролі знань у всіх сферах життя суспільства, що у свою чергу вимагає нових підходів до їх усвідомлення, успішного засвоєння та продуктивного застосування на практиці. При цьому майбутній спеціаліст-філолог повинен приймати оригінальні та адекватні рішення у різноманітних ситуаціях та бути психологічно готовим до діяльності у нових соціокультурних умовах. Це вимагає від вищої освіти вирішення важливого завдання а саме – переосмислення своєї ролі у підготовці фахівців нової генерації. На підготовку майбутніх кваліфікованих фахівців орієнтують й Національна доктрина розвитку освіти України у 21-му столітті, Державна національна програма «Освіта» (Україна 21-го століття), Закон України «Про освіту». Освіта 21-го століття орієнтується на поліструктуризацію лінгвістичної освіти, лінгвістичну співпрацю і широку комунікацію, тому сама мовна освіта теж поступово модернізується через впровадження модульно-рейтингової системи навчання іноземних мов. Все це ставить до викладання та викладача іноземної мови в вузах нові вимоги. Одним із шляхів вирішення цього завдання є креативна освіта, яку може забезпечити вчитель із нестандартним, самостійним

мисленням, що знає нові методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні прийоми та підходи для формування креативної особистості майбутнього вчителя. Раціональне та вмотивоване використання цих прийомів на уроках іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід має ґрунтуватися на творчості педагога» [3, с.159-160]. Знайти підхід до формування креативності студентів, що відповідав би усім сьгоднішнім потребам, дуже важке завдання.

Дослідження креативності завжди викликає багато суперечок, оскільки виникає коло емпіричних фактів стосовно даного поняття. Креативність розглядається у різноманітних концепціях і найчастіше виступає у вигляді головоломки. Однак ці концепції не суперечать одна одній, а лише фокусують увагу на різних аспектах даного процесу. В сучасних умовах вплив соціальних, політичних, економічних та психолого-педагогічних фактів на систему лінгвістичного навчання визначає необхідність розробити новий підхід, орієнтований на креативну особистість майбутнього викладача, а саме: комунікативно – креативний підхід.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Загальні основи креативності висвітлені в наукових дослідженнях Д.Богоявленської, В.Моляко, С.Сисоевої, Дж.Гілфорда, Р.Стенберга, П.Торренса та інших. Комунікативно-креативний підхід до формування креативності розглядається в різних аспектах у педагогічній та психологічній літературі, а саме: розвиток особистості в діяльності, навчанні та вихованні (Г.Андрєєва, Л.Виготський, А.Леонтьєв); структура та умови розвитку здібностей та креативності (В.Дружинін, А.Матюшкін, Я.Пономарьов, Є.Торренс); взаємозв'язок мови та творчої особистості (Н.Жинкіна); реалізація комунікативного підходу в підготовці спеціалістів (І.Бім, Н.Гіз, Р.Мільруд, Дж.Шейлз); інтенсивне навчання (Г.Китайгородська, Г.Лозанов); мовна особистість на лінгвістичному та філологічному рівні (Н.Арутюнова, Ю.Караулов, Р.Фрумкіна); особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови (Л.Засекіна); формування креативності викладача вищої школи в системі неперервної освіти (О.Морозов); розвиток лінгвістичної креативності студентів університету (Г.Халюшова).

Мета даної статті – теоретично обумовити сутність комунікативно – креативного підходу до викладання філологічних дисциплін та визначити його значущість у формуванні креативності студентів педуніверситетів.

Результати дослідження. Світове педагогічне товариство звертає свою увагу до осмислення та аналізу досвіду інститутів й університетів, а також перспектив формування нової парадигми освіти, яка б відображала сучасний погляд на взаємозв'язок освіти та креативності. Саме креативність являє собою універсальну якість особистості, яка володіє знаннями, впевнено використовує їх на практиці, прагне до самореалізації і вміє критично мислити. Одним із найважливіших аспектів цієї проблеми виступає підготовка та формування

креативної особистості майбутнього викладача іноземної мови. Проте повсякденне спілкування із студентами, аналіз їхніх виступів на семінарських та практичних заняттях, відповідей на екзаменах свідчить, що зміст сучасних освітніх програм поки що не повністю відповідає сучасним вимогам та не задовольняє багатоаспектні проблеми підготовки креативно розвинутої особистості. Орієнтація на накопичення знань для конкретного їх використання та ігнорування організації спеціальної креативної діяльності – є одним із недоліків сучасної підготовки майбутніх фахівців. Отже, практика свідчить, що неформованість креативності гальмує особистісний зріст студентів і впливає на ефективність всього процесу навчання у вищій школі.

Ідея нової гуманістичної парадигми освіти є провідним науково – практичним напрямком сьогодення. Погодимось з німецьким дидактиком Ф.Деннісхупзом у тому, що серйозні оновлення методичної парадигми (реформи-згідно з його термінологією) відбуваються приблизно кожні 15-20 років. Дійсно, за минуле тридцятиріччя змінилася не одна методична парадигма: від свідомо – практичного до комунікативно – діяльного. Зараз же, не відкидаючи вже досягнутого, ми вступаємо у світ методичних рішень, що мають комунікативно – креативні наукові підстави. Для реалізації цієї мети значне місце відводиться проблемі формування креативної особистості студентів. Креативні якості особистості можна розглядати як єдність когнітивних, емоційних та лінгвістичних особливостей, що формуються на основі соціального інтелекту, соціальних відносин, звичаїв та проявляються у вмінні спілкування.

Одним з важливих моментів у роботі з формування якостей креативної особистості майбутнього викладача є стимуляція високої самооцінки. Багато дослідників звертало свою увагу до цього аспекту і висловлювали свої думки, що відрізнялись, але не суперечили одна одній. Так С.Сисоева вважає, що для стимулювання творчої активності важливо:

- звернути увагу на універсальність прийому, за допомогою якого отримано розв'язок;
- не обмежувати учнів оволодінням прийомами розв'язання, головне – вміння знаходити проблему і формулювати завдання;
- основною «продукцією» уроків творчості вважати нові ідеї;
- вчити нагромаджувати й переробляти інформацію;
- виховувати творчі якості особистості, серед яких найважливіша – сміливість думок, тобто здатність протистояти інерції мислення [6, с.202;203].

Психолог В.Дружинін вважає креативність якістю, що актуалізуються лише тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище. Для цього необхідні наступні умови:

- відсутність зразка поведінки;
- наявність позитивного зразка поведінки;
- створювання умов для наслідування творчої поведінки;
- соціальне підкріплення творчої поведінки [4, с.25].

Для розвитку креативного потенціалу особистості при навчанні гуманітарним дисциплінам найбільш прийнятним є застосування комунікативно – креативного підходу. Перевагами цього підходу є: по-перше, партнерство студента та викладача у навчальному процесі, по-друге, зміна умов традиційного навчання – наявність готових, систематизованих знань, по-третє, головним елементом учбового процесу є не знання, а інформація (знання – це перевірений практикою результат пізнання дійсності, головною відзнакою якого є істинність; інформація – це знання іншого характеру, що має сумнівну достовірність і висловлює найчастіше думки співрозмовника). Комунікативно – креативний підхід пов'язує організацію процесу засвоєння нової інформації з розвивальним ефектом. Використання даного підходу також дає змогу в повній мірі реалізувати потенційні можливості іноземної мови для формування та розвитку комунікативних вмінь й креативної особистості студента. Адже головною ознакою комунікативно – креативного підходу є формування інтегративної здатності до творіння та використання нових, нестандартних засобів спілкування, що забезпечують у свою чергу швидке та реактивне рішення ситуації.

Саме поняття «підхід» трактується у науковій літературі як направленість на ті чи інші аспекти пізнавальної діяльності студента, процесу становлення його особистості та індивідуальності [2, с.325].

У сучасній педагогіці виділяють наступні підходи: особистісно-зорієнтований, креативний, антропологічний, культурологічний, технологічний, інформаційний, соціологічний, холізм (цілісність) синергетика. Умовно їх можна розділити на дві групи. До першої відносяться ті, що беруть за основу свої положення із інших гуманітарних наук. Друга група визначає своїм пріоритетом орієнтацію на особистість, суспільство, інформацію.

Найбільш сприятливим підходом для формування особистості майбутнього вчителя у процесі викладання гуманітарних дисциплін є креативний підхід. Сучасна ситуація в навчанні, оволодівши лінгвокультурною та психологічною спадщиною, характеризується різноманіттям лінгво дидактичних, комунікативних та креативних підходів, що накопичилися та продовжують накопичуватися як результат осмислення різнопланового попереднього досвіду досліджень та зроблених помилок. Комунікативно – креативний підхід розвивається у руслі освоєння та переосмислення ідей попередніх науково – методичних підходів, збагаченні новим матеріалом, використанні умов та обставин теперішньої педагогічної діяльності.

Під комунікативно – креативним підходом розуміється процес, що являє собою спілкування, утворення нових цілей, оригінальних засобів взаємодії як наслідок адекватного сприйняття об'єкта спілкування. Цей підхід до формування креативності студентів в процесі вивчення іноземної мови збагачує методику навчання, розробляючи структури та змісти різноманітного роду компетенцій, необхідних для досягнення поставлених комунікативно – креативних цілей.

Деякі вчені висловлюють думку, що в предметних гуманітарних науках рефлексія засобів відсутня і методологічний апарат формується природним шляхом, тому існуючі підходи навряд чи можна назвати справжніми підходами, це швидше за все онтологічні уявлення, де домінує той чи інший системноутворюючий елемент.

У ході аналізу результату комунікативно-креативного підходу можна використовувати емоціональний критерій (відчуття задоволення від процесу), діяльний (плідність рішення проблем), особистий критерій (наявність умов для самореалізації та особистісного розвитку). Таким чином, продукт комунікативної креативності відрізняється новизною, особистим перетворенням, є унікальним та неповторним.

Комунікативно – креативний підхід базується на таких принципах: а) автентичність спілкування (учбово-речові ситуації стимулюють вивчення матеріалу); б) інтерактивності (зміст акценту на розвиток вміння спілкуватися); в) етнокультурного контексту (розуміння реалій, знання історії, традицій та звичаїв); г) гуманізації навчання (орієнтованого на моральні цінності).

Важливу роль у цьому процесі відіграє психологічне середовище адже відомо, що креативний потенціал особистості найчастіше блокується психічними захистами суб'єкта. Психологічними умовами ефективного використання цього підходу є: а) напрямок на мовну особистість студента у сукупності з лінгвокогнітивними, мотивуючими, емоційними та вольовими характеристиками; б) збагачене творче середовище у процесі учбово – речовій діяльності; в) творча особистість викладача іноземної мови; г) інноваційний зміст навчання іноземної мови з активним використанням рольових, ділових та психотехнічних ігор, групових дискусій.

Комунікативна креативність, як інтегральна властивість особистості, може бути представлена такими формально-динамічними та якісними показниками як легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, схильність до незалежності, конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність. Комунікативна креативність пов'язана з властивостями особистості, що приймають участь в успішному спілкуванні та характеризують її комунікативний та творчий аспекти. Індивідуально-типові особливості комунікативної креативності виявляються в якісно-кількісному сполученні її показників.

Для формування та розвитку комунікативно-креативних навичок та вмінь використовують наступні методи навчання:

а) психогімнастичні вправи, направлені на утворення роботоздатності та атмосфери довіри;

б) рольові ігри, направлені на формування практичних та соціальних навичок, розвиток комунікативних властивостей особистості, вміння спілкуватися с іншими людьми;

в) позиційні ігри, направлені на оптимізацію спілкування з вчителем, на формування рівності та партнерства;

г) розвиваючі ігри, направлені на розвиток пізнавальних психічних процесів – уваги, пам'яті, мислення;

д) диспути на теми, що цікавлять студентів.

Н.Рождественська й А.Торшин звертають увагу на такі педагогічні прийоми, що оптимізують навчальний процес в аспекті креативності, як:

- дискусія, коли складне питання обговорює вся навчальна група. Кожен може висловити свою думку та вислухати думку іншої людини;
- постановка нових завдань, що потребує від вчителя творчих здібностей;
- розумне мовчання. Цей прийом необхідний тоді, коли потрібно, щоб учень сам зрозумів свою помилку, коли потрібен час, щоб сформувати навичку [5, с.68].

Комбінація таких методів й прийомів у процесі викладання гуманітарних дисциплін дає змогу творчо та креативно розв'язувати завдання.

Висновки. Комуникативно-креативний підхід є перспективним, оскільки полягає у можливості забезпечити значно вищу результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі актуалізації креативного потенціалу особистості. Значущість формування креативності та креативної освіти для подолання кризи навчальної системи зараз вже не підлягає сумніву, адже сьогоденні труднощі пояснюють, що традиційні підходи до навчання втрачають свою ефективність і вже не мають булого авторитету. Але будемо і пам'ятати мудре висловлювання М.Монтеня: «Щоб навчити іншого, потрібно більш розуму ніж навчитися самому» [7]. Отже щоб сформувати креативного студента, не досить впроваджувати нові креативні підходи, сам викладач має бути креативно сформованим. Він повинен виступати не лише носієм знання, традиції та норм але і бути помічником у становленні та розвитку креативної особистості студента.

Список використаних джерел

1. Алексеева Н.А. Исследование развития коммуникативной креативности в условиях специальной психологической подготовки студентов / Н.А.Алексеева // Вестник университета. – 2006. – №8(24). – С.8-13.
2. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог, 2007. – 474с.
3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник / А.І.Кузьмінський, В.Л.Омеляненко. – К.:Знання-Пресс, 2008. – 447с.
4. Понасенкова С.В. Одаренные дети: формирование и развитие способностей / С.В.Понасенкова // Проблемы воспитания. – 2003. – №2. – С.21-35.
5. Рождественская Н.В. Креативность: пути развития и тренинги / Н.В.Рождественская. – СПб.: Речь, 2006. – 320с.
6. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / Світлана Олександрівна Сисоева. – К.:Міленіум, 2006. – 346с.
7. Montaigne M. Les Essaise / Michel de Montaigne. – М.: Голос, 1992. – 416с.

ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО ТА ЕМПІРИЧНОГО МИСЛЕННЯ

В статті описуються деякі аспекти теоретичного і емпіричного мислення та розкривається питання їх співвідношення.

В статье описываются некоторые аспекты теоретического и эмпирического мышления, раскрывается вопрос их соотношения.

The article reveals some aspects of theoretical and empirical thinking and the question of their correlation opens up.

Ключові слова: мислення, теоретичне мислення, емпіричне мислення.

Ключевые слова: мышление, теоретическое мышление, эмпирическое мышление.

Keywords: thinking, theoretical thinking, empiric thinking.

Розбудова національної системи освіти в Україні, основні напрямки якої визначені Конституцією України, Законом України "Про освіту", Державною національною програмою "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), спрямована на підвищення інтелектуального потенціалу нації, виховання творчої особистості, формування в нових соціально-економічних і політичних умовах громадян, здатних до активної співучасті у будівництві молодій держави.

Сьогодні ефективність діяльності освітніх установ можна оцінити аналізуючи рівень підготовки підростаючого покоління до самостійної діяльності, побудови та розв'язання нових задач, яких не було і не могло бути в досвіді минулих літ. У зв'язку з цим актуальною представляється задача розвитку інтелектуального потенціалу особистості, що визначає ефективність її діяльності в сучасному світі, котрий постійно змінюється. Найважливішою складовою інтелектуального потенціалу особистості є мислення, а особливо теоретичне мислення. Проблема формування теоретичного мислення є надзвичайно багатогранною і багатофункціональною.

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 певної задачі. У процесі мислення виробляються уміння та навички цілеспрямованого і доцільного перетворення дійсності. Мислення відіграє величезну роль у пізнанні, воно розширює границі пізнання, надає можливість вийти за межі безпосереднього досвіду відчуттів і сприйняття.

Культура мислення не зводиться лише до оволодіння змістом навчального матеріалу, а визначається кінцевим результатом у практичній діяльності школяра. "Треба не лише мати розум, головне – вміти його використовувати", – писав Р.Декарт [1].

На думку психологів та дидактів, при всій складності процесу мислення, йому можна та необхідно навчати. Для формування розумової активності

особистості необхідно дві системи знань: про предметну діяльність та про зміст і послідовність розумових дій, що забезпечують оволодіння первинною системою знань.

У сучасній психології під процесом мислення розуміють процес опосередкованого і узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відносинах.

Мислення в процесі навчання здійснюється на двох рівнях – емпіричному і теоретичному. Основою емпіричного мислення є шлях поступового узагальнення матеріалу з варіюванням різноманіття окремих випадків. В основі теоретичного мислення лежить шлях узагальнення, пов'язаний із аналізом лише одного явища у ряді схожих явищ і вищої форми аналізу – аналізу через синтез.

Проблема формування та розвитку мислення у різні часи розглядалася різними гуманітарними науками, зокрема такими як: психологія, педагогіка, філософія тощо. У сучасній психологічній літературі процес мислення розглядається як вищий пізнавальний процес. Мислення являє собою форму творчого відображення людиною дійсності, що породжує такий результат, який у дійсності чи у суб'єкта на даний момент часу не існує. Мислення людини також можна розуміти як творче перетворення наявних у пам'яті уявлень і образів.

Розробка проблеми розвитку мислення учнів у теорії навчання відбувається на основі досліджень таких науковців:

- Л.Виготського, який в роботі "Мислення і мова" запропонував розуміння структури свідомості людини як динамічної смислової системи інтелектуальних, вольових і афективних процесів, що знаходяться в певній єдності;
- С.Рубінштейна, який створив на основі своєї цілісної концепції новаторські психологічні теорії особистості мислення як діяльності і як процесу, емоцій, пам'яті, мови і т.д.,
- А.Брушлінського, котрий досліджував онтологічні і гносеологічні підстави психології в співвідношенні з логікою, математикою, інформатикою, фізіологією і соціологією. Аналізував проблеми індивідуального і групового суб'єкта, особистості і мислення, психології розвитку, педагогічної психології і історії психології;
- Г.Костюка, основні праці якого присвячені вивченню мислення і мови в молодшому шкільному віці, виявленню психологічно обґрунтованих шляхів побудови навчального матеріалу ("Питання психології і мислення", 1951);
- П.Блонського, принципово важливе значення мали його дослідження мислення, мови, пам'яті, емоцій, а також взаємозв'язку і взаємодії психічних процесів ("Пам'ять і мислення", 1935; "Розвиток мислення школяра", 1935 і ін.);
- П.Гальперіна, який розробив теорію поетапного формування розумових дій;
- вивченням питання про психологічні принципи розвитку в процесі навчання займалися О. М. Леонтьєв, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, А. З. Рахимов та ін.;

— С.Кабанова-Меллер, Н.Тализіна, Н.Менчинська займалися проблемою розвитку мислення в рамках навчання математики.

Мета даної роботи полягає у розкритті проблеми співвідношення основних видів мислення: теоретичного та емпіричного на основі аналізу поглядів вітчизняних науковців.

Основною умовою розвитку мислення у дітей є цілеспрямоване їх виховання і навчання. У процесі виховання дитина опановує наочні дії та мову, навчається самостійно вирішувати спочатку прості, потім більш складні задачі, а також розуміти вимоги, що пред'являються дорослими, і діяти відповідно до них.

Розвиток мислення виражається в поступовому розширенні змісту думки, в послідовному виникненні форм і способів розумової діяльності і зміні їх у відповідності до загального формування особистості. Одночасно у дитини посилюються і спонуки до розумової діяльності - пізнавальні інтереси.

Розширюються можливості дитини в усвідомленні своїх дій при вирішенні односторонніх задач: усвідомлюються не тільки властивості окремих дій і особливості умов, в яких ці дії відбуваються, але і їх об'єктивна спільність за способом здійснення. Поліпшується планування вирішення задач: діти стають здатні продумувати заздалегідь всі необхідні дії і лише потім їх реалізовувати, тобто можуть спочатку розробляти загальний напрям вирішення задачі, і тільки після цього намічати конкретні кроки з реалізації, — в цьому випадку подальші дії і кроки намічаються до практичного виконання попередніх, тобто виконується структуризація і планування процесу виконання задачі.

Важлива сторона такої підготовки — забезпечення умов для розумового розвитку учнів, для оволодіння прийомами теоретичного, узагальнюючого мислення, пов'язаного з виділенням істотних зв'язків у змісті задач і знаходженням загального способу їх вирішення. При теоретичному підході діти здійснюють цілісне планування рішення, тобто спочатку плануються всі необхідні дії і тільки потім виконуються, відповідно перші дії виконуються лише після того, коли окреслені останні, виокремлений істотний кінцевий результат. Крім того, істотною стороною теоретичного мислення виступає змістовна рефлексія, що розуміється як звернення дітей до своїх дій при вирішенні задач, як усвідомлення ними загальності способів вирішення задач одного класу.

Теоретичному або розумовому мисленню властивий ряд характерних рис, зокрема, аналіз як спосіб виявлення генетично початкової основи деякого цілого; рефлексія, завдяки якій людина постійно розглядає підстави своїх власних розумових дій і тим самим опосередковує їх, розкриваючи при цьому їх внутрішні взаємозв'язки; теоретичне мислення здійснюється в основному в плані явного експерименту, для якого характерне виконання людиною такої розумової дії як планування.

Теоретичне мислення — ця складна пізнавальна дія. У ході її здійснення людина послідовно, за допомогою відповідних способів, виділяє в пізнаваних

об'єктах загальне для їх існування відношення, особливі форми цього відношення і єдність загального відношення і його особливих форм. Способи теоретичного мислення здійснюються за допомогою дослідження пізнаваних об'єктів і розгляду особливостей цього дослідження. Процеси виділення загального і конкретного виступають у ході здійснення теоретичного мислення спочатку як відносно самостійні дії, а потім як операції.

Мислення прийнято розглядати в психології як процес вирішення задач, а тому, при виникненні проблемної ситуації потрібно виділити мету, яку вимагається досягти, або з'ясувати завдання, яке необхідно виконати, також визначити умови, в яких це повинно відбутися. Виявивши ключові попередні позиції, «априорні даності», людина починає мислити, співвідносити те, що дано, з тим, що потрібно знайти.

Емпіричність підходу до вирішення задач виявляється в орієнтації на такі ознаки, які можна безпосередньо спостерігати або представити, при цьому, спочатку збираються відомості про кожний об'єкт задачі окремо, а потім зіставляються результати.

Теоретичний підхід, навпаки, допускає відсторонення від наочних особливостей мети й умов задачі. Вирішення задачі спрямовано на знаходження зв'язків, істотних для всіх випадків, однакових з описаними в даній задачі.

При теоретичному підході до вирішення задач, людина прагне пояснити спостережувані події, особливості їх протікання, зрозуміти їх значення, встановити закономірність, якій вони підпорядковуються. Багато фахівців з теорії пізнання вказують, що моделювання, створення теоретичної, розумової моделі протікання, розвитку і завершення дії – характерна межа теоретичного мислення при вирішенні пізнавальних задач. Теоретичне мислення допускає орієнтацію людини на внутрішні, істотно, необхідні зв'язки даних, представлених в умовах задачі. Це дозволяє вирішувати їх узагальненим способом, використовуючи при вирішенні всіх задач даного класу загальний принцип їх побудови.

Дослідження Є.І.Ісаєва виявили, що у процесі розвитку теоретичного мислення рівню рефлексії, передують рівень планування, який, у свою чергу, наступний за рівнем аналізу. Це означає, що теоретичний тип мислення є наступним за емпіричним типом мисленням і має три чітко виражених рівня: рівень здійснення аналізу; рівень здійснення аналізу і планування; рівень здійснення рефлексії, що допускає наявність аналізу і планування, що і є власне теоретичним мисленням [4].

Л.К.Максимов у процесі спеціального математичного дослідження мислення, показав що саме особливості теоретичного мислення забезпечують школярам можливість більш широкої орієнтації в математичному змісті [2]. Також були розроблені методики, що дозволяють виявити особливості прояву розумових дій аналізу, рефлексії і планування на математичному матеріалі.

Дослідник вважає, що питання про розвиток математичного мислення розв'язується виявленням особливостей розвитку (наявність або відсутність)

них компонентів математичного мислення [5]. Отримані ним дані свідчать, що емпіричний рівень математичного мислення має більш ранній, а теоретичний рівень більш пізній віковий прояв [3].

Досліджуючи основи емпіричного і теоретичного мислення і їх роль у процесі навчання, В.В.Давидов довів, що побудова всіх навчальних предметів, а математики особливо, повинна проектувати формування у школярів сучасного науково-теоретичного мислення [2].

У своїх основоположних працях В.В.Давидов дав розгорнену характеристику теоретичних знань, понять, мислення, у відмінності від емпіричних:

1. «Емпіричні знання виробляються при порівнянні предметів і уявлень про них, що дозволяє виділити в них однакові, загальні властивості. Теоретичні знання виникають шляхом аналізу ролі і функції деякого особливого відношення усередині цілісної системи, яка разом з тим служить генетично початковою основою всіх її проявів.

2. Порівняння виділяє формально загальну властивість деякої сукупності предметів, знання якої дозволяє відносити окремі предмети до певного їх класу, незалежно від того, чи зв'язані ці предмети реально між собою чи ні. Аналіз відкриває генетично початкове відношення цілісної системи як її загальну підставу або сутність.

3. Емпіричні знання, в основі яких лежить спостереження, відображають зовнішні властивості предметів і спираються на наочні уявлення. Теоретичні знання, що виникають на основі перетворення предметів, відображають їх внутрішнє відношення і зв'язки і тим самим виходять за межі чуттєвих уявлень.

4. Формально загальна властивість виділяється як рядоположене з особливими і одиничними властивостями предметів. В теоретичних знаннях фіксується зв'язок реально існуючого загального відношення цілісної системи з її різними проявами, зв'язок загального з одиничним.

5. Конкретизація емпіричних знань полягає в підборі ілюстрацій, прикладів, що входять в відповідний клас предметів. Конкретизація ж теоретичних знань – це виведення і пояснення особливих і одиничних проявів цілісної системи з її загальної підстави.

6. Необхідним засобом фіксації емпіричних знань є слова-терміни. Теоретичні знання перш за все виражаються в способах розумової діяльності, а потім вже в різних символі-знакових системах, зокрема засобами природної і штучної мови».

На основі проведеного дослідження щодо питання формування співвідношення теоретичного та емпіричного типів мислення можна зробити висновок, який буде сформульований наступним чином:

- операція порівняння може бути використана при обох типах мислення, проте при емпіричному вона спрямована на виділення загальних ознак, а при теоретичному – істотних;
- емпіричні знання дозволяють здійснювати примітивну доцільну діяльність, а теоретичні – складну, висококваліфіковану;

- емпіричне мислення не вносить у систему знань субординації, ієрархії, теоретичне ж вибудовує систему понять відповідно до принципів розвитку;
- формально-логічна конкретизація – це розширення об'єму поняття, діалектико-логічна виступає як синтез абстрактних знань;
- фіксація і передача емпіричних способів вербальна, теоретичних – за допомогою моделей.

Може здатися, що теоретичне мислення спирається на емпіричне і ніби надбудовується над ним, зберігаючи його як фундамент. Проте, таке розуміння їх співвідношення не є правильним. Сучасне теоретичне мислення в процесі свого становлення асимілювало позитивні моменти і засоби емпіричного мислення. Усередині власного руху воно розв'язує як свої власні задачі, так і ті, що раніше були прерогативою емпіричного мислення, але розв'язує по-своєму, більш повно й ефективно. І хоча теоретичне та емпіричне мислення тісно пов'язані між собою, переходячи в певній діяльності і на певному етапі одне в одне, на наш погляд, така діяльність як навчання потребує більшої уваги саме в питанні формування теоретичного мислення.

Список використаних джерел

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М.Вертгеймер – М., 1987. – 140 с.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / Василий Васильевич Давыдов. – М., 1972. – 424 с.
3. Давыдов В.В. Психическое развитие младших школьников / Василий Васильевич Давыдов – М., 1990. – 160 с.
4. Исаев Е.И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников / Е.И.Исаев // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С.52-60.
5. Максимов Л.К. Формирование математического мышления у младших школьников: [Учебное пособие по спецкурсу] / Л.К.Максимов – М., 1987. – 96 с.

С.В.Малихіна

ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ ПРИ ВИВЧЕННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядаються підходи до формування пізнавальної самостійності студентів у процесі вивчення економічних дисциплін, особлива увага приділяється розробці технології, а також організаційним формам, методам, прийомам і засобам як її невід'ємних складових.

Ключові слова: самостійність, пізнавальна самостійність, форми, методи і прийоми навчання економічних дисциплін.

В статті розглядаються підходи к формированию познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения экономических дисциплин, особое внимание отводится разработке технологии, а также

організаційним формам, методам, прийомам і засобам навчання як її невід'ємними складовими.

Ключові слова: самостійність, пізнавальна самостійність, форми, методи і прийоми навчання економічних дисциплін.

The article reveals some approaches concerning forming students cognitive independence in the course of economic disciplines training, special attention is paid to working out the technology, and also to organizational forms, methods, receptions and means as its integral components.

Key words: independence, cognitive independence, forms, methods and receptions in economic disciplines training.

Постановка проблеми. Специфіка навчання економічних дисциплін у ВНЗ обумовлена цілями й потребами сучасного суспільства до рівня освіченості його громадян. Особлива актуальність змісту економічних дисциплін сьогодні визначається тим, що кожна людина стикається з проблемами економіки і в своїй професійній діяльності, і в особистому житті. У сфері особистого життя це, у першу чергу, планування та організація особистого бюджету, доходів і витрат сім'ї; економічно обґрунтована оцінка товарів, які купують для особистого вжитку, їх раціональне використання, активізація взаємодії з економічною галуззю – банками, страховими агенціями, біржами, ринком праці та сферою послуг. Кожен громадянин повинен бережливо і по-господарському ставитися до природи, активно протидіяти негативним явищам у цій галузі; дбайливо ставитися до власності, уміти раціонально використовувати наявні ресурси для задоволення різноманітних потреб; активно вивчати й осмислювати економічну політику нашої держави. Не менш важливими аспектами сьогодні є розумне ставлення до свого здоров'я, режиму і способу життя, використання вільного часу, здатність до осмислення явищ економічного життя з урахуванням досягнень науки і техніки, норм господарювання та принципів моралі тощо. Такі якості можуть бути успішно реалізовані за умови, коли в основі підготовки у ВНЗ присутня логіка розвитку розгортання системи економічних відносин сучасного суспільства [3].

Аналіз практики навчання економічних дисциплін переконує у недостатній ефективності традиційних схем через притаманний їм переважно інформаційно-догматичний метод організації викладання, жорсткі підходи до організації й контролю учіння. Суперечності між існуючими вимогами до рівня освіти в сучасних умовах циклічного розвитку ринкових відносин і рівнем готовності студентів до успішного функціонування в суспільстві, між потребами майбутнього фахівця у сфері економічних відносин і можливостями вищої освіти задовольнити цю потребу, вимагають утвердження нових підходів до організації навчального процесу підготовки фахівців у ВНЗ.

Метою статті є розгляд провідних тенденцій навчання економічних дисциплін у ВНЗ і проектування технології формування пізнавальної самостійності студентів при вивченні економічних дисциплін.

Аналіз публікацій. Педагогічні аспекти проблеми формування пізнавальної самостійності по-різному розглядалися у працях Л.Арістової, Л.Вяткіна, В.Буряка, М.Данилова, І.Лернера, В.Лозової, Н.Половникової, О.Савченко, Т.Шамової та інших. Сьогоднішній етап розгляду даної проблеми пов'язаний з дослідженням організації самостійної роботи, самостійної навчальної діяльності студентів і вивчається відповідно різних напрямів підготовки майбутніх фахівців у працях Г.Адамів, В.Бенери, Я.Галети, С.Заскалетої, Н.Зеленкової, Г.Костишиної М.Кухарева, В.Логвіненко, С.Міхно, Л.Тархової та ін. У працях науковців чітко показано, що процес формування пізнавальної самостійності особистості обумовлений провідною сферою їх діяльності, специфікою професійної підготовки. Специфічні умови притаманні й навчальному процесу із засвоєння економічних дисциплін у ВНЗ.

Головним механізмом формування пізнавальної самостійності студентів ВНЗ є безпосередня доступна їм економічна діяльність і ті відносини, до яких вони залучаються в ході цієї діяльності у процесі вивчення економічних дисциплін, зокрема курсу «Основи економічної теорії», низки спецкурсів «Менеджмент», «Маркетинг», «Макроекономіка» тощо.

Процес організації навчання економічних дисциплін має здійснюватися згідно з дидактичними принципами доступності, систематичності, послідовності, практичної спрямованості від репродуктивного через евристичний, частково-пошуковий, проблемний до творчо-дослідницького виду навчальної діяльності. Таким чином відбувається поступове становлення самостійності мислення, потреб в осмисленні економічних явищ, формування необхідних моральних і ділових якостей, навичок їх практичного застосування [4].

Нашими дослідженням на базі Криворізького державного педагогічного університету визначено, що ефективність формування пізнавальної самостійності студентів при вивченні економічних дисциплін залежить від низки факторів: організації занять, самостійної роботи, наявних загальнонавчальних умінь студентів, сформованих способів розумової діяльності, стилю професійного спілкування викладача, способів послання фахової й економічної підготовки, а також узгодження потреб суспільства із внутрішніми потребами студентів у змісті курсів [1].

Концептуально-методичною основою розробленої експериментальної технології формування пізнавальної самостійності студентів ВНЗ, яка відрізняє її від традиційної технології навчання економічних дисциплін, є уявлення про процес навчання як цілісний, циклічно зростаючий за рівнями оволодіння матеріалом процес активізації діяльності студентів, побудований відповідно до рівня й динаміки пізнавальної самостійності його суб'єктів.

Така технологія формування пізнавальної самостійності передбачає:

- чітку розробку та постановку мети цього процесу через дослідження ієрархії цілей і завдань у пізнавальній і професійно орієнтованій сфері підготовки фахівців;
- визначення змісту навчання економічних дисциплін, забезпечення у ньому професійно-орієнтованої й когнітивної проблемності, можливості

структурування знань і способів їх здобуття на різних рівнях засвоєння з урахуванням логіки та динаміки формування пізнавальної самостійності студентів;

- створення впорядкованої сукупності методів, прийомів і засобів навчання, які забезпечують пріоритетність активної, самостійної, пошуково-творчої діяльності студентів, взаємозв'язок і взаємообумовленість аудиторної, позааудиторної, науково-дослідної роботи, функціонування суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «викладач-студент»;
- засоби стимулювання внутрішньої і зовнішньої активності студентів, фактори формування їх пізнавальної самостійності, підтримку мотиваційної основи навчальної діяльності, становлення індивідуальних когнітивних стилів пізнання;
- способи встановлення зворотного зв'язку між сформованими компонентами пізнавальної самостійності студентів та рівнем і способом здобуття предметних знань, узгодження мети і методики контролю з метою і методикою викладання й учіння;
- забезпечення реалізації провідних дидактичних умов, що сприяють формуванню пізнавальної самостійності студентів у процесі вивчення економічних дисциплін.

Реалізація експериментальної технології передбачає використання системи традиційних та інноваційних методів і організаційних форм навчання економічних дисциплін. Основою для їх вибору була насамперед дидактична мета комплексу занять, вид заняття, зміст навчання, наявний рівень пізнавальної активності та самостійності типологічних груп студентів [1].

До пріоритетних, що забезпечують упорядкованість і логіку формування пізнавальної самостійності студентів, відносимо: проблемні лекції, лекції-індивідуалізації, практичні заняття з використанням наочного ілюстративного матеріалу, ситуаційні та рольові ігри, тьюторські заняття, заняття в малих групах і парах, проектну діяльність [1; 2; 4].

Особливу увагу в експериментальній технології приділено організації самостійної роботи студентів з економічних дисциплін як основної організаційної форми діяльності зі становлення пізнавальної самостійності. Підготовка до самостійної роботи здійснювалася під час аудиторних занять – лекційних і практичних, шляхом створення проблем, постановки й вирішення творчих завдань і задач, ознайомлення з методами наукового дослідження, у тому числі зі специфічними соціально-економічними методами, такими як: от-збору й узагальнення інформації, аналізу, прогнозування, моделювання, програмно-цільовими й евристичними та ін. При цьому, структурування змісту теоретичного навчання економічних дисциплін дозволило виокремити час для продуктивної самостійної роботи студентів із використанням сучасних інформаційних технологій [5].

Експериментально підтверджено, що навчальні можливості новітніх інформаційних технологій не лише забезпечують інформативну та наукову підтримку засвоєння економічних дисциплін, а й інтенсифікують, оптимізують

навчальний процес, зменшують витрати часу як викладачів, так і студентів у пошуку й обробці інформації, моделюванні та прогнозуванні в економічній сфері [1; 2]. Неоціненний вплив вони чинять на формування компонентів пізнавальної самостійності, оскільки створюють додаткові засоби пізнавальної мотивації студентів, посилюють когнітивну сферу, розширюють обсяг пізнавальних стратегій.

За допомогою інформаційних мереж, у рамках експериментальної технології, студенти залучалися до обговорення економічних проблем, виконання групових проєктів, знайомилися з електронною навчальною літературою та матеріалами електронних видань. Для одержання економічної інформації використовувалися спеціалізовані сайти й розроблена на цій основі система навчально-пізнавальних завдань щодо аналізу, прогнозування, моделювання економічних ситуацій [1].

Великі навчальні та розвивальні можливості у формуванні пізнавальної самостійності студентів мають завдання, у яких реалізуються міжпредметні зв'язки економічних і фахових дисциплін. До таких завдань належать: опрацювання текстів економічної тематики й написання есе чи доповіді, що містять системний аналіз опрацьованих фактів з економічної теорії чи практики в конкретній галузі виробництва чи сфери послуг; оцінка і прогнозування шляхів розвитку сфери майбутньої діяльності студента; моделювання кар'єри й особистісного добробуту; тактичне і стратегічне планування в особистісній і виробничій сфері. У якості доцільних наочних засобів, що сприяють розширенню операційних компонентів пізнавальної самостійності використовувалися комп'ютерні ілюстративні програми, пакети, бази даних; цифровий матеріал; узагальнюючі схеми, графіки, діаграми, рисунки, фотографії, тобто засоби опрацювання сучасних джерел економічних знань.

У якості прийомів пізнавальної діяльності при вивченні економічних дисциплін використовувалися перегляд відеоматеріалів, прослуховування аудіоматеріалів, аналіз та обговорення матеріалів ЗМІ. Ефективним виявився кейс-метод в опрацюванні економічних матеріалів у малих групах студентів в аудиторній і самостійній роботі.

Висновки. Протягом тривалого часу незмінною залишалась мета – озброїти студентів знаннями економічних теорій і закономірностей ринкових відносин. Проте, не менш важливим завданням було й залишатись формування особливого стилю мислення, певного рівня культури, що визначає особистий успіх і добробут громадянина суспільства. В умовах нестабільності ринку необхідно намагатися формувати ті якості особистості освіченої людини, які дозволять швидко, гнучко й ефективно орієнтуватися та визначати найбільш раціональний спосіб життєдіяльності. До таких важливих якостей відносимо й пізнавальну самостійність, а до шляхів її формування – створення ефективних дидактичних систем, які базуються на застосуванні видів, технологій, форм і методів навчання, адекватних умовам і потребам сьогодення. Упровадження таких систем має на меті не лише засвоєння сукупності знань, спеціальних вмінь і навичок, а спрямовується на підвищення рівня самостійної творчої пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, створює умови для більш повного й ефективного розвитку їх особистості, становлення соціально-необхідних якостей.

Список використаних джерел

1. Кустовський С.М. Комп'ютерні навчальні технології як засіб активізації самостійної роботи студентів-економістів / С.М.Кустовський // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія „Педагогіка”. – 2004. – № 5. – С. 185-190.
2. Логвіненко В.Г. Познавательная самостоятельность студентов в условиях информатизации образования как объект педагогических исследований / В.Г.Логвіненко // Проблемы инженерно-педагогической освіти: Зб. наук. пр. Випуск 4. – Харків: УПА. – 2003. – С.30-35.
3. Михайлов О.В. Развитие социальной зрелости студентов-экономистов в познавательной познавательной деятельности / О.В.Михайлов // Наукові записки. – Випуск 28. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім.В.Винниченка, 2000. – 168 с. – С. 109 – 112.
4. Пиндик О.Г. Самостійність як автономний принцип у дидактиці вищої школи / О.Г.Пиндик // Збірка статей науково-методичної міжвузівської конференції викладачів “Проблеми і методи самостійної роботи студентів у навчальному процесі”. – Вінниця, 2002. – С. 59-66.
5. Стеченко Д.М. Методологія наукових досліджень: підручник / Д. М.Стеченко, О.С.Чмир. – К. : Знання, 2007. – 317 с.

*М.А.Слюсаренко,
Криворізький ДПУ*

**ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

В статті розглядається проблема організації самостійної роботи в педагогічному вузі на основі задачного підходу як засобу підвищення якості знань студентів.

Ключові слова: задачний підхід, самостійна робота студентів, мотивація навчання, пізнавальна діяльність.

В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы в педагогическом вузе на основе задачного подхода как средства повышения качества знаний студентов.

Ключевые слова: задачный подход, самостоятельная работа студентов, мотивация обучения, познавательная деятельность.

The article deals with the problem concerning self-directed independent activities at a teacher training higher educational establishment on the basis of a task approach as the means of improvement student's knowledge quality.

Key words: a task approach, self-directed independent activities of students, motivation of learning, cognitive activities, student's knowledge quality

Постановка проблеми у загальному вигляді. В рамках впровадження Болонського процесу перед системою вищої освіти України постають нові пріоритети та задачі. Перед педагогічною наукою стоять завдання розробки

ефективних технологій, форм і методів навчання, які суттєво підвищували б рівень самостійної пізнавальної діяльності студентів, створювали умови та сприяли всебічному розвитку особистості. Освіта повинна мати особистісно-орієнтовану спрямованість, внаслідок чого знання, вміння і навички перетворюватимуться з мети навчання на засіб розвитку пізнавальних і особистісних якостей студента, а сам студент – на суб'єкт свого розвитку. Болонська система спрямована на те, щоб студенти навчилися вчитись самостійно. В радянській школі система навчання була побудована в основному на аудиторній роботі (лекціях, практичних, семінарах), в той час як в Європі самостійна робота студентів є основною формою організації навчального процесу у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема самостійної роботи та її ролі в підготовці майбутніх спеціалістів привертала увагу багатьох вчених, як вітчизняних, так і зарубіжних. Принципи і засоби управління процесом теоретичного і практичного навчання студентів досліджувались С.І.Архангельським, В.І.Загвязинським, М.Д.Никандровим, Н.Ф.Тализіною, А.Ф.Есауловим; системне бачення педагогічного процесу, шляхи формування проблемно-пошукового мислення розроблювались Ю.К.Бабанським, В.С.Ільїним, Н.В.Кузьміною, Л.Ф.Спіріним, Н.Д.Хмель та ін.

Ряд дослідників розглядали розв'язування пізнавальних задач як засіб розвитку мисленнєвих здібностей особистості (Г.О.Балл, І.Я.Лернер, В.О.Моляко та ін.), вивчався психологічний зміст задачі (О.Зельд, Г.С.Костюк, Є.І.Машбіц та ін.). Певний інтерес становлять праці, в яких досліджувався "задачний" підхід до побудови навчальної діяльності. Діяльність студента проектується як система розв'язування різноманітних задач. Задача розглядається як мета діяльності, а її зміст заломлюється в мисленні студента через процес розв'язання (Л.Л.Гурова). Розв'язування мисленнєвих задач як засіб підвищення якості знань отримало обґрунтування в роботах Л.В.Брушлинського, В.Н.Пушкіна, К.А.Славської та ін.

Слід зазначити, що самостійна робота та її організація як засоби забезпечення якісної освіти майбутніх спеціалістів наразі ще не отримали всебічного вивчення в науковій літературі.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в дослідженні можливостей технології самостійної роботи на основі задачного підходу в підвищенні якості знань майбутніх спеціалістів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зменшення кількості аудиторних годин вимагає необхідності правильної організації самостійної роботи. Однак, сьогоденний студент не вміє та й не бажає працювати самостійно. У педагогічних ВНЗ ця проблема ускладнюється ще й тим, що перевірка самостійної роботи студентів не враховується в учбовому навантаженні викладачів, і, як наслідок, викладачі недостатньо працюють над удосконаленням самостійної роботи студентів у навчальному процесі і завдання для самостійної роботи не повністю відповідають сучасним вимогам.

Самостійна робота, її планування, організаційні форми і методи, система перевірки результатів внаслідок цього є одним з найслабших місць у практиці вищої вузівської освіти, актуальною проблемою педагогічної теорії.

Питання мотиваційного, процесуального, технологічного забезпечення самостійної аудиторної і позааудиторної пізнавальної діяльності студентів є цілісною педагогічною системою, яка враховує індивідуальні інтереси, здібності й нахили студентів.

Активна самостійна робота можлива лише при наявності мотивації. Під мотивом навчальної діяльності розуміються усі фактори, які зумовлюють активізацію навчальної діяльності: потреби, цілі, установки, обов'язки, інтереси. Внутрішні навчально-пізнавальні мотиви зумовлюють у студента бажання не тільки засвоїти певний обсяг знань але і прагнення до самоосвіти.

Внутрішніми факторами мотивації отримання якісних знань студентами є: корисність виконуваної роботи; участь студентів у творчій науково-дослідній діяльності; інтенсивна педагогіка (введення у навчальний процес активних методів – тренінги з використанням ЕОМ); використання мотивуючих факторів контролю знань (накопичувальні оцінки, рейтинги, тести); індивідуалізація завдань; заохочення студентів і санкції за погане навчання; особистість викладача; циклічне навчання ("метод занурення", який дозволяє інтенсифікувати вивчення матеріалу завдяки скороченню інтервалів між заняттями, що зменшує ступінь забування вивченого).

Найсильнішим мотиваційним фактором вважається підготовка до подальшої ефективної професійної діяльності.

Самостійна робота, яка практикується у ВНЗ, передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, його закріплення, використання, повторення. Структурними елементами самостійної діяльності студента виступають: виділення мети, визначення предмета та вибір засобів діяльності.

Процес самостійного відображення і перетворення дійсності в свідомості студента включає такі ланки:

- виділення студентом пізнавальної задачі;
- визначення способів дій для розв'язання задачі;
- контроль за правильним виконанням визначених способів дій.

Ланки самостійної діяльності та її структурні елементи взаємозумовлені.

Оскільки мета виступає і як результат, і як підстава самостійної діяльності, виконуючи одночасно функцію управління діяльністю, предметний зміст кожної дії як одиниці самостійної діяльності актуально усвідомлюється студентом, стає його безпосередньою метою. Мета виконує стосовно предметного змісту регулятивну функцію і сприяє подальшому самостійному просуванню студента в процесі пізнання, засвоєння ним нових знань і досвіду діяльності. Але реалізація такої пізнавальної діяльності студента в процесі навчання припускає, що будь-яка самостійна робота, запропонована студентові, включає використання нових способів виконання дій, і вже сформованих раніше безвідносно до виду навчального чи позааудиторного заняття, але виходячи з нового матеріалу.

Спосіб діяльності приводить студента до одержання нового невідомого йому раніше знання або до поглиблення і впорядкування вже наявних знань. Відбувається присвоєння знань і досвіду їх творчого використання, а значить розумовий розвиток студента і вдосконалення його професійної підготовки.

Особливу актуальність набуває проблема підвищення якості знань під час самостійної роботи студентів в умовах вищої педагогічної школи, оскільки традиційно організація і зміст професійної підготовки майбутніх вчителів характеризується консерватизмом усталених традицій.

Важливим етапом активізації самостійної роботи студентів є створення та впровадження нових технологій навчання. Ми вважаємо, що у процесі підвищення якості знань під час самостійної роботи студентів важливе місце посідає технологія "задачного підходу", який спонукає самостійну смислову діяльність студентів. Засвоєння відбувається краще, коли навчальні елементи подаються в суворому структурно-логічному зв'язку на основі формалізації і структуризації курсів різних дисциплін. У процесі безперервної оцінки знань відбувається формування пізнавальної діяльності, отримання і закріплення знань. Все це мотивується необхідністю виконання встановленого набору задач.

Задача є основною структурною ланкою будь-якої діяльності. Навчальні задачі є ефективним засобом передачі новому поколінню елементів соціального досвіду, що відтворює як змістову так і процесуальну сторону навчальної діяльності.

У вищій школі під час організації самостійної роботи студентів задача завжди повинна мати характер учбової або наукової проблеми. Матеріал вивчення може бути включеним у структуру навчальної або науково-дослідницької діяльності студентів тільки у формі системи навчально-дослідницьких задач.

Кожна задача, як основа будь-якої самостійної роботи, визначає у відповідності з поставленою метою структуру навчальної діяльності студентів. Для студентів задача виступає підставою для власних пізнавальних або навчальних дій у відповідності з усвідомленою метою виконання самостійної роботи, а викладачеві дозволяє виявити непереборні для студента перешкоди.

У науково-педагогічній літературі існують різні підходи до поняття "задача".

Л.Ф.Спірін дає визначення педагогічної задачі як усвідомлення суб'єктом педагогічної діяльності цілей навчально-виховної роботи, комплексу умов цієї роботи і проблем, що виникають. Однозначно – це й результат усвідомлення суперечностей між відомою метою роботи і невідомими шляхами досягнення цієї мети. Він звертає увагу на те положення, що педагогічні задачі пов'язані з виявленням сутності явищ виховання і навчання та шляхів досягнення певних педагогічних цілей [5].

В педагогіці поняття "задача" вживається для опису певних форм навчального матеріалу і навчальних завдань. З позицій системології задача описується як особлива система, обов'язковими компонентами якої є:

а) предмет задачі, що знаходиться у стані пошуку; б) модель потрібного стану предмета задачі. Для позначення задачі, що розглядається як своєрідна система, О.А.Дубасенюк пропонує термін "задачна ситуаційна система" [3].

Задачна форма організації навчального процесу у педагогічному ВНЗ передбачає створення таких умов, за яких студенти отримували б можливість самостійно аналізувати явища і педагогічні процеси, що вивчаються; встановлювати зв'язки між явищами, педагогічним впливом і відповідною реакцією на них; усвідомлювати логіку, послідовність педагогічних дій; співставляти вивчене раніше з новими знаннями і використовувати їх для осмислення і розв'язання проблемних ситуацій.

Розв'язання типових задач дозволяє студенту подумки ставити себе в ту або іншу професійну ситуацію, набувати навичок аналізу ситуацій.

Задачний підхід полягає в тому, що діяльність суб'єктів освітнього процесу доцільно описувати й проектувати через систему процесів розв'язання різноманітних задач, тобто виділення на кожному етапі не тільки систем, що представляють задачі, а також систем, що забезпечують розв'язання цих задач [2].

За визначенням Л.В.Кондрашової: "Задачний підхід до навчання передбачає введення в зміст навчальної інформації таких завдань, які активізують мислительні процеси студентів, закріплюють у них уміння оперувати теоретичними знаннями в практичних ситуаціях, користуватись ними при розв'язуванні навчальних задач, осмислювати і бачити можливість їх застосування в професійній діяльності" [4].

Ми під задачним підходом розуміємо проектування й реалізацію процесу навчання, який представляє єдність закономірної й творчої діяльності, спрямованої на становлення професійної компетенції студентів, через систему міжпредметних задач.

Оскільки, на сучасному етапі розв'язання задач використовується як один з прийомів активізації розумової діяльності студентів, вважаємо за потрібне виділити методичні прийоми застосування задачного підходу у процесі навчання.

Задачний підхід до цілепокладання у навчанні дозволяє запропонувати в якості норми оцінки результатів навчальної діяльності вміння самостійно розв'язувати певну кількість задач зі стабільного набору. Якщо студент відчуває складнощі в розв'язанні однієї з обов'язкових задач, значить він не опрацював цей розділ курсу.

Знаходячи розв'язання і конкретизацію шляхів та способів його реалізації, задача стимулює інтерес до нового, поступово переходить у прагнення пізнання нового. Пізнавальна потреба завжди зумовлена метою діяльності студента.

Формування широкого набору тематичних задач-завдань є необхідністю. Цей набір повинен охоплювати всі основні елементи дисципліни, що вивчається. Кожне завдання повинно включати певну кількість індивідуальних

тематичних задач. Таким чином легко створити ситуацію, при якій ті, хто вчиться, незалежно від будь-яких обставин, виконає всі завдання курсу, що вивчається. При цьому задачі та методи їх розв'язання стають максимально індивідуальними, іноді – оригінальними. Таке навчання є досить ефективним. При цьому легко організувати облік, в т.ч. автоматизований; виконання завдань; оцінку їх повноти, якості, оригінальності виконання.

Задача має спонукати студентів до актуального усвідомлення та використання раніше засвоєних і нових знань уже відомими способами або до знаходження і розробки нових шляхів, способів розвитку знань. Тому з урахуванням типологічних груп студентів у структурі самостійних робіт, які проводяться у ВНЗ, в однаковій мірі повинні бути представлені задачі, розв'язання яких містять у собі декілька різних шляхів. Виконання таких робіт в певній системі й послідовності дасть можливість студентам поступово оволодіти технологією пошуку розв'язків, новими операціями, прийомами переносу раніше засвоєних знань у нову ситуацію навчання.

Задачний підхід у поєднанні з іншими методами (використання індивідуального проміжного і рубіжного контролю засвоєння знань з основних компонентів кожної навчальної теми й дисципліни, в т.ч. за допомогою тестів; формування індивідуальної бази знань студентів) дозволить не тільки оптимізувати навчальний процес, але й досягти високих результатів підвищення якості знань.

Підтверджується думка М.Я.Басова, що задачний підхід дозволяє відкрити те, чого людина ще не знає і що не можна побачити в предметі, для цього їй будуть потрібні певні дії з предметом [1].

Різні ситуації навчання зумовлюють характер поєднання різних видів самостійних робіт. За таких умов самостійна робота виступає як вид пізнавальної діяльності, специфічна форма підвищення якості знань.

Висновки. Отже, самостійна робота у педагогічному ВНЗ виступає як специфічний педагогічний засіб організації і управління самостійною діяльністю студентів у навчальному процесі, а предметом пізнавальної діяльності служить задача, включена до певного виду самостійної роботи.

Задачний підхід у підвищенні якості знань студентами під час самостійної роботи виступає способом реалізації професійної освіти майбутніх педагогів. Інструментом задачного підходу є міжпредметні задачі, за допомогою яких формуються компоненти професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Басов М.Я. Избранные психологические произведения / М.Я.Басов. – М.: Педагогика, 1975. – 432 с.
2. Бахмат В.И. Повышение эффективности профессиональной подготовки студентов в условиях задачного подхода / В.И.Бахмат // Вестник развития науки и образования. – 2008. – № 1. – С.100-103.

3. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: [Монографія] / О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
4. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: учебное пособие / Лідія Валентинівна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 318 с.
5. Спирин Л.Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л.Ф.Спирин, М.А.Степанский, М.Я.Фрумкин. – Ярославль: ЯГПИ им. К.Д.Ушинского, 1974. – 274 с.

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

ПОЗИЦІЯ УЧИТЕЛЯ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ

В статті обґрунтовуються можливості позиції учителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту.

Ключові слова: міжособистісна взаємодія, ситуація конфлікту, позиція учителя.

В статье обосновываются возможности позиции учителя к межличностному взаимодействию в ситуации конфликта

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, ситуация конфликта, позиция учителя.

In the article grounds possibilities of the position of teacher to interpersonal interaction in the conflict situation.

Key words: interpersonal interaction, conflict situation, position teacher.

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в незалежній Україні потребує підвищення відповідальності загальноосвітніх закладів за виховання та підготовку учнівської молоді до реалій життя, їх спроможності адаптуватися до постійних змін у суспільстві, які супроводжуються стресами і конфліктами, здатністю вирішувати соціально-психологічні суперечності. Розв'язання цієї проблеми ставить якісно нові вимоги до міжособистісної взаємодії педагога з дітьми у навчально-виховному процесі. Це положення є базовим у законі України «Про освіту», в національній Доктрині розвитку освіти в Україні, у вітчизняних педагогічних концепціях демократизації та гуманізації освіти.

Різноманітність та складність форм міжособистісної взаємодії потребує високого рівня готовності педагога до гуманної взаємодії з учнями, особливо в ситуації конфлікту. Від конструктивного чи деструктивного характеру конфліктної взаємодії залежить адекватність процесу становлення особистості учня.

Історія людства завжди супроводжувалася соціальними конфліктами, між містами та державами, етносами та народами, релігійними конфесіями, соціальними групами та класами; сімейними, міжособистісними та внутрішньо-особистісними. Вирішення конфлікту з позиції сили «в історичному контексті

та в сучасних умовах» призводить до наростання соціальних трансформацій, до поширення деструктивних тенденцій формування особистості.

Теоретичні засади проблеми базуються на гуманістичних та демократичних концептуальних ідеях, кращих здобутках вітчизняних та зарубіжних вчених. Педагогічні аспекти проблеми міжособистісної взаємодії висвітлювалися в працях В.А.Кан-Каліка, А.Й.Капської, Л.В.Кондрашової, Ю.М.Кулоткіна, А.В.Мудрика, О.Г.Мороза, Л.І.Рувінського та ін., психологічні – О.О.Бодальова, І.Д.Беха, Г.А.Ковальова, Б.Ф.Ломова, О.О.Леонтьєва та ін.

Розроблено окремі напрямки конфліктології як науки та навчальної дисципліни, в яких визначено: загально-теоретичні підходи до проблеми О.М.Бандурка, В.А.Друзь, Г.В.Ложкін; методи вирішення конфліктів Е.Берн, Д.Г.Скотт, Ю.П.Пономарьов; особливості педагогічних конфліктів Н.П.Анікеєва, Г.О.Бая, І.Д.Бех, А.С.Макаренко, М.М.Рибакова; підготовку до вирішення конфліктних ситуацій Ю.К.Ємельянов, К.Роджерс, Т.С. Яценко.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної, соціально-педагогічної та філософської літератури свідчить про актуальність проблеми.

Проблеми взаємодії учасників педагогічного процесу набуває все більшого значення для сучасної школи. Породжена динамічним розвитком суспільства, зміною соціальних орієнтирів, що поглиблює проблему поколінь, ускладнює стосунки вчителів та учнів. Шкільна атмосфера нерідко свідчить про конфлікти в системі відношень «учитель-учні».

Конфлікт є явищем міжособистісних і групових взаємин, виявом протиробства, активного зіткнення тенденцій, одінок принципів, думок, характерів, еталонів поведінки. Нерідко він постає як реакція на несприятливі ситуації, що травмують особистість, на перешкоді у досягненні будь-якої мети.

Залежно від головних ознак конфлікту класифікують: за характером взаємодії; за ознаками вияву; за типом вирішення; за змістом; за кінцевим результатом; залежно від напрямів комунікацій; за кількістю осіб, які беруть участь у протиробстві. На етапі виникнення конфлікту бувають: стихійні, заплановані, спровоковані, ініціативні. Під час їх розвитку – короткочасні, тривалі, затяжні. На етапі усунення – керовані, погано керовані, не керовані.

Конфлікту у школі поділяються на прості та складні. Прості вирішуються вчителем без зустрічної протидії учнів за допомогою організації їх поведінки у школі «зупинення бійки, сварки між учнями, тощо». Серед складних педагогічних конфліктів розрізняють конфлікту діяльності, конфлікту поведінки, конфлікту взаємин.

Конфлікту діяльності виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності, пізнавальної діяльності, ситуацій, коли учні не виявляють готовності оперативно виправляти власну помилку. Вчитель висловлює незадоволення, учні вступають у суперечку або демонструють образ.

Конфлікту поведінки, вчинків виникають з приводу порушення учнем правил поведінки у школі та поза нею. Вчитель висловлює незадоволення порушенням поведінки, непов'язаною безпосередньо з навчальною діяльністю.

Найчастіше це грубощі учнів педагогам, агресивна поведінка з одноокласниками, пустоші, що проявляються як протест проти низької оцінки.

Конфлікти взаємин виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів і вчителів. Вони найбільш тривалі та деструктивні. Постають на ґрунті недобррозумілих стосунків як наслідок постійних попередніх конфліктів діяльності або поведінки, вчинків. Створюють взаємне упереджене сприйняття вчителем і учнем [1, с.462].

Тобто причину конфлікту учителі пояснюють слабкою підготовкою до навчання, небажанням учнів вчителя і взагалі відвідувати школу, недисциплінованістю, безвідповідальності та лінощами учнів. Проте учні вважають, що вся справа в позиції, яку займає учитель. Очевидно причину треба шукати і в позиції учителя і учня, в чіткому їх уявленні, що таке позиція і яку роль вона відіграє в педагогічному процесі.

Позиція в науковій літературі розуміється як умова, в якій особистість проявляє себе; структурне утворення особистості; система людських відношень на різних етапах розвитку особистості; показник цінності, моральної характеристики особистості [2, с.210].

Одні автори виділяють соціальний аспект позиції, так як головна функція учителя – виконання соціального замовлення. Соціальну позицію Т.Н.Мальковська визначає як «стабільний і свідомий характер оцінних суджень». Судження і погляди учителя відображаються в його поведінці і діяльності, тому соціальна позиція характеризується стійким способом поведінки, направленістю діяльності у відповідності з суспільно-значущими інтересами і бажанням удосколювати умови життя, уміння проявляти ініціативу, самостійність.

Інші автори, визначають значущість соціального аспекту, особливо виділяють роль її професійної сторони. В.А.Сластьонін запровадив поняття «професійна позиція», визначаючи її сутність як міру професійної зрілості педагога, його готовності до активного і творчого виконання професійних функцій.

Неменше значущим, на думку авторів, комунікативний аспект позиції учителя. Н.П.Анікеєва в своїх роботах говорить про педагогічну позицію як про сукупність відношень учителя до учня, до себе, до цілісного педагогічного процесу, до уроку.

Але всі автори єдині в одному, що позиція вчителя може гальмувати розвиток конфлікту або стимулювати його розвиток. Від того яку позицію займає учитель в більшості залежить і наявність труднощів в його роботі. Не тільки учителі, які починають працювати, але й досвідчені педагоги не завжди усвідомлюють стійку залежність між характером професійної позиції і результатами педагогічної діяльності. Несформованість професійної позиції породжує труднощі педагогів до встановлення духовних конфліктів з учнями, розумінні їх стану в конкретних шкільних ситуаціях, осмислення внутрішньої психологічної позиції як власної, так і учнів, що не може не привести до

виникнення конфліктів у відношенні учителя і учнів. Учителя, не рідко «у спілкуванні з вихованцями не можуть побудувати взаємовідношення з ними і коректувати їх у відповідності з педагогічними завданнями; відчувають труднощі в мовленнєвому спілкуванні і передачі власного емоційного відношення до матеріалу, що вивчається на уроці, не можуть управляти власним психічним станом при взаємодії з учнями» [2, с.211]. До найпоширеніших причин виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії «вчитель-учень», «вчитель-учні» належать: нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів; намагання вчителя будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня; оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистість; намагання суворо покарати учня, мотивуючи це тим, що зайва суворість не завдить; не вміння спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків учнів; не здатність до самоконтролю, брак педагогічних здібностей; застосування покарання без урахування позиції учнів» [1, с.465].

Кожна помилка вчителя при вирішенні конфліктів травмує учнів, вселяє недовіру до нього, порушує систему взаємин між учителем і учнями. У педагога виникає глибокий стресовий стан, незадоволення своєю працею, нездорове усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки учнів.

Позиція учителя повинна забезпечувати таку організацію навчальної роботи, щоб виконуючи її учні відчували радість і легкість. Позиція учителя на уроці і після нього повинна стимулювати позитивні емоції особистості, тормозити негативні відчуття і переживання, допомагати подолати невдачі і знаходити вихід з будь-яких обставин. Ще Д.Родарі наголошував на те, що в школах мало сміються, в уявленнях педагогів переважає думка про похмурість педагогічного процесу.

Ш.О.Амонашвілі був впевнений в тому, що педагог повинен навчитися дарити людям радість. Учитель повинен «учитися дарити дітям радість пізнання, самому сміятися і радіти на своїх уроках разом з дітьми» [2, с.211].

Позиція педагога передбачає цілісний підхід до особистості учнів, визначає гуманістичний характер навчально-виховного процесу і відношень у системі «вчитель-учень».

Практика свідчить про те, що якщо в учня є прогалини у знаннях, то причину слід шукати не в методиці, а в способах діяльності і в особистісних характеристиках учителя. Учитель повинен власним прикладом, манерами, мімікою прагнути до того, щоб учні були «добровільно відкриті педагогічним впливам», відповідали на ці впливи позитивною відповідною реакцією. Педагогічна позиція передбачає здатність тактичної зміни, характер педагогічного впливу на учня по мірі його дорослості, в зв'язку з різними змінами, що відбуваються в життя класного колективу і учня.

Отже, позиція заключається в умінні учителя передбачити хід подій, запобігти появленню негативних явищ, конфліктних ситуацій.

1. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навч. закладів / Наталя Паялівна Волкова. – К.: Вид.центр «Академія», 2003. – 576с.
2. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогіка: [учебное пособие] / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2004. – 304с.
3. Кондрашова Л.В. Гуманізація учебно-воспитательного процесса школи: история, теория, поиски / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПИ, 1996. – 74с.

Кузьменко Н.В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

В статті розглянуті теоретичні аспекти мотивації та результати практичних досліджень, спрямованих на вивчення компонентів мотиваційної сфери.

Ключові слова: мотив, студент, особистість, самоствердження, позааудиторна виховна робота.

В данной статье рассматриваются теоретические аспекты мотивации и результаты практических исследований, направленных на изучение компонентов мотивационной сферы.

Ключевые слова: мотив, студент, личность, самоутверждение, внеаудиторная воспитательная работа.

Some theoretical aspects of motivation and the results of practical research which are referred to study the components of motive sphere are viewed in the given article.

Key words: motive, student, personality, self-affirmation, extracurricular educational work.

Постановка проблеми Що є важливим для студента на сьогоднішній день? Престижність вузу? Стипендія? Добрі стосунки із сокурсниками? Вдоволення навчанням? Вдоволеність обраною професією? Самоствердження себе в ній? Усе вищезазначене і може бути відповіддю.

Але без русійних мотивів студент мало чого може досягнути, адже мотиви відносяться до найважливіших компонентів структури особистості. Вивчення проблеми професійної мотивації студентів дозволить обгрунтовано вирішити задачі підвищення ефективності професійної діяльності.

Важливою умовою успішної діяльності фахівця є його готовність і здатність до професійного і особистісного самоствердження. Також успішність фахівця багато в чому залежить від його мотивації успіху і мотивації на невдачу.

Аналіз останніх досліджень. Питаннями теорії виховання та проблемами виховання у вищій школі займалися І.Бех, А.Деркач, І.Саєв, В.Кан-Калик, А.Мудрик, теоретико-методологічними засадами навчально-виховної роботи зі студентською молоддю у ВНЗ опікувались А.Алексюк, Б.Г.Анап'єв, С.Вітвицька, А.А.Реан, В.Сластьонін і розкрили органічний зв'язок професійного і особистісного розвитку майбутніх фахівців. Питанням мотивації та мотивами

поведінки займалися Д.Аткінсон, А.Н.Леонт'єв, А.Маслоу, Д.Халл, Х.Хекхаузен.

Метою даного дослідження є визначити вплив мотиваційної сфери на студента та можливості його підвищення.

Мотиваційною сферою особистості є сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію і виражають направленість особистості.

А мотивом є внутрішня спонука особистості до того чи іншого виду активності, яка пов'язана із вдоволенням певної потреби.

Поштовхом до діяльності, до навчання, в рівній мірі, можуть стати і бажання досягнути успіху, і страх перед невдачею.

Мотивація успіху носить позитивний характер. За такою мотивацією, дії людини направлені на те, щоб досягти позитивних результатів. Особистісна активність тут залежить від потреби у досягненні успіху.

А мотивація на невдачу відноситься до негативної сфери. За даного типу мотивації, людина намагається уникнути осуду та покарання. Очікування неприємних наслідків – ось що визначає його діяльність. Ще нічого не зробивши, людина вже боїться можливої невдачі і думає, як її уникнути, а не як досягнути успіху [5].

Існує багато методик, які дозволяють визначити розглянуті вище типи мотивації особистості. Однією з таких методик є тест-опитувальник МУН А.Реана. Він включає в себе 20 запитань, на які треба дати відповідь «так» чи «ні».

За допомогою цієї методики було встановлено, що мотивацію на невдачу мають 2% студентів, мотивацію на успіх – 48%, а у 50% – мотиваційний полюс яскраво не виражений. Дослідження проводилося зі студентами 3 курсу Дніпродзержинського державного технічного університету та Криворізького технічного університету. У студентів останнього, дані майже не відрізняються. Мотивацію на невдачу мають 5% студентів, 42% – мотивацію на успіх, а у 53% – мотиваційний полюс яскраво не виражений.

Якою є особистість з мотивацією на успіх? Вона є активною, ініціативною. Якщо зустрічаються перешкоди – така особистість шукає способи їх подолання. Продуктивність діяльності і ступінь її активності, у меншій мірі, залежать від зовнішнього контролю. Такі особистості відрізняються наполегливістю у досягненні мети. Схильні планувати своє майбутнє на великі проміжки часу. Також схильні до переоцінки власних невдач в світлі досягнутих успіхів. При виконанні завдань проблемного характеру, а також в умовах браку часу результативність діяльності покращується.

Особистість з мотивацією на невдачу є малоініціативною, уникає відповідальних завдань, знаходить шляхи, щоб відмовитися від них. Ставить перед собою завищені цілі, погано оцінює свої можливості або вибирає легкі завдання, які не вимагають певних трудових зусиль. При виконанні завдань проблемного характеру, а також в умовах браку часу результативність діяльності погіршується.

Якщо порівняти «сильних» та «слабких» студентів, то вони відрізняються не за інтелектуальними показниками, а за тим, у якій мірі в них розвинута професійна мотивація. Це не означає, що здібності не відіграють ніякої ролі. Взагалі, студенти, що навчаються у ВНЗі, мають приблизно однакові здібності. І в даному випадку, первинним стає фактор професійної мотивації. Тобто він впливає на систему внутрішніх спонукань особистості до учбово-пізнавальної діяльності у ВНЗі. В самій сфері професійної мотивації найважливішу роль грає позитивне ставлення до майбутньої професії, оскільки цей мотив пов'язаний із кінцевими цілями навчально-виховної роботи у ВНЗі.

Щоб визначити оптимальний або найгірший мотиваційний комплекс, можна використати методику К.Замфір в модифікації А.Рєана «Мотивація професійної діяльності». В цій методиці, треба дати переліку мотивів професійної діяльності оцінку їх значущості за п'ятибальною шкалою. Після обробки даних, 50% студентів мають оптимальний мотиваційний комплекс, середній мотиваційний комплекс мають 40%, а 10% мають найгірший мотиваційний комплекс.

Щоб покращити ставлення студента до обраної професії треба розглянути ряд питань: задоволеність професією; фактори, що можуть впливати на формування задоволеності; проблеми професійної мотивації та самоствердження.

Важливою умовою успішності діяльності майбутнього фахівця виступають його готовність і здатність до професійного і особистісного самоствердження; прагнення найбільш повно реалізувати себе як при вирішенні професійних задач, так і у відносинах з оточуючими. Успіх такого самоствердження студента багато в чому залежить від його бажання і прагнення домагатися успіху, від його установки на успіх, від його готовності до успіху.

Визначення рівня самоствердження особистості студентів може здійснюватись на основі системи критеріїв досліджуваного феномену: орієнтація в часі, автономність, цінність, почуття, самосприйняття, погляд на природу людини, міжособистісна чутливість, творче ставлення до пізнання [5].

Для визначення рівня сформованості і наявності вище названих критеріїв особистості студентів проводилося анкетування. Треба було вибрати одну з відповідей на 24 запитання. За наведеними питаннями з'ясовувався рівень сформованості якостей особистості студентів, який характеризує певний критерій самоствердження особистості.

Яке значення має кожен критерій? Орієнтація в часі – це здібність суб'єкта жити “теперішнім”, сприйняття особистістю свого життєвого шляху. Автономність – це ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від зовнішнього впливу та ступінь свободи і автономності особистості. Цінність – здатність людиною розділяти цінності, що характерні для особистості, яка самоактуалізується та здатність швидко реагувати на аспекти ситуації, що змінюються. Почуття – це впевненість у собі, здатність суб'єкта усвідомлювати власні почуття, здатність прояву почуттів людини у її поведінці.

Самосприйняття – здібність суб'єкта цінувати свою гідність, прийняття себе не зважаючи на оцінку своїх переваг і недоліків. Погляд на природу людини – це здатність суб'єкта сприймати природу людини в цілому як позитивну до цілісного сприйняття світу і людей та здатність вірити в людей, у могутність людських можливостей. Міжособистісна чутливість – це прийняття свого роздратування, як закономірного прояву людської природи, здатність суб'єкта встановлювати міцні і доброзичливі контакти з людьми. Творче ставлення до пізнання – прагнення людини здобувати знання про оточуючий світ і творча направленість особистості.

Дані, отримані після анкетування, можна навести у наступних таблицях.

Як ми бачимо, домінує середній рівень сформованості майже за усіма критеріями у студентів обох закладів.

Таблиця 1

Дніпродзержинський державний технічний університет

Критерії / Рівень	Орієнтація в часі	Автономність	Цінність	Почуття	Самосприйняття	Погляд на природу людини	Міжособистісна чутливість	Творче ставлення до пізнання
Високий	30%	9%	44%	56%	41%	56%	7%	48%
Середній	51%	90%	53%	40%	57%	42%	75%	50%
Низький	19%	1%	3%	4%	2%	2%	18%	2%

Таблиця 2

Криворізький технічний університет

Критерії / Рівень	Орієнтація в часі	Автономність	Цінність	Почуття	Самосприйняття	Погляд на природу людини	Міжособистісна чутливість	Творче ставлення до пізнання
Високий	23%	9%	23%	58%	49%	60%	-	65%
Середній	63%	86%	77%	42%	51%	40%	77%	35%
Низький	14%	5%	-	-	-	-	23%	-

Завдання вищого навчального закладу – надати своїм студентам можливість самостверджуватися. Прагнення особистості до самоствердження є стимулом її розвитку і саморозвитку, а її прагнення до професійного самоствердження – одним з чинників її професійного становлення і вдосконалення. Залучення до позааудиторної виховної діяльності впливає на внутрішній світ людини.

Позааудиторна виховна діяльність вчить важливості і цінності служіння суспільству, цивільній відповідальності та етиці. Вона дає можливість практикувати особистісну цивільну відповідальність через співпрацю з іншими і розвивати такі цінності як чесність, цивільну самосвідомість, співчуття, цінність культурної різноманітності, стійкість до невдач, розвиває професійні навички і т.д. Всі ці здібності і цінності, що розвиваються вищою освітою, допомагають особистості студента ставати справжнім лідером і майбутнім професіоналом.

Найбільш поширені та ефективні моделі виховного процесу виділяють три групи властивостей і якостей – загальнолюдські, громадські, професійні. Модель виховання студентів у ВТНЗ базується на збалансованості формування у студентів професійних (специфічних) цінностей і загальних (неспецифічних, загальнокультурних). При цьому необхідно враховувати той факт, що на першому місці разом із комплексом професійних знань посідає комплекс професійних здібностей особистості, а також рівень розвитку загальної культури майбутнього спеціаліста [2].

Оскільки ми проводимо дослідження в технічних вищих навчальних закладах, то конкретні завдання цих навчальних закладів зумовлюють мету виховання спеціаліста.

Першочерговим завданням у ВТНЗ, де вивчаються інтереси, творчі нахили студентів, є осмислення потреб та інтересів особистості, визначення її базової культури, сформованість ціннісних орієнтирів, уявлення про обраний фах, активність життєвої позиції студента.

Наступне завдання передбачає створення умов реалізації творчих, організаторських можливостей підготовки спеціаліста та визначення рівня його професіоналізму. Це допоможе студенту правильно оцінити власні здібності, уміння та навички. Бесіда педагога-куратора зі студентом має переконати останнього, що він сам обирає власний життєвий шлях. Звичайно, що роль та місце куратора в цьому питанні не можна переоцінити.

Третє завдання – це охорона здоров'я педагогів, батьків, студентів, тому що здоров'я, як і освіта, є фундаментом розвитку суспільства.

Четверте завдання, що в якійсь мірі є вимогою рішень всіх попередніх, – це відбір та підготовка кадрів для проведення виховної роботи. Створення професійних структур та органів для організації та управління такою діяльністю у ВТНЗ.

Вирішення цих завдань пов'язане зі створенням у вищому навчальному закладі особливої атмосфери духовності, виховного середовища як найважливішого фактору формування професійної спрямованості особистості студента, розвитку професійних навичок, захоплення фахом, спрямуванням до саморозвитку та самоствердження [1].

Виховна робота у вищому технічному навчальному закладі, як самостійна категорія, має власну мету – розвиток особистості майбутнього інженера, його індивідуальності. На її основі у студентів формуються певні якості, цінності, вміння та знання щодо обраної професії, які згодом стануть у пригоді.

Виховання пов'язано з формуванням у студентів поглядів, переконань, цінностей, стосунків, здібностей. Ці найважливіші структурні компоненти особистості зустрічаються у навчанні будь-якої діяльності, поведінці, спілкуванні. Розвиток і становлення особистості майбутнього інженера здійснюється під впливом навчання і виховання, соціального і біологічного факторів. Наприклад, соціальний фактор сприяє соціалізації особистості, адаптації життя у суспільстві: студенти формують соціальні та духовні взаємовідносини з людьми, оволодівають засобами соціального життя, досвіду і моральними цінностями.

Висновки. Отже зробимо висновки – щоб вплинути на професійну мотивацію студента можна використовувати засоби позааудиторної виховної роботи, які і будуть перевірятися в рамках нашого подальшого наукового дослідження.

Список використаних джерел

1. Гура С.О. Роль куратора в адаптації студентів інженерів-педагогів/С.О.Гура / Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти: 36. наук. пр. – Харків: Харківський інститут мистецтв ім. Котляревського, 2000. – Вип.5. – С.180 – 185.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання/Іван Дмитрович Бех. – К., 1998. – 203 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: [Уч.пособие]/Ирина Александровна Зимняя. – М., 1997.
4. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших пед. учебных заведений: В 3-х кн./Р.С.Немов. – М.: Просвещение – ВЛАДОС, 1995. – Кн.3
5. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум. – СПб.: Питер, 2008. – 432с.
6. Слостенин В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога / В.А.Слостенин // Педагогическое образование и наука.– М., 2000. – № 1.

*Е.В.Султанова,
аспірантка Вінницького державного
педагогічного університету
ім. М.Коцюбинського*

**ЗНАЧЕННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

В статті «Значение самоактуализации будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки» рассматривается обучение, которое должно быть направлено на профессионально-личностную самоактуализацию, то есть на реализацию и развития творческого потенциала каждого студента, способствовать его индивидуальному профессиональному росту, являются важным этапом на пути развития личности студента и определения профессиональных перспектив. Изучается мотивация стремления будущего

учителя музики к самоактуализации. Раскрывается значение самоактуализации и требования к ней.

Ключевые слова: самоактуализация, значение самоактуализации, будущий учитель музыки, профессиональная подготовка, мотивация.

В статті «Значення самоактуалізації майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки» розглядається навчання, яке повинно бути спрямоване на професійно-особистісну самоактуалізацію, тобто на реалізацію і розвиток творчого потенціалу кожного студента, сприяти його індивідуальному професійному росту, бути важливим етапом на шляху до розвитку особистості студента та визначення професійних перспектив. Вивчається мотивація прагнення майбутнього вчителя музики до самоактуалізації. Розкривається значення самоактуалізації та вимоги до неї.

Ключові слова: самоактуалізація, значення самоактуалізації, майбутній вчитель музики, професійна підготовка, мотивація.

The article «The mining of self-actualization future teacher of music is in a process of the professional training» has education, which must be trended to the profession-personal self-actualization or to the realization and the development of creative potential of every student, to promote his personal professional advance and it's an important stage for the way of the student's personal development and the decision of professional prospects. It is studied the motivation of the aspiration future teacher of music to self-actualization. It is discovered the meaning of self-actualization and the demands to it.

Keywords: self-actualization, the mining of self-actualization, future teacher of music, professional training, motivation.

На сьогодні в нашій країні відбуваються глибокі перетворення в соціокультурній сфері, які розкривають різноманітність суспільного життя, надають різні права та волю людині, а також потенційну можливість особистісного вибору, але в той же час створюють високий рівень конкуренції в усіх сферах професійної діяльності, ситуації, в яких багато чого залежить від ініціативи та рівня професіоналізму самої особистості. Саме тому в професійній освіті, поряд з підготовкою спеціаліста ще більш актуальним стає завдання формування прагнення до самоактуалізації та відповідних професійних умінь та навичок у системі підготовки майбутнього фахівця високого рівня кваліфікації.

Навчання у вищому педагогічному закладі являє собою налагоджений процес, який сприяє накопиченню студентами великого об'єму інформації та оволодінню професійними вміннями та навичками.

Самоактуалізація також має професійну спрямованість, яка викликана перманентною необхідністю поповнення або оновлення професійних знань, особливо коли професійна робота досить складна за своїм характером.

Отже, мета даної статті може бути сформульована таким чином: проаналізувати значення самоактуалізації у студентів та обґрунтувати її необхідність у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Реальний стан справ у вищих педагогічних навчальних закладах поки що не дозволяє досягти дійсно масової професійно-творчої самоактуалізації

студентів. Перебуваючи в рамках навчальних вимог, студенти, часом, не мають можливості повною мірою висловити свою творчу індивідуальність, проявити когнітивну ініціативу. Це відбувається тому, що навчальна активність стимулюється, як правило, зовнішнім імперативом, носить прагматичний (утилітарний) характер і є необхідною умовою для виконання екзаменаційних і залікових вимог. Тим часом, всі контрольні навчальні заходи – це, по суті, стресогенні фактори, які пов'язані з втратою психічної та фізичної енергії. Недостатньо враховується віковий аспект і обставина, де студент – це особистість з певним життєвим досвідом і системою цінностей, яка активно розвивається і прагне до самоствердження, самовираження і самостійності в будь-якій діяльності. Недооцінка цих факторів особливо помітна при навчанні творчим спеціальностями, зокрема, професії вчителя музики. Проявляється це в неповному задоволенні потреб студента-музиканта як артистичної натури у вільному виконавсько-творчому самовираженні. Якщо для дитини самовираження – це віковий різновид самостійності, то для студента, майбутнього вчителя музики, це, перш за все, потреба у професійному самовираженні, самостверженні, можливість прояву свого індивідуально-особистісного досвіду через наявні професійні уміння і навички.

Необхідно відзначити, що навчання у вузі має бути спрямоване на професійно-особистісну самоактуалізацію, тобто, на реалізацію і розвиток творчого потенціалу кожного студента, сприяти його індивідуальному професійному зростанню, бути важливим етапом на шляху до розвитку особистості студента та визначення професійних перспектив. Як відомо, лише процесі творчості швидко розвиваються здібності, знання, вміння та навички, підвищується емоційно-інтелектуальна активність та самостійність, відбувається процес самовдосконалення і росту особистості.

«Навчати підростаюче покоління на сучасному рівні вимог суспільства неможливо без постійного оновлення і збагачення свого наукового багажу, і перш за все, світоглядних та психолого-педагогічних знань. Знання – це не тільки неодмінна умова ефективності навчання, успішності рішення педагогічних завдань, вони надають викладачу підставу передбачати впевненість у своїх діях, стають опорою для творчості» [8, 2].

«Навчання через творчість може бути надзвичайно корисне не стільки для підготовки людей до творчих професій або до продукування витворів мистецтва, скільки для створення доброї людини» [5].

Вуз для студента є стартовим майданчиком перед виходом у самостійне професійне життя. Тому велику роль для самовизначення наших випускників після закінчення вузу буде грати наявність або відсутність у них впевненості у власному професіоналізмі, одним з показників якого є творчі успіхи, здатність до самостійної діяльності, творчої ініціативи та самоактуалізації. Можна погодитись з думкою С.Д.Смірнова: «Вищий навчальний заклад слугує не стільки, мабуть, для передачі знань, скільки для розвитку і відтворення спеціального культурного прошарку, найважливішим елементом якого є сам фахівець. Фахівця, як представника певної культури, характеризує певний набір

знань та умінь, але і певний світогляд, життєві настанови і цінності, особливості професійної поведінки тощо» [9].

С підстави вважати, що у навчальному процесі все більше відчувається потреба самореалізації творчого потенціалу студента - майбутнього вчителя музики. У той же час існують невикористані можливості для самоактуалізації студента (щодо розкриття та реалізації індивідуальних творчих потенцій) і для надання навчально-творчої діяльності. На музично-педагогічному факультеті це можливо вирішити в умовах «вільної музично-виконавської практики», що представляє собою багатий резерв розвитку професійно-особистісних якостей студента-музиканта.

Отже, самоактуалізація – це безперервна реалізація потенціальних можливостей, здібностей і талантів, здійснення своєї місії, долі та ін., більш повне пізнання та прийняття своєї особистої природи, невтомне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої енергії особистості та особистісний розвиток.

Будь-яка діяльність – мистецтво, педагогіка, психологія, релігійно-філософська система, передбачає розвиток людини. Першою характерною ознакою є те, що будь-якому розвитку необхідно робити вольове зусилля для продовження особистісного зростання. Другою постійною ознакою є те, що вольове зусилля має носити якщо не постійний, то систематичний характер. Третя постійна ознака – це вимога витратити достатню кількість часу для заняття будь-якою розвиваючою системою.

По-друге, будь-яка розвиваюча діяльність автоматично відділяє практикуючого від його найближчого оточення, що не розділяє його захоплення.

І по-третє, сукупність всього вищезгаданого рано чи пізно ставить практика у безвихідну ситуацію. При подальших тренуваннях або заняттях, коли думки, час та увага практика все більше і більше займає улюблена справа, він стає перед вибором – чи кинути все задля улюбленої справи, або жити як «всі», покинув займатися тим, що є сенсом всього життя.

Теоретичний аналіз особливостей самоактуалізації учнівської молоді сприяє особистісному саморозвитку та самовдосконаленню особистості. Слід зазначити, що процес самоактуалізації особистості детермінований характерними для її життя потребами. На цьому етапі існує цілий спектр потреб, тому що інтелектуальне життя індивіда може бути досить різноманітним. Потреба в самоактуалізації може бути визначена прагненням особистості розширити свій загальний кругозір, бути пов'язаною з необхідністю розширення знань в галузі науки, яка цікавить найбільше. Потреба у самоактуалізації також може бути пов'язана з бажанням поглибити професійну кваліфікацію, та поповнити свою ерудицію у будь-якій іншій галузі знань.

Як показує аналіз джерел, в яких розглядаються проблеми самоактуалізації молоді, питання про особливості самоактуалізації студентів музично-педагогічного факультету з урахуванням визначеної спеціалізації,

детально і всебічно не розглядалося, хоча певні дослідження з вивчення музично-педагогічної самоактуалізації студентів проводилися.

Різні сторони самоактуалізації розглядали Л.І.Андіферова, Т.І.Артем'єва, Л.Я.Гозман, О.Б.Лісовська, М.В.Кроз, Д.А.Леонтьєв, Ю.М.Милославський та ін. Змістових аспектів самоактуалізації особистості підлітків та юнаків торкалися О.С.Газман, І.Кон, А.В.Мудрик, Г.А.Цукерман та ін.

Особливий інтерес в галузі музичної педагогіки представляють роботи таких авторів, як Л.Г.Арчажнікова, Л.А.Баренбойм, А.Гольдєввейзер, Г.Коган, Г.Г.Нейгауз, Г.М.Ципіна, А.Щапов та інші.

Фахівці музичної освіти (О.А.Апраксина, Е.Б.Абдулін, Н.Д.Гролєнська та ін) наголошують на необхідності педагогічного управління процесом самостійного музичного пізнання учнів, управління формуванням їх позанавчальних музичних інтересів, отриманням музичної інформації з різних джерел.

Існує думка про те, що професійна самоактуалізація стає гострою необхідністю для фахівця, який виконує покладені на нього професійні функції в повному обсязі. Потрібно наголосити, що самоактуалізаційна робота фахівця відрізняється багатоплановістю, варіативністю форм і методів, вимагає оволодіння всією системою умінь і навичок самоактуалізації [7].

На тлі великого значення самоактуалізації для фахівців, що виконують складні види професійної діяльності, допускається, на наш погляд, недооцінка його ролі у професіоналізації особистості на етапі її навчання у професійних навчальних закладах, де перевага надається розвитку загальних умінь (робота з книгою, уміння виконувати конспекти, підготовка творчих самостійних робіт) [7].

У системі підготовки майбутнього фахівця високого рівня кваліфікації центральне місце повинно займати завдання формування мотивації самоактуалізації відповідно професійно обумовлених умінь та навичок. Від того, наскільки позитивно буде налаштований молодий фахівець на постійну самоактуалізацію ще в студентські роки, буде залежати його якісне професійне зростання і тоді, коли він почне свою діяльність як дипломований фахівець. Тож в професійних навчальних закладах мають бути створені спеціальні стимулюючі умови для самоактуалізації студентів.

Виходячи з контексту навчання певної професійної діяльності та специфіки типу професійного навчального закладу необхідно приділити увагу особливостям самоактуалізації студентів, які навчаються на музично-педагогічному факультеті. Специфічні характеристики даного феномена повинні бути викладені за допомогою проведення особистісно-аспектного аналізу його сутності та місця у загальному процесі професійного розвитку майбутнього педагога-музиканта.

Слід зазначити, що значущість професії вчителя музики має тенденцію зростання. Це можна підтвердити тим, що професія педагога, на думку міжнародних експертів, має тенденцію прискореного старіння. Звідси

визначається, що педагог повинен оновлювати ці знання протягом усього свого професійного життя [10, 3].

Специфіка самоактуалізації студентів музично-педагогічного профілю частково розкривається у своєрідності мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до самоактуалізації.

Стосовно мотиваційного аспекту, Н.Л.Наумченко виділяє наступні особливості мотивації для студентської молоді:

- визначення необхідності постійно вдосконалюватися, розширювати і поглиблювати знання;
- прагнення критично оцінювати свою професійну діяльність;
- чітке визначення перспективи творчої діяльності молодого спеціаліста: досконало оволодіти професійною майстерністю, досліджувати і вирішувати складні проблеми, оволодіти технікою моделювання, підвищувати продуктивність праці [7].

Зокрема, автор зазначає, що основним мотивом роботи над собою у студентів є прагнення до більш широкої (загальної і професійної) самоактуалізації. Тут позначається більш високий розвиток пізнавальної самостійності у студентів музично-педагогічного факультету: вони чіткіше розуміють необхідність самоактуалізації в сучасних умовах, систематично працюють у бібліотеці, вміють писати реферати, складати конспекти, володіють культурою розумової праці, відрізняються динамічністю [4].

На відміну від школярів, у студентів педагогічного університету більш чітко виділяється прагнення до професійної самоактуалізації як головного мотиву роботи над собою.

Для більш чіткого висловлювання можливих мотивів самоактуалізації, необхідно виділити, перш за все, 4 види відповідних мотивів:

- соціальний, обумовлений свідомістю боргу та відповідальності, необхідністю побудови планів на майбутнє;
- пізнавального інтересу, в основі якого полягає бажання і прагнення знайти самостійну відповідь на поставлене питання або цікаву проблему, що вимагає інтелектуальної напруги;
- прагнення до професійного самовдосконалення та саморозвитку, яке засноване на особистісних якостях;
- бажання набути більше знань для поповнення професійної компетентності.

Різні труднощі, які виникають із-за недостатньої культури розумової праці і загальної невідповідності студентів до самоактуалізації, завжди пов'язані з невмінням студентів працювати самостійно [6, 1].

В наш час існують різні типи навчальних закладів, які відрізняються між собою за ознакою можливостей надати певний рівень освіти та професійної кваліфікації. Зрозуміло, що чим вище рівень кваліфікації майбутнього фахівця, тим вище вимоги до здатності особистості самоактуалізовуватися, до чого необхідно готувати тих, хто бажає оволодіти улюбленою професією. Тож постає

питання про те, як система завдань професійної підготовки фахівця визначає самоактуалізацію особистості саме в даному типі вищого навчального закладу.

Розглядаючи діяльність студентів як засіб кращого засвоєння ролі вчителя, особливо важливо пов'язувати процес самоактуалізації майбутнього фахівця з системою професійної підготовки, яка закладена у навчальному плані, при цьому увагу приділяти, в першу чергу, загальнопрофесійним спеціальним предметам.

Змістова характеристика особливостей у процесі засвоєння професії вчителя є невід'ємним компонентом його професійної підготовки та оволодіння вміннями та навичками самоактуалізації.

У процесі розвитку музично-педагогічної самоактуалізації студенти за особистою ініціативою вдосконалюють свої знання, уміння і навички в музично-педагогічній діяльності з метою досягнення професійної майстерності, розвитку своїх творчих здібностей та обдарувань. Розкриваючи поняття «музично-педагогічна самоактуалізація», є доцільним розглянути її особливості:

1. Додаткова пізнавальна робота з музичних дисциплін:

- теорія музики;
- сольфеджіо;
- музичний інструмент;
- історія музики;
- вокал;
- диригування;
- гармонія та ін.

2. Самостійна робота з підбору, розвиток імпровізаційних здібностей і письменництва в галузі музичного мистецтва.

3. Заняття в предметних гуртках з музичних дисциплін.

4. Систематичне читання музикознавчої літератури.

5. Прийняття активної участі в музичних конкурсах, фестивалях.

6. Підготовка рефератів і курсових робіт з музичних дисциплін.

Якщо розглядати вимоги до музично-педагогічної самоактуалізації студентів, тоді до головних можемо віднести наступні:

- необхідно працювати над вдосконаленням загальних навичок в галузі музично-педагогічної техніки;
- засвоювати уміння піднести учням музичний матеріал;
- бути в курсі новітніх педагогічних та музичних технологій навчання і виховання;
- постійно прагнути до широкого кругозору знань з усіх музично-педагогічних дисциплін;
- оволодівати вміннями самоактуалізовуватися та використовувати найбільш раціональні з них;
- розвивати в собі потребу і звичку до систематичної роботи над собою та ін.

Багато в чому це має залежати від викладачів, які повинні володіти сучасними знаннями музичного життя і частіше знайомити з ними студентів.

Отже, аналізуючи значення самоактуалізації майбутнього вчителя музики в процесі професійної освіти можна зробити такий висновок: це цілеспрямована діяльність студентів з удосконалення наявних і придбання нових музично-педагогічних знань та творчих засобів діяльності, їх самостійне використання, відповідно до характеру виконуваної роботи, що виступає важливим чинником професіоналізації особистості студента. В основу музично - педагогічної самоактуалізації студента має бути закладено виражене прагнення особистості як до розвитку своїх здібностей у галузі музики, так і до самостійного засвоєння навичок її викладання.

Список використаних джерел

1. Анцибор М.М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла / М.М.Анцибор. – М., 1989. – 238 с.
2. Джердималиева Р.Р. Реализация принципа самостоятельности в процессе методики подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете: Автореферат дис. на соискание ученой степени к.п.н. / Р.Р.Джердималиева. – М., 1981. – 16 с.
3. Журавлева Е.Е. Современные тенденции в разработке проблемы самосовершенствования личности средствами эстетического воспитания в Британских психолого-педагогических исследованиях: автореферат дис. на соискание ученой степени к.п.н. / Е.Е.Журавлева. – Казань, 1993. – 18 с.
4. Маслов А.С. О мотивации самообразования учащихся педагогического училища / А.С.Маслов // В сборнике статей "Самообразование школьников и развитие их личности"; под ред. Кулько В.А. – Волгоград, 1978. – 104 с.
5. Маслоу А.Х. Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. / А.Х.Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.
6. Назрова О.Л. Модель самообразовательной деятельности студентов / О.Л.Назарова // Специалист. – 1998 – № 7. – С. 5 – 18 с.
7. Наумченко И.Л. Самостоятельный учебный труд студентов / И.Л.Наумченко. – Саратов, 1984 – 47 с.
8. Скульский Р.П. Учиться быть учителем / Р.П.Скульский. – М., 1986. – 101с.
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект-пресс, 1995. – 154 с.
10. Шаймарданов Р.Х. Интенсификация внеаудиторной профессиональной подготовки будущего учителя: дис. на соискание ученой степени к.п.н. / Р.Х.Шаймарданов. – Казань, 1989. – 199 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЯК СИСТЕМА

У статті розкривається сутність педагогічного моніторингу як системи, визначається склад, структура, системоутворюючі фактори та характеристики цієї системи.

Ключові слова: педагогічний моніторинг, система.

В статті розкривається сутність педагогического мониторинга как системы, определяется состав, структура, системообразующие факторы и характеристики этой системы.

Ключевые слова: педагогический мониторинг, система.

The article reveals the essence of pedagogical monitoring as a system, and determined the composition, structure, system-forming factors and characteristics of this system.

Keywords: the pedagogical monitoring, a system.

В останні роки необхідність своєчасного, повноцінного аналізу ефективності роботи загальноосвітнього закладу особливо гостро усвідомлюється теоретиками та практиками педагогіки. При цьому велику увагу приділяється розробці методів діагностики та виявленню реального рівня підготовленості майбутніх випускників.

Працюючи над підвищенням якості процесу навчання, колективи навчального закладу повинні мати систему отримання інформації про його результативність для бачення відхилень чи позитивної динаміки.

Нормалізація управління будь-якою системою не може не ґрунтуватися на об'єктивних знаннях про цю систему. Динамізм такої складної ієрархічної системи, якою є загальноосвітня сфера, потребує введення досконалої у технологічному відношенні та змістовної у своїй основі системи моніторингу.

Який склад, яку структуру і які характеристики має система моніторингу? Чи можна дати означення поняттю «система моніторингу»? Пошук відповідей на всі ці питання і є основною **проблемою** даної статті.

Мета статті – розкрити сутність педагогічного моніторингу як системи. Визначити склад, структуру, системоутворюючі фактори та характеристики цієї системи.

Першочергово ми звернемося до означення поняття «система». Якщо розглянути історію розробки визначень поняття «система», можна побачити, що кожне з них розкриває все нову сторону з його багатого змісту. Важливо те, що формування поняття «система» з терміну «система» йде через усвідомлення цілісності та розчленованості як природних так і штучних об'єктів. Це й отримало вираз у тлумаченні системи як «цілого, що складене з частин». Онтологічний відгук вклав Л. фон Берталанфі у своє визначення системи як комплексу взаємодіючих компонентів [7, с.174].

Система є форма подання предмету наукового пізнання. І в цьому сенсі вона є фундаментальною та універсальною категорією. Все наукове знання з моменту його зародження у Стародавній Греції будувало предмет пізнання у вигляді системи.

Визначення системи повинно включати не тільки сукупність, композицію з елементів та відношень, але й цілісну властивість самого об'єкту, відносно якого і будується система [7, с.178].

Не вдаючись докладно у результати досліджень значення поняття «система», сьогодні можна констатувати, що в науці немає жодного загальноприйнятого визначення цього поняття. Однак більшість дослідників підкреслюють наступні основні *ознаки системи*: по-перше, до неї входить певна сукупність елементів, взаємозв'язок та взаємодія яких обумовлює її цілісність; і, по-друге, система має властивість інтегративності, вона характеризується наявністю якостей, що не властиві окремим його частинам.

На наш погляд, саме у системі відбувається організація моніторингу, оскільки вона являє собою порядок, обумовлений планомірним, правильним розташуванням частин у певному зв'язку, а також суворою послідовністю дій [1, с.459].

З цієї точки зору, *система педагогічного моніторингу* – це сукупність закономірно пов'язаних один з одним елементів цілісної єдності, призначення якого – робота з інформацією, обробка інформації і т.п. Тобто система моніторингу – це *інформаційна система*, яка постійно поповнюється, що вказує на неперервність відстеження.

Означення педагогічного моніторингу як системи дають такі дослідники як Л.Кондрашова [5, с.191], Н.Буркіна та Т.Лукіна [3, с.5], О.Майоров [2, с.201], О.Мітіна [6, с.69], Р.Яковлева [4, с.4] та інші.

Як цілеспрямоване відстеження моніторингу зберігає сукупність своїх елементів незалежно від об'єкту, що досліджується. Тобто моніторинг – це цілеспрямоване *системно організоване відстеження*, у склад якого входить ряд закономірно пов'язаних між собою компонентів. У той же час об'єкт, що відстежується, визначає зміст елементів системи моніторингу. Саме тому існує медичний моніторинг, моніторинг навколишньої середовища, педагогічний, освітній і т.п. моніторинг.

Для того щоб глибше зрозуміти сутність педагогічного моніторингу, як системи, визначимо склад цієї системи, структуру, системоутворюючі фактори.

До числа *компонентів системи моніторингу* входять:

- 1) алгоритм діяльності, чи послідовність дій, поданий як *організаційна модель моніторингу*;
- 2) *пакет (банк) вимірювачів*, за допомогою яких відбувається збір інформації;
- 3) *джерела інформації*;
- 4) *база даних*, як інформація, що зібрана від джерел;
- 5) *інструментарій обробки інформації*, куди можуть входити різноманітні засоби математичної обробки інформації, в тому числі комп'ютер;

б) інформаційно-методичний банк, як сховище обробленої інформації;
г) користувачі інформацією, через них відбувається розповсюдження інформації.

З усіх вказаних елементів найбільш стабільним є організаційна модель як узагальнена схема організації моніторингу. На другому місці за стабільністю – пакет вимірювачів, оскільки їх типологія, як показує аналіз літератури, в цілому обмежена. На третьому місці – інструментарій обробки, оскільки в цілому він включає засоби математичної статистики.

Найбільш рухливі за своїм змістом такі елементи системи моніторингу, як джерела інформації. По суті, вони детерміновані характером об'єкту відстеження (медицина, екологія, погода, педагогіка і т.п.). Джерела інформації будуть визначати зміст бази даних, інформаційно-методичного банку, а також коло користувачів інформацією.

Структуру моніторингу як системи створюють взаємопов'язані елементи: мета його проведення, об'єкт дослідження, суб'єкти організації та здійснення моніторингу, комплекс критеріїв та показників оцінки, методи збору інформації, взаємодія яких забезпечує здійснення моніторингових вимірів (див. рис 1).

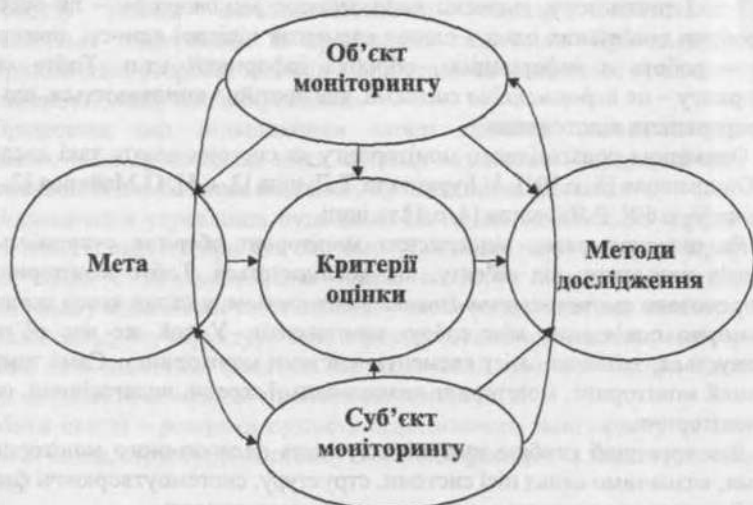


Рис.1 Система педагогічного моніторингу

Об'єктом моніторингу є якість навчання. У процесі моніторингових зрізів суб'єкти (функціональні служби освітнього закладу, адміністрація, вчителі, навіть учні та їх батьки, а також інші особи, що безпосередньо не пов'язані з освітнім процесом, але ті, що приймали участь у його проведенні (вчені, представники органів управління та ін..)) впливають на об'єкт з метою його вивчення, а від об'єкта, в свою чергу, надходить необхідна для суб'єктів інформація. Суб'єкти моніторингу, орієнтуючись на об'єкт, визначають мету

вивчення. Ці три види зв'язків (суб'єкти – об'єкт, суб'єкти – мета, об'єкт – мета) є *системоутворюючі*, вони забезпечують *цілісність системи моніторингу*, її реалізацію у процесі.

Системоутворюючим елементом системи моніторингу, як і будь-якої діяльній системи, є *мета*: щоб система працювала, необхідно визначити, заради чого вона повинна діяти. Наявність мети є визначальною ланкою у моніторинговому дослідженні. Мета як центральна нитка дослідження пронизує усі інші елементи системи моніторингу: виходячи з мети, виокремлюється комплекс критеріїв та показників оцінки, підбираються методи дослідження, вибудовується процедура проведення моніторингу; меті підпорядковані аналіз, інтерпретація та подальше використання моніторингової інформації.

Процес та обробка інформації про стан процесу навчання є однією з головних завдань моніторингу, а, значить, *інформаційний характер взаємодії* усіх суб'єктів процесу навчання є одним з найважливіших системоутворюючих факторів.



Схема 1. Характеристики системи педагогічного моніторингу

Фактично можна зазначити, що система педагогічного моніторингу – це *інформаційна система*. Адже інформаційна система являє собою систему, у якій протікають інформаційні процеси, що складають повний життєвий цикл

інформації: генерація, перетворення, розповсюдження, прийом, збереження, обробка (використання) та, за потреби, знищення.

Слід також відмітити, що система педагогічного моніторингу як інформаційна система може функціонувати як з застосуванням технічних засобів, так і без такого застосування.

Основні *характеристики* системи педагогічного моніторингу ми представили у вигляді схеми 1.

Опишемо кожну з поданих характеристик системи педагогічного моніторингу:

1. *Комплексна та аналітична.*

Педагогічний моніторинг являє собою об'єднуючий початок соціологічного, психологічного та медичного моніторингу з метою отримання цілісного уявлення про особистість школяра. Комплексний та аналітичний підхід моніторингового дослідження дозволяє осмислити реальні навчальні можливості учнів та всебічно проаналізувати умови й результати навчально-виховного процесу.

2. *Відкрита та діяльнісна.*

Розробка у процесі моніторингу рекомендацій та прийняття рішення з їх практичного втілення є точкою перетину моніторингу як системи, з системою управління, що виступає для нього зовнішнім середовищем. У процесі здійснення педагогічного моніторингу йде постійний обмін інформацією з цим середовищем. Моніторинг, таким чином, виступаючи підсистемою управління, є відкритою, діяльнісною системою. Тому й ефективне функціонування, й розвиток подібної системи обумовлене ступенем її відкритості, ступенем ефективності цього інформаційного обміну.

3. *Штучна та спеціально організована.*

Усі природні системи підпорядковуються лише природнім об'єктивним законам природи, а штучні системи – суб'єктивним законам, принципам і правилам, що встановлені самою людиною. Важливою властивістю системи моніторингу як *штучної* системи є властивість *організованості*. Організованість системи визначається управлінням зв'язками між елементами системи та зв'язками системи з навколишнім середовищем. Властивість організованості системи відображає не випадкове підсумовування її елементів, а спеціальну організацію їх взаємодії. Це означає, що система моніторингу буде працювати лише в тому випадку, якщо всі її елементи будуть наділені конкретним змістом, їх взаємодія буде спеціально організована, а базою організації й здійснення моніторингу стануть науково обґрунтовані принципи.

4. *Цілісна та стабільна.*

Єдність та взаємодія елементів моніторингової діяльності забезпечує цілісність системи, а наявність стійкого зворотнього зв'язку свідчить про стабільність системи.

5. *Цілеспрямована та мобільна.*

Система педагогічного моніторингу завжди спрямована на досягнення певної мети. Наявність мети є визначальною ланкою у моніторинговому

дослідженні. Окрім того, слід зазначити, що у процесі досягнення мети, властивості системи моніторингу змінюються з часом, що вказує на її мобільність (динамічність).

Таким чином, виокремивши склад, структуру, системоутворюючі фактори та характеристики системи педагогічного моніторингу, ми ще глибше зрозуміли сутність цього поняття, що, в свою чергу, дозволяє побачити перспективи наших подальших досліджень у напрямку вдосконалення системи моніторингу якості процесу навчання.

Список використаних джерел

1. Большой словарь иностранных слов. – М.: Центрполиграф. – 2008. – 640с.
2. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. / Алексей Николаевич Майоров. – СПб.: Изд-во Образование-Культура, 1998. – 220с.
3. Лукіна Т. Моніторинг у системі загальноосвітньої підготовки. / Т.Лукіна, Буркіна Н. Освіта України / Н.Буркіна – 2001. – №8. – С.5.
4. Яковлева Р. Моніторинг у системі роботи вчителя / Р.Яковлева – К.: Вид-во «Плеяди», 2005. – 112с.
5. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика: [Учеб. Пособие] / Лидия Валентиновна Кондрашова – К.: Вища школа, 2005. – 231с.
6. Митина О.А. Сравнительный обзор систем мониторинга в образовании. / О.А.Митина. – // Школьные технологии. – 2000. – №5-6. – С.69-71.
7. Агошкова Е.Б. Эволюция понятия системы / Е.Б.Агошкова, Б.В.Ахлибинский // Вопросы философии. – 1998. – №7. – С.170-179.

*Н.О.Чувасова,
канд. пед. наук,
Криворізький ДПУ*

ДИАЛОГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОХІМІЇ

В статті розглядаються особливості діалогу як засобу розвитку творчої особистості у процесі вивчення біохімії.

Ключові слова: творча особистість, пізнавальна активність, діалог, діалогічне навчання.

В статье рассматриваются особенности диалога как способа развития творческой личности в процессе изучения биохимии.

Ключевые слова: творческая личность, познавательная активность, диалог, диалогическое обучение.

The article considers some peculiarities of the dialogue as a way of the development of the creative personality in the course of biochemistry studying.

Key words: creative personality, cognitive activity, dialogue, dialogue training.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В Україні освіта визнана однією з найголовніших складових загальнолюдських цінностей. Вектор сучасної політики і стратегії держави спрямований на подальший розвиток

національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове співтовариство на основі Болонської угоди.

Пошуки більш детальних підходів до навчання і виховання студентів породжують необхідність вибудовування навчального процесу таким чином, щоб не згасла жодна талановита особистість, щоб активні пізнавальні задатки кожної людини могли реалізуватися повною мірою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Викликають зацікавлення роботи, в яких обґрунтовується роль спілкування, у тому числі й діалогічного, у розвитку пізнавальної активності (О.О.Вербицького, Дж.Галлагер, Є.І.Головахи, І.А.Зимньої, В.А.Кан-Калика, Я.Л.Коломинського, Г.О.Ковальова, А.В.Мудрика, Є.О.Ножина, А.А.Реана, І.П.Шкуратової).

Поряд розглядаються питання ефективного використання мовної діяльності: мовна діяльність як показник розвитку суб'єкта діяльності (Г.І.Щукіна); педагогічна організація мовної діяльності в навчальному процесі (А.Н.Ксенофонтова); зв'язок мови та мислення (Л.С.Виготський); діяльнісний підхід до мови (О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв).

Органічний взаємозв'язок розвитку мови та розумової діяльності можна знайти в теорії розумових дій П.Я.Гальперіна та Н.Ф.Талізінної.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є розкриття деяких ключових аспектів розвитку творчої особистості майбутніх учителів, зокрема вчителів хімії. На нашу думку, вирішення цієї проблеми вимагає ефективного використання діалогу, як дієвого засобу розвитку творчості, самодіяльності студентів, як результат – оволодіння ними знаннями й вміннями.

Виклад основного матеріалу. Відомий психолог Л.С.Виготський глибоко обґрунтував положення про те, що творчість притаманна усім людям, більшою чи меншою мірою вона є нормальним і постійним супутником людського розвитку. Тому, керуючи процесом діалогічного навчання, викладач повинен знати, в яких розумових операціях особливо наочно виявляється пізнавальна активність студентів. У педагогіці встановлені деякі з операцій, в яких творча пізнавальна діяльність людини знаходить своє вираження: 1) у самостійному перенесенні знань і вмінь у нову ситуацію; 2) у баченні нових проблем у знайомих, стандартних умовах; 3) в усвідомленні нової функції знайомого об'єкта; 4) у баченні всієї структури об'єкта, що вивчається; 5) в умінні комбінувати раніше відомі способи розв'язування проблеми в нових умовах [1].

Діалогічна взаємодія, як це доведено педагогом Г.Щукіною, значно впливає на формування і зміцнення пізнавальних інтересів особистості [3, 15].

При діалогічній взаємодії проходить обмін інформацією, знаннями, способами дій, почуттями та настроєм, що приводить до виникнення загального фонду «сукупності суб'єкта», вирівнювання інформованості учасників спільної діяльності. Проходить спільне обговорення та опрацювання гіпотез, шляхів та

рішення задач, взаємна корекція ідей та думок, їх уточнення та збагачення, тобто розвиток творчої особистості.

Наприклад, при вивченні теми «Ліпіди» необхідно обґрунтувати твердження:

- фосфатиди розщеплюються при гідролізі на складові структурні одиниці – вільні жирні кислоти, фосфорну кислоту і гліцерин;
- при дії на фосфатидилхолін фосфоліпази С утворюється лізофосфатидилхолін;
- у нервовій тканині тварин ацетилхолін виконує роль макроергічної сполуки.

Крім того, діалог повинен проходити в гуманній формі: викладачеві, спілкуючись зі студентом, необхідно намагатися його зрозуміти й прийняти його точку зору. Якщо він бачить, що позиція студента зовсім неправильна, то він повинен тактовно роз'яснити це йому. Гуманність діалогічного спілкування викладача та студента припускає взаємну повагу до особистості кожного учасника діалогу, до його думки, поглядів.

Рівень дискусії визначається суворою доведеністю виступів, які спираються на науковий аналіз і практику, вміння поважати точку зору опонентів. При стиканні різних точок зору викладач пропонує свою відповідь на питання тільки тоді, коли достатньо повно висвітлюються точки зору, або виявляється нездатність опонентів прийти до правильних висновків. Уміло організований діалог дозволяє викладачу вирішувати різноманітні педагогічні задачі: встановлювати взаєморозуміння, виявляти різні підходи у трактуванні обговорюваних проблем, створювати ситуацію вільного вибору.

Наприклад, при вивченні теми «Складні білки» необхідно обґрунтувати твердження:

- вуглеводні простетичні групи глікопротеїнів впливають на розчинність, в'язкість розчинів, заряд і розміри білків;
- вуглеводні частини глікопротеїнів виконують функції маркерів у процесах біологічного розпізнавання на рівнях: клітина – клітина, клітина – вірус, клітина – молекула, органела – молекула, молекула – молекула;
- донором аміногрупи для аміноцукрів є глютамінова кислота;
- антигени груп крові не містять вуглеводних компонентів.

Виявлення знань у процесі діалогічного навчання дозволяє викладачеві швидко вивчати студентів і бачити не тільки як нагромаджуються в них знання, а й стежити за розвитком їхніх здібностей, за розвитком творчої особистості, тобто бачити цей процес в єдності, своєчасно помічати труднощі, що виникають у студентів, та вживати заходів до подолання їх шляхом удосконалення методів і прийомів діалогічного навчання.

Таким чином, при успішній організації навчального діалогу, для викладавця і для студентів велике значення буде мати не тільки процес подачі, вивчення й закріплення навчального матеріалу. Для них, перш за все, важливим стане момент самого ставлення, бажання поділитися своїми поглядами, дізнатися про точку зору інших. Разом з цим, завдяки використанню

навчального діалогу, який будуватиметься за допомогою проблемних питань та завдань, знання студентів характеризуватимуться більшою повнотою, глибиною. У студентів розвиватимуться такі якості знань, як оперативність, що передбачає готовність та вміння студента до застосування знань в схожих та варіативних ситуаціях, а також і гнучкість знань: швидке залучення вже відомих знань при зміні навчальних ситуацій, тобто підвищення загальної якості знань студентів. Наприклад, при вивченні теми «Вітаміни» необхідно обґрунтувати твердження:

- ксантофіли є окисненими формами каротинів;
- жовтуватий відтінок молока обумовлений наявністю каротинів;
- каротини забезпечують поглинання рослиною світла в тій ділянці спектра, де не поглинає хлорофіл;
- каротиноїди є водорозчинними пігментами;
- із збільшенням кількості подвійних зв'язків у молекулах каротиноїдів їх забарвлення переходить у більш довгохвильову частину спектра.

Діалог у ситуації навчання є не тільки засобом навчання і виховання, він ще й полігон для вправ з мовної здатності студентів, і умова засвоєння ними законів людського спілкування. Засвоюючи знання, виробляючи навички й уміння у визначеній науковій області, студент одночасно засвоює правила мовного поведіння і, зокрема, правила діалогу. До цих правил відносяться здатність ясно викладати свої думки (будувати повні і чіткі висловлення, приводити у відповідність вербальні і невербальні засоби), розуміти партнера (слухати його, уловлювати не тільки безпосереднє значення його фраз, але і їхній зміст), домагатися адекватного розуміння партнером змісту свого вислову.

Головною особливістю діалогу є те, що він спонукає студентів відстоювати свою думку та вчить їх поважати точку зору співрозмовника. У процесі навчального діалогу між викладачем та студентами виникає специфічне спілкування, де його учасники «визначають особистісний погляд на світ» (С.Курганов). Під час навчального діалогу викладач не тільки визнає право студента на особистісне судження, але й зацікавлений у ньому. «Нове знання стає істинним не через авторитет викладача, а через доведеність істини». Головне в діалозі – «вміння врахувати, відреагувати, передбачити, спростувати чуже слово» [2, с.34].

Розвиток творчої особистості студентів передбачає максимальну реалізацію його активності, ініціативи та самодіяльності в процесі навчання, а це неможливо без діалогу.

Діалог між викладачем та студентами задовольняє потреби студентів, які виникають у них у процесі навчання. Особистість прагне бути індивідуальністю, виразити себе, утвердитися в очах викладача і одногрупників. Адже відомо, що мотив самоутвердження є домінуючим взагалі в діяльності людини, а молодій людині – особливо.

Діалог також задовольняє потребу студентів у довірливому спілкуванні з викладачем. Як свідчать дослідження, студенти бачають бачити у викладачів старшого наставника, мудру дорослу людину, яка збагатить їхнє уявлення про

світ і про себе, допоможе подолати труднощі у навчанні, а не буде виступати в типовій ролі судді або контролера, який лише фіксує огріхи та помилки. Студенти прагнуть щирої зацікавленості викладача в їхніх знаннях, успіхах, доброзичливої допомоги. Вони не хочуть сприймати формального викладу матеріалу, коли викладача навіть не цікавить, чи він зрозумілий студентам, чи свідомо сприймається ними. Діалог дає змогу викладачеві та його студентам наблизитися одне до одного, робить за певних умов педагогічне спілкування особистісно зорієнтованим.

Мова викладача в навчальному діалозі є засобом досягнення зазначених навчальних і виховних цілей. Вона реалізується в ряді реплік, змістом яких у залежності від конкретної мети даного фрагмента навчання може бути повідомлення інформації, постановка задач, висунення вимог, діагностика розуміння студентами задачі, контроль за ходом її рішення, виявлення прогалин у знаннях і їхньому поповненні, корекція діяльності студентів, надання їм допомоги, оцінка досягнутих результатів і ін. При цьому за необхідності кожна репліка може містити виховний імпульс і робити свого роду психотерапевтичний вплив на особистість студента: підтримувати його віру у свої сили, допомагати утримувати в деякій звичній мірі рівень самооцінки, ліквідувати, у разі потреби, негативні тенденції в організації міжособистісних стосунків у колективі і небажані прояви в поведінці окремих студентів тощо. Наприклад, при вивченні теми «Мінеральні речовини» пропонувались такі завдання: Йон якого металу:

- необхідний для перетворення D-молочної кислоти у пірвіноградну за участі лактатдегідрогенази;
- сприяє активації вищих жирних кислот при взаємодії їх з АТФ і КоА за наявності ацил-КоА-синтетази;
- необхідний для відновлення нітратів за наявності нітратредуктази;
- активує фосфоліпази С, яка каталізує реакцію гідролізу фосфатидилхоліну до фосфохоліну і діацилгліцерину;
- є незамінним в реакції ферментативного окиснення фенілаланіну в тирозин?

Цілі навчального діалогу не вичерпуються окремим фрагментом спілкування: те, що для студента виступає як рішення конкретної задачі, для викладача уявляється як засвоєння способу рішення задач даного типу, те, в чому студент убачає засвоєння способу, для викладача є умовою для розвитку його здібностей; те, в чому студент убачає розвиток своїх здібностей, для викладача виступає як передумова розвитку його особистості.

Позитивні аспекти діалогічного навчання полягають у тому, що: по-перше, вони не заперечують вже наявних продуктивних методів навчання й виховання; по-друге, створюють можливість на основі системної структуризації заняття планувати й застосовувати найефективніші методи чи прийоми, які наявні в особистісному досвіді конкретного викладача; по-третє, завдяки позитивному підходу діалог трансформує будь-яку конфліктну ситуацію в ситуацію розвитку, повертає викладачеві й студенту втрачений час і сенс навчальної діяльності, зміцнює впевненість у власних силах, відкриває простір

у майбутнє, і нарешті, допомагає розвитку творчої особистості. Реалізація діалогічного принципу в дослідженні і розвитку мислення припускає взаємну симетричну пізнавальну активність партнерів по діалогу і спільному рішенню розумової задачі.

Після того, як задача визначена, перший партнер починає давати відповіді на запитання або висловлювати власну позицію стосовно даного запитання. Інший партнер у цей час уважно слухає. За сигналом ролі змінюються. Тоді другий партнер відповідає, а перший уважно слухає. Коли відбувається зміна, обов'язковим завданням для другого партнера є продовження (або закінчення) думки першого партнера перед тим, як представити нові ідеї. Протягом певного часу, визначеного для дискусії, може відбутися кілька змін. Наприклад, при вивченні теми «Ферменти» необхідно обґрунтувати твердження:

- приєднання флавінового коферменту до апоферменту здійснюється за участі йонів Феруму, Молібдену, Купруму, Цинку;
- ферментативне перетворення фенілаланіну в тирозин відбувається за участі йонів Купруму;
- для пивних дріжджів, вирощених в анаеробних умовах, для ферментативного декарбоксилування пірувату необхідні тіамінпірофосфат і Си як обов'язкові кофактори;
- Си є інгібітором ендолази і піруваткінази.

Реалізація діалогічного принципу в дослідженні і розвитку мислення припускає взаємну симетричну пізнавальну активність партнерів по діалогу і спільному розв'язанню розумової задачі. Уміння ставити питання – це велика праця інтелектуального характеру. Тому у процесі дослідної роботи ми вчили студентів вмінню правильно ставити питання. Наприклад, після вивчення властивостей ферментів, щоб перевірити, як студенти засвоїли новий матеріал, можна запитати: «Що таке ферменти, проферменти, антиферменти та ізоферменти? Яка їх хімічна природа, властивості, хімічна будова і значення?» Запитання репродуктивне, воно потребує лише відтворення того, що запам'яталось. А якщо сформулювати запитання по-іншому, це відповідно викличе й іншу за характером пізнавальну діяльність у студентів: «Що лежить в основі механізму дії ферментів? Яка кінетика ферментативного каталізу? Наведіть приклади ферментів усіх шести класів, найпоширеніших в організмі тварин, і назвіть їх за тривіальною і систематичною номенклатурою». Таке запитання дає можливість кожній особистості розкрити в собі все краще, закладене природою, сім'єю, школою, дає можливість студенту відчути себе здібним, потрібним, цікавим для викладача і своїх товаришів, бо це надійний стимул подальшої навчальної роботи студентів із захопленням і відчуттям власної гідності.

Таке опитування стає не лише засобом перевірки знань, але й засобом здобуття і поглиблення їх, розвитку мислення. Такі запитання спонукають студентів самостійно знаходити нові зв'язки і відношення окремих явищ, висвітлювати їх з різних боків. Спостерігається переплетення контрольної та навчальної функцій, внаслідок чого перевірка стає особливою ланкою в процесі формування знань.

Психологічно ускладнюється навчальна діяльність студентів, підвищується її теоретичний рівень, зростає діалогічна спрямованість процесів мислення. Головна відмінність щодо застосування діалогічності в пізнавальній діяльності полягає в систематичному усвідомленні студентами невизначеності і незнання й завдяки цьому глибшому пізнанню сутності процесів і явищ в дійсності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не претендує на вичерпне вирішення всіх аспектів проблеми, що розглядається. Виконана робота дозволяє побачити перспективи подальшої розробки питань щодо можливостей діалогічного навчання для розвитку творчої особистості; щодо визначення оптимальних шляхів наступності у роботі вищої школи; щодо створення системи самовдосконалення в закріплені еталонного (найвищого) рівня пізнавальної активності студентів. З розробкою цих питань ми пов'язуємо подальшу дослідницьку діяльність.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352с.
2. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: [Кн. для учителя] / Сергей Юрьевич Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127с.
3. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Галина Ивановна Щукина. – М.: Просвещение, 1988. – 156с.
4. Шевряков М.В. Практикум з біологічної хімії: [навч. –метод. посіб. для студентів біологічних спеціальностей і факультетів фізичного виховання і спорту вищих навчальних закладів] / М.В.Шевряков, Б.В.Яковенко, О.Ф.Яковенко. – Суми: ВТД « Університетська книга», 2003. – 204с.

В.І.Марчик, к.б.н., доцент.

І.Л.Мінжоріна, викладач

Криворізький ДПУ

ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ДО САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

В дослідженні виявлено, що переважна частина студентів, які позиціонують себе як здорова людина, мають навичку до самостійних занять фізичними вправами. В більшості такі студенти вирости в сім'ях, в яких батьки не займалися фізичними вправами.

Ключові слова: навичка, самостійні заняття, фізичні вправи.

В исследовании выявлено, что преимущественная часть студентов, которые позиционируют себя как здоровый человек, имеют навык к самостоятельным занятиям физическими упражнениями. В большинстве такие студенты выросли в семьях, где родители не занимались физическими упражнениями.

Ключевые слова: навык, самостоятельные занятия, физические упражнения.

The research reveals the fact that the majority of students positioning themselves as healthy people have skills of independent training in physical exercises. Most of such students have grown up in the families where parents didn't take part in physical activities.

Key words: skill, independent training, physical exercises.

В сфері фізичного виховання, як і в інших видах діяльності, задіяні три складових людини як системи. Біологічне і особистісне, що визначає його біологічну активність, і соціальне, в тому смислі, що людина діє в суспільстві і суспільство до визначеного ступеня визначає його мотиви, ідеали, цілі, способи їх досягнення і види діяльності.

Людину в сфері фізичного виховання розглядають як біологічну особистісно-соціальну систему. Відомо, що поведінка людини визначається взаємовідношенням внутрішніх і зовнішніх факторів. Всі зовнішні впливи на людину переломлюються і трансформуються через „сукупність внутрішніх умов” і створюють те, що визначає особисте і індивідуальне та обумовлює індивідуальне сприйняття світу, індивідуальні реакції на зовнішні впливи, вибір індивідуальних форм поведінки, способів задоволення своїх потреб і досягнення цілей [1].

Курс фізичного виховання в вузі вирішує завдання, серед яких є наступні: знання і дотримання основ здорового способу життя; знання основ методики оздоровлення і вміння застосовувати їх на практиці тощо.

Формування культури здоров'я майбутніх педагогів рекомендується починати формувати у процесі навчання студентів педагогічних університетів з першого курсу. Майбутні спеціалісти повинні розуміти, що основними компонентами культури здоров'я є знання про збереження та вдосконалення особистого здоров'я [2]. Втім, здорова людина – це не обов'язково та людина, в якій всі органи і системи не мають відхилення від „норми”, а, скоріше, та людина, яка має можливість без обмежень виконувати свої біологічні і соціальні функції. Чим ефективніше виконання біологічних і соціальних функцій, тим рівень здоров'я вищий [3].

Фізична культура – перший, самий природний „місток”, що з'єднує в єдине ціле соціальне і біологічне в людині [4]. Засвоєння, охорона і примноження природного в людині відбивається в свідомій руховій активності і стає базою для формування і збереження людиною свого фізичного потенціалу. Фізичні вправи – це основний і специфічний спосіб фізичного виховання, особливий вид рухової діяльності, за допомогою якого здійснюється цілеспрямований вплив на того, хто займається. Фізичні вправи використовують з метою укріплення здоров'я, а також з метою оздоровлення (лікувальна фізична культура) [5].

Система самостійних занять, що відокремлена від навчальних занять за планом, сприяє розвитку особистості, формуванню елементів самовиховання: самоаналізу, самооцінці, самопереконанню, самоконтролю. Сутність

самостійних занять полягає в формуванні бажання фізично самовиховуватися, робити необхідні вправи для фізичного самовдосконалення, вміти самостійно себе контролювати і корегувати свої фізичні навантаження [6].

Вплив різних факторів педагогіки на формування навички до самостійних занять фізичними вправами є актуальним питанням, тому що в даному випадку формується і відповідальність за власне здоров'я. Фізична культура як діяльність (спеціально організована рухова активність, що не пов'язана прямо з добуванням матеріальних благ), визначена як об'єкт дослідження; формування навички до самостійних занять під впливом різних факторів – предмет дослідження.

В дослідженні, що відбулось в лютому 2010 року, були задіяні студентки I курсу фізико-математичного і природничого факультетів Криворізького державного педагогічного університету (всього 80 осіб). Метод дослідження – анкетування. Студентам була запропонована анкета з правом вибору твердження: „Так”, „Ні”. В анкету були включені наступні твердження:

- мій батько займається/займався фізичними вправами;
- моя мама займається/займалася фізичними вправами;
- вчитель (вчителька) з фізичної культури в школі мені подобався;
- протягом навчання в школі я займався в спортивних секціях;
- я знаю, що заняття фізичними вправами сприяє фізичному розвитку та укріплює здоров'я;
- я почуваю себе здоровою людиною;
- я маю навичку займатися фізичними вправами самостійно;
- я позитивно ставлюсь до занять з фізичного виховання в університеті;
- я відвідую заняття з фізичного виховання (тренування) із-за заліку;
- у власній сім'ї я буду створювати позитив до фізичних вправ.

За результатами дослідження було сформовано дві вибірки. Першу групу (спортивна сім'я) склали анкети студенток, в яких батьки займаються/займалися фізичними вправами (26 анкет). В другу групу (неспортивна сім'я) увійшли анкети, відповіді яких показували, що батьки не займаються/не займалися фізичними вправами (25 анкет). Не були зараховані 29 анкет, в яких було позначено, що лише один з батьків займається/займався фізичними вправами.

З метою виявлення ролі батьків, окремо один від одного, у формуванні навички до самостійних занять було сформовано дві вибірки. Перша – „Мій батько займається/займався фізичними вправами” (42 анкети), друга „не займається” (34 анкети). З метою виявлення ролі мами у формуванні навички до самостійних занять фізичними вправами було сформовано наступні дві вибірки. Перша – „Моя мама займається/займалася фізичними вправами” (33 анкети), друга „не займається” (46 анкет).

З метою виявлення впливу різних факторів на формування самооцінки про своє гарне самопочуття у твердженні „Я почуваю себе здоровою людиною” сформовано дві вибірки. Перша відповідь „Так” – 60 анкет, друга „Ні” – 20 анкет.

Сформовано наступні дві вибірки „Я маю навичку займатися фізичними вправами”. Перша група „Маю навички” – 44 анкети, друга група „Не маю навички” – 36 анкети. Аналізу підлягали в вибірках тільки позитивні відповіді.

Аналіз результатів дослідження в групах спортивна-неспортивна сім'я показав, що найбільші відмінності є в чотирьох з семи тверджень (рис.1). А саме: в першій групі 85% респондентів виявляють бажання створювати у своїх власних майбутніх сім'ях позитивне відношення до занять фізичними вправами, відповідно у другій – 68% респондентів. Виявлено, що в першій групі 70% респондентів відвідували спортивні секції, а в другій – тільки 48% респондентів.



Рис. 1. Вплив спортивної сім'ї на формування цінностей фізичної культури

Нелогічними виявилися результати вибору „Маю навичку займатися фізичними вправами самостійно”. В першій групі таких відмічено менше половини – 47%, а в неспортивних сім'ях більше – 52%. Несподіваним став результат порівняння твердження „Я почуваю себе здоровою людиною”: серед спортивних сімей – 66% респондентів, серед неспортивних – 84%. Простежується тенденція, що „спортивні” батьки не формували навичку до самостійних занять фізичними вправами, а видавали дітей (можливо без їхнього бажання) в секції, в яких відповідальність за фізичний розвиток передавалася професіоналам.

Аналіз порівняння результату впливу батьків окремо один від одного виявив найбільші відмінності в двох з семи тверджень. З'ясовано, що 65% дітей спортивних батьків відвідували спортивні секції, а у неспортивних батьків – 41% дітей. У спортивних мам результат протилежний: відвідували секції 52% дітей, а у неспортивних – 63% дітей. Простежується більший вплив на дитину батька, що займається/займався фізичними вправами і мами, що не займалася фізичними вправами на вибір дітьми спортивної секції.

На формування самооцінки про добрий стан власного здоров'я і самопочуття більше впливають неспортивні батьки (табл.1). Так, на твердження „Я почуваю себе здоровою людиною” позитивно відповіли 72% респондентів, які мали спортивного батька і 80% респондентів, які мали неспортивного батька. Порівняння в групі спортивна-неспортивна мама виявив відмінностей ще більше: 67% проти 83%.

Зроблено порівняння відповідей за 9 твердженнями у двох вибірках „Я почуваю себе здоровою людиною”. Виявлено найбільші відмінності тільки за одним твердженням: „Я маю навичку займатися фізичними вправами самостійно”. Мають навичку займатися фізичними вправами самостійно респонденти, що почувають себе здоровою людиною (62%) і респонденти, що не почувають себе здоровою людиною (35%).

Таблиця 1

Вплив батьків на формування самооцінки фізичного стану

Я почуваю себе здоровою людиною

Спортивний батько	Неспортивний батько	Спортивна мама	Неспортивна мама
72%	80%	67%	83%

Зроблено порівняння відповідей у двох вибірках „Маю/не маю навичку займатися фізичними вправами самостійно”. Найбільші відмінності знайдено в шести з дев'яти тверджень.

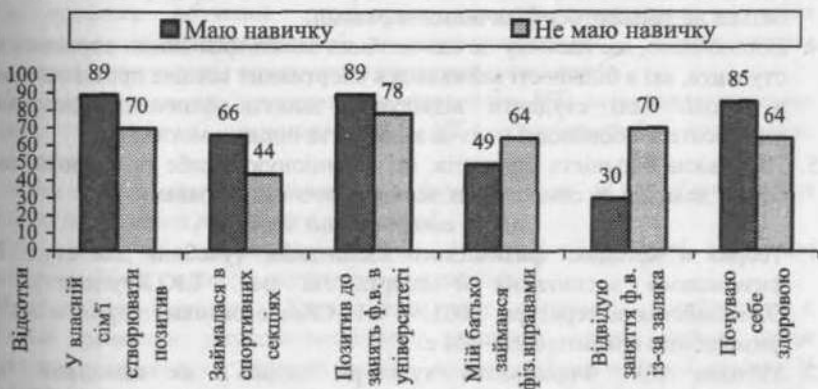


Рис. 2. Вплив навички самостійно займатися фізичними вправами на формування цінностей фізичної культури

Як показують дані на рис.2 „У власній сім'ї створювати позитив” згодні 89% з тих, хто має навичку до самостійних занять і 70%, хто не має навичку до самостійних занять. В першій групі „Маю навичку” 66% респондентів займалися в спортивних секціях, в другій групі – лише 44%. В першій групі

позитивно до занять з фізичного виховання в університеті ставиться 89%, в другій менше – 78%. В даній вибірці також простежується тенденція впливу батька на формування навички до самостійних занять.

Респонденти, що мають навичку до самостійних занять відмітили „спортивного” батька у 49%, а респонденти, що не мають навички до самостійних занять – у 64%. Відвідують заняття із-за заліку 30% респондентів, що мають навичку до самостійних занять і 70% респондентів, що не мають такої навички. В першій групі 85% респондентів почувають себе здоровими, а в другій групі, що не мають навички до самостійних занять – лише 64%.

Виявлено, що на твердження „Я знаю, що заняття фізичними вправами сприяє фізичному розвитку та укріплює здоров'я” відповіли позитивно 100% респондентів. У всіх вибірках, що формувалися за різними ознаками, на твердження про те, що вчитель фізичної культури в школі подобався / не подобався позитивно відповіли 60-70% респондентів.

Висновки

1. Виявлено, що на відвідування дітьми спортивних секцій протягом навчання в школі впливали більше батьки, що займалися фізичними вправами, а на формування навички займатися фізичними вправами самостійно – більше батьки, що не займалися фізичними вправами.
2. Виявлено, що на відвідування дітьми спортивних секцій протягом навчання в школі в більшій мірі впливав батько, що займався фізичними вправами і мама, що не займалася фізичними вправами.
3. Визначено, що відчуття власного здоров'я легше формується в сім'ях, де батьки не займаються фізичними вправами.
4. Встановлено, що навичку до самостійних занять фізичними вправами мають студенти, які в більшості займалися в спортивних секціях протягом навчання в школі. Такі студенти відвідують заняття фізичного виховання в університеті в більшості не із-за заліку, а за іншими мотивами.
5. Переважна більшість студентів, які позиціонують себе як здорова людина, мають навичку до самостійних занять фізичними вправами.

Список використаних джерел

1. Теория и методика физического воспитания: [учебник для студ. ВУЗов физического воспитания и спорта /за ред. Т.Ю.Круцевич]. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Т.1: Общие основы теории и методики физического воспитания. – 424 с.
2. Меліков О.Я. Формування культури здоров'я як важливий чинник педагогічної освіти /О.Я.Меліков //Матеріали наук-практ. конф. [Актуальні питання здорового способу життя дітей, підлітків та молоді], (Кривий Ріг, 10 квітня, 2009 р.) //М-во освіти і науки України. Педагогічний університет, Кривий Ріг, 2009. – С. 3-8.
3. Апанасенко Г.Л. Избранные статьи о здоровье. Киев, 2005. – 48 с.
4. Колычев В.А. Физическая культура и социальное здоровье населения / В.А.Колычев. – М.: Советский спорт, 1998. – 112 с.

5. Смирнов А.В. Физическое упражнение – основное средство укрепления здоровья /А.В. Смирнов, И.В. Послушной // Матеріали регіонал. наук-практ. конф. [Фізичне виховання, спорт і культура у сучасному суспільстві], (Кривий Ріг, 24 червня, 2009 р.) /М-во освіти і науки України. Технічний університет, Кривий Ріг, 2009. – С. 79-82.
6. Андрианов Т.В. Роль самостоятельных занятий физическими упражнениями у формировании здорового способа жизни студентов /Т.В.Андрианов //Педагогіка вищої і середньої школи: [Збірник наукових праць] /[Гол. ред. проф. Буряк В.К.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – Вип.21. – С. 284-288.

*Побережна Н.О., старший викладач
кафедри української та іноземної мов
Дніпропетровського регіонального
інституту державного управління*

СТРАТЕГІЯ МЕТОДИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

Стаття присвячена проблемі впровадження інформаційних технологій (ІТ) у навчання студентів як дидактичної умови формування професійної компетентності щодо вивчення іноземної мови.

Ключові слова: інформаційна технологія (ІТ), самостійність студента, стратегія використання ІТ, когнітивний компонент, компетентність.

Статья посвящена проблеме внедрения информационных технологий (ИТ) в процессе обучения студентов как дидактического условия формирования профессиональной компетентности использования методической литературы по изучению иностранного языка.

Ключевые слова: информационные технологии ИТ, самостоятельность студента, стратегия использования ИТ, когнитивный компонент, компетентность.

In this article ways of readiness of the future teachers to use of competition technologies in education process are considered.

Key word: information technologists, independently, model utilization information machines, cognitive component, competition.

Постановка питання. Характерним для сучасного суспільства є динамічний розвиток науково-технічного прогресу, який набув ознак перманентного характеру і отримав назву – *процес інформатизації освіти*. У руслі зазначеного та за результатами аналізу навчальної діяльності студентів стає актуальним і перспективним дослідження стратегії використання інформаційних технологій (ІТ) для удосконалення професійної компетентності студентів. Такий підхід відповідає вимогам, які *В.М.Мадзігон* визначає у реформуванні освіти в Україні. Він пише: «Реформування всіх сторін життя суспільства, його демократизація, а також породжений науково-технічною революцією інформаційний вибух вимагають творчого осмислення цих

процесів педагогікою і психологією для вироблення стратегії розвитку народної Освіти в Україні».

Розвиток впровадження ІТ в освіту залежить не тільки від показників забезпечення навчальних закладів комп'ютерним обладнанням та кількістю занять з його використання, але й від *стратегії методики* їх застосування. Вирішення цієї проблеми передбачає низку розв'язання спеціальних завдань у *розбудові нової стратегії методики та адаптації викладачів і студентів до її використання*.

На етапі пілотного дослідження було визначено, що незважаючи на широке застосування Інтернету, викладачі і студенти не володіють технологіями організації відбору навчального матеріалу із загального обсягу. Так, на питання: «З чого Ви будете починати роботу щодо використання ІТ для вивчення теми навчального курсу?» біля двох третіх викладачів і три четвертих студентів не могли дати чіткої відповіді. Більш того, у процесі інтерв'ю як викладачі, так і студенти виявили зацікавленість до систематизації технологій у застосуванні ІТ.

З метою науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови, ми визначили площину науково-методичного дослідження, мета якої полягає у розробці *стратегії методики впровадження ІТ у навчання студентів*.

Аналіз актуальних досліджень. Питання підвищення ефективності навчання студентів іноземної мови засобами ІТ представлено в роботах С.Я.Батищева, В.П.Безпалька, О.П.Биконя, О.Д.Вергун, А.Г.Гостева. Дослідники презентують методики формування готовності студентів до використання ІТ в контексті розвитку самостійності як властивості рис студента.

З аналізу навчально-методичної літератури можна визначити багатоплановість трактування щодо використання методів застосування ІТ. Так, наприклад, в роботах Л.Карташової запропонована методика з використання ІТ, яка, за висловом автора, характеризується *пасивно-спостерегацьким характером*. Далі автор наполягає на ідеї розвитку вмінь студента спостерігати не тільки за поясненням викладача, а і студентів, які проявляють креативність у цьому виді роботи.

Застосування ІТ, які надає Є.М.Зайцева, передбачає великий обсяг теоретичних знань студента щодо послідовності застосування комутованого підключення Windows XP, Power Point та ін. На наш погляд, це є суттєвим у розвитку компетентності застосування студентом ІТ, проте не сприяє чіткому уявленню використання інформаційних технологій як дидактичного засобу. Незважаючи на звернення до цієї теми багатьох дослідників, очевидним залишається проблема визначення стратегії методики впровадження ІТ у навчання студентів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, будь-яке наукове дослідження передбачає визначення теоретико-методологічного принципу, формулювання

гіпотези та завдання роботи, уточнення понятійного апарату. Тому наша робота була розпочата у такій послідовності:

- а) здійснення генетичного аналізу формування методик з використання ІТ у навчанні;
- б) виокремлення пізнавального і виховного змісту навчального предмету для підвищення інтересу у студентів;
- в) визначення міждисциплінарного змісту методики застосування ІТ у навчальному процесі з вивчення іноземної мови;
- г) проектування моделі «Стратегія застосування ІТ у навчанні студентів іноземної мови»;
- д) визначення вимог до підготовки викладачів певного предмета.

У процесі розробки методики впровадження інформаційних технологій у процес навчання студентів ВНЗ ми спиралися на основні дослідження вітчизняних педагогів С.Я.Батишева, В.П.Безпалька, А.Г.Гостєва, В.І.Загвязинського, Е.Ф.Зеєра, Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової та ін.

У моделюванні методики використання ІТ ми спиралися на теорію про ООД як можливість науково-методичного розв'язання навчальних завдань у відповідності поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін та ін.).

Треба зазначити, що недостатньо розкриті питання з навчання студентів застосовувати ІТ у ВНЗ. Більшість авторів вважають, що таку підготовку слід впроваджувати в окремих спецкурсах. Інші – заперечують таку постановку питання і пропонують іманентне застосування знань з ІТ в курсі навчальної дисципліни.

Ми також вважаємо, що іманентне застосування ІТ є перспективним, проте ще майже не вивчене з позиції науково-методичного забезпечення. Спираючись на емпіричні результати нашого дослідження, ми зробили висновок, що ефективних результатів можна досягти, якщо забезпечити узгодження змістового матеріалу інформаційної грамотності з навчальним матеріалом навчального курсу з іноземної мови.

Виходячи із методологічного принципу розвитку особистості у діяльності, ми вважаємо, що для формування у студентів готовності використовувати ІТ у процесі навчання необхідно скласти таку програму, яка б передбачала дієві засоби виконання навчальних завдань. Особливість такої програми повинна включати мотивовану спрямованість на успішне виконання як домашньої підготовки, так і аудиторної.

Відповідно до теорії ООД, ми визначили блоки навчального матеріалу, які супроводжуються обов'язковим застосуванням ІТ. Для ефективності їх засвоєння, кожний студент виконував завдання з урахуванням поетапного засвоєння відповідних операцій:

1. Усвідомлене сприйняття завдання як такого, що потребує сумарності знань з навчальної дисципліни і з ІТ.
2. Уточнення вимог до виконання завдання.
3. Уточнення послідовності виконання блоку навчального матеріалу.

4. Перевірка та самооцінювання результату виконання блоків.
5. Самовизначення перспективності застосування ІТ у вивченні іноземної мови.

Виходячи із зазначеного вище, нами виділено три базових етапи, які детермінують напрями стратегії засвоєння методики використання ІТ у навчанні студентів іноземної мови:

1. Етап базової підготовки, в процесі якої формуються знання та вміння використання ІТ.
2. Етап додаткової освіти, в процесі якої уточнюються питання з використання ІТ.
3. Етап функціонального застосування ІТ у навчанні іноземної мови.

Перший етап базової підготовки співпадає з першим роком навчання студентів в університеті. За навчальними дисциплінами «Інформаційні технології» студенти вивчають інформаційно-довідкові програми, банки передового досвіду, інструментальні засоби та оболонки та ін. На базі отриманих знань застосовуються вправи, які передбачають активні методи навчання - тренувальні вправи, моделюючі програми та ін. Щодо технології опрацювання текстів, то особливе значення набули завдання, в яких студенти розвивали вміння застосовувати базові можливості текстових процесорів у роботі з текстом. Для розширення досвіду застосовувати текстовий редактор, були надані тематичні завдання по створенню документів.

На цьому етапі студенти формували культуру використання систем обробки числової інформації (основні поняття, функціональні можливості табличних процесорів, технологія роботи в електронній таблиці); бази даних і системи управління базами даних (основні поняття, функціональні можливості СУБД, основи технології роботи в СУБД); локальні та глобальні інформаційні мережі. Глобальна мережа Internet – уява про структуру та систему адресації, браузері.

Відмітимо, що тематичні заняття відбувалися з відповідним узгодженням навчального матеріалу з навчального курсу «Іноземна мова». У процесі формування готовності на цьому етапі ставився акцент на використання "комп'ютерних методів" навчання, якими є: 1) метод інформації; 2) асоціативний метод; 3) метод програмування навчальної діяльності; 4) метод комп'ютерного тестування; 5) метод комп'ютерного (імітаційного) моделювання; 6) метод «непоставлених» завдань; 7) метод ситуативного моделювання. Викладачеві на цьому етапі належить провідна роль у досягненні освітніх цілей (формування системи знань; показ функціональних можливостей використаних інформаційних технологій у вирішенні професійних завдань).

Другий етап (додаткова освіта) здійснювався зі студентами першого курсу й проходив у процесі вивчення розробленого нами спецкурсу "Упровадження інформаційних технологій у процес навчання студентів ВНЗ". Основна увага приділялась вивченню властивостей інформації та особливостей організації інформаційних процесів у сучасному інформаційному середовищі (див. табл.1). Інформаційна технологія на цьому етапі формування готовності

виступала як предмет вивчення і розглядалась як сукупність методів і засобів обробки інформації. Основними завданнями спецкурсу були наступні: систематизувати наявні знання студентів для використання інформаційних технологій у навчальній і професійній діяльності, розширити та поглибити їх; розвивати та удосконалити вміння використання інформаційних технологій у випереджувальному режимі для використання їх у процесі вивчення спеціальних дисциплін. Спецкурс надавав можливість студенту вивчати та використовувати з метою вирішення професійно-орієнтованих завдань функціональні можливості Power Point, мережі Інтернет та ін. Вивчалися інструментальні засоби та визначались вимоги до розробки навчальних програм і сайта. Розглядалися можливості інформаційних технологій для організації міжкультурного спілкування: Інтернет-конференції, відеоконференції, зв'язок, спеціальні програмні продукти для вивчення мови (див. таблицю 1).

На другому етапі у студентів спостерігалась перебудова їхніх мотивів і ціннісних орієнтацій для використання інформаційних технологій у процесі навчання. Виходячи із нього мотиваційні цілі увійшли в комплекс домінуючих у всіх організаційних формах. Крім того, якщо на першому етапі ми цілеспрямовано навчали студентів рефлексії, то на другому етапі вони самостійно здійснювали вихід у рефлексивну позицію, але цей вихід домінував на практичних заняттях, а ось під нас самостійної роботи – виявляється слабо. На другому етапі у студентів спостерігалась перебудова їхніх мотивів і ціннісних орієнтацій для використання інформаційних технологій у процесі навчання. Виходячи із нього мотиваційні цілі увійшли в комплекс домінуючих у всіх організаційних формах. Крім того, якщо на першому етапі ми цілеспрямовано навчали студентів рефлексії, то на другому етапі вони самостійно здійснювали вихід у рефлексивну позицію, але цей вихід домінував на практичних заняттях, а ось під нас самостійної роботи – виявляється слабо.

Таблиця 1

Спецкурс з теми «Упровадження інформаційних технологій в освітній процес студентів ВНЗ»

Назва теми	Кількість годин			
	Усього	Лекції	Прак. заняття	Самос. робота
Розділ 1. ІТ і процес навчання				
1. Пошук інформації у мережах Інтернет.	4	-	2	2
2. Презентація в Power Point	10	2	4	4
3. Підготовка сайта	12	4	4	4
4. Електронні бібліотеки	4	-	2	2
5. Електронні перекладачі	4	-	2	2
6. Електронні навчальні засоби: види, принципи вивчення, основи створення	10	2	4	4
Розділ 2. ІТ і міжкультурне спілкування				

7.	Інтернет – конференція. Відеоконференція/язок	6	2	2	2
8.	Спілкування за допомогою глобальної мережі Інтернет (chat, АСО, e-mail, форум)	8	-	4	4
9.	Спеціальні програми продукти для вивчення мови	4	2	-	2

У процесі викладання спецкурсу ставився акцент на практичну роботу студентів. Змінилась роль викладача, його головне завдання полягало не тільки в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, але і в формуванні розуміння ними виконуваних дій для використання інформаційних технологій у процесі навчання. Управлінські дії викладача, які характеризують перший етап формування готовності, на другому етапі перейшли у самоорганізацію з боку студента. На цьому етапі перед студентами ставилось завдання, а вони самостійно організовували порядок своїх дій.

У кінці спецкурсу передбачався залік, який виставлявся слухачам за умови глибокого вивчення теорії та практики використання інформаційних технологій у процесі навчання; активної роботи на практичних заняттях; виконання творчих завдань теоретичного, практичного характеру. У цьому випадку ми широко використовували *метод проектів*. Метод проектів займає особливе місце серед методів навчання внаслідок своєї інтегративності. У числі основних особливостей методу проектів, порівнюючи з традиційними методами навчання, можна зазначити наступне. Якщо у процесі традиційного навчання одним із важливих завдань викладача є організація відтворення активності учнів (при цьому досягнення правильного рішення завдання здійснювалось на основі показу, пояснення та контролю), то у процесі використання методу проектів основним завданням викладача є організація пошукової активності студентів.

Третій етап методики впровадження інформаційних технологій здійснювався із студентами 2-5 курсів у процесі вивчення спецдисциплін і практики. Його основними завданнями були такі: в реальних умовах процесу застосовувати отримані знання і вміння використовувати інформаційні технології; поглибити та закріпити ці знання й уміння; забезпечити подальшу роботу із самодіагностики рівня підготовленості до дослідницької діяльності.

На цьому етапі у студентів формувалось розуміння можливостей організації професійної діяльності за допомогою інформаційних технологій, здійснювалась активна діяльність студентів у групах для організації міжкультурного спілкування, пошуку необхідної інформації в Інтернеті, а також участь в Інтернет-конференціях і т.і. Інформаційна технологія використовувалась як засіб професійної діяльності.

На третьому етапі формування готовності в усіх організаційних формах дій студентів домінуючими виступали рефлексивні цілі, які забезпечували "м'який" перехід від керування процесом використання інформаційних технологій до свідомого самоуправління у спільній діяльності викладача і студентів.

Для того щоб вирішити завдання, які були поставлені на цьому етапі методики, студенти включились у діяльність для виконання певного виду завдань. У залежності від складності, обсягу завдань і теоретичних основ їхнього вирішення визначалося їхнє місце у змісті навчання:

- а) зв'язок з конкретною навчальною дисципліною (виконується у процесі вивчення дисципліни на практичних заняттях);
- б) міжпредметні зв'язки (виконується на міжпредметних практикумах, у процесі курсового проектування, міжпредметних ділових і функціональних ігор і т.д.).

За трудомісткістю завдання були розподілені нами на прості (завдання-операції) та складні, а також комплексні (завдання-функції).

Складним завданням під час класифікації були присвоєні наступні умовні назви:

- а) «наскрізні» (проходять через увесь курс);
- б) «комплексні» (охоплюють декілька дисциплін, але виконуються одвочасно);
- в) «цільові комплексні» (проходять через декілька дисциплін, але спрямовані на досягнення конкретної мети, що представляє собою результат виконання конкретної функції).

Комплексні завдання включали у себе різні типи завдань і проектували діяльність творчого характеру.

Найбільш ефективною виявилась організація спільних проєктів на основі співробітництва студентів різних ВНЗ, міст і країн. Однією із основних форм організації навчальної діяльності студентів у мережі Інтернет на третьому етапі методики став навчальний телекомунікаційний проєкт.

Під навчальним телекомунікаційним проєктом ми розуміємо спільну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову діяльність студентів-партнерів, що організована на основі комп'ютерної комунікації і має загальну проблему, мету, погоджені методи, засоби діяльності, спрямовані на досягнення спільного результату діяльності.

В організації дослідницької діяльності в рамках телекомунікаційного проєкту ресурси Інтернету були використані нами наступним чином:

- джерела отримання інформації;
- засоби спілкування із партнерами, колегами та однодумцями;
- інструменти участі у мережних проєктах.

Протягом усього періоду експериментального навчання ми спостерігали динаміку формування у студентів готовності до використання інформаційних технологій у процесі навчання. З цією метою ми проводили діагностуючі зрізи (проміжний, сучасний, контрольний, підсумковий), які не тільки давали інформацію про динаміку формування дослідницької готовності, але й були основою коректування подальшої стратегії діяльності як викладача, так і самостійної діяльності студента.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Умови, за яких відбувався процес підготовки студентів до оволодіння іноземною мовою з

Ключевые слова: языковая компетенция, лингвострановедческий подход.

This article considers the problem of formation of the linguistics competence of future specialists in the context of realization of the countrystudy approach on the English practical lessons.

Key words: professional competence, countrystudy approach.

Вчитель-філолог – це насамперед словесник, викладач мов, тому він повинен мати високий рівень мовної компетенції, на якій базуються всі інші види його професійних компетенцій. Дослідження сформованості професійного іншомовного мовлення студентів – майбутніх учителів виявило, що їхнє мовлення містить багато помилок і мовленнєвих огріхів, викликаних інтерференцією; їхня мова бідна на власне іншомовну лексику, характеризується несформованістю термінологічного апарату; студентам бракує спеціальних знань, умінь і навичок англо-українського перекладу.

Проблема поліпшення мовної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов диктує необхідність дослідження і впровадження новітніх ефективних методик прискореного опанування іноземної мови, зокрема як мови професії. Ми розуміємо поняття «мовна компетенція» в широкому й узагальненому смислі – «володіння мовою» – і характеризуємо це поняття через систему умінь, яких повинні набути ті, хто вивчає мову, тобто поєднуємо в понятті «володіння мовою» ознаки двох понять «мовна і мовленнєва компетенція». Ми поділяємо точку зору С.Є.Шипова, та В.Л.Кальней, які зазначають, що «компетенція – це загальна здібність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які набуті завдяки навчанню» [4, с.79].

У викладанні мов, з кінця ХІХ ст., на перше місце, поряд з усім мовленням, висувається ознайомлення студентів з реаліями та культурою країни, мова якої вивчається, оскільки це дозволяє вдало поєднувати елементи країнознавства з мовними явищами, які виступають не тільки як засоби комунікації, але і як спосіб ознайомлення студентів з новою для них дійсністю. Лексика та фразеологія будь-якої мови відображають життя в усьому його різноманітті. Мова відображає і зберігає в собі як культурно-історичні відомості традиційного характеру, так і безліч фактів сучасності. Мова виступає в якості дзеркала національної культури, її охоронця: фразеологічні одиниці та окремі слова фіксують у собі той чи інший зміст, що в тій чи іншій мірі характеризує умови життя народу – носія мови.

Мета статті: розкрити особливості розвитку мовної компетенції студентів – майбутніх вчителів іноземних мов засобом використання лінгвокраїнознавчого підходу на практичних заняттях з англійської мови.

Термін «лінгвокраїнознавство» підкреслює, що «цей напрямок з одного боку, поєднує у собі навчання мови, а з іншого боку – дає певні відомості про країну, мова якої вивчається. Сучасні мовознавці визначають головну роль «лінгвокраїнознавства як навчання комунікативній компетенції в актах міжкультурної комунікації, перш за все через адекватне сприйняття мови співбесідника та оригінальних текстів, розрахованих на носіїв мови» [3]. Вивчення мови на фоні історії та культури країни передбачає великий інтерес в

загальнонавчальному плані, в плані знайомства з культурою носіїв інформації, оскільки у багатьох мовних одиницях знаходять відображення національної своєрідності стилю життя того чи іншого народу, факти історії країни, природно-географічні особливості, культура, економіка. Пояснення образності та значення багатьох мовних одиниць сучасної англійської мови відшукуються в історії, побуті, у звичаях, традиціях народу, в національно-специфічних релігіях. Мовні одиниці, представлені у лінгвокраїнознавчому аспекті, можуть дати певний обсяг фонових знань, тобто історичні та культурознавчі відомості які необхідні для правильного і ефективного викладання та навчання іноземної мови.

Лінгвокраїнознавчий підхід до розгляду мовних одиниць здійснює ще одну важливу функцію у викладанні мови: він підвищує, а іноді прямо забезпечує мотивацію до оволодіння мовою, оскільки сприяє підвищенню пізнавального інтересу студентів до вивчення мови. У студентів підвищується інтерес до вивчення історії, культури, традицій та звичаїв даного народу, його поглядів на життя, до всього, що пов'язане із країною, мова якої вивчається. Процес оволодіння англійською мовою стає для них процесом «відкриття» для себе країни, мова якої вивчається та людей, які говорять на цій мові. Вивчаючи англійську мову, студенти одночасово оволодівають національною культурою, одержують велике духовне багатство, що зберігається мовою, яка вивчається.

Сьогодні мовознавці виділяють п'ять методологічних принципів, що лежать в основі лінгвокраїнознавства.

Перший принцип полягає в сприйнятті факту, згідно з яким суспільна природа мови представляє собою об'єктивну можливість приєднання того, хто вивчає мову до нової для нього дійсності. Світ пізнається через мову, завдяки мові, сутність якої полягає не тільки в передачі думок від однієї людини до іншої, але і в функції бути носієм та охоронцем цих думок, всього знання у індивідуальній та колективній свідомості людини.

Другий принцип полягає в розумінні процесу вивчення та викладання мови як процесу акультурації – засвоєння людиною, що виросла в одній національній культурі суттєвих фактів, норм та цінностей іншої національної культури.

Третій принцип пов'язаний з другим і передбачає, що однією із задач лінгвокраїнознавчого викладання є формування позитивної установки у студентів до народу – носія мови.

Четвертий принцип втілює в собі вимогу цільності та гомогенності мовного навчального процесу: країнознавча інформація повинна здобуватися із природних форм мови та її текстів і не повинна привноситися ззовні, штучним шляхом.

П'ятий принцип пов'язаний також з уточненням специфіки лінгвокраїнознавства: лінгвокраїнознавчий аспект викладання реалізує у навчальному процесі філологічний спосіб пізнання дійсності.

Таким чином, лінгвокраїнознавчий підхід, з одного боку, створює систему навичок та вмінь з практичного використання мови як засобу

міжшкільського та міжкультурного спілкування, з іншого боку – сприяє формуванню у студентів мовної компетенції, широких культурознавчих знань.

Використання лінгвокраїнознавчого матеріалу на практичних заняттях з англійської мови, перш за все, сприяє вихованню у студентів любові до мови, країни, мова якої вивчається, інтересу до традицій та культури даного народу. Фразеологічні одиниці відображають життя суспільства, життя народу, розуміння яких починається з засвоєння мови. Екстралінгвістичний аспект розгляду фактів мови дозволяє поєднати слово та речі, слово та явище, слово та ідею, виділити національні особливості в семантиці тієї чи іншої лексичної одиниці.

Починаючи з першого курсу, студенти працюють з картою Великобританії на практичних заняттях з англійської мови, а також під час організації самостійної роботи з метою розвитку та удосконалення їх мовних навичок та вмінь. Наприклад, під час роботи з картою студентам пропонується:

- Знайти наступні міста на карті та розташувати їх в алфавітному порядку: London, Birmingham, Liverpool, Sheffield, Bristol, Manchester, Leicester, Bradford;
- Визначити, столицею якої частини Великобританії є такі міста: London, Edinburgh, Cardiff, Belfast;
- Знайти наступні міста на карті і розповісти що ви про них знаєте: Cambridge, London, Oxford.

На цьому етапі навчання англійської мови необхідно більше розповідати студентам про країну рідною мовою, щоб в них склалося чітке уявлення про політичний устрій Англії, про історію країни та народу. Під час викладання матеріалу необхідна опора на наочність. Так, в навчальному кабінеті зібрана картина наочність – велич різних міст Великобританії. Під час проведення практичних занять з англійської мови часто проводяться заочні екскурсії по видатним містам Великобританії. Особлива увагу на практичних заняттях приділяється знайомству з великими особистостями Англії. Разом зі студентами збираємо матеріал про життя і творчість: Д.Дефо, Ш.Джексона, Ч.Діккенса, А.Конан Дойля, С.Майера, Д.Кінга, Р.Бернса та інших. Студентам подобається декламувати вірші великих авторів, відтворювати фрагменти казок, драм.

Значну допомогу для розвитку інтереса до вивчення англійської мови як носія культури може надати культурна та духовна спадщина країни, мова якої вивчається. Це можуть бути кращі зразки музики, зокрема пісенної творчості на мові, що вивчається як його змістовного компонента.

Враховуючи те, що майбутні педагоги будуть працювати зі школярами, ми розучуємо дитячі пісні «What's your name», «Spring is green», «How are you?».

Використання на практичних заняттях музики сприяє ознайомленню студентів з культурою країни, її музичним життям, творчістю великих музикантів – Й.С.Баха, В.А.Моцарта та інших.

Класична та сучасна музика створює сприятливий психологічний клімат на практичному занятті, завдяки музиці знижується психологічне навантаження студентів, активізується їх мовна діяльність, підвищується емоційний статус, підтримується інтерес до вивчення англійської мови. Використання на практичних заняттях прислів'їв і скоромовок, які найбільш яскраво характеризують національну особливість народу, також допомагає студентам глибше познайомитися з культурою країни.

Зміст кожного прислів'я спочатку відображав конкретні спостереження людини за природою та суспільством, але з часом зміст прислів'їв набув суспільного характеру.

Презентація: Викладач промовляє прислів'я, на дошці – ілюстрації, за якими можна визначити зміст прислів'я.

Робота над змістом: Не перекладаючи прислів'я, пропонуємо студентам прослухати невеличку ситуацію, яка визначає зміст даного прислів'я. Намагаємося підібрати синоніми до окремих слів або словосполучень. В разі утруднень студентам пропонується обрати правильну відповідь із декількох варіантів. Дуже важливо, щоб студенти під час роботи з прислів'ями не просто відтворювали їх, а й змогли висловити своє відношення до них переважно англійською мовою. Завдання можуть бути наступними:

Виразіть згоду із запропонованим прислів'ям...

Складіть ситуацію, яка б підтвердила запропоноване прислів'я.

Прослухайте ситуацію та назвіть відповідне їй прислів'я.

Прослухайте текст (діалог), та визначить, яким прислів'ям можна було б його закінчити.

Проілюструйте дане прислів'я.

Ілюстрації до прислів'я допомагають закріпити нову лексику, сприяють забезпеченню комунікації, підтримують інтерес студентів до вивчення англійської мови. Вони впливають на емоційний бік сприйняття студентів, викликають позитивні емоції, створюють сприятливий клімат на занятті. Всі прислів'я, які використовуються на практичних заняттях з англійської мови – аутентичні та тісно пов'язані з життям англійців.

- A cat in gloves catches no mice. (Без труда нема плода).
- A friend in need is a friend indeed. (Друзі пізнаються у біді).
- A bird may be known by its song. (Птицю видно за польотом).
- Live and learn. (Вік живи – вік учись).
- Practice makes perfect. (Повторення – мати вчення).
- Tastes differ. (Про смаки не сперечаються).

Таким чином, використання скоромовок та прислів'їв на практичних заняттях з англійської мови сприяє кращому оволодінню іноземною мовою, розширює знання про мову. Залучення до культури країни, мова якої вивчається, через елемент фольклору, прислів'їв та скоромовок сприяє формуванню у студентів відчуття сопричетності до іншого народу.

Знайомство зі святами Англії викликає у студентів великий інтерес. Так, під час святкування Різдва, вони залучаються до випуску стіннівок.

підготують різдвяні сувеніри, розучують пісні, знайомляться з традиціями. Студенти збирають інформацію про різні свята в Англії: New Year, Christmas, Mother's Day, Father's Day, Thanksgiving Day, Memorial Day, Valentine's Day, Halloween.

Використання лінгвокраєзнавчого підходу передбачає виконання студентами завдань творчого характеру, які дозволяють наблизити їх мовну діяльність до реальних умов. Все це дозволяє привернути увагу студентів до загальнолюдських цінностей, до багатства культурної спадщини свого народу та народів інших країн формує здатність до взаєморозуміння, до міжособистісного спілкування.

Список використаних джерел

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 234с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Герман Константинович Селевко. – М.: Народное образование. – 1998. – 267с.
3. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / Инесса Львовна Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 234с.
4. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е.Шишов, В.Л.Кальней. – М.: Педагогическое общ-во. – 1999. – 320с.

В.Ю.Ильина, к.мед.н.,

*Таврический национальный университет
им. В.И.Вернадского (г.Симферополь)*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ВЕДУЩИХ БИЗНЕС-ШКОЛ США

В статті обґрунтована необхідність звернення бізнес-шкіл, що діють в Україні, до американського досвіду підготовки магістрів ділового адміністрування (МВА), розкриті цілі та завдання бізнес-освіти, проведено порівняльний аналіз структури і змісту навчальних програм найуспішніших бізнес-шкіл США, запропоновано рекомендації щодо вдосконалення програми МВА в Україні.

Ключові слова: бізнес-освіта, бізнес-школа, магістр ділового адміністрування (МВА), навчальна програма, структура, зміст.

В статтє обоснована важность обращения действующих в Украине бизнес-школ к американскому опыту подготовки магистров делового администрирования (МВА), раскрыты цели и задачи бизнес-образования, проведен сравнительный анализ структуры и содержания учебных программ ведущих бизнес-школ США, предложены рекомендации по усовершенствованию программ МВА в Украине.

Ключевые слова: бизнес-образование, бизнес-школа, магистр делового администрирования (МВА), учебная программа, структура, содержание.

The importance of considering the US business schools experience when building and improving the native system of business education is substantiated. Goals and objectives of business education are clarified. Comparative analysis of the leading US business schools curriculum structure and content is presented in the paper. On the basis of the research conducted, recommendations on Ukrainian business education improvement are suggested.

Key words: business education, business school, Master of Business Administration (MBA), curriculum, structure, content.

Первые бизнес-школы начали появляться в Украине с начала 1990-х годов, о чем свидетельствуют данные украинского образовательного портала [1]. На сегодняшний день в Украине работают 13 школ бизнеса, предлагающих подготовку магистров делового администрирования (Master of Business Administration – MBA) в различных областях экономических знаний [1].

Однако анализ информации о предлагаемых программах обучения, представленной на официальных сайтах вузов, а также ответов бизнес-школ на разосланные запросы об их программах, - показал, что не все вузы в состоянии разъяснить будущим абитуриентам, чему и как их будут учить, и какие знания и навыки они приобретут по окончании обучения [2]. Кроме того, анализ рынка предлагаемых отечественными бизнес-школами программ выявил, что некоторые программы, занимающие лидирующие позиции в рейтинге наиболее популярных программ в мире, вообще не представлены на рынке бизнес-образования в Украине [2].

В связи с вышесказанным, возникает необходимость прояснить, что представляет собой бизнес-образование, каковы его цели и задачи, а также рассмотреть особенности структуры и раскрыть содержание программ бизнес-образования ведущих школ бизнеса в мире с тем, чтобы впоследствии изучить возможности усовершенствования программ MBA в Украине.

По данным рейтингов бизнес-школ, ежегодно публикуемых различными изданиями, лидирующие позиции неизменно принадлежат бизнес-школам США. Например, в рейтингах Financial Times американские бизнес-школы занимают 6 позиций в десятке крупнейших и наиболее престижных школ бизнеса в мире [3]. В связи с этим, а также учитывая тот факт, что бизнес-образование зародилось именно в США (в первой половине XVII века), для нас представляет особый интерес изучение опыта подготовки кадров в американских бизнес-школах.

Однако, несмотря на то, что такое исследование представляет бесспорную ценность для развивающейся в Украине системы бизнес-образования, до настоящего времени в отечественной науке не изучались структура и содержание учебных программ наиболее успешных бизнес-школ США, хотя исследование учебных программ вузов все же проводилось. Университетские программы в области предпринимательства и внешнеэкономической деятельности изучали украинские ученые А.А.Романовский и Ю.Ю. Романовская [4; 7].

Таким образом, актуальность данной работы обусловлена отсутствием в отечественной науке работ, посвященных вышеуказанной проблематике.

Цель статьи – разъяснить цели и задачи бизнес-образования, провести сравнительный анализ структуры и содержания программ ведущих американских бизнес-школ с тем, чтобы использовать результаты исследования для усовершенствования программ бизнес-образования в Украине.

Поставленная цель работы определила следующие задачи:

- 1) прояснить сущность понятия «бизнес-образование», раскрыть специфику бизнес-образования, сформулировать его цели и задачи, которые должны определять его содержание в Украине;
- 2) проанализировать и сравнить структуру и содержание учебных программ передовых американских школ бизнеса;
- 3) сформулировать рекомендации по использованию опыта ведущих американских школ бизнеса отечественными бизнес-школами.

Анализ справочной, учебной литературы и ресурсов сети Интернет свидетельствует об отсутствии четких представлений о бизнес-образовании в постсоветских странах [8]. Учитывая тот факт, что в Украине экономические факультеты вузов готовят и экономистов, и менеджеров, для многих остается неясным, в чем состоит специфика экономического и бизнес-образования, поэтому часто эти термины используются как синонимы.

Поскольку система бизнес-образования Украины строится по американской модели (подготовка магистров делового администрирования ведется бизнес-школами, которые начали появляться в Украине с 1990-х годов), и мы также выяснили, что бизнес-образование Соединенных Штатов Америки имеет мировое признание, рассмотрим, в чем состоит его специфика в США.

Бизнес-образование в США – это образование в области экономических наук, имеющее *практическую направленность* (обучение методам принятия практических решений в хозяйственной деятельности). Главной целью бизнес-образования является обучение процессам принятия решений; философии, теории и психологии менеджмента; практическому применению знаний в области экономических наук; обучение навыкам, необходимым как для основания и успешного ведения бизнеса, так и для управления уже существующим бизнесом (фирмой, корпорацией и др.) [8; 9].

Экономическое образование в США понимается как обучение экономическим законам, законам поведения в хозяйственной деятельности и повседневной жизни. Целью экономического образования является обучение прогнозированию экономических явлений, финансовому планированию, рыночным законам спроса и предложения, прогнозированию и минимизации рисков, обучение решению проблем удовлетворения потребностей в условиях дефицита ресурсов [10; 11].

Таким образом, бизнес-образование носит в большей мере прикладной характер. Экономическое же образование предполагает овладение глубокими теоретическими знаниями экономики, законов всех сфер экономической жизни общества. В то время как бизнес-школы готовят менеджеров для работы в

фирмах или корпорациях, экономические факультеты вузов преимущественно обучают специалистов для работы в государственных структурах, министерствах, правительстве. И если абитуриентами бизнес-школ в США становятся люди, уже имеющие опыт практической работы в качестве менеджеров различного ранга, то при поступлении на экономические специальности в университеты США наличие опыта практической работы у абитуриента не является обязательным условием.

При подготовке магистров делового администрирования американские бизнес-школы делают акцент на взаимодействие студентов и преподавателей с представителями профессии, с успешными бизнесменами, менеджерами. Так достигается двойной эффект: преподаватели бизнес-школ могут оперативно вносить изменения в учебные программы благодаря знаниям об экономической и бизнес-среде, а специалистам-практикам такое взаимодействие дает возможность повысить квалификацию [12].

То, что учебные программы непрерывно подвергаются ревизированию, является важной позитивной особенностью американского бизнес-образования. Пересмотр всей учебной программы в целом может занять около двух лет и к тому времени, когда такая программа будет составлена, одобрена и внедрена, она уже перестанет быть актуальной в меняющихся условиях внешней среды [12].

Гибкость программ американских бизнес-школ обеспечивается еще и тем, что преподаватели имеют право разрабатывать и внедрять новые спецкурсы по своему усмотрению. Например, в Келлогской школе бизнеса (Kellogg School of Management) если на объявленный спецкурс записалось не менее 20 студентов, и такой курс имел успех в течение двух лет, то его, предварительно обсудив, вводят в учебную программу. Если же у преподавателя есть ценный материал, но его не хватает на полноценный курс, разрешается оформить его как отдельный модуль, а при необходимости впоследствии расширить [12]. Обучая студентов, имеющих опыт работы в бизнесе, педагогические кадры бизнес-школ должны вести преподавание на совершенно ином уровне.

Таким образом, современный подход к разработке учебных планов и программ предполагает их гибкость, маневренность, что обусловлено быстрыми темпами развития всех сфер человеческой жизнедеятельности на современном этапе.

Рассмотрим, какова же структура учебных программ ведущих бизнес-школ США. Для этого выберем для анализа три таких учебных заведения, воспользовавшись рейтингами издания "Financial Times" [3]. На первом месте в рейтингах за 2007, 2008 и 2009 годы неизменно стоит Уортонская школа бизнеса при Пенсильванском университете в Филадельфии, за ней следуют Колумбийская бизнес-школа (при Колумбийском университете в Нью Йорке) и Гарвардская (при Гарвардском университете в Бостоне), которые занимают соответственно 3 и 4 места в обобщенном рейтинге за последние три года [3].

Программы всех трех бизнес-школ [13; 15] имеют приблизительно одинаковую структуру: обучение длится два года, каждый из которых разделен на два семестра. В первый год студенты изучают базовую программу, которая дает общие знания в области менеджмента и основных экономических дисциплин. Второй год посвящен изучению спецкурсов, помогающих расширить знания и развить навыки по более узкой специальности, углубленно изучить те или иные аспекты дисциплин. В Колумбийской бизнес-школе, правда, дисциплины свободного выбора вводятся уже на первом году обучения, в конце второго семестра. Программа первого года обучения обязательна для выполнения всеми студентами, а на втором году им предоставляется возможность выбора дисциплин из большого количества разнообразных спецкурсов, что позволяет студентам самостоятельно составлять программу обучения, удовлетворяющую их потребности и индивидуальные особенности. Количество курсов, которые может выбрать для изучения студент, не ограничено. Основное условие – набрать необходимый минимум зачетных единиц по этой группе предметов. По данным официальных сайтов этих учебных заведений, Уортонская бизнес-школа предлагает около 200(!) дисциплин свободного выбора, Колумбийская – 130, а Гарвардская – 124 [13; 15].

Дисциплины, входящие в обязательную программу первого года обучения трех рассматриваемых бизнес-школ, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Базовая программа первого года обучения ведущих бизнес-школ США

Бизнес-школа, № семестра Название курса	Уорт	Колумб	Гарвард
Финансы корпорации (Corporate Finance)	2	1	1
Финансовый учет (Financial Accounting)	2	1	1
Финансовое планирование и анализ (Financial Planning and Analysis)	2	2	1,2
Финансовая отчетность и контроль (Financial Reporting and Control)	–	–	1
Циклы деловой активности и финансовые рынки (Business Cycles and Financial Markets)	–	2	–
Финансы: макроэкономический анализ и государственная политика (Finance: Macroeconomic Analysis and Public Policy)	2	–	2
Управленческий учет (Managerial Accounting)	2	–	–
Статистика для менеджеров (Managerial Statistics)	1	1	–
Маркетинг (Marketing)	–	–	1
Маркетинговая стратегия (Marketing Strategy)	2	1	–

Бизнес-школа, № семестра Название курса	Уорт	Колумб	Гарвард
Система маркетинговых стратегий и стимулов (Marketing: Strategy Structure and Incentives)	2	2	-
Экономика для менеджеров (Managerial Economics)	1	1	-
Управление маркетинговыми программами (Managing Marketing Programs)	2	2	-
Управление операциями [производством] (Operations Management)	2	1	-
Стратегия производственного процесса по операциям (Operations Strategy)	2	2	-
Качество и продуктивность производственного процесса (Operations: Quality and Productivity)	2	-	-
Технологии и управление операциями [производством] (Technology and Operations Management)	-	-	1
Описание стратегии [дисциплина из теории игр] (Strategy Formulation)	-	1	2
Теория игр и коммерческая деятельность (Game Theory and Business)	-	2	-
Конкурентная стратегия (Competitive Strategy)	2	-	2
Управление общей стратегией фирмы (Global Strategic Management)	2	-	2
Менеджмент предпринимательской деятельности (Entrepreneurial Management)	-	-	2
Развитие лидерских качеств руководителя (Leadership Development)	-	1	-
Основы работы в команде и руководство, лидерство (Foundations of Teamwork and Leadership)	1	-	-
Руководство и организационное поведение (Leadership and Organizational Behavior)	-	-	1
Модели принятия решения (Decision Models)	1	2	-
Руководство и ответственность перед корпорацией (Leadership and Corporate Accountability)	-	-	2

Бизнес-школа, № семестра Название курса	Уорт	Колумб	Гарвард
Власть и ее влияние (Power and Influence)	–	2	–
Мировая экономическая среда в условиях глобализации (Global Economic Environment)	–	2	–
Экономика бизнеса, внутренняя и международная экономика (Business, Government and International Economy)	–	–	2
Изменение организационной структуры (Organizational Change)	–	2	–
Этика и ответственность (Ethics and Responsibility)	1	–	–
Сеть социальных связей и социальный капитал (Social Networks and Social Capital)	–	2	–
Система передачи административной информации (Management Communications)	1	–	–
Руководство персоналом на работе (Management of People at Work)	1	–	–
Формы правления и правовая среда бизнеса (Government and Legal Environment of Business)	1	–	–

Как видно из таблицы, унифицированной программы первого года обучения магистров делового администрирования не существует. Каждый вуз самостоятельно определяет перечень обязательных для изучения базовых дисциплин. При этом отсутствие какого-либо курса в учебной программе первого года обучения не означает, что такой или подобный ему курс не предлагается среди дисциплин свободного выбора на втором году обучения.

На основании данных таблицы можно сделать вывод, что программы первого года обучения в рассматриваемых школах бизнеса, по сути, содержат одни и те же дисциплины, имеющие иногда различные названия. Об этом, кстати, говорил и американский ученый Стивен Силбигер, изучая программы американских бизнес-школ. С.Силбигер выделил *девять основных дисциплин*, составляющих основу знаний по магистерским программам: маркетинг,

Социальный капитал-потенциал взаимного доверия и взаимопомощи, формируемый в межличностных отношениях; каждый человек или фирма обладает определенной сетью знакомств (связей), которая может повысить его экономическую эффективность и в этом смысле может называться капиталом [Электронный словарь Lingvo 10].

Деловая этика, бухгалтерский учет, организационное поведение, количественные методы анализа хозяйственной деятельности, финансовое дело, управление операциями, экономика, стратегия [16, с.15].

Общим в программах трех бизнес-школ является наличие курсов по дисциплине «Финансы», что позволяет сделать вывод о важности изучения будущими бизнесменами различных аспектов этой дисциплины. Можно отметить и отличительные позитивные особенности учебных программ каждой из школ. Так, учебной программой Уортонской школы бизнеса предусматривается обязательное изучение правовой среды бизнеса и основ этичного поведения, а программа Гарвардской бизнес-школы содержит в обязательной части курс менеджмента предпринимательской деятельности. Внедрение в учебные программы подготовки экономических кадров курса «Предпринимательство» было признано в США важной педагогической инновацией, поскольку такой курс даст знания и навыки для ведения малого бизнеса, являющегося катализатором экономического развития страны.

Таким образом, централизованно составленных, обязательных для использования в учебном процессе программ не существует, каждый вуз самостоятельно разрабатывает учебные программы, определяет методологическую базу курсов с учетом особенностей контингента студентов, целей обучения, областей специализации и многих других факторов, реализуя таким образом свое конкурентное преимущество перед другими бизнес-школами и обеспечивая прогресс в американском бизнес-образовании.

Украинским школам бизнеса целесообразно было бы изучить опыт американских бизнес-школ в вопросах организации обучения, принципов построения учебных программ, их структуры и содержания с тем, чтобы рассмотреть возможности усовершенствования отечественных программ МВА, повышения их конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг. При этом важно не слепое копирование зарубежного опыта, а разработка собственных учебных программ и курсов с учетом национальных экономических особенностей.

Список использованных источников

1. Освітній портал в Україні: Школи МВА в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.orR.ua/mba/ukraine/>.
2. Ильина В.Ю. Сопоставительный анализ рынка программ МВА в США и Украине / В.Ю.Ильина, Н.С.Стрембицкая // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2009. – Вип. 21, ч. 4. – С. 122-132.
3. Global MBA Rankings 2009 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://rankings.ft.com/businessschoQlrankings/global-mba-rankings>.
4. Романовський О. Аналіз та формування експериментальних освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів з менеджменту зовнішньоекономічної діяльності на основі використання вибраних курсів програм з управління бізнесом (Business Administration) американських університетів і коледжів / О.Романовський // Рідна школа. – 2007. – № 6. – С. 3-17.
5. Романовський О.О. Навчальні плани в бакалавратурі США: (підприємство, комп'ютерні науки, англійська та іноземна мова) / О.О.Романовський, Ю.Ю.Романовська // Соціалізація особистості: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – Вип. 3. – С. 144-157.

6. Романовський О.О. Підготовка громадян до підприємницької діяльності в економічно розвинутих країнах: (на прикладі США та Німеччини) / О.Романовський // Організація та зміст становлення професійної підготовки в умовах національної системи освіти. Сер.: Проблеми сучасного мистецтва і культури: зб. наук, праць. – Харків: Каравела, 1999. – С. 62-73.
7. Романовський О.О. Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах: автореф. дис. ... доктора пед. наук / О.О.Романовський; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 40 с.
8. Электронная библиотека словарей и энциклопедий США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.answers.com/>.
9. Education Encyclopedia [Электронный ресурс]. Режим доступа: 13576312.
10. The Changing Dimensions of Business Education // Yearbook / editors: Clarice P. Brantley, Bobbye J. Davies. – 1997. – № 35. – 195 p.
11. Holster M.M. The foundations of business education: Effective Methods of Teaching Business Education in the 21st Century / M. M. Holster // NBEA Yearbook. – 2003. – №41. – P. 1-16.
12. Jacobs D. P. The Future of American Business Education [Электронный ресурс]. – Executive Policy Seminar Series - CMRC 10th Anniversary, January 28, 1999. – Режим доступа: <http://faculty.msb.edu/prog/CMrc/conferences/jacobs.html>
13. Wharton business school: curriculum structure [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.Avharton.upenn.edu/mba/acadeciTi_ics/cuiTiculum-structure.cfm
14. N.Columbia business school: curriculum [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www4.gsb.columbia.edu/mba/academics/curriculumTi>
15. Harvard business school: curriculum [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www,hbs.edu/mba/academics/cumculum.html>
16. Силбигер С. МВА за 10 дней/ Пер. с англ. Э.В. Шустера. – 2-е изд. – М.: ЗАО «Консультант Плюс», 2002. – 440с.

*С.М.Порев, канд.техн.наук,
заступник директора
інституту магнетизму НАН України
та МОН України, м. Київ*

ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ РЕГІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

В роботі розглянуто науково-організаційні, методологічні та компетентісні аспекти діяльності університетів, що можуть кваліфікуватися як регіональні. Сформовано модель університету регіонального типу, що забезпечує представлення організаційно-функціональних особливостей і профілю компетенції закладу, показників

підготовки кадрів, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, профілів компетенцій підготовки фахівців відповідно до потреб регіону.

Ключові слова: університет, регіональність, модель, компетенція, методологія.

В статье рассмотрено методологические и компетентностные аспекты, научно-организационные вопросы университетов, которые могут квалифицироваться как региональные. Сформирована модель университета регионального типа, которая обеспечивает представление организационно-функциональных особенностей и профиля компетенции учебного заведения, показателей подготовки кадров, научной, научно-технической и инновационной деятельности, профилей компетенций подготовки специалистов в соответствии с потребностями региона.

Ключевые слова: университет, региональность, модель, компетенция, методология.

In this article is considered methodological and competence aspects, scientific management issues of universities, which can be qualified as regional. Functional and competence model of regional university is formed. It presents values and parameters of education, science, technology and innovation activities, competence profiles for students according to regional needs.

Key word: university, competence, model, methodology.

Актуальність дослідження.

Важливою проблемою розвитку вищої освіти не лише в країні а й закордоном є збалансований розвиток системи університетів відповідно до потреб розвитку економіки та суспільства. Серед сучасних завдань – напрацювання наукових засад формування університетів, виходячи з їх ролі як наукових та соціокультурних центрів і у світовому науково-освітньому просторі, і в країні, і в регіоні.

Аналіз світового та вітчизняного досвіду доводить, що питання ефективного функціонування університетів як осередків регіонального соціокультурного та економічного розвитку знаходяться у полі зору фахівців світової освітньо-наукової спільноти, але особливо гостро проблеми формування таких закладів постають у країнах пострадянського простору, зокрема в Україні [1, с.337]. Публікації за авторством провідних фахівців та організаторів вищої освіти університетів України та Російської Федерації [1-4] висвітлюють науково-організаційні проблеми регіональних університетів, ідеї щодо формування в регіонах навчально-науково-виробничих комплексів, інноваційних структур. Як правило, йдеться про напрацювання ідей та організаційно-функціональних рішень на рівні закладів та їх науково-навчальних підрозділів, розглядаються питання ідеології університетської освіти, завдань класичних і політехнічних університетів у регіонах, формування інноваційного середовища, структури і складу університетських комплексів. Значно менше уваги приділяється теоретико-методологічним питанням форм і змісту навчальної, наукової та інноваційної діяльності, поєднанню в моделях структурно-функціонального опису на рівні

підрозділів університету з цільовими, ціннісними та знанієво-діяльнісними аспектами підготовки фахівців.

Таким чином у межах проблеми розвитку системи університетів актуальним напрямом наукових досліджень та розробок є напрацювання моделей регіональних вищих навчальних закладів не лише в загальному ідейному та науково-організаційному плані, а й в аспекті більш детального опису особливостей функціонування науково-навчальних підрозділів.

Метою роботи є визначення наукових засад формування та функціонування університетів регіонального типу, створення його функціонально-діяльнісної компетентнісної моделі як засобу представлення напрямів, видів і форм навчальної, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності, профілю закладу та профілів фахових компетенцій.

Дослідження складного явища „регіональний університет” є мультидисциплінарним, передбачає вивчення науково-організаційних, науково-педагогічних, знанієво-діяльнісних аспектів, що узагальнюються методами та засобами загальнонаукової методології. В аспектах основних напрямів підготовки кадрів, проблем формування компетентностей майбутніх фахівців, науково-дослідної роботи студентів та освітньо-організаційних питань у дослідженні використовувались методи та засоби педагогічної науки.

Проведені дослідження.

В роботі досліджено процеси становлення університетів країни як регіональних з позицій використання результатів наукових досліджень, створення та апробації новітніх технологій, ресурсно-інноваційного підходу. Показано, що «регіоналізації» вищих навчальних закладів, максимально ефективній роботі в регіоні дуже часто заважає низький рівень фінансування замовлень з боку підприємств-товаровиробників, незначна інноваційна активність останніх. Разом з тим й університети не завжди готові представити не лише звітні матеріали з виконаних наукових досліджень та розробок, а й якісні бізнес-проекти їх просування на ринок та впровадження, створення товарів та надання потрібних послуг. Одним із чинників цього у вищих навчальних закладах країни часто виступає відсутність або занепад дослідницько-розробницьких тематичних груп у підрозділах, незначна чисельність науково-технічних працівників, менша економічна привабливість наукової та науково-технічної діяльності в університеті, ніж викладацької, у поєднанні із занадто високим навчальним і методичним навантаженням науково-педагогічних працівників.

Здійснено аналіз одного з найбільш ґрунтовних досліджень за близькою тематикою, що представлено у монографії Н.Полякова і В.Савчука „Класичний університет”, у якій, зокрема, розглядаються проблеми формування моделі „регіонального університетського комплексу” [2, с.282]. В цій роботі обговорено ідеї регіонального університету, сучасної практики поєднання у межах комплексу освітніх структур різних рівнів, особливостей функціонування класичних університетів у регіонах. Але модель розкрита лише на рівні основних ідей, укрупненої структури комплексу та його основних

підсистем і не містить більш детального представлення науково-навчальних форм і показників.

На наш погляд, в аспектах навчальної, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, університети в країні та закордоном можна позиціонувати як регіональні у двох основних вимірах:

- відповідно до тієї ролі, яку вони відіграють в процесах соціокультурного та економічного розвитку на трьох рівнях: в регіоні, в країні та у світовому освітньому і науковому просторі;
- у вимірі науково-навчальних дисциплін та суспільних практик, що складають предмет компетенції закладів.

Дослідженнями доведено, що домінування «дослідницької» складової у діяльності університету може виступати і як основа для «розробництва», і як його альтернатива. Практика функціонування технічних і технологічних університетів у промислових регіонах країни свідчить про необхідність для таких закладів зосереджуватись на прикладних розробках, конкретних потребах інноваційного розвитку промисловості регіону, необхідності мати у складі закладу фахівців-розробників та експериментально-виробничу базу. Поєднання потужної бази сучасних фундаментальних досліджень у «нано-науках» із засобами створення конкурентоздатних розробок і технологій на сьогодні для університетів у регіонах залишається поки що лише бажаним. Тому науково-навчальні комплекси в областях країни як правило формуються не на базі класичних університетів, а технічних та технологічних, що здійснюють, у першу чергу, прикладні наукові розробки та підготовку кадрів відповідно до загальноекономічних, промислових і соціокультурних потреб регіону.

«Класичність» регіонального університету постає як потреба його розвитку у загальному соціокультурному вимірі, коли ми говоримо про нього як осередок не лише прикладного розробництва, а й «пізнання взагалі», формування широкоосвіченої висококультурної особистості. Тоді повинно йти про розвиток в університеті окремих напрямів фундаментальної науки (можливо - у певних традиційних для закладу напрямках за наявності потужних наукових шкіл), соціогуманітарну підготовку, формування культурного середовища навколо закладу. У кращому випадку, університет повинен поєднувати фундаментальні дослідження та підготовку фахівців у традиційному спектрі наук і соціокультурних дисциплін з орієнтованою на потреби підприємств регіону науково-технічною, виробничо-технологічною, інноваційною діяльністю, забезпечувати інтелектуальний розвиток регіону в умовах формування економіки та суспільства знань, їх регіональної підсистеми.

Можна очікувати позитивного розвитку вищих навчальних закладів, що опанували в регіоні соціально-економічну нішу як постачальники кадрів інноваційному, виробничо-технологічному і науково-технічному підприємництву, інтелектуальні осередки формування середнього класу нової соціально-економічної системи в регіонах. Сучасний університет повинен здійснювати розвиток власної інновативності як засобу впливу університету на

розвиток освіти, науки, економіки в оточуючому соціокультурному та економічно-промисловому середовищі.

Дослідження доводить доцільність говорити про „регіональність” університету у поєднанні з визначенням його ролі як закладу, що вирішує завдання підготовки фахівців та створення науково-технічної продукції для країни в цілому, а також його місця на світових ринках. Таким чином йдеться про показники, що відображатимуть регіональну, загальнонаціональну та світову роль університету. Оскільки наведене справедливо для будь-якого вищого навчального закладу, то можна говорити, що поняття „регіональний університет” можна вживати до класичного, технічного, педагогічного або іншого університету у випадку, якщо показники результатів його діяльності для регіону перевищують відповідні для країни в цілому та внесок результати світового значення.

Робота є продовженням досліджень, проведених автором [5] у складі робочої групи щодо підготовки матеріалів до Концепції Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах» на 2008-2012 р., а також проекту щодо розроблення вимог та визначення критеріїв добору учасників виконання цієї програми. Дослідження були присвячені проблемі формування університетів дослідницького типу та науково-навчальних центрів в їх складі, визначенню критеріїв та показників функціонування останніх.

На наш погляд, розподіл моделей університетів на дослідницькі та інноваційні, з одного боку, та регіональні, з іншого, здійснюється в різних вимірах: перші позиціонуються у знанієво-діяльнісному вимірі, тоді як другі – у територіальному. Це дає певні підстави використовувати напрацьовані моделі науково-навчальних центрів при формуванні регіональних університетів з метою забезпечення поглибленої наукової, науково-технічної та інноваційної підготовки фахівців. Робота у межах нашого дослідження була продовжена у напрямі формування моделей науково-технічних навчальних центрів на базі підрозділів університету, що є важливою ланкою співпраці закладу з підприємствами регіону. Діяльність науково-навчальних і науково-технічних навчальних центрів здатна відіграти власну роль у розвитку університетів, якщо вони, на відміну від сьогоденної практики діяльності науково-навчальних структур, будуть здійснювати цілеспрямоване залучення студентів (особливо магістрантів) до наукової та науково-технічної роботи під керівництвом наукових і науково-технічних працівників закладу та фахівців підприємств.

Враховуючи сучасні методи та засоби цілепокладання, планування та оцінювання підготовки фахівців, у межах роботи досліджено питання застосування компетентнісного підходу в університетах регіонального типу виходячи з того, що орієнтація закладу на потреби конкретних підприємств регіону спрощує процедури формування замовниками і постачальниками кваліфікованих кадрів профілів компетентності/компетенцій випускників університету. В країні та закордоном питанням компетентнісного підходу приділяють увагу багато дослідників, серед яких для вирішення наших завдань

виявились особливо корисними результати групи Д.Вінтертона, що виконувала на замовлення агенції Єврокомісії ґрунтовне дослідження типології знань, вмінь та компетенцій [6]. Поняття компетенцій/компетентностей достатньо широкі та представляють відому трійку «знання, вміння, навички», відображають цільові та ціннісні установки.

Слід зазначити, що при відображенні вимог наукомістких професій виникає необхідність максимально повного представлення епістеміко-методологічних аспектів наукової діяльності майбутніх вчених. Сучасні дослідження з цих питань відзначають, що креативність інколи важливіша за компетентність (Ф.Купферберг [7]), а змістовний опис знанієво-діяльнісних аспектів наукової роботи може не відповідати формам профілів компетенцій. Дослідження [6,7] дають підстави погодитись із більш широким базисом «знання, майстерність, компетенції» для профілів компетенцій випускників університету. Визначено доцільність введення в модель регіонального університету засобів представлення професійних профілів компетентності. Напрацьовано пропозиції щодо форм та змісту профілів компетенцій.

Типізація функцій університетів регіонального типу, визначення переліку його основних завдань у їх специфічності, формалізація і представлення якостей навчально-наукового процесу в показниках видів діяльності, знань та компетенцій, дає можливість створити абстрактно-ідеальне ядро функціонально-діялісної компетентнісної моделі та змістовно-формальний ряд її інтерпретацій. Необхідність розкриття в моделі основних функцій абстрактного конструкту «регіональний університет», видів і форм діяльності обумовлюються вимірами дослідження, що передбачають вирішення не лише завдань формування структури та складу закладу, а й знанієво-діялісний опис його функціонування в процесі підготовки фахівців, проведення наукових досліджень, створення, просування на ринок та впровадження інновацій на підприємствах регіону. Безпосереднє представлення в межах моделі узагальнених профілів компетенцій та показників наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності доцільне для формування цілісного уявлення щодо реалізації функцій закладом.

Запропоновані підходи та модель виходять з єдиних методологічних засад, що дозволяє застосовувати запропоноване до регіональних класичних, технічних, педагогічних та інших університетів. Лише акцентування засобів на представленні форм науково-технічної та інноваційної діяльності визначає орієнтацію моделі на опис діяльності регіональних технічних університетів.

Слід відзначити, що важливий напрям формування сучасних моделей інноваційних структур при регіональних університетах широко представлений у вітчизняних та закордонних публікаціях, але виходить за межі завдань роботи і може бути предметом досліджень в їх продовженні. Поза межами роботи залишається також змістовний детальний опис соціокультурної діяльності в регіоні, лише згадуються і не розкриваються аспекти діяльності комплексів освітніх закладів різних рівнів, що повинні входити до регіональних університетських комплексів.

До основних результатів наших робіт можна віднести наступне.

1. Запропоновано підхід щодо дослідження у єдиному циклі функціональних особливостей, знанієво-діяльнісних і компетентнісних аспектів створення та функціонування університетських структур, що засновується на аналізі форм і методів здійснення у них науково-навчальної, науково-технічної, інноваційної діяльності, а також типізації отримуваних знань і науково-прикладних результатів.

2. Досліджено вітчизняний та світовий досвід формування університетів регіонального типу, виходячи із завдань навчально-наукових структур в умовах їхньої співпраці з іншими закладами освіти, промисловістю та підприємництвом в регіоні, формування соціокультурного та інноваційного середовища. Доведено, що „регіональність” університетів, як територіальний аспект, утворює певну опозицію щодо загальнонаціональних завдань та забезпечення конкурентоздатності фахівців і світового рівня наукових досліджень (особливо фундаментальних). Але, на наш погляд та всупереч міркуванням ряду фахівців, орієнтація на зростання інтеграції науково-технічної та інноваційної діяльності університету з підприємствами регіону не обов'язково здійснюється за рахунок втрати якості фундаментальних досліджень та поглибленої наукової підготовки студентів: ці функції здійснюються у різних знанієво-діяльнісних вимірах, а їх реалізація фінансується з різних джерел. Тому можна говорити про „регіональність” класичних, технічних, педагогічних та інших фахово-функціональних видів вищих навчальних закладів, а також про відповідну кваліфікацію дослідницьких та інноваційних університетів.

3. Запропоновано оцінювати ступінь домінування „регіональності” або загальнонаціональної та світової значущості університетів виходячи з показників працевлаштування випускників за фахом у регіоні та за його межами, частки наукових досліджень і розробок, що виконуються на замовлення підприємств, інших показників діяльності закладу, що можуть бути розподілені за територіальними ознаками.

4. Досліджено питання запровадження компетентнісного підходу в університетах регіонального типу. Виявлено, що саме при наявності тісних зв'язків університету з підприємствами в регіоні компетентнісний підхід може утворити максимальний ефект за рахунок спільного формування закладом та зацікавленими підприємствами професійних профілів компетенцій.

5. Розроблено функціонально-діялісну фахово-компетентнісну модель університету регіонального типу, що утворюється на основі структурно-функціональної схеми закладу та містить:

- опис фахово-компетентнісного профілю університету, зокрема перелік основних (укрупнених) напрямів підготовки фахівців, проведення наукових досліджень, здійснення розробок та інноваційної діяльності, заходів щодо формування соціокультурного середовища в регіоні тощо;
- заплановані на наступні роки та досягнуті показники підготовки та працевлаштування фахівців, обсягів фінансування та результативності

наукових досліджень і розробок за трьома рівнями: регіональним, загальнонаціональним та світовим;

- заплановані та досягнуті показники розвитку кадрового науково-педагогічного, наукового і науково-технічного потенціалу підрозділів університету, що працюють з регіональними структурами, зокрема плани щодо поповнення підрозділів випускними закладу;
- опис завдань та результатів розвитку форм і методів науково-навчально науково-технічної та інноваційної діяльності підрозділів, що співпрацюють з регіональними підприємствами, зокрема особливості організації та проведення наукових досліджень і розробок студентів;
- опис завдань і результатів щодо створення наукової та науково-технічної продукції на замовлення або спільно з підприємствами регіону, плани та результати її просування на ринки та впровадження;
- соціально-економічний план розвитку співробітництва університету з партнерами, план маркетингових заходів в регіоні, формування ринків продукції;
- професійні профілі компетенцій для підготовки фахівців, розроблені спільно університетом та підприємствами-партнерами.

Модель дозволить планувати та аналізувати діяльність університету в регіоні, напрацьовувати організаційні, науково-технічні та інноваційні механізми співпраці з підприємствами, запровадити компетентнісні засоби підготовки фахівців за потрібним фахом та уточнюваними вимогами ринку праці, зосередити увагу на розвитку наукового і науково-технічного кадрового потенціалу закладу, науковій та інноваційній підготовці студентів.

6. Запропоновані методи та засоби дозволять позиціонувати університет як регіональні не лише в аспекті ідей, напрямів діяльності, основних функцій, структури та складу, а й показників діяльності закладу в регіоні, профілів компетенцій, які відповідають потребам конкретних підприємств.

Підсумки. Наведене дозволяє говорити про отримання нових результатів щодо вирішення мультидисциплінарної проблеми формування університетів регіонального типу на єдиній епістеміко-методологічній та компетентнісній основі.

1. Запропонований новий підхід щодо мультидисциплінарного дослідження організаційно-функціональних, епістеміко-методологічних та компетентнісних аспектів функціонування університетів у єдиному циклі дослідження та комплексу методів і засобів..

2. Напрацьовано метод і засоби оцінювання „регіональності” університетів не лише на підставі описів їх співпраці з підприємствами, закладами та установами регіону, а й на основі конкретних показників підготовки кадрів, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, складових профілей компетенцій.

3. Запропоновано оригінальну модель університету регіонального типу, що полягає у поєднанні організаційно-функціональних, знаніско-діяльнісних та

компетентнісних аспектів функціонування вищого навчального закладу в промислово-підприємницькому середовищі регіону.

Список використаних джерел

1. Богатова Л.І. Проблеми формування регіонального університету / Л.І.Богатова, С.М.Порев // Гуманітарний вісник Переясл.-Хмельн. держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди, №14, 2008.– С.337-340.
2. Поляков М.В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи/М.В.Поляков, В.С.Савчук. – К.: Генеза, 2004. – 416с.
3. Исследовательские университеты. Интеграция науки и образования: Материалы российско-американской научной конференции «Исследовательские университеты», Москва, 4-6 апреля 2004. – Тверской ИнноЦентр, 2005. - 234 с.
4. Громько Ю.В. Региональный университет как субъект стратегий развития: регионоформирование, научно-техническая, кадровая и инновационная политика, идентичность / Ю.В.Громько /Университетское управление, 2004. №2(30). - С. 43-49.
5. Порев С.М. Проблеми інтеграції та університетська наука / С.М.Порев // Педагогіка вищої та середньої школи. Збірн.наук.праць. – Кривий Ріг:КДПУ, 2007. – Вип..17.- С.3-15.
6. Winterton, J., Delamare Le Deist, F. and Stringfellow, E. (2005) Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype, Thessaloniki: CEDEFOP,- 84p. - http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/CEDEFOP_typology.pdf.
7. Kupferberg F. Creativity is more Important than Competence/ Fremtdsorientering 4,2003. - <http://www.cifs.dk/scripts/>.

*Т.Г. Крамаренко
канд. пед. наук,
Криворізький ДПУ*

**ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

У статті представлено досвід використання електронного навчального середовища Moodle в умовах стаціонарного навчання з метою формування методичних компетентностей майбутніх вчителів математики.

Ключові слова: вчитель математики, методичні компетентності, інформаційно-комунікаційні технології, дистанційні технології навчання, платформа дистанційного навчання Moodle, електронний навчальний ресурс.

В статті представлено опыт использования электронной обучающей среды Moodle с целью формирования методических компетентностей будущих учителей математики.

Ключевые слова: учитель математики, методические компетентности, информационно-коммуникационные технологии обучения, дистанционные технологии обучения, платформа дистанционного обучения Moodle, электронный учебный ресурс.

In the article experience of the use of electronic teaching environment of Moodle is presented in the conditions of the stationary teaching with the purpose of forming of methodical competence of future teachers of mathematics.

Keywords: a teacher is mathematicians, methodical a competence, of information and communication technologies, distance technologies of teaching, platform of the distance learning of Moodle, electronic educational source.

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань сучасної освіти є підготовка фахівців, що володіють інформаційно-комунікаційними технологіями навчання (ІКТН), можуть самостійно здобувати знання, об'єм яких в інформаційному суспільстві стрімко зростає. Саме тому за вимогами Болонського процесу збільшується частка самостійної роботи студентів у навчальних програмах з усіх дисциплін. Якщо мова йде про майбутніх вчителів, то у них мають бути сформовані компетентності навчати учнів самостійно вчитися, використовуючи для цього ІКТН та дистанційні технології навчання.

Використання навчального середовища Moodle дає змогу забезпечити студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання та завданнями для самостійного виконання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента. Залучення майбутніх вчителів математики до розробки та впровадження електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП), дистанційних курсів для навчання учнів сприятиме формуванню у них методичних компетентностей, професійному становленню.

Аналіз досліджень і публікацій. Є.М. Смирнова-Трибульська, досліджуючи питання формування інформатичних компетентностей вчителів природничих дисциплін у галузі дистанційного навчання, виділяє чотири моделі дистанційного навчання, які передбачають використання різних режимів контакту студента з викладачем: самоосвіта, асинхронне, синхронне та гібридне навчання [1, с. 364]. Змішана форма (гібридне) навчання, як інтеграція очних і дистанційних форм навчання, є найбільш перспективною моделлю, яка вже показує накопичений досвід. Така модель навчання може бути застосовна, як для навчання у ВНЗ, так і для шкільної освіти (профільні курси, використання курсів дистанційного навчання для поглиблення знань, ліквідації пропусків у знаннях, додаткові матеріали, практичні роботи, консультації).

Платформи підтримки дистанційного навчання мають успішну практику використання за кордоном та починають застосовуватися в Україні для управління змістом навчання та процесом навчання. Як зазначають Н.В. Морзе та О.Г. Глазунова [2], застосування сучасних ІКТН у навчальному процесі вищого навчального закладу потребує змін у методиці викладання всіх дисциплін – у проведенні аудиторних занять та в організації самостійної роботи студентів. Це пов'язано з тим, що викладач перестає бути для студента єдиним джерелом отримання знань. ІКТ посилюють роль методів активного пізнання та

дистанційного навчання. Орієнтація на формування таких навичок, як запам'ятовування та відтворення, замінюється на розвиток умінь співставлення, синтезу, аналізу, оцінювання, виявлення зв'язків, планування, взаємодії з використанням ІКТ. Тому важливо визначитися, за яких умов, за використання яких методів та засобів ІКТН та дистанційні технології будуть ефективними.

Як показали дослідження ([1], [2], [3], [4]), платформа дистанційного навчання Moodle є зручним програмним середовищем для підтримки навчального процесу в умовах змішаного навчання, оскільки має ряд інструментів, використання яких забезпечує управління навчальними ресурсами, надає можливість проведення курсу, спільної роботи слухачів. Мова йде не про заміну стаціонарного навчання дистанційним, а про розширення арсеналу засобів, форм і методів взаємодії учасників навчального процесу.

Як зазначають Є.М.Смирнова-Трибульська [1], Н.В.Морзе [2], Ю.В.Триус [3] на базі їхніх навчальних закладів створені та успішно функціонують освітні портали. У педагогічних ВНЗ освітні портали використовують передусім для дистанційної підтримки викладання інформатики, вивчення фундаментальних дисциплін – математики, фізики.

Створення навчально-інформаційного порталу дасть змогу здійснювати студентами самонавчання незалежно від місця їх знаходження, у будь-який зручний для них час, забезпечивши їх інтерактивну взаємодію не тільки з програмним забезпеченням, а й з усіма партнерами по спільній діяльності, що входять у віртуальну спільноту (групу). Можна надати користувачеві доступ до віддалених інформаційних ресурсів, виключаючи бази знань, експертні й навчальні системи тощо; забезпечити індивідуалізацію і диференціацію навчання при масовості освіти.

Постановка завдання. На сучасному етапі мало дослідженими залишаються питання використання дистанційних технологій в методичній підготовці педагогів. Необхідність удосконалення теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів математики до професійної діяльності, використання ІКТН, недостатній рівень розробки дистанційних форм підтримки стаціонарного навчання визначили вибір теми нашого дослідження. Мета дослідження конкретизувалася в завданні розробити на платформі Moodle і апробувати дистанційні курси (методичні комплекси з навчальних дисциплін за вимогами) "ІКЗН математики", "Геометрія, 7 клас".

Основний матеріал. При проектуванні самостійної роботи студентів у процесі навчання з використанням дистанційних технологій необхідно дотримуватися певних принципів. Зокрема, навчати майбутнього вчителя самостійно вчитися з використанням ЕЗНП, а викладачу опиратися на суб'єктивний досвід студента. Самостійна робота студентів може бути незначною за обсягом, але систематичною. Важливо дотримуватися принципу спільної діяльності (викладач-студент, студент-студент, студент-група) та індивідуалізації навчання; ефективності самостійної роботи, що передбачає певну свободу у виборі змісту, форм, джерел, термінів виконання; осмислення студентом процесу самостійної роботи і власних дій по її організації.

На платформі дистанційного навчання Moodle для електронних курсів можна розробити електронні навчальні ресурси двох типів:

–ресурси, призначені для подання студентам змісту навчального матеріалу, наприклад, електронні опорні конспекти лекцій, мультимедійні презентації для лекцій, методичні рекомендації (зразки розв'язування задач, розгорнуті конспекти уроків, відеофрагменти щодо використання того чи іншого програмного засобу навчального призначення тощо);

–ресурси, що забезпечують закріплення вивченого матеріалу, формування вмій та навичок, самооцінювання та оцінювання навчальних досягнень студентів. Наприклад, завдання, тестування, анкетування, форум.

До структури методичних компетентностей вчителя включають гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний, професійно-особистісний компоненти [5]. Для формування методичних компетентностей майбутніх вчителів математики нами розроблено за навчальним посібником [4] дистанційний курс "ІКЗН математики" (URL-адреса <http://kdpu.edu.ua/moodle>), де розміщено ресурси про вітчизняні ЕЗНП "Математика, 5 клас" (рис. 1), ТерМ, бібліотеки наочностей "Геометрія, 7-9 клас", "Алгебра, 7-9 клас", Gran1, Gran-2D, Gran-3D, DG та ін. Сумісно з студентами на лабораторних заняттях, у процесі написання курсових і кваліфікаційних робіт з методики навчання математики розроблено дистанційний курс "Геометрія, 7 клас" за діючим підручником [6] і курс для впровадження проєктних технологій навчання.

Для розробки дистанційного курсу "Геометрія, 7 клас" доцільною є структура курсу, яка відповідає структурі відповідного підручника. Тому раціонально в кожному модулі курсу, що відповідає розділу чи параграфу, подати такі електронні навчальні ресурси як сторінки підручника з гіперпосиланнями на різні педагогічні програмні засоби, зокрема, засоби динамічної геометрії, матеріали для творчих навчальних проєктів, лабораторні і практичні роботи, тестові завдання, кросворди.

Математика, 5 клас























-  Основні відомості про засіб "математика, 5 клас"
-  Контрольні питання і завдання
-  Темі уроків для розробки за допомогою засобу "Математика, 5 клас"
-  Приклад розробки уроку математики у 5-му класі
-  Настанова користувачу (повна версія розробників засобу "Математика, 5 клас")
-  Методичні рекомендації розробників засобу "Математика, 5 клас"
-  Відео про редагування уроку в середовищі "Математика, 5 клас"
-  Переглянути відео про редагування кроку уроку в середовищі "Математика, 5 клас"
-   Надіслати розробку уроку для 5-го класу за обраною темою Завдання
-   Дати відповідь на питання №1 Математика, 5 кл Завдання on-line
-   Дати відповідь на питання №2 Математика, 5 кл Завдання on-line
-   Тест №2. Що ви знаєте про засіб "Математика, 5 клас"? Тест
-   Висловіть думку, побажання щодо вивчення засобу "Математика, 5 клас" і використання його у процесі навчання Форум
-   Проголосуйте, як оцінюєте ресурси для вивчення засобу "Математика, 5 клас"
-   Переглянути розроблені уроки з математики для 5-го класу

Рис. 1. Перелік ресурсів, завдань для вивчення програмного засобу

В умовах запровадження кредитно-модульної системи навчання зростає частка самостійної роботи студентів, результати виконання якої потребують систематичного контролю і корекції з боку викладача. Зокрема, здійснення тестування. Тестування в дистанційному курсі може бути використане для контролю засвоєння студентами теоретичного матеріалу, який був прослуханий ними на лекціях чи винесений на самостійне опрацювання; при перевірці самостійності і якості виконання індивідуальних завдань за певними модулями; під час опрацювання матеріалу пропущених занять.

Використання на практиці тестів, розроблених на платформі Moodle, має такі позитивні характеристики як активізація розумової діяльності студентів; об'єктивність; скорочення часу очікування правильних результатів та оцінок; об'єктивність оцінки результатів виконання роботи; системність перевірки достатньо великого об'єму навчального матеріалу. У середовищі Moodle можна розробляти тестові завдання дев'яти видів відкритого чи закритого типу. Використання завдань з множинним вибором з різних сполук правильних та неправильних відповідей, на відновлення відповідності та послідовності виконання дій, вибору за певними ознаками дозволить зменшувати такі недоліки тестових технологій, як перевірка лише кінцевих результатів роботи; неможливість прослідкувати логіку міркувань респондента у процесі виконання завдання; ймовірність вибору правильних відповідей намання.

Майбутні вчителі математики при вивченні курсу "ІЗН математики" крім того, що проходять навчальні чи контрольні тестування за результатами вивчення того чи іншого ЕЗНП, самостійно розробляють різноманітні тестові завдання для учнів, розміщують ці тести в навчальному курсі і здійснюють їх апробацію. Наші дослідження показали, що студенти (6-ий семестр навчання) ще не мають достатнього досвіду розробки тестових завдань і розробки уроків для учнів загальноосвітньої школи. Тому спочатку доцільно ознайомити слухачів курсу з принципами розробки тестових завдань, обговорити у широкому колі окремі тестові завдання, які створені ними до вибраних уроків, а потім виправити розроблені завдання, використавши тестові завдання з підручника [6], з посібників [7], [8].

При розробці уроків з використанням ІКТН на перших етапах доцільно використовувати навчальний посібник [8] зі складеними конспектами уроків. Далі слід дібрати чи розробити електронні наочності до уроку, створити мультимедійну презентацію. При створенні за допомогою Moodle такого електронного ресурсу як урок, майбутній вчитель розробляє наступні кроки:

- вступний блок - вступні питання для актуалізації опорних знань та умінь учнів, здійснення мотивації навчальної діяльності;
- основний блок - презентації чи інші електронні документи, у яких подаються короткі пояснення для засвоєння нового навчального матеріалу, різноманітні схеми, ілюстрації, опорні задачі, зразки розв'язування задач тощо;
- заключний блок - закріплення вивченого; опитування.

Питання структурування навчального матеріалу максимально враховані в методичній концепції Moodle завдяки використанню багатьох різноманітних

інструментів доступних в системі, що дозволяє розробити гнучкі, насичені змістом, мультимедійні, цікаві за формою, навчальні матеріали дистанційних курсів, ефективні з точки зору проведення навчального процесу, що дозволяють підтримувати практично всі етапи навчання. Як зазначають Н.В.Морзе і О.Г.Глазунова [2], доцільно, щоб усі електронні навчальні курси, розміщені на навчальному порталі, мали уніфіковану структуру та відповідали певним критеріям, що дозволяло б забезпечити їх якість. На основі аналізу джерел [1], [2], [3], [4], власного досвіду використання дистанційних технологій навчання, можна описати орієнтовну структуру електронного навчального курсу.

У загальних відомостях про курс доцільно подати витяг з стандарту для тієї чи іншої спеціальності; робочу програму; календарний план проведення занять і план виконання студентами (учнями) самостійної роботи; критерії оцінювання навчальних досягнень студентів (учнів) в балах, за шкалою ECTS; відомості про підручники чи основні посібники для вивчення курсу як з друкованою основою, так і їх електронні версії, перелік додаткових джерел, адреси електронних ресурсів у мережі Інтернет; словник основних термінів, оголошення, форум, на якому користувачі могли б подати пропозиції щодо вдосконалення курсу, якості і достатності електронних навчальних ресурсів.

До методичних комплексів для модулів доцільно включати матеріали:

1) *теоретичний навчальний матеріал* (структуровані електронні матеріали, зміст яких відображає логіку навчання за курсом і надає студенту (учневі) теоретичні відомості з модуля у повному обсязі; мультимедійні презентації лекцій (уроків); відеоуроки; додаткові електронні навчальні матеріали; довідкові та нормативні документи);

2) *практичні (семінарські, лабораторні) роботи*, із зазначенням теми і мети роботи, завдання до заняття, оформлені у вигляді веб-сторінки (сторінок), робочих зошитів, посилань на файли різних форматів та завдань;

3) *завдання для самостійної роботи та методичний матеріал*, який забезпечить його якісне виконання студентами (учнями). Для кожного завдання формулюється його текст, рекомендується форма подання результатів виконання, критерії оцінювання, термін виконання, список додаткових друкованих та Інтернет-джерел. Після перевірки та оцінювання виконаних завдань (в електронній формі, в паперовому вигляді чи усно), викладач має виставити бали до електронного журналу;

4) *модульний контроль для оцінювання знань, умінь та навичок*, набутих під час вивчення кожного модуля курсу, використовуються індивідуальні завдання, тести та опитування за допомогою контрольних запитань. Доцільно розмістити в модулі тест для самоконтролю, контрольні запитання та контрольний тест. Результати оцінювання навчальних досягнень кожного студента автоматично заносяться до електронного журналу після тестування;

5) *матеріали для підсумкового оцінювання* (заліків, екзаменів) можуть включати перелік питань, типові задачі.

6) *дискусійні матеріали* (форум, чат, голосування) для обговорення відповідей на питання, способів і методів розв'язування задач, консультацій.

Висновки. Дистанційні технології навчання сприймаються майбутніми вчителями як "технології-цінності" тоді, коли вони на власному досвіді при вивченні дисциплін математичного циклу, методики навчання математики відчують, що використання цих технологій дає змогу отримати якіснішу освіту. Використання змішаної системи дистанційних курсів і очного навчання дає можливість подолати просторові й часові обмеження в навчальному процесі, реалізувати як індивідуальне, так і групове (спільне) навчання в найрізноманітніших формах, створює реальні передумови для використання студентом найбільш ефективних і зручних саме для нього комп'ютерних навчальних систем, сприяє формуванню у майбутніх вчителів математики методичних умінь ефективно здійснювати в подальшому дистанційну підтримку вивчення шкільного курсу математики.

Список використаних джерел

1. Смирнова-Трибульська Є.М. Теоретико-методичні основи формування інформатичних компетентностей вчителів природничих дисциплін у галузі дистанційного навчання: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.02. / Євгенія Миколаївна Смирнова-Трибульська. – К., 2007.: 677 с.: іл. – Бібліогр.: с.631-677.
2. Морзе Н.В. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі / Н.М. Морзе, О.Г. Глазунова // [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html>, – 2010 р.
3. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: монографія / Ю.В.Триус. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.
4. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики: навчальний посібник / В.В. Корольський, Т.Г. Крамаренко, С.О. Семєріков, С.В. Шокалюк; наук. ред. М.І. Жалдак. – Кривий Ріг: Книжкове видавництво Кирєєвського, 2009. – 316 с.
5. Кузьмінський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики: монографія / А.І. Кузьмінський, Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Б.Хмельницького, 2009. – 320 с.
6. Бевз Г.П. Геометрія: підручник [для 7 класу] / Г.П.Бевз, В.Г.Бевз, Н.В.Владімірова. – К.: Вежа, 2007. – 208 с.
7. Капінос А. Посібник для рівневого навчання з геометрії. 7 клас / А.М. Капінос. – Частина II. Перевірочні завдання. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 128 с.
8. Бабенко С.П. Геометрія, 7 клас: розробки уроків / С.П. Бабенко. – Х. : Веста: Вид-во "Ранок", 2008. – 256 с. – (Майстер-клас) + Додаток (16 с.).

РОЗДІЛ II АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*О.Н.Головко доктор пед. наук
Е.Ф.Григорьев, ст. преподаватель
В.А.Лей, аспирант
Севастопольский национальный
технический университет*

АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОЛОГИИ И ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аналізуються проблеми викладання в загальноосвітній школі екології та основ безпеки життєдіяльності, пропонуються шляхи підвищення якості шкільної екологічної освіти.

Ключові слова: якість викладання екології, якість викладання основ безпеки життєдіяльності, загальноосвітня школа, педагогічна підготовка майбутніх інженерів-екологів, наступність загальної та університетської освіти, технічний університет.

Анализируются проблемы преподавания в общеобразовательной школе экологии и основ безопасности жизнедеятельности, предлагаются пути повышения качества школьного экологического образования.

Ключевые слова: качество преподавания экологии, качество преподавания основ безопасности жизнедеятельности, общеобразовательная школа, педагогическая подготовка будущих инженеров-экологов, преемственность общего и университетского образования, технический университет.

The problems arising teaching in average comprehensive schools of ecology and bases of safety of ability to live are analyzed the ways of increase of quality of knowledge are offered.

Актуальность исследования. Проблема качества преподавания экологии и основ безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной школе остается одной из актуальных проблем подготовки выпускников к взаимодействию с окружающей биосоциальной средой. В работах последних лет стало признанным положение о том, что реализация общеобразовательной политики в современном обществе должна быть направлена не только на развитие познавательной сферы личности, но и эмоционально-волевой сферы, выступающей основой готовности выпускников к профессиональному самоопределению и гармоничному взаимодействию с социальным и природным окружением.

Постановка проблемы. Анализ педагогической литературы позволяет говорить о том, что естественнонаучный практико-ориентированный аспект содержания школьного образования становится все более актуальным в

условиях экологического кризиса. Традиционная система образования, базирующаяся на передаче суммы знаний и умений, должна смениться новой системой развития активного запаса экологических качеств личности. Образование сегодня выступает способом становления экологичной личности, адаптивной к меняющимся природным и социальным условиям.

Анализ исследований и публикаций. В концепциях Н.М.Мамедова, В.М.Назаренко, И.Т.Суравегиной представлены возможности формирования у школьников широкого интегрированного взгляда на окружающий мир, человечество и природу. Совершенствование учебно-воспитательного процесса данные авторы связывают с межпредметным взаимодействием естественнонаучных и социально-гуманитарных дисциплин, формированием разумных мотивов деятельности по отношению к окружающей среде, воспитанием человека, ответственного за принимаемые решения. Важные теоретические положения представлены в работах А.Н.Захлебного, И.Д.Зверева, Д.Н.Кавтарадзе, Г.А.Ягодина об основах организации школьного экологического образования и адекватных способах учебной деятельности.

Отметим, что на протяжении веков принципы природосообразности и культуросообразности образования выступали основой совершенствования природы ребенка. Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, Г.С.Сковорода, К.Д.Ушинский выступали поборниками целостной природы ребенка, гармоничного развития умственного и чувственного развития личности в условиях приближения к природе, сопряжения сущностных сил ребенка с природной и социально-культурной реальностью.

Выделение нерешенных проблем. Проблема качества преподавания экологии и основ безопасности жизнедеятельности в современной общеобразовательной школе заслуживает особого внимания в контексте преемственности общего и университетского образования. В Севастопольском национальном техническом университете на выпускающей кафедре прикладной экологии и охраны труда осуществляется профессиональная подготовка будущих инженеров-экологов по специальности «Экология и охрана окружающей среды». Профессорско-преподавательский состав кафедры занимается, в частности, исследованием качественной подготовки абитуриентов, диагностикой их успешности в профессиональном обучении.

Цель статьи – акцентировать внимание исследователей и педагогической общественности на проблеме качества преподавания экологии и основ безопасности жизнедеятельности в современной общеобразовательной школе.

Изложение основного материала. Среди студентов, поступивших на первый курс СевНТУ по специальности «Экология и охрана окружающей среды», был проведен опрос, который показал следующую картину. Уровень преподавания предмета экологии в школе:

- «высокий» – считают 12% опрошенных;
- «недостаточный» – считают 12% опрошенных;
- «экология преподавалась частично в составе географии и биологии» – считают 25% студентов;

– «не преподавались никакие аспекты экологии» – считают 51% студентов.

Всего лишь один человек принимал участие в работе МАН и в олимпиаде по экологии.

По предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» картина преподавания несколько иная, потому что данная дисциплина включена в базовый учебный план общеобразовательной школы. Тем не менее:

– «высокий уровень» преподавания отмечался у 32% опрошенных;

– «хороший и средний уровень» – у 28% опрошенных;

– «недостаточный и слабый» – у 40% студентов.

Только один студент отметил, что преподавание велось с применением видеоматериалов и дальнейшим обсуждением в классе. Остальные студенты указали на недостаточное представление изучаемого материала: учителя давали лишь основные термины и понятия под диктовку, не прорабатывая сути проблем и не приводя конкретных примеров из жизни.

Основной проблемой преподавания ОБЖД в школах, по мнению первокурсников, является отсутствие соответствующего образования и высокой профессиональной подготовки учителей по предмету. В 25% случаев предмет ОБЖД либо не преподавался – учеников просто отпускали с уроков, либо предмет вели учителя, не имеющие к нему ни какого отношения – учитель черчения, музыки и пр.

Результаты проведенного опроса наталкивают на размышления о недостаточном качестве школьного экологического образования и его несоответствии современному социальному заказу. В целом опрос дал основания для довольно низкой оценки подготовленности студентов к читаемым в университете профпрофильным дисциплинам.

Справедливости ради отметим, что анализируемый опросный материал позволил также сделать важный вывод о мотивированности первокурсников и сознательном выборе ими профессионального направления подготовки. Исследовались следующие характеристики экологического сознания:

– интерес к проблемам окружающей среды;

– мера озабоченности экологическими вопросами;

– понимание состояния природной среды;

– осознание личной ответственности за решение экологических проблем;

– готовность к экологической деятельности.

Основными пожеланиями, которые давали недавние выпускники школ в ходе опроса, были следующие:

– сделать предметы экологии и ОБЖД более интересными;

– ввести предмет «экология» примерно с 6-го класса школы;

– использовать углубленные программы обучения;

– создавать профильные классы с экологическим уклоном;

– использовать больше практического учебного материала;

– увеличить количество учебного времени по предметам;

– обеспечить преподавание дисциплин кадрами с профессиональной квалификацией «преподаватель экологии», «преподаватель ОБЖД».

В целом опрос первокурсников продемонстрировал серьезные пробелы школьного образования в преподавании основ экологии и основ безопасности жизнедеятельности. Полученная информация актуальна для нас как преподавателей еще и потому, что наряду с инженерно-экологической подготовкой студенты кафедры прикладной экологии и охраны труда СевНТУ в последние годы получают дополнительную профессионально-педагогическую подготовку. Профессиональные права выпускника теперь расширены и включают педагогическую деятельность.

Учебный план кафедры обогащается психолого-педагогическими и методическими дисциплинами – такая модернизация связана с выполнением муниципального социального заказа. Дело в том, что в 2003 году СевНТУ заключил договор о сотрудничестве с Управлением образования и науки Севастопольской городской государственной администрации на предмет педагогической подготовки студентов уровня подготовки «специалист» и формирования педагогических кадров для школ города. Педагогическая подготовка совершенствуется и становится важным компонентом учебного процесса. Студенты пятого курса в осеннем семестре изучают весомый блок специальных педагогических дисциплин, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Программа профессионально-педагогической подготовки студентов инженерно-экологического профиля СевНТУ

№ п/п	Дисциплина	Объем	Итоговый контроль
1	Педагогика	108 часов, из них 36 – лекции, 18 – практич. занятия	экзамен
2	Методика преподавания экологии	108 часов, из них 36 – лекции, 18 – практич. занятия	экзамен
3	Методика преподавания безопасности жизнедеятельности	81 час, из них 18 – лекции, 18 – практич. занятия	Зачет
4	Психология	108 часов, из них 36 – лекции, 18 – практич. занятия	зачет
5	Возрастная физиология и валеология	108 часов, из них 36 – лекции, 18 – практич. занятия	зачет

В весеннем семестре, согласно учебному плану, будущие инженеры-экологи осваивают государственную педагогическую практику в школе. Необходимым условием является проведение двух открытых уроков в присутствии комиссии из учителя, администратора школы и руководителя педагогической практики. Важным итогом профессионально-педагогической

подготовки является то, что одна глава дипломного проекта должна быть посвящена методической разработке темы диплома. Таким образом отражается возможность прикладного педагогического использования выпускной квалификационной работы.

Перечень дисциплин, которые могут преподавать выпускники кафедры прикладной экологии и охраны труда СевНТУ, достаточно широк. Согласно названному договору – это биология, география, валеология, черчение, ОБЖД. При сдаче квалификационного экзамена и положительном решении педагогического совета учебного заведения возможно преподавание таких предметов, как информатика, физика, химия.

Исходя из изложенного, можно надеяться, что проблема низкого качества преподавания экологии и ОБЖД в школах может быть решена новой плеядой преподавателей-экологов, получивших соответствующую подготовку в техническом университете. Добавим, что к профессионально-педагогической подготовке студентов привлечены высококвалифицированные научные кадры кафедры украиноведения, педагогики и культурологии и кафедры прикладной экологии и охраны труда СевНТУ.

Содержание учебных программ отражает последние достижения в области педагогики, психологии и методик преподавания экологии и ОБЖД. Все это, на наш взгляд, позволит повысить методический уровень выпускников, развить у них педагогические навыки и качества, необходимые для формирования экологичной личности школьника и преодоления существующих проблем школьного экологического образования.

Наблюдения за трудоустройством студентов-выпускников последних лет подтверждают данную гипотезу. Дипломированные специалисты, особенно девушки, стали активно занимать новую профессиональную нишу и работают школьными учителями, в большинстве – учителями химии. Видимо, это связано с тем, что в блоке профессиональных дисциплин на кафедре ПЭОТ уделяется больше внимания именно химическому аспекту. Педагогическая подготовка привлекательна для студентов, так как создает дополнительные возможности трудоустройства.

Для преодоления существующих пробелов школьного экологического образования целесообразно также повышать квалификацию педагогических работников не реже, чем один раз в два года. Повышение уровня квалификации учителей должно осуществляться не столько на базе Института последипломного образования, сколько на базе профилирующих кафедр СевНТУ или других университетов, так как развитие науки и техники происходит высокими темпами.

Для привлечения специалистов в школы в настоящее время несколько повышены должностные оклады. Также, согласно постановлению Министерства образования и науки Украины, молодым учителям выплачивается одноразовая денежная помощь в размере пяти минимальных окладов. Но этого, как показывает практика, недостаточно, так как в других сферах народного хозяйства оплата труда явного выше, и лучшие выпускники

уходять в другие организации, предприятия и фирмы. Потенциал учителей в школах в среднем не очень высок – сказывается возраст и нехватка современных специальных знаний.

Выводы. В заключение можно сделать некоторые выводы. Повышение уровня экологического образования следует проводить поэтапно, начиная с общеобразовательной школы. Для привлечения выпускников ВУЗов в школы целесообразно разработать и внедрить систему льгот – наподобие тех, что применяются для учителей украинского языка: с финансированием не только из городского бюджета, но с привлечением специальных средств государственных и негосударственных фондов. Целесообразно увеличить количество часов в школе для преподавания экологии и ОБЖД, включать в вариативный компонент спецкурсы экологического содержания, привлекать для преподавания данных дисциплин преподавателей с соответствующей квалификацией, а также преподавателей профилирующих кафедр ВУЗов.

Перспектива дальнейшего исследования связывается с проведением опросов среди выпускников СевНТУ, работающих в школах Крыма, а также среди учителей естественнонаучного профиля, окончивших другие ВУЗы, и анализа полученных результатов.

Список использованных источников

1. Головки О.Н. Непрерывное экологическое образование: проблемы универсализации: Монография / О.Н.Головки. – М.: Приоритет МВ, 2001. – 144с.
2. Устойчивое развитие и экологизация школьного образования / Сост. и отв. ред. Н.М.Мамедов. – М.: СТУПЕНИ, 2003. – 288 с.

*О.М.Голоденко, аспірант,
Криворізький ДПУ*

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ – ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

В статті розглядається питання впровадження інноваційних технологій навчання – важливого фактору організації і розвитку суспільства. Одним із видів інноваційних технологій є метод проектів, який дозволяє вирішувати різноманітні задачі творчого розвитку учнів.

Ключові слова: інноваційні технології, метод проектів, творчий розвиток, творча діяльність.

В статье рассматривается вопрос внедрения инновационных технологий обучения – важного фактора организации и развития общества. Одним из видов инновационных технологий является метод проектов, который позволяет решать разнообразные задачи творческого развития учащихся.

Ключевые слова: инновационные технологии, метод проектов, творческое развитие, творческая деятельность.

The question of introduction of innovative technologies of studies is examined in the article – important factor of organization and development of society. One of

types of innovative technologies there is a method of projects, which allows to decide the various tasks of creative development of students.

Key words: innovative technologies, method of projects, creative development, creative activity.

Інтеграція України до європейського та світового співтовариства ставить нові вимоги до формування й розвитку творчої особистості, що є необхідною умовою досягнення успіху на цьому шляху. Сьогодні вимагає перебудови, що стосується не лише методів і форм роботи, але й самого змісту викладання в новій школі: принципів, підходів до навчання та пізнання дійсності.

Тому глобальною проблемою освіти є впровадження інноваційних технологій у навчально-виховному процесі. Мета освіти сьогодні – це створення умов для розвитку і саморозвитку учнів. Центром нової державної освітньої політики є особистість людини. Досягнення цієї мети можливе лише завдяки реалізації нововведень в систему освіти. На сьогодні в сфері освіти втілюється велика кількість інновацій різного характеру, направленості і значення. Широкий інноваційний рух – необхідне явище для сучасної реформи освіти, він стає важливим фактором самоорганізації і саморозвитку суспільства і забезпечує реалізацію програми демократичних реформ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що сьогодні ми маємо чітко окреслену законодавчу базу вищої освіти: Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту" та Національну доктрину розвитку освіти в Україні, в яких відображено тенденції запровадження інноваційних технологій, "метод проєктів" (Д.Дьюї, Е.Колінгс, В.Кілпатрик та ін.), а також сучасні теоретично-прикладні підходи до проєктної діяльності (І.Г.Єрмаков, О.М.Коберник, Є.С.Полат, С.О.Сисоева та ін.). Інноваційна діяльність у галузі освіти регламентована відповідними нормативними документами: Законом України "Про інноваційну діяльність" та Положенням "Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України".

Сучасність ставить перед загальноосвітньою школою завдання, розв'язання яких повинно привести до виховання високоосвіченої, соціально активної, національно свідомої особистості, здатної саморозвиватись та самовдосконалюватись. Це можливо здійснити в тому випадку, якщо навчально-виховний процес здійснюватиметься при постійній активній взаємодії всього учнівського колективу, коли набуті ними знання та вміння передаватимуться іншим. При цьому важливе значення мають самостійно одержані знання (керівництво вчителя присутнє) та повідомлення цих знань іншим. Від того, як учень оцінюватиме свою інформацію, як він повідомить цілі свої ідеї, який вона викликати інтерес у слухачів та бажання її обговорювати залежить результат співпраці та самоосвіти.

Суттєве збільшення інформації, яку одержує учень, потребує швидкісної обробки її та швидкісної перевірки якості засвоєння знань [1].

При збереженні в цілому класно-урочної системи організації навчально-виховного процесу, перевага віддається індивідуальній роботі з учнями, консультуванню та самостійному виконанню індивідуальних завдань, школярі

працюють як самостійно, так і в парах, або у складі динамічних навчальних груп. Працюючи на кінцеву мету освіти в середній школі – якість, під якою розуміється та, що зажадалася від кожного учня майбутнім суспільством, в школі все частіше вводиться в загальноосвітній процес проектна діяльність, як обов'язкова складова навчального процесу, а результати проектної діяльності вважаються основним показником якості освіти. Метою школи є не передача знань, а культивування здібностей учня вчитися, діяти самостійно, конструювати власну справу від задуму до продукту. Значить, в учневі важливі ініціатива, вибір, зацікавленість, творчий підхід до справи, здатність самореалізуватися практично.

Метод проектів дозволяє вирішувати всілякі завдання творчого розвитку учнів: їх власних інтересів і загального інтересу до процесу пізнання; загальних, універсальних компетенцій і індивідуальних здібностей; авторської позиції і прагнення до творчої самореалізації.

Метод проектів для середньої школи не новий. Він зазнав шлях розвитку від народження до забуття [2]. Сьогодні метод проектів відроджується, що обумовлене соціальною зміною в суспільстві, оскільки на сучасному етапі потрібні люди-творці, здатні вирішувати нові завдання, створювати нові технології і продукти діяльності.

Проектна діяльність учнів у школі і поза школою стає тією ланкою, яка перетворить зміст, способи, середовище освіти і принципово змінить діяльність учня і вчителя. Метод проектів останнім часом набуває все більше прибічників. Він дозволяє йти до освітньої мети через детальний аналіз проблеми, який повинен завершитися практичною розробкою. Аби добитися доброго результату, необхідно навчитися самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з рівних предметних областей.

Завдяки проекту підвищується самооцінка учня, збагачується його соціальний і духовний досвід, учень залучається до творчості, розвиваючи свою особистість. Проектна робота допомагає вирішити проблему мотивації, формує і удосконалює загальну культуру спілкування і соціальної поведінки в цілому.

Отже, мета статті: показати, що впровадження інноваційних технологій, зокрема використання методу проектів на уроках фізики, відіграє велику роль в процесі навчання та є одним із напрямків розвитку сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу.

Проектна робота залучає учня до практичного володіння фізикою, сприяє розвитку мислення, вдосконаленню умінь і навичок в практичній, розумовій і творчій діяльності, дозволяє реально оцінювати свої творчі можливості в науково-дослідній діяльності. Виконання проекту дозволяє підвищити успішність за рахунок узагальнення, закріплення і повторення навчального матеріалу, організації його практичного вживання, усунення пропусків в освіті.

Проектна діяльність учнів в основній школі (з 5 по 9 клас) полягає у виконанні навчальних проектів. Учні обирають теми за власним бажанням, виходячи зі схильностей і здібностей.

Завдання основної школи – висока якість фундаментальної освіти і

формування наукового методу пізнання. Цій меті присвячено викладання всіх предметів основної школи. Особлива роль тут відводиться фізиці – науці про закони природи, викладання якої починається в 5 класі.

У нашій країні фізика займає особливе місце серед шкільних дисциплін. Вона створює в учнів уявлення про наукову картину світу, формує у них творчі здібності, сприяє вихованню освіченої особистості, що являється основною метою навчання і може бути досягнуто тільки за умов, що в процесі навчання буде сформований інтерес до знань. Назріла необхідність готувати на уроці творчо активну особистість, зацікавлену у все більш самостійному пізнанні, що тісно пов'язано з розробкою і впровадженням в навчальний процес нових педагогічних технологій. Застосування проектної технології у навчанні фізики суттєво змінює характер взаємодії вчителя та учня, їх обов'язки як членів навчально-виховного процесу. Вчитель, при такому підході, перетворюється на консультанта, порадника, координатора, який пропонує учням свою думку. Важливим питанням під час застосування проектної технології навчання фізики є розробка тематики проєктів.

Сьогодні в українських освітніх системах успішно застосовується метод проєктів, представники якого відстоюють принцип навчання «за допомогою діяльності», розглядаючи її як вид свідомої самостійної дослідницької роботи, у якій учень виступає активним учасником. В основі цього методу лежить не інформаційний підхід, орієнтований на розвиток пам'яті, а діяльнісний, спрямований на формування комплексу розумових здібностей, необхідного для виконання дослідницької роботи. При роботі учнів на уроках фізики з персональними комп'ютерами розширюється інформаційне поле, виникає можливість отримати повніший і різноманітний матеріал по вибраній темі. Виконання проєктів вимагає розвитку і особистих якостей, таких як самостійність, цілеспрямованість, працьовитість, наполегливість, комунікабельність, відповідальність.

Ступінь самостійності учнів основної школи в роботі над проєктами залежить від великої кількості факторів, у тому числі і від їхнього попереднього досвіду проектної діяльності. Проектна діяльність в початковій школі успішно поєднується з дослідницькою, так як діти – природжені дослідники, невтомні та старанні, спостережливі та допитливі. Їм притаманні такі вміння, як:

- рефлексивні;
- пошукові;
- комунікативні;
- експериментальні;
- презентаційні.

Потрібно тільки використати ці особливості для цілеспрямованого розвитку спеціальних знань і вмінь, необхідних в проектній діяльності.

Розглянемо можливості використання методу проєктів у процесі вивчення фізики учнями старших класів на конкретному прикладі.

Проєкт називається: "Поверхневий натяг".

Учасники проєкту: учні десятого класу.

Про навчальні цілі та очікувані результати при вивченні цієї теми сказано в "Програмі для середніх загальноосвітніх шкіл" [3].

Діяльність учнів:

- здійснюють пошук інформації про капілярність, осмотичний тиск, поверхневий натяг в фізиці, медицині, екології;
- оформлюють знайдений матеріал у вигляді презентації, публікації;
- представляють свої проекти на учнівській конференції;
- здійснюють аналіз роботи над проектом.

Етапи проведення проекту:

1. Мотивація самостійної пізнавальної діяльності учнів та представлення проекту

Вчитель оголошує назву проекту, його завдання та етапи, особливості оцінювання результатів виконання проекту.

2. Формування малих груп

Група складається з 4-5 чоловік. Учні об'єднуються в групи: *практиків, експериментаторів та майбутніх медиків, біологів і екологів.*

3. Висування гіпотез розв'язання визначеної проблеми

Перед вивченням теми "Поверхневий натяг" за допомогою проектора на екрані демонструється поведінка двох сірників з обламаними голівками на поверхні води. Якщо один з цих сірників змазаний парафіном, а інший ні, то вони відштовхуються. Якщо ж парафіном покриті обидва сірники, то вони притягуються [4, с.75].

Розглянемо задачу, розв'язок яких опублікували *практики* при захисті проектів.

Задача №1. Знайти коефіцієнт поверхневого натягу рідини, якщо петля з гумової нитки довжиною l та жорсткістю k , покладена на плівку цієї рідини, розтяглась по колу радіуса R після того, як плівка була проколота всередині петлі [5, с.147].

В цій задачі треба було використати знання про силу пружності та скористатись тим, що коефіцієнт поверхневого натягу - це сила, що діє на одиницю довжини границі рідини.

Задача №2. Оцінити, яким повинно бути прискорення вільного падіння на планеті, щоб людина могла ходити на ній по воді у взутті з незмочуваними підощвами [5, с.147].

При розв'язку цієї задачі у учнів, що спостерігали за розв'язком, виникли питання про розміри такої планети та чи може на ній бути вода.

Група *експериментаторів* презентувала фільм, в якому було відзнято декілька проведених ними експериментів.

Експеримент №1. На поверхні води два кружечки з листочка зошита (вода змочує цей папір). При певній відстані ці папірці притягуються один до одного.

Два кружечки з кольорового целофану (вони не змочуються водою) теж притягуються. А якщо один кружечок з паперу, а інший з целофану - вони відштовхуються [5, с.149].

Експеримент №2. Показують дослід із сірниками, що плавають у чистій воді, про які йшлося у вступній бесіді вчителя перед виконанням проєкту.

Один із *експериментаторів* розповів про поведінку двох невеликих бульбашок, які він спостерігав на воді під час дощу в тиху погоду. Бульбашки, що виникали на гладі водної калюжі після падіння крапель дощу або залишались на місці виникнення, або при невеликій відстані одна від одної, зливались в одну. Тепер він розуміє, чому це відбувається.

Після показу фільму серед учнів виникає дискусія, вони ставлять питання, дають пояснення тому, що побачили і отримують відповіді. Спрацьовує колективний творчий пошук, коли знання окремих учнів передаються всьому колективу класу.

Група *майбутніх медиків, біологів і екологів* підготувала публікації. Наведемо їхній зміст.

Публікація №1. Секвоя досягає висоти 120 м. Як на таку висоту піднімається розчин з поживною речовиною, що живить це дерево? На висоту 10 м поживна речовина піднімається завдяки атмосферному тиску. Якщо капіляри дерева мікронного діаметру, то рідина ще може піднятися на 10–20 м, а підняття її вище буде сприяти осмотичний тиск.

Публікація №2. "Заземлення" цегляної стіни.

Цегляні стіни часто промокають, особливо біля землі. Один із способів запобігти цьому – заземлити стіну, з'єднавши її провідником з забитим в землю металевим стержнем. При цьому не використовують ніяких джерел струму – тільки провідник і стержень.

Завдяки капілярним ефектам вода піднімається на деяку висоту. При випаровуванні води розчинені в ній солі відкладаються і за рахунок осмотичного тиску підштовхують воду по стінці. Заземлення знімає позитивний заряд із стіни і таким чином знімає осмотичний тиск, що запобігає підняттю розчину.

В кінці виступу представників усіх робочих груп слово має вчитель для аналізу проведених презентацій, підведення підсумків та оцінювання.

В таблиці 1 представлені параметри, за якими може проходити оцінювання результатів проєкту.

Таблиця 1

Приклад 1	Приклад 2
<ul style="list-style-type: none">– самостійність роботи над проєктом;– актуальність і значимість теми;– повнота розкриття теми;– оригінальність рішення проблеми;– артистизм і виразність виступу;– розкриття змісту проєкту на презентації;– використання засобів наочності, технічних засобів;– відповіді на питання.	<ul style="list-style-type: none">– важливість теми проєкту;– глибина дослідження проблеми;– оригінальність рішень;– якість виконання;– упевненість.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Так, при здійсненні проекту стало ясно, що для розуміння явища поверхневого натягу треба знати фізичний зміст енергії, роботи, коефіцієнта жорсткості, закону збереження енергії, навіть пригадати закони кінематики про залежність прискорення вільного падіння, електромагнетизм.

Були використані міжпредметні зв'язки з математикою, хімією, біологією; практичні та експериментальні методи навчання, які додали учням впевненості в їхніх знаннях, що сприяло розвитку їхньої творчої діяльності.

Ми розглянули підсумковий урок в 10 класі одинадцятирічної школи по темі "Поверхневий натяг", виконаний шляхом захисту проектів. Виконаний проект показав, що учні самостійно знаходили потрібну інформацію. У ході роботи над проектом у учнів розвивались пізнавальні та творчі навички, активізувалась дослідницька діяльність, розширювалося коло інтересів і форм пізнання.

Викладений на сторінках цієї статті матеріал передбачає подальше дослідження проектної діяльності учнів на уроках фізики.

Список використаних джерел

1. Половина Г.П. Використання методу навчальних проектів при вивченні курсу фізики / Г.П.Половина, О.М.Голоденко // Наукові записки. – Вип. 82. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка. – 2009. – Частина 2. – С. 228-233.
2. Седенко А.С. Метод проектов, история и практика применения / А.С.Седенко. – Москва. – № 3. – 2003.
3. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Фізика. Астрономія. 7-11 класи. – Київ, «Перун», 2004. – 144 с.
4. Уокер Дж. Физический фейерверк / Дж.Уокер. – М.: Мир, 1979. – 287 с.
5. Воробьев И.И. Задачник по физике / И.И.Воробьев, П.Н.Зубков // Под ред. О.Я.Савченко. – М.: Наука. 1988. – 416 с.

О.В. Арапов

*викладач кафедри фізичного виховання
і оздоровчої фізичної культури,
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені В.Винниченка*

ВИКОРИСТАННЯ СИЛ ПРИРОДИ ЯК ЕЛЕМЕНТА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ ДИТИНИ ПРО ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я В ПЕРІОД КИЇВСЬКОЇ РУСІ (X – XIII СТ.)

В статті автор аналізує шляхи використання людиною оздоровчих сил природи в період Київської Русі. Це є засобом формування загальних уявлень дитини про збереження та зміцнення здоров'я за допомогою загартування.

Ключові слова: фізичний розвиток дитини, оздоровчі сили природи, загартування водою, сонячним промінням, обливання водою, купання.

В статье автор анализирует пути использования человеком оздоровительных сил природы в период Киевской Руси. Это является средством формирования общих представлений ребенка о сохранении и укреплении здоровья с помощью закаливания.

Ключевые слова: физическое развитие ребенка, оздоровительные силы природы, закаливание водой, солнечными лучами, обливание водой, купание.

In the article the author analyses the ways of human's using the recreative natural forces in Kyivan Rus'. It serves as the means of shaping children's general concept of health care and enhancement with the help of body tempering.

Key words: children's physical development, recreative natural forces, water and sun tempering, swilling, bathing.

Актуальність проблеми дослідження визначається значним практичним потенціалом багатовікового народного педагогічного досвіду у формуванні основ зміцнення та збереження здоров'я.

Тисячолітній досвід дав можливість народній системі виховання відібрати найкращі засоби впливу на дитину. Народно-педагогічні уявлення періоду Київської Русі, їх надбання у формуванні основ збереження та зміцнення здоров'я в наш час є актуальними і ефективними, тому, що вони показують одну з провідних ідей – дбайливе ставлення до свого здоров'я, розвиток тілесних та духовних сил, відчуття позитивного впливу природи на людський організм. Адже протягом всієї історії людства фізична культура посідала провідне місце у його побуті, була органічною частиною національної культури. Як підкреслював відомий вчений В.Елашвілі, "...немає в світі народу, в якого б не було своїх видів фізичних вправ і рухливих ігор, що складають один із елементів культури побуту..." [4, 67].

Зазначимо, що система народних знань про формування основ збереження та зміцнення здоров'я людини складається із раціональних відомостей, набутих протягом віків, і містить у собі сукупність закономірностей, принципів, які відображають як сам процес тілесного, духовного, морального виховання людини, так і його організаційні та методичні особливості. На різних історичних етапах традиційні знання різною мірою поєднували раціональні елементи віковичного народного досвіду і ірраціональними нашаруваннями попередніх епох.

Вивчення народно-педагогічних уявлень періоду Київської Русі про формування основ збереження та зміцнення здоров'я та вміле використання у сучасному фізичному вихованні народних педагогічних засобів є актуальною, теоретичною та практичною проблемою.

Значну цінність для вивчення педагогічної спадщини українського народу, починаючи з самих її витоків, мають праці видатних істориків та діячів культури М. Грушевського, М. Костомарова, О. Потебні, які значно розширили наукові межі висвітлення стародавньої української народної культури, глибоко розкрили її філософські основи, утвердили за фольклором значення цінного джерела для вивчення народних морально-етичних поглядів.

Грунтовні історико-педагогічні дослідження різних аспектів педагогічних поглядів українського народу здійснили С.Д.Бабишин, Т.І.Моцейків, М.Г.Стельмахович, Є.І.Сявакко. В їх дослідженнях проаналізовано і узагальнено історичний досвід українського народу у вихованні дітей та молоді окремих історичних періодів, виявлено головні ідеї, основні принципи, засоби української народної педагогіки, особливості їх прояву в сучасних умовах.

Особливе науково-практичне значення для основних шляхів і форм творчого застосування історичного досвіду народної педагогіки в сучасному фізичному вихованні школярів мають розробки Є.Пристапи, В.Пилата, А.Цьось, ними активно провадяться дослідження давніх національних засобів фізичного виховання. Серед українських вчених спробу класифікації та систематизації засобів народної фізичної культури зробили А.Гаєєв, С. Килимник, Б.Мотукеєв.

На необхідність вивчення і творчого застосування народно-педагогічних поглядів в формуванні основ збереження та зміцнення здоров'я вказується у публікаціях Н.В.Вадзюк, А.С.Коваль, О.О.Любара, Ю.Д.Руденка.

Період з X по XIII ст. обраний нами тому, що нас цікавили народно-педагогічні уявлення про формування основ збереження та зміцнення здоров'я, які охоплюються періодом "двовір'я", тобто компромісна рівновага язичницьких та християнських елементів. Київська Русь створювалась як язичницька держава, в якій релігія прадідів досягла свого апогею. З прийняттям християнства створюється своєрідна амальгама старих і нових форм. В Київській Русі X ст. склався стан жреців-волхвів, які керували обрядами, що зберегли свою давню міфологію.

Теоретичні та методичні знання й уявлення про використання сил природи у процесі формування загальних уявлень дитини про збереження та зміцнення здоров'я в період Київської Русі, знаходили різні способи та форми своєї реалізації як у повсякденному житті наших пращурів, так і в системі релігійних та побутових свят.

Надання величезного значення фізичному розвитку дитини зумовлювалось потребами важкої землеробської праці. Щоб забезпечити сім'ю, потрібно було тяжко і багато працювати, а це потребувало міцного фізичного здоров'я, сили, витривалості, працездатності.

Найпоширенішим і найдієвішим, загальнодоступним засобом фізичного виховання у наших пращурів, що захищали й зміцнювали здоров'я дітей, вважалися оздоровчі сили природи, – сонячні промені, свіже повітря й вода. Повір'я стверджують їхню цілющу силу. Велика користь сонячного проміння помічена дуже давно, цілющі властивості його широко використовували ще давні слов'яни, де побутував звичай винесення хворих з хати під прямі або розсіяні промені сонця.

Життя дітей в період Київської Русі проходило серед природи, природа входила в духовне життя дитини. Предмети живої і неживої природи використовувались у всіх обрядах починаючи з родильної обрядовості. У ролі

символів виступали вода, земля, рослини, які символізували життя. Єдність людини з природою символізували побажання новонародженому: "будь здоровим, як риба, гожим, як вода, веселим, як весна" [7, с.231]. І хоча ці слова записані етнографом в XIX ст., з'явилися такі поетичні порівняння дуже давно. Люди використовували ці абстрактні хронологічні терміни, зовсім не задумуючись про їх появу.

Спілкування із силами природи починалося з першого дня її народження. дослідником-етнографом М. Маркевичем 1832 року в Полтавській губернії був записаний такий обряд: батько – голова сім'ї – виносив новонародженого й показував Небу і Сонцю (обов'язково в той же час, коли Сонце сходило – на довге життя), Вогню, Місяцю (знову ж таки, коли Місяць зростав, щоб дитина добре росла), прикладав до Матері-Землі і, нарешті, занурював у воду (або збризував, якщо було холодно) [7, с.48]. Таким чином відбувався ритуал прилучення нової людини до Космосу. Дитину "представляли" усім божеством Всесвіту, усім її стихіям, віддаючи під їхнє покровительство.

Обряд відзначення народження дитини в східних слов'ян супроводжувався піднесенням богам колосків пшениці та грона калини. Наші пращури на честь народження хлопчика приносили в жертву барана (вівцю) чи козла (козу), птицю.

Археологами 1986 року в селі Богуслав Павлоградського району Дніпропетровської області знайдено два святилища - культові споруди значних розмірів (18 x 20 м), обнесні ровом, що десь на півметра заповнені кістками дрібних тварин. Одне святилище являє собою глиняний обпалений майданчик, по краях обкладений щелепами тварин [5, с.363]. Археологи вважають, що цією знахідкою підтверджується факт існування обряду шанування богів, приношення їм жертв під час народження нового члена сім'ї.

Відзначаючи народження дитини, східні слов'яни влаштовували ці всі урочистості для віддачі подяки богам із співом хвалебних пісень, із проханням, заклинаннями здоров'я, довголіття дитині.

При народженні малюків ставили кашу "рожаницям" і закликали їх наділити немовля щасливою долею. У цьому випадку рожаницям, тобто прародителькам, віддавали перевагу перед Родом, тобто прабатьками, і це зіставлялось з поняттям про дарування долі переважно матір'ю, а не батьком [1, с.84-91].

Через те існували різні профілактично-магічні обряди, мета яких – охороняти, зберігати життя і здоров'я новонародженої дитини. Аналіз народних магічних заклинань від дитячих хвороб показує, що шептання у переважній більшості звернені до Сонця, Води, Вітру, Місяця.

У кожній сім'ї дорослі прищеплювали дітям елементарні гігієнічні навички, вимагаючи, щоб вони щодня вмивалися, тримали у чистоті тіло, одяг і взуття, постіль і житло, а під час харчування добре пережовували їжу. Дітей систематично купали.

В наших пращурів був поширений звичай класти у першу купіль новонародженого різні ароматичні трави та квіти, насамперед любисток, руту, м'яту, висловлюючи маляті добрі побажання. Так, у купіль хлопчика клали любисток, гілочку дуба, барвінок, а в купіль дівчинки – ромашку, калину, гілочку вишні.

Дослідник Н.Арандаренко записав в 1846 році на Полтавщині звичай випускати, малих дітей голими під зливний теплий дощ з надією, що вони краще ростимуть [1, с.87]. У теплу пору року дітей привчали ходити босоніж. Багатовіковий народний досвід переконав, що ходіння по землі босоніж влітку – прекрасний спосіб загартування організму, надійний засіб запобігання простудним хворобам, плоскостопості.

Завдяки постійному перебуванню на повітрі організм дітей поступово пристосовувався до температури навколишнього середовища, нижчої від температури тіла. Завдяки дії повітря непомітно зникало збудження, поліпшувався сон, з'являвся бадьорий настрій; позитивно впливали повітряні ванни і на серцево-судинну систему, сприяючи нормалізації артеріального тиску та кращій роботі серця.

Велике значення для загартування мав сон на свіжому повітрі. Це підвищувало стійкість організму до простудних захворювань верхніх дихальних шляхів.

Великого поширення у наших пращурів набуло загартування водою. Саме з водою пов'язано найбільше ритуалів – загартувань. За словами Н.Ячуржинського: "Люди вставали на ноги із сходом сонця, зразу ж умивалися холодною, джерельною або річковою водою" [8, с.243]. Це ж підтверджує О.І.Капица: "Всі вставали до схід сонця і йшли на річку вмиватися або купатися" [7, с.61].

В давнину на Водохреща після богослужіння, яке відбувалося на річці чи іншому водоймищі, всі пили воду, а сміливці до того ж стрибали в ополонку, незважаючи на мороз і довготривале богослужіння. Водохреща вважається святом зимового очищення водою.

Окрім зимового очищення водою, є ще весняне – на другий день Великодніх свят, літнє – на Купала та осіннє – на Спаса. У ці дні або купуються в річці або обливаються водою.

Прикладом загартування може слугувати такий звичай: коли загримить перший грім, дівчата біжать вмитися до криниці чи річки, щоб бути гарними, хлопці ж хапаються за кут хати і, напружуючись, намагаються її припідняти, щоб додалось сили. Ці елементи народної фізичної культури в одному випадку сприяють охайності, в іншому – розвитку сили. А саме їх послання з першим громом пов'язано, вочевидь, із якимось давнім уявленням про чудодійний вплив грому на тілесний розвиток дитини, її красу та силу. Деякі із народних уявлень в позитивному плані регламентують життєдіяльність людей, особливо молоді. Це стосується досить поширених серед народу заборон, наприклад терміну початку та закінчення сезону купання в річці. Так, купатися дозволялось

розпочинати після дня весняного Миколи (9 травня ст. ст.), раніше цього дня входить у воду заборонялось, "бо верба виросте" [8, с.43].

Прикметними щодо цього можуть виступати звичай, пов'язані із русальською обрядовістю під час купання в річці. Перш ніж розпочинати купання у воді, необхідно було кинути в річку жмут полину, а тоді заходити у воду.

В Україні ще й досі побутує повір'я, що у Страсний четвер до світанку ворон носить своїх дітей купатися в річці. Той, хто скупається раніше за пташенят ворона, буде здоровим протягом цілого року. Отже, хворі люди вже вдосвіта, щоб устигнути наперед ворона, намагалися купатися і тим самим очиститися від хвороби. Матері в Страсний четвер купали дітей вдосвіта, щоб "прогнати смерть і хвороби", щоб діти були здорові. На Покутті у Страсний четвер дівчата заворожують собі красу. Вони збираються перед світанком на берегах річок і озер і там очікують схід сонця. Як тільки сонце вийде з-за обрію, дівчата роздягаються, розпускають коси і стрибають у воду, промовляючи: "Водане, на тобі русу косу, дай мені красу дівочу!" [1, с.124].

В день святого Юрія, всією родиною, всім селом хресним ходом ішли на ниви для збирання роси, а також виводили на росу худобу. Після завершення богослужіння всі ходили босоніж по росі, вмивалися нею, бажаючи один одному "З роси Вам!", а господарі обливали священика, а також і один одного водою [2, с.89].

Багато цікавих легенд та повір'їв, пов'язаних з водою, наводить у своїй роботі «Живая вода й веще слово» знавець слов'янського фольклору А.Афанасьєв. На Русі здавна прості люди кропили весняною водою, яку вони вважали цілющою, нулики та плодови дерева. Коні, вважалось, від ключової води добріють й не бояться дурного зглязу, тому їх водили до джерела й напували [2, с.111]. Виявляється, незвичайно цілющу силу вода отримує при рокоті грому, в ці хвилини треба поспішати до колодязів обмиватися. "З гуся вода, з лебедя вода – з тебе хвороба" – таким заклинанням, як писав 1855 року А. Афанасьєв-Чужбинський, лікували раніше хворих, при цьому найбільш цілюща сила набувалася у воді, узятій із гірського джерела [3, с.51]. Воді присвячено багато народних заговорів та причитань: "Йду я у чисте поле, стаю на схід красною сонечка, вмиваюся росою чи ключовою водою" [3, с.64].

Але найскладніші хвороби, як відомо, лікуються лише "непочатою" водою. За старовинними рецептами, набирати її слід до сходу сонця при повному мовчанні із того колодязя, де ще з ночі ніхто воду не брав. Найкраще, якби вода ця була взята з трьох криниць. Той, хто ніс "непочату" воду, не повинен був ні з ким із зустрічних говорити, інакше цілюща сила може зникнути. У "непочатій" воді дуже добре дітей від хвороби купати.

Дослідником А. Котлярєвським 1869 року в Україні був записаний такий звичай: щоб позбавити дітей хвороби, у воду клали шматочок хліба й низько кланялися: "Прийшов-де я до тебе, матінко-вода, з повислою та повинною головою, пробач мені, пробачте і ви мені, воляні діди й прадіди". Це повторювали тричі й тричі кланялися. З давніх часів люди помітили, що дєрєв.

які ростуть біля річки, очищають воду – "де сріблїї вербиці, там здорова водиця" [6, с.11].

Вода розглядалась як очисний засіб. Не вмившись людина, раніше й кроку з двору не робила. Вода омивала людину від зла, від хвороб.

Рациональним є те, що приймалися водні процедури рано-вранці, коли шкіра рівномірно зігріта, що забезпечує хорошу судинну реакцію.

Загартування водою, порівняно з повітрям, мало більший вплив. Це пояснюється тим, що холодна вода спочатку викликає звуження поверхневих кровоносних судин, що містяться в шкірі та в підшкір'ї; у цей час кров з них переміщується в глибоко розміщені судини, з'являється "гусяча шкіра"; після цього серце починає працювати енергійніше, кровоносні судини шкіри розширюються, кров знову переміщується до шкіри, з'являється відчуття теплоти. Така своєрідна гімнастика, завдяки якостям судини розширюватися і звужуватися залежно від температурних умов, дозволяла швидко адаптуватися до відповідного середовища.

Стародавні слов'яни дуже високо цінували цілющі властивості сонячного проміння, і тому прагнули якомога більше часу перебувати під його дією.

Під дією сонячного проміння підвищувався тонус центральної нервової системи, посилювалось потовиділення, знищувались мікроби й руйнувались отрути, які виробляють ці мікроби.

У ту далеку давнину люди вірили в Сонце, Зиму, Весну, Літо, Осінь, Вітер, Грім як у живі істоти, дружні людині, і що ці сили-істоти можна задобрити на користь людини, можна прихилити до себе, бути в їх ласці. Люди вірили в магічну силу дій-ритуалів, у силу слова, намагалися забезпечити собі добробут, урожай на полі, приплід худоби, щасливе родинне життя, успішне полювання, добру погоду пору.

Дітям передавались знання про те, що Бог Сонця (Дажбог) допоможе їм, збереже їх здоров'я де б вони не знаходились – у Денному Світі чи Нічному. Дажбога уявляли в образі красивого молодого хлопця із срібною бородою і золотими вусами. Східні слов'яни вірили, що Дажбог їздить по небу на чудовій колісниці, яка запряжена чотирма білими кіньми із золотими крилами [7, с.81]. Наші предки приписували особливу силу Сонцю.

Дітям передавались вірування, що коли з повагою ставитися до Сонця - то Бог обов'язково прийде на допомогу.

В багатьох народних іграх можна угледіти віддзеркалення уявлень про вплив довкілля на фізичний розвиток дитини. Тобто народні ігри, фізичні справи виступають у даному разі як матеріалізовані народні знання й уявлення.

З цього випливає очевидний, за народними уявленнями, взаємозв'язок і взаємовплив духовного і тілесного, і навпаки. Отже, така орієнтація народних уявлень про особливості тілесного та духовного начал свідчить про те, що за нею ховається розуміння можливостей цілеспрямованого впливу з метою вдосконалення духовних або тілесних складових на одну з них. Тобто, вдосконалюючи тілесну структуру, людина тим самим сприяє вдосконаленню духовної за подобою до тілесної.

Список використаних джерел

1. Арандаренко Н. Записки о Полтавской губернии составленные в 1846г./Н.Андараненко – Ч.І. – Полтава, 1848.
2. Афанасьев А. Живая вода и вещее слово/А.Афанасьев. – М., 1988.
3. Афанасьев А. Чужбинский Быт малоросского крестьянина/А.Афанасьев. – М., 1855. – Кн. І.
4. Гончаров Н.К. Историко-педагогические очерки/Н.К.Гончаров. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1963.
5. Капица О.И. Детский фольклор/О.И.Капица. – М., 1966.
6. Котляревский А. Об обычаях у славян при рождении дитяти до его возмужания. – Чтение в историческом обществе Нестора Летописца/А.Котляревский. – Кн. І. – Киев, 1879.
7. Маркевич М. Обряды собранные М. Маркевичем/М.Маркевич. – Вып.І. – М., 1832.
8. Ячуржински Н. Весенние хороводы, игры и песни/Н.Ячуржински // Киевская старина, 1905. – №10.

Н.Д.Майбородюк

РОЗВИТОК ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті розкривається експериментальний матеріал педагогічної моделі особистісно орієнтованого уроку з розвитку ціннісно-сміслової свідомості учнів початкових класів на уроках математики.

Ключові слова: суб'єкт, інтерпсихічна дія учня на уроці, розвиток особистості, цільова спрямованість дії.

В статье раскрывается экспериментальный материал педагогической модели личностно ориентированного урока по развитию ценностно-смыслового сознания учеников начальных классов на уроках математики.

Ключевые слова: субъект, интерпсихическое действие ученика на уроке, развитие личности, целевая направленность действия.

In the articles demonstration experimental material of pedagogical model of the personality oriented lesson opens up on development of valuable-semantic consciousness of pupils of primary classes on the lessons of mathematics.

Key words: subject, interpsychical action of pupils on the lesson, development of personality, having a special purpose orientation of action.

Постановка проблеми. Педагогічні новації висувають нові вимоги до організації навчального процесу за такими критеріями, які б відповідали повноцінному розвитку внутрішніх потенціалів особистості як суб'єкта навчання. Одним із істотних аспектів вирішення цієї проблеми є визначення педагогічних закономірностей створення особистісно-ціннісної ситуації для учнів, в яких би вони адаптувалися як суб'єкти цільової навчальної діяльності.

Незважаючи на великий обсяг напрацьованого матеріалу, проблема особистісно орієнтованого підходу до розвитку дитини залишається однією із

перспективних щодо визначення такої педагогічної моделі уроку, в якому б і учень, і вчитель функціонували як суб'єкти свого саморозвитку.

З огляду на зазначене особливості актуальності набуває тема розвитку ціннісно-смыслової свідомості молодшого учня на уроках математики. Від правильно організованого особистісно орієнтованого уроку залежить формування ідентичності учня як суб'єкта власного життя.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літературних джерел переконує у перспективності вибору теоретико-методологічної основи гуманістичної педагогіки для визначення методики нашої науково-дослідної роботи. Відмітимо, що в цьому аспекті здійснено багато досліджень, в яких автори визначають ключові вимоги до моделювання сучасного уроку. Працюють над розробленням моделей інтерактивних методів навчання у початковій школі такі дослідники: О.Я.Савченко, Н.Ф.Скрипченко, О.В.Скрипченко, Г.А.Цукерман та інші. Ціннісне значення наукових досягнень з розвитку учнів початкових класів визначається теоретичними положеннями І.Д.Беха, Л.І.Божович, В.В.Давидова, Б.Д.Ельконіна, О.Л.Кононенко, в яких автори зазначають, що активність є основним компонентом успішного розвитку особистості.

Розуміння сутності пізнання збагачуються теоретичними положеннями герменевтики, феноменології, психології (Ш.Амонашвілі, В.Кан-Калік, Г.Ковальов, А.Копіов, С.Максименко, Л.Джеймкобс, Х.Гадамер, М.Гайдеггер, П.Ріквор, І.Нарський, Ю.Хабермас, Р.Хінекер, У.Юрі та ін.). Доповнюється змістовним розумінням сутності феномену пізнання і дослідження з проблеми рефлексії у взаємодії (О.Анісімова, Ю.Кулоткін, О.Михайлова, О.Залужний, Є.Ісасв, М.Савчин, С.Степанов, І.Соколянський та ін.).

Звернення до вітчизняних матеріалів з теоретико-методологічного положення в організації навчального процесу з розвитку особистості дало змогу зупинитись на положенні Г.С.Костюка, який писав: «Природа і сутність будь-яких явищ об'єктивної дійсності найкраще пізнаються, якщо ці явища розглядаються в розвитку. Це стосується і пізнання психічних явищ» [5, с.120].

Виокремлення елементів організації особистісно орієнтованого навчання школярів за результатами експериментально-емпіричної роботи представлено багатьма дослідниками (О.Міцкевич, Л.Павлова, Е.Петрюк, Т.Пушкарьова, В.Тарасова, Б.Тевлін, І.Якіманська, Л.Якушева, О.Бульбах, Н.Дьяченко, В.Євдокімов та ін.).

Авторитетною залишається теорія навчання Ельконіна-Давидова, в якій представлені дві сторони організації навчального процесу:

1) особистісно-організована вчителем робота з визначення знаково-символічних засобів навчального матеріалу, засвоюється учнями як перехід від відомого до невідомого, від незрозумілого до зрозумілого, від «чужого» до власно прийнятого, засвоєного матеріалу;

2) особистісно-орієнтована організація взаємодії вчителя і учня, що відбувається за схемою S-S взаємодія двох рівноправних учасників навчального процесу, дії яких спрямовані на навчальне співробітництво, в

якому і відбувається засвоєння *знаково-символічних засобів навчального матеріалу* [3].

Враховуючи важливість зазначених досліджень, ми звертаємо увагу на не розробленість проблеми ціннісно-сислової свідомості учнів початкових класів як таких, що за своїми віковими психологічними характеристиками здатні до довольного цілеспрямованого учіння.

Мета нашої роботи полягає у визначенні педагогічної моделі розвитку ціннісно-сислової свідомості учнів початкових класів на уроках математики.

Виклад основного матеріалу. В сучасній педагогічній літературі модель особистісно орієнтованого уроку можна умовно представити у трьох напрямках.

Перший напрямок, найбільш представлений в літературних джерелах, визначається наваганням вчителів як найбільш логічно і компактно представити учню навчальний матеріал. Узагальнення цих робіт дозволило нам визначити напрямок у колі формування *дидактичної компетентності вчителя*.

Другий напрямок визначається презентацією теоретичних положень щодо управління розумовою діяльністю учня. Найбільш представлені роботи в цьому аспекті визначаються методиками програмованого навчання.

Третій напрямок, який є недостатньо дослідженим, простежується у роботах, що спрямовані на розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня як рівноправних учасників навчального процесу. Достатньо навести приклад з книги Ш.О.Амонашвілі, про те, як учень піднімає руку і виголошує в класі:

- Шамо, я на тебе розлючений, бо ти мене не запитував на уроці!

Слід погодитись, що така поведінка учня можлива за умов природного відчуття самоповаги, свободи та самоактуалізації в навчальній діяльності.

Згідно теоретичного підходу до вирішення поставленої проблеми, ми виходимо з того, що педагогічна культура є «alter mater» розвитку свідомого визначення цілості як смислу життя (за В.К.Буряком) [2]. Виступаючи апологетом цієї педагогічної філософії, ми переконані, що всі умови для досягнення й задоволення потреб особистості школяра є результатом власної цілеспрямованої активності, яка виступає не умовою, а основним модулем особистісного сприйняття навчального матеріалу. Згідно вказаної теоретичної основи, ми розробили дослідно-емпіричне дослідження, в якому були вирішені наступні завдання: 1) визначення експериментальної і контрольної групи учнів; 2) відстеження процесів інтеріоризації знакової системи учнями; 3) вивчення компетентності вчителя створювати модель особистісно орієнтованого уроку.

База і методика дослідження. У експерименті взяли участь вчителі Криворізьких шкіл № 105, 116, 130. Загальна кількість вчителів, які виявили інтерес до експерименту, складала 4 особи, та їх учнів – 107 школяра. Учасники експерименту були розділені на дві групи – експериментальну (подальше ЕГ) і контрольну (подальше КГ). Експеримент проводився у три етапи: 1) постановка проблеми для ЕГ і КГ була однаковою – здійснити особистісно-орієнтовану організацію навчання учнів, яка буде відстежуватися на уроках математики; 2) додатково на методичних засіданнях вчителі ЕГ ознайомилися із

технологією режисури управління динамікою взаємодії учня і вчителя з моделювання знаково-символічних засобів навчального матеріалу на уроках математики;

3) порівняльний аналіз результатів дослідження у КГ і ЕГ, який визначався за показниками:

- активність учнів на уроках математики;
- змістовність відповідей учнів;
- наукова точність з визначення математичних операцій.

В цьому дослідженні нами була здійснена цілеспрямована робота по формуванню ціннісних орієнтацій вчителя, його установок відносно активності учня як S діяльності. Було визначено, що теоретично вчителі сприймали положення про те, що учень як особистість - постійно змінюється і проживає своє життя як процес змін, а не є готовим продуктом (за думкою Г. Олпорта)[3], проте в практичній діяльності вони не використовували ці знання. Це стало однією із складових підготовки їх до особистісно-орієнтованої організації навчання учнів. Для подолання цієї проблеми були застосовані елементи із організації взаємодії у системі «вчитель-учень» у навчальних тренінгах, які надавали можливості «зупиняти» процес взаємодії, визначати «клітинку» сумісної взаємодії та усувати односторонньо-активну діяльність вчителя.

Наведемо приклад вивчення теми «Круглі числа» в 4 класі.

Вчитель: (Виставляє на дошці цифри, серед яких відсутні «круглі числа»). На попередньому уроці учні відпрацьовували записані в таблиці «круглі числа». Сьогоднішній урок починається із закріплення попереднього). Діти, скажіть будь ласка, що на вашу думку означають слова «круглі числа»?

Учень 1: Ті, що йдуть по колу.

Учень 2: Ті, що схожі на коло.

Учень 3: У складі яких є коло.

Учень 4: Вони круглі як м'яч (коло).

В класі біля 70% учнів відповідали, останні спостерігали. Вчитель запропонував пасивним учням роботу в такій послідовності:

Вчитель: Запрошую до дошки учнів (називає імена пасивних учнів – біля 3х) для допомоги у поясненні наступного матеріалу. Для цього потрібно вирізати коло із папірців, які я приготувала. (Учні розглядають дидактичний матеріал і починають виконувати завдання. Соціальна поведінка в класі допомагає пасивним учням зайняти почесний статус «помічника вчителя», у них формується нова соціальна роль, яка раніше не була сформована. Розвиток цієї ролі позитивно вплинув на розумову активність учнів, яких ми відмічаємо у наступному прикладі.)

Вчитель: Виставте на дошці вирізані фігури. (Учні представили ○)

Вчитель: Що це за фігура?

Учень: Це коло.

Вчитель: А на що вона схожа?

Учень: На колесо (м'яч, круг, руль, цифру «0»).

Вчитель: Скажіть, будь ласка, а «0» – це цифра чи число?

Учень 1: Ні, це цифра.

Учень 2: Це число!

Учень 3: Це і число і цифра!

Вчитель: В яких випадках це число, а в яких – цифра?

Вчитель: А «0» може бути числом?

Учень: Так, якщо буде входити до складу числа.

(Далі вчитель записує на дошці ряд чисел: 540 640 30 201 330 420 402).

Вчитель: Скажіть, будь ласка, що є спільного (відмінного) в цих числах?

Робота продовжується, в ході неї відбувається мікроаналіз інтерпсихічних дій щодо формування поняття «круглі числа».

Відвідування занять вчителів з ЕГ показали позитивні результати, після участі у тренінгах вчителів відносно використання S-S взаємодії на уроках, проте режисюра організації управління процесом інтерпсихічних дій залишалась неусоконаленою. По-перше, вчитель не враховував психологічні особливості учня. Інтровертний вчитель «затягував» темп роботи екстравертного учня і навпаки, екстравертний вчитель не враховував природний темп роботи інтровертного учня. По-друге, вчитель тільки на інтуїтивному рівні визначав динаміку інтропсихічних дій учня по засвоєнню матеріалів.

За результатами дослідження було встановлено: 1) учні ЕГ проявляють дії оперування *знаково-символічних засобів* у засвоєнні навчального матеріалу, в той час як у КГ учні допускають помилки і використовують знаково-символічну систему шляхом вгадування; 2) прояв вільної дії учнів у ЕГ був вищий порівняно з учнями в КГ, що свідчить про вміння вчителя використовувати педагогічну модель особистісно-орієнтованого уроку; 3) незважаючи на те, що вчителі КГ мали установку на особистісно-орієнтоване навчання, все ж таки, у взаємодії з учнями вони проявляли командно-регулятивні дії, які сприяли руйнуванню суб'єктного ставлення учня до навчального процесу.

За результатами проведеного дослідження, була визначена проблема, яка потребує подальшого вивчення, а саме: «Чому в ЕГ були вчителі, які «локально» використовували особистісно орієнтований урок, незважаючи на те, що отримали відповідну методичну підготовку за нашою програмою.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А.Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методичний аспект: [монографія] / Володимир Костянтинівич Буряк. – К.: Деміур, 2005. – 232 с.
3. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Г.Олпорт / М.: Смысл, 2002, С. 166–216.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.

5. Зинченко В.П. Совокупная деятельность как генетическая исходная единица психического развития / В. П.Зинченко, Б. Г.Мещеряков // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 86–95.
6. Костюк Г.С. Принципы развития в психологии / Г.С.Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 118-152.
7. Тевлін Б. Урок в системі особистісно-орієнтованого навчання / Б.Тевлін // Школа молодого вчителя. – К., 2005. – С. 43-51.

Л.І.Косяк
 канд. пед. наук, доцент,
 Криворізький ДПУ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

У статті розглядаються педагогічні умови, які сприяють успішному формуванню музичних інтересів молодших школярів на уроках музики.

Ключові слова: педагогічні умови, музичний інтерес, музичний розвиток, музичні знання й уміння, художньо-педагогічне спілкування.

В статье рассматриваются педагогические условия, которые способствуют успешному формированию музыкальных интересов младших школьников на уроках музыки.

Ключевые слова: педагогические условия, музыкальный интерес, музыкальное развитие, музыкальные знания и умения, художественно-педагогическое общение.

The article deals with the pedagogical conditions that contribute to the successful formation of musical interests of junior schoolchildren in music lessons.

Key words: pedagogical conditions, musical interests, musical development, musical skills, artistic and pedagogical communication.

Поступ у розвитку суспільства час від часу змінює орієнтири, удосконалює і переосмислює попередні здобутки в педагогіці, але музичне виховання завжди залишалося важливою ланкою у процесі становлення особистості, духовне багатство якої визначається різноманітністю її інтересів. Від ефективності та цілеспрямованості цього процесу залежить не тільки загальна культура молоді, але й якісне перетворення її інтересів.

Аналіз теорії і передового педагогічного досвіду показує, що формуючий характер навчального процесу в школі досягається шляхом створення певних педагогічних умов. Виявлення та забезпечення педагогічних умов необхідне для успішного вирішення завдань щодо формування музичних інтересів молодших школярів на уроках музики.

Ми намагалися відібрати найбільш значущі педагогічні умови, враховуючи при цьому, що кожна умова має свої локальні можливості і відокремлено не може повністю забезпечити успішність формування музичних інтересів молодших школярів. Тільки їх діалектичний взаємозв'язок, що

відповідає меті навчання і особливостям питання, яке вивчається, дає змогу досягти найкращих результатів.

Однією з таких умов є **урахування вікових та психологічних особливостей музичного розвитку дітей молодшого шкільного віку.**

Розглядаючи питання щодо формування музичних інтересів, ми не можемо обминути і питання загального музичного розвитку. Г.І.Щукіна вважає, що інтереси людини відображають її загальний розвиток [1]. На основі цього можна твердити, що інтерес до музики є показником музичного розвитку особистості, який розглядається у вигляді якісних змін психологічних процесів, викликаних внутрішніми закономірностями музичних переживань дітей і внутрішніми обставинами їх життя. Ці внутрішні і зовнішні причини розвитку знаходяться в складних взаємозв'язках, аналіз яких дається в роботах таких психологів як: П.Я.Гальперін, О.М.Леонтьєв [7;11].

Як вірно зазначає П.М.Теплов: «Зовнішні причини завжди діють через посередництво внутрішніх умов» [13, с.224]. Автор підкреслює діалектичний взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов, показуючи, що перші завжди опосередковані другими. І лише правильне розуміння взаємозв'язків між ними, може принести успіх у вирішенні проблеми музичного розвитку дітей та формування їх музичних інтересів [13, с.225].

Щодо внутрішніх законів розвитку музичних здібностей, задатків, інтересів, то вони безперечно мають під собою психолого-фізіологічну основу і за переконанням психологів, розвиток окремих якостей особистості залежить від певних особливостей її психологічних процесів, вивчення яких дає можливість ґрунтовно підійти до питання музичного розвитку школярів.

На основі психологічних досліджень встановлено, що молодший шкільний вік є особливим періодом у житті особистості. Під час навчання здійснюється розвиток в учнів усіх пізнавальних процесів. Вони виявляються зокрема в розвитку сприймання: діти швидко реагують на музичний твір, орієнтуються в його характері, добре впізнають музичні образи, запам'ятовують мелодію.

За твердженням О.Г.Костюка, у молодших школярів процес сприймання стає у порівнянні з дошкільнятами більш довільним, цілеспрямованим і категорійним, що дає можливість здійснювати відбір музичних творів [10, с.94].

За даними досліджень у молодшому шкільному віці підвищується здатність розрізняти висоту звуків, зростає гострота слуху. Так учні третіх-четвертих класів розрізняють висоту тонів у 2,7 разів точніше, ніж першокласники. Точність сприймання і відтворення звукових сигналів підвищується в учнів 4-х класів, порівняно з першокласниками в 1,6 раза. Як показують дослідження, є значні індивідуальні відмінності в точності сприймання і відтворення звукових сигналів. З віком діапазон їх збільшується.

Виходячи з цього, О.О.Апраксина вважає, що особливого розвитку в молодшому віці набуває пам'ять, як здатність закріплювати, зберігати і відтворювати раніше сприйняті музично-слухові образи. На її думку, розвиток музичної пам'яті у дітей органічно пов'язаний з формуванням у них музично-

слухових уявлень і проходить у процесі музичного навчання і виховання [2, с.74].

Велике значення, як підкреслює Н.О.Велтугіна, має емоційна сторона музичного матеріалу, його зміст і форма подачі, а також цілеспрямована увага. Увага відіграє надзвичайно важливу роль у всіх видах музичної діяльності [6, с.156].

М.Ф.Добринін виділяє увагу – як найнеобхіднішу умову успішної навчальної діяльності школярів, що все більше характеризується довільністю, однак залишається нестійкою і тому потребує постійного емоційного підкріплення. Молодший школяр може довільно зосередитись на нецікавій, важкій роботі, але вона не може його надовго захопити. На його думку, розвиток уваги у молодших школярів залежить від певних умов: значущості для них навчального матеріалу, інтересу до його змісту, доступності до його завдань [8, с.96].

Вчені-психологи та педагоги-музиканти вважають, що велике значення в музичному розвитку дітей, а саме у формуванні їх музичних інтересів має увага. На думку О.М.Леонтьєва, основна тенденція розвитку уваги молодших школярів полягає у переходах від переважно репродуктивних її форм до творчої переробки уявлень, від простого, довільного їх комбінування до логічної, обґрунтованої побудови нових образів [11].

Особливості розвитку уваги молодших школярів, як вважає О.О.Апраксина, зумовлюються слуховою увагою музичних образів. Утворення музичних образів вимагають певного досвіду у сприйманні музики. Такий досвід у дітей молодшого шкільного віку майже відсутній, тому утворення цих образів при сприйманні музичного твору без створення певних умов неможливе. Такими умовами можуть бути: конкретно-образний опис явищ, порівняння їх з відомими дітям явищами, унаочнення [2, с.112].

У даному віці розвиваються розумові здібності дітей, збагачується їх музичне мислення, що зумовлює здатність дітей відмічати не лише загальний характер музики, але і її настрій (весела, сумна, лагідна і т.д.).

Молодший шкільний вік багатий на приховані можливості музичного розвитку, які важливо своєчасно помітити і підтримати. Однаково недопустимо вважати молодших школярів менш розвиненими, ніж вони є насправді, як і перебільшувати їхні можливості. Вдумливе ставлення до вікових особливостей і психічного розвитку дітей дасть учителеві можливість цілеспрямовано і результативно здійснювати процес формування музичних інтересів учнів на уроках музики.

Наступною педагогічною умовою успішного формування музичних інтересів молодших школярів є **володіння вчителем методикою засвоєння учнями музичних знань і умінь.**

«Знання, пишуть І.В.Блауберг та Е.Г.Юдін, – це по суті справи, складна відкрита система – відкрита в тому значенні, що вона допускає приєднання нових елементів, але все ж таки система, яка володіє внутрішньою структурою. Ця структура перешкоджає довільному приєднанню нових елементів, у

вільному змісті визначити той тип результатів які можуть бути уведені в систему» [4, с.31].

Міра засвоєння учнями музичних знань визначається критеріями їх якості. В енциклопедичному словнику критерій (від грецького *kriterion* – засіб для судження, мірило) пояснюється як «... ознака, за допомогою якої оцінюється, визначається чи класифікується що-небудь. Критерій виступає і як мірило оцінки при характеристиці сутності того чи іншого явища, процесу чи поняття, яке розглядається. Він виражає не тільки норму, але й виступає головним чином, як ідеальний еталон, який задає вищий, довершений рівень явища чи процесу, що вивчається» [5, с.654].

Шкільні програми з музики передбачають засвоєння учнями знань в обсязі, необхідному і достатньому для осягнення, осмислення й переживання музичних творів, грамотного і виразного їх виконання, музичної імпровізації, оцінного ставлення до явищ музичної культури, розуміння музичних термінів, читання нотного запasu тощо.

У методикі музичного навчання сукупність знань, яка охоплює різноманітні відомості про особливості та закономірності музичного мистецтва, засоби музичної виразності, зміст і побудову музичних творів; про творчість композиторів і виконавців, нотний запис і термінологію традиційно позначається терміном *музична грамота*. Ці знання накопичуються учнями у різноманітній музичній діяльності, у свою чергу збагачують її, роблять осмисленішою, змістовнішою й цікавішою.

Музичний досвід молодших школярів незначний і збагачується поступово від класу до класу, тому й коло музично-слухових уявлень, понять, знань і умінь на кожному році навчання досить обмежене. Школярі повинні насамперед усвідомити, що музика, як і будь-яке інше мистецтво, тісно пов'язана з життям, що мова музики свосвідна, і для того, щоб її розуміти, необхідно вміти слухати, тобто свідомо сприймати особливості мелодії, ритму, гармонії, форми тощо [12, с.78].

Сучасна методика розглядає музичну грамоту як складову частину багатогранного поняття *музична грамотність*, під якою розуміється здатність сприймати музику як живе й образне мистецтво, народжене життям і нерозривно з ним пов'язане; здатність на слух визначати характер музики, відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і її виконанням; здатність сприймати музику емоційно й осмислено, критично оцінюючи її, виявляючи музичний інтерес [9, с.24].

Д.Б. Кабалевський підкреслював, що включати в урок елементи теорії музики «слід вкрай обережно і лише після того, як у дітей викликані інтерес і любов до музики, сформовані початкові навички сприймання і виконання музики, накопичений певний слуховий досвід... Для дітей не повинно існувати ніяких правил і вправ, відокремлених від живої музики, які вимагають заучування і багаторазових повторень. Протягом усього уроку нероздільно повинне панувати захоплююче мистецтво» [9, с.26-27]. Ці думки визначного

музиканта-педагога мають методологічне значення для шкільної музичної педагогіки.

Вивчення музичної грамоти у школі – не самоціль, а засіб підвищення музичного інтересу, якості сприймання і виконання музики. Методологічним орієнтиром для вчителя має стати така думка Б.В.Асаф'єва «Якщо поглянути на музику як на предмет шкільного навчання, то передусім слід категорично відхилити... питання музикознавства і сказати: музика – мистецтво, тобто певне явище в світі, що створюється людиною, а не наукова дисципліна, якій вчать і яку вивчають» [3, с.52].

Усі знання й практичні навички з цютної грамоти учні мають набувати у процесі спілкування з музикою. Учителю слід дотримуватися таких правил:

- усі музично-теоретичні відомості повинні бути тісно пов'язані з музичною практикою дітей;
- перш ніж усвідомити якесь музичне явище, його треба почути;
- вчити учнів не тільки сприймати і виконувати музику, а й роздумувати про неї;
- прагнути до того, щоб учні частіше самі відповідали на питання, які виникають на уроці, не задовольнялися засвоєнням готових знань [12, с.79].

Якщо цих правил не дотримуватися, музичне навчання стає неефективним, формальним, а набуті знання виявляються непотрібними учневі. Навприклад, завчений перелік елементів музичної мови поза досягненням їх художньо-виразного значення аж ніяк не сприяє формуванню в учнів інтересу до музики.

Отже, з одного боку, музично-теоретичні знання є підсумком, узагальненням музичних спостережень і вражень дітей, а з другого – набуті знання допомагають збагачувати й поглиблювати подальшу музичну діяльність учнів, роблять процес спілкування з музикою усвідомленим і цікавішим.

Досвід показує, що вже в молодших класах вчитель може систематично користуватися такими поняттями і термінами, як висота, тривалість, динаміка, тембр, пульс і ритм, наголошені і ненаголошені частки, такт, мелодія, аккомпанемент, заспів, приспів, куплет, фраза, речення тощо. Ці поняття допомагають учням розрізняти дію чи явище в музиці, відтворювати їх в уяві. Молодші школярі вже володіють елементарними музичними знаннями, вміють відносити музичні твори до певного жанру: жвавий, грізний, радісний, звучить чітко (марш), лагідний, легкий (коліскова).

Високої результативності в оволодінні музичними знаннями можна досягти за умови впровадження таких загальнодидактичних принципів:

- додержання цілеспрямованості, систематичності, послідовності у подачі знань;
- комплексності у процесі ознайомлення з музичними поняттями;
- системності у постановці завдань щодо формування музичних інтересів.

Застосування різних форм, методів та засобів навчання – це ще одна педагогічна умова, яка сприяє успішному формуванню музичних інтересів молодших школярів.

Відомо, що урок – основа навчально-виховної роботи вчителя. Чи не вирішальною умовою якісного проведення уроку музики, у процесі якого в учнів формується стійкий музичний інтерес, є ретельна підготовка, зокрема застосування різноманітних форм, методів та засобів навчання.

Поштовхом для виникнення інтересу до музики найчастіше стають проблемні ситуації. У музичній діяльності проблемна ситуація постає як суперечність, яка виявляється в неузгодженні між застарілими музичними знаннями та новими проблемами. Здійснюючи низку навчальних дій, учень досягає необхідних знань у процесі самостійного музичного мислення.

Проблемні ситуації для формування музичних інтересів учнів, можуть бути змодельовані через:

- організацію практичних музичних робіт;
- подання учням музичних знань і умінь, які вступають у суперечність з попереднім музичним досвідом;
- зіткнення учня з музичними фактами, які потребують теоретичного обґрунтування.

Велике значення у формуванні музичних інтересів має педагогічне спілкування на уроці музики, яке повинно підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу і спрямовуватися на створення атмосфери колективного естетичного переживання музичного твору. Вміння створити необхідну емоційну атмосферу – одна з найважливіших якостей вчителя музики. Йому доводиться мати справу з дуже крихким матеріалом – емоційним станом дитини. Найменша неувважність – і настрої дитини змінюються, отже, міняється і характер сприйняття музики. Часом буває досить складно зосередити увагу учня на сприйнятті різнохарактерних музичних творів, активізувати його емоційну пам'ять, фантазію. Тому важливу роль відіграє особливий контакт, характер спілкування між учнем і вчителем. Такий підхід до взаємодії вчителя й учнів на уроці музики дозволяє трактувати цей процес як художньо-педагогічне спілкування, яке ми розглядаємо як метод керування музичним інтересом. Він дає змогу об'єднати всі засоби і методи педагогічного впливу і забезпечити цілісність процесу формування музичних інтересів, реалізуючись через групи методів наведення (бесіда, розповідь, пояснення, коментування) та спостереження (художньо-педагогічний аналіз, моделювання, зіставлення за контрастом і аналогією тощо). Цей метод концентрує в собі виховні та емоційно-естетичні форми впливу.

Художньо-педагогічне спілкування – процес складний, багатограний і динамічний. Учителю доводиться постійно вирішувати нові завдання, регулювати процес спілкування, стимулювати учнів.

Стосунки, що виникають при взаємодії вчителя й учнів, утворюють у педагогічному процесі особливі, багатозначні зв'язки з предметною основою діяльності, у даному випадку – з музикою, її змістом, сприйманням і

виконанням. Педагогічна взаємодія може мати різну характеристику: від позитивної до негативної. Позитивну – коли педагогічні впливи відповідають запитам школяра, його інтересам; негативну – коли вони не тільки не збігаються із внутрішнім світом дитини, а суперечать йому.

Слід враховувати, що інтерес до музичного мистецтва, спілкування з музикою починається не з теоретичних знань, а з пізнання себе, своїх переживань у музичному образі. Тому пізнання музики має спрямовуватися не на її зовнішню форму, а на змістовну сторону, на світоглядну позицію автора, його ставлення до вираженого.

Художньо-педагогічне спілкування на уроці здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо) і музично-виконавських (спільне музикування, наспівування, пластичне інтоювання тощо) засобів спілкування. Усі форми спілкування дітей з музикою мають спрямовуватися на формування музичних інтересів.

Отже, дотримання визначених нами педагогічних умов в їх діалектичному взаємозв'язку, на нашу думку, забезпечить ефективність процесу формування музичних інтересів молодших школярів на уроках музики, надасть змогу вчителю досягти найкращих результатів у цьому питанні.

Список використаних джерел

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: [учебное пособие] / под ред. Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: [учебное пособие] / Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224с.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Борис Владимирович Асафьев. – [2-е изд.]. – Л.: Музыка, 1973. – 144с.
4. Блауберг И.В. Понятие целостности и его роль в научном познании / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1972. – 48с.
5. Большой энциклопедический словарь: [А – Я] / Гл. ред. А. М. Прохоров. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Большая рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 1997. – 1408с.
6. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини / Наталія Олександрівна Ветлугіна. – К.: Муз.Україна, 1978. – 210с.
7. Гальперін П.Я. Короткі зауваження про довільну і мимовільну пам'ять / П.Я. Гальперін // Психологічні механізми пам'яті і її закономірностей у процесі навчання: матеріали I Всесоюзного симпозиуму по психології пам'яті. – Харків, 1990. – С. 45-57.
8. Добрынин Н.Ф. О воспитании интереса / Добрынин Николай Фёдорович // Педагогическое образование. – 1936. – №6. – С.94-98.
9. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: [книга для учителя] / Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206с.

10. Костюк А.Г. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: сб. ст. / Александр Григорьевич Костюк. – К.: Муз. Украина, 1986. – 126с.
11. Леонтьев А.Н. Избр. психологические произведения: в 2 т. / Алексей Николаевич Леонтьев / [под ред. В.В. Давыдова и др]. – М.: Педагогика, 1983. Т. 2. – 1983. – 317с.
12. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: [навч.-метод. посібник] / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216с.
13. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т./ Борис Михайлович Теплов. – М.: Педагогика, Т.1. – 1985. – 328с.

*Л.В. Григоренко,
канд. пед. наук, доцент.
А.О. Кравцова,
канд. пед. наук, доцент.
Криворізький ДПУ*

ГРУПОВА РОБОТА В ДИДАКТИЧНІЙ СИСТЕМІ ШКОЛИ

У статті розглядається питання ролі групової роботи у процесі навчання школярів. У дидактиці школи групова робота стала універсальною формою організації навчального процесу. Дослідження вчених, педагогів з групової роботи знайшли підтримку вчителів, що впроваджують таку форму роботи під час навчання у школі. Однак, ряд недоліків з боку відповідної експериментальної перевірки щодо впровадження в навчальний процес групової роботи зумовив ряд досліджень, присвячених цій проблемі.

Ключові слова: групова робота, групове навчання, організація навчального процесу.

В статье рассматривается вопрос о роли групповой работы в процессе обучения школьников. Групповая работа в дидактике школы стала универсальной формой организации учебного процесса в современной школе. Исследования ученых, педагогов о групповой работе нашли поддержку учителей в процессе обучения в школе. Однако, ряд недочетов со стороны подлежащей экспериментальной проверки по внедрению в учебный процесс форм группового обучения обусловил ряд исследований, посвященных этой проблеме.

Ключевые слова: групповая работа, групповое обучение, организация учебного процесса.

The article deals with the problem concerning the role of group work in the process of schoolchildren learning. Group work in school didactics is considered to be a universal organizational form of educational process in modern school. Scholars and pedagogues' researches on group work are supported by teachers in the process of learning at school. However a number of shortages of experimental

check on introduction of the forms of group work in educational process have caused numerous researches devoted to this problem.

Key words: group work, group training, organization of educational process.

Мета сучасної шкільної системи полягає в тому, щоб створити такі умови навчання, за яких би кожен учень успішно навчався, розвивав свої здібності і був готовим до творчої самореалізації. В інформаційний вік при стрімкому розвитку усіх сфер людської діяльності матеріал з навчальних дисциплін також збільшується і ускладнюється. Тому перед сучасним вчителем постає проблема використання інноваційних форм організації пізнавальної діяльності. На основі досліджень науковців І.П.Волкова, Б.Г.Ананьєва, Є.С.Кузьміна та ін. було з'ясовано, що найменших результатів у навчанні можна досягти за умов пасивного навчання [7, с.187-188].

Докорінна зміна освітньої мети переорієнтовує процес навчання на особистість дитини – його гуманізацію, загальнорозвивальний характер. Особистісно орієнтоване навчання передбачає організацію навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії.

Питання про групові форми навчальної діяльності в психолого-педагогічній літературі посідає важливе місце, тому що вони відкривають для учнів можливості співпраці, стосунків, пізнання довкілля.

Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. В їх основу покладено ідеї Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Дж.Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини. Вміле поєднання індивідуальної і групової навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їх активність і самодіяльність підвищують ефективність уроку. З цим пов'язана ідея взаємного навчання, висловлена Й.Песталоцці [1, с.129].

Групова робота учнів дає змогу індивідуалізувати процес навчання, повніше застосовувати знання, підвищує їхню відповідальність за кінцеві результати навчання.

Групову роботу досліджували Ю.К.Бабанський, Х.І.Лійметс, М.М.Скаткін. Окремі аспекти її розглядали А.М.Алексюк, М.Д.Виноградова, Б.І.Дегтярьов, В.К.Дяченко, В.В.Котов, М.Д.Первін, Я.Скалова та ін. Серед різновидів групової роботи зустрічаємо такі: парна робота, ланкова (бригадна), індивідуально-групова, колективно-групова [6, с.54].

Різновидом групового навчання у межах класно-урочної системи стала белл-ланкастерська система. Ця система дістала назву за прізвищами своїх засновників – пастора-педагога А.Белла і вчителя Дж.Ланкастера. Розвиваючи ідеї Я.А.Коменського, автори цієї системи запропонували систему взаємного навчання.

На початку ХХ століття виникла система індивідуального навчання, так званий Дальтон-план. Назва його походить від назви американського міста Долтон штату Массачусетс. Автор цієї методики – педагог Елен Паркхерст. Ця

форма з'явилася як альтернатива урокам зубрячки й опитування. Працюючи в умовах такої школи, учні не мали спільної класної роботи, їм надавалась свобода вибору змісту занять, чергування предметів, використання власного робочого часу. Учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях. Тому Дальтон-план має й іншу назву – лабораторний план. Дальтон-план породжував серед учнів нездорове суперництво, утвердження індивідуалізму, нерациональне використання часу. Крім того, більшість учнів була неспроможна самостійно опрацювати навчальний матеріал [4, с.16].

Ця форма організації занять стала надто популярною і поступово перетворилася в універсальну форму організації навчального процесу. Основною навчальною одиницею учнів, які вивчають матеріал і виконують завдання, була бригада (група, ланка). Керував бригадою бригадир з числа тих самих учнів. Робота в групах (бригадах) організовувалася за різними варіантами.

Незважаючи на те, що нові форми навчання знайшли підтримку в учителів, вони запроваджувалися у школах без належної експериментальної перевірки. Їх застосування швидко виявило значні недоліки: зниження ролі вчителя, відсутність в учнів мотивації учіння, неекономне витрачання часу.

У 30-50-ті роки навчання в школах колишнього СРСР здійснювалося на основі класно-урочної системи навчання, яка пропонувала переважно фронтальну організацію занять. І тільки у 60-ті роки в радянській дидактиці з'явився інтерес до групової форми навчання у зв'язку з вивченням проблеми пізнавальної активності, самостійності учнів. У ці роки з'явилися праці Л.П.Аристової, М.О.Давилова, Б.П.Єсіпова, І.М.Передова та інших. Аналізуючи організацію праці учнів на уроці, вчені дійшли висновку, що коефіцієнт роботи учнів на окремих уроках становить від 40 до 60 %. Тому вчителі, намагаючись оволодіти значними педагогічними прийомами, знову звернулися до групової форми навчальної діяльності на уроці, а вчені почали розробляти рекомендації щодо впровадження в практику активних методів навчання [7, с.187].

У 70-ті роки важливий напрям досліджень загальних форм навчання був пов'язаний з навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи в класі (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, Х.Й.Лійметс та інші).

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою.

У порівнянні з індивідуальною роботою за схемою “вчитель-учень” внутрішньогрупове співробітництво в розв'язанні тих самих завдань підвищує його ефективність не менше, ніж на 10% [3, с.43].

Ознаки групової роботи:

- 1) Поділ групи на підгрупи для досягнення конкретного навчального результату;
- 2) Склад групи змінюється для кожного уроку і залежить від характеру навчальних завдань;

3) Кожна група розв'язує певну проблему, яка може бути однаковою, протилежною чи взаємодоповнюваною;

4) Робота проводиться так, щоб можна було оцінити індивідуальний внесок кожного учня.

Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст, взяти інтерв'ю, визначити ставлення партнера до тієї чи іншої проблеми, твердження, зробити критичний аналіз роботи один одного, сформулювати підсумок теми, що вивчається.

Психологи не мають однозначних тверджень щодо більшої ефективності поділу групи за гетерогенним чи гомогенним критерієм, діади чи тріади. Однак, за даними багатьох досліджень, тріада продуктивніше діади (Л.В.Путляєва, Р.Т.Сверчкова, Я.О.Гольдштейн, Т.К.Цветкова) і загально групової (7-12 чоловік) взаємодії (Я.О.Гольдштейн). Але в будь-якому варіанті організації групового співробітництва воно ефективніше індивідуальної роботи.

Г.О.Цукерман вирізняє наступні переваги об'єднання зусиль дітей у вирішенні учбових задач і тренуванні навичок:

- зростає обсяг засвоюваного матеріалу і глибина розуміння;
- зростає пізнавальна активність і творча самостійність дітей; менше часу витрачається на формування знань і умінь;
- знижуються дисциплінарні труднощі, обумовлені дефектами навчальної мотивації;
- учні отримують більше задоволення від занять, комфортніше почувають себе в школі;
- змінюється характер взаємин між учнями;
- різко підвищуються показники згуртованості класу, при цьому само- і взаємоповага зростають одночасно з критичністю, здатністю адекватно оцінювати свої і чужі можливості;
- учні отримують найважливіші соціальні навички: такт, відповідальність, уміння будувати свою поведінку з урахуванням позиції інших людей, гуманістичні мотиви спілкування;
- вчитель отримує можливість індивідуалізувати навчання з огляду на взаємні схильності дітей, їхній рівень підготовки, темп роботи;
- виховна робота вчителя стає необхідною умовою групового навчання, тому що всі групи у своєму становленні проходять стадію конфліктних відносин [7, с.187].

Важливо відзначити, що учні по-різному ставляться до спільної діяльності (А.К.Маркова, Т.А.Матіс та ін.) Дослідниками виокремлено шість рівнів такого ставлення. Так, найнижчий – перший рівень характеризується негативним ставленням учнів до спільного виконання навчальних завдань. "Підлітки не бачать і не розуміють переваг спільної роботи, часто відзначають, що така форма занять значно ускладнить розв'язання поставлених задач, а співробітництво буде тільки заважати". Тільки на шостому – вищому рівні

сформованого ставлення до спільного навчання школярі активно включаються в співробітництво й оцінюють його переваги.

Індивідуально-психологічні фактори також можуть по-різному впливати на спільне розв'язання навчальних задач. Так, індивідуально-психологічні поведінкові особливості учнів не можуть істотно позитивно вплинути на зміст, характер предметного обговорення й ефективність спільної роботи. На успішність спільного розв'язання задач впливають такі (котрі характеризують стиль діяльності партнерів) фактори, як навички самоорганізації (О.О.Вербицький, С.В.Кондратьєва), ділового спілкування (Г.С.Костюк та ін., В.Янтос і ін.), а також ступінь підготовленості учасників до діяльності (В.О.Кольцова) [4, с.241].

Список використаних джерел

1. Бондар В. Групова робота в дидактичній системі школи / В.Бондар, О.Ярошенко // Освіта і управління. – 2002. – Т.5. – №1. – С.129-138.
2. Волков К.Н. На міжнародному симпозиумі по проблемам групової діяльності в школі / К.Н.Волков // Вопр. психології. – 1971. – №7.
3. Дьяченко В.К. Коллективно-групповые способы обучения / В.К.Дьяченко // Педагогика. – 1998. – №2. – С.43-45.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Котюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
5. Лазаревський С.В. Розвиток пізнавальної активності дев'ятикласників у процесі групової роботи на уроках біології / С.В.Лазаревський, В.Г.Панок // Методика викладання біології, хімії, географії. – 1989. – Вип.6. – С.52-57.
6. Матяш Н. Групова навчальна діяльність учнів на уроках біології / Н.Матяш // Рідна школа. – 2007. – №1 (924). – С.53-56.
7. Халік О.О. Психологічні характеристики групових форм роботи на уроці // Вісник Міжнародного дослідного центру "Людина: мова, культура, пізнання"/О.ОХалік – 2007. – №11 (1). – С.187-193.
8. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика / О.Г.Ярошенко. – К.: Партнер, 1997. – 193 с.

*І.А.Кравцова,
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький ДПУ*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

У статті розглядається питання про роль педагогічних умов у розвитку пізнавальної активності учнів. Система освіти має забезпечити якісно новий рівень загальношкільної, професійної і наукової підготовки, всебічний розвиток кожної людини як особистості і найвищої цінності суспільства. У зв'язку з цим останні десятиліття педагоги удосконалюють форми і методи навчання, які сприяють поєднанню навчальних, розвиваючих і виховуючих цілей уроку. Серед них у дидактиці значне місце посідають так звані нетрадиційні уроки.

Ключові слова: педагогічні умови, пізнавальна активність, методи навчання, нетрадиційні уроки.

В статті розглядається питання про ролі педагогічних умов у розвитку пізнавальної активності учнів. Система освіти повинна забезпечити якісно новий рівень загальної, професійної та наукової підготовки, всебічне розвиток кожної людини як особистості та найвищої цінності суспільства. У зв'язі з цим останні десятиліття педагоги вдосконалюють форми та методи навчання, сприятливі для досягнення навчальних, розвиваючих та виховних цілей уроку. Серед них у дидактиці значне місце займають так звані нетрадиційні уроки.

Ключевые слова: педагогические условия, познавательная активность, методы обучения, нетрадиционные уроки.

The article deals with the problem concerning the role of pedagogical condition in the evaluation of pupils' cognitive activities. The system of education is to provide qualitatively new level of general secondary, vocational and scientific training, all-round development of every person as a personality and the highest value in the society. According to the mentioned during the latest decades pedagogues have been improving forms and methods of training with the purpose of combining instructive, developing and educational objectives of the lesson. Significant place in didactics is taken among them by so-called non-traditional lessons.

Key words: pedagogical conditions, cognitive activity, methods of training, nonconventional lessons.

Навчальний процес – це складна динамічна система, у якій в органічній єдності відбувається взаємопов'язана діяльність вчителя й учня. Ця система стає ефективною, якщо вчитель знає індивідуальні відмінності в розвитку мислення школярів, враховує готовність дитини до опанування нового матеріалу, забезпечує для кожного учня оптимальний характер пізнавальної діяльності на всіх етапах навчальної роботи.

Інтерес у навчанні є своєрідним епіцентром активізації навчання, розвитку пізнавальної активності школярів, формування у них позитивного ставлення до процесу й результатів своєї праці.

Формування пізнавального інтересу є і результатом, і необхідною умовою шкільного навчання. Проблема розвитку пізнавальної активності завжди цікавила вітчизняних педагогів і психологів. Їй присвячували свої праці В.О.Сухомлинський, Г.С.Костюк, А.М.Алексюк, О.Я.Савченко, Г.І.Щукіна.

Однією з необхідних умов підвищення ефективності шкільного навчання є розвиток пізнавальних сил учнів, які стимулюють їх активність, спрямовану на оволодіння знаннями, безперервне збагачення і застосування. У цьому зв'язку, як підкреслює Г.І.Щукіна, "стимулом пізнавальної діяльності є пізнавальний інтерес, який визначається як вибіркова спрямованість особистості, зведена до галузі пізнання" [5, с.15].

Треба прагнути зробити навчання не простішим, а зрозумілішим. "Важких наук немає. Є тільки важкий виклад... Завдання педагогіки – зробити науку настільки зрозумілою, щоб її можна було засвоїти, тобто примусити її говорити простою звичайною мовою" [2, с.33].

Система освіти повинна забезпечити якісно новий рівень загальноосвітньої, професійної, наукової підготовки, всебічний розвиток кожної людини як особистості й найвищої цінності суспільства.

Інтенсивний соціальний розвиток країни не можливий без творчого і морального потенціалу її громадян, без розвитку їх активності, ініціативи, здібностей.

Розвиток творчого потенціалу людини трактується сьогодні як основне завдання школи. Для реалізації завдань слід насамперед розглянути учня не як суму зовнішніх впливів, а як цілісну, активну, діяльну істоту. У цьому основна суть навчально-виховного процесу.

Пізнавальні потреби належать до духовних і охоплюють досить велике коло прагнень, які задовольняють в процесі пізнавальної діяльності (потреба в знаннях, в інтелектуальному напруженні).

У кожному класі є чимало дітей, які з готовністю сприймають почуте, вбирають, обдумують все, що каже вчитель. Вони постійно готові: слухати, наслідувати, робити все так, як говорить учитель. Але з перших тижнів навчання вчитель помічає дітей, які виділяються ініціативністю, бажанням розповісти про власне враження, висловити свої думки. Усе, що можна дослідити самостійно, вони хочуть побачити, перевірити, випробувати – у них надзвичайно висока зовнішня і внутрішня пізнавальна активність [3, с.3].

К.Д.Ушинський висловив думку, яка і нині є важливою для теорії і практики навчання: "Слід постійно пам'ятати, що треба передавати учневі не тільки ті чи інші знання, але й розвивати в ньому бажання і здібності самостійно працювати й засвоювати нові знання" [1, с.11].

Пропонуючи активізацію і самостійність, дидактика водночас критично переосмислювала й уточнювала теоретичні положення з цього питання видатних педагогів минулого – Яна Амоса Каменського, Йоганна Фрідріха Герберта, Костянтина Дмитровича Ушинського, які свідчили, що педагогічна теорія і практика підходять до загальної ідеї необхідності активізації учня з погляду можливостей системи шкільної освіти їх всебічного розвитку особистості, подолання суперечностей між інтересами дитини і цілями суспільства. Пошуки теоретиків і практиків були спрямовані на створення сприятливих психологічних умов для навчання, мали на меті викликати в учнів бажання до активної розумової і практичної діяльності, прагнення до створення навколишньої дійсності [5, с.15].

Помітним явищем у теорії розвитку самостійності учнів у 50 – х роках були роботи Є.Я.Голанта, у яких учений визначив три види самостійності школярів: організаційно-технічну самостійність, самостійність у практичній діяльності, самостійність у процесі пізнавальної діяльності. Високо оцілюючи

значення самостійної роботи, вчений розглядає її як першорядну умову особистісного розвитку особистості учня [1, с.11].

Один з перших дослідників розвитку пізнавальної самостійності, відомий педагог М.О.Данилов зазначав, що її суть виявляється в потребі й умінні учнів самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, задачу і знайти підхід до їх розв'язання. Пізнавальна самостійність виявляється, наприклад, в умінні самостійно аналізувати складні навчальні задачі, виконувати їх без сторонньої допомоги і характеризувати з певною критичністю, здатність висловлювати свою думку, незалежно від суджень інших [2, с.33]. Самостійність у навчальній роботі учнів попереду є здатністю школяра не лише розуміти матеріал, а й застосовувати його в нових видах самостійних завдань. Активність і самостійність школяра в навчальній роботі – поняття взаємозв'язані, але не тотожні. О.В. Скрипченко зауважував з цього приводу: "Активність може і не включати самостійність". Можна навести чимало прикладів, коли учень, виявляючи активність у роботі, не виявляє самостійності, наприклад: несвідоме читання, механічне списування, копіювання виробу на уроках ручної праці тощо [7, с.26].

У навчальній роботі самостійність виявляється в активності, спрямованій на здобування, вдосконалення знань, оволодіння прийомами роботи. Останнє пов'язано з формуванням пізнавальних інтересів та інших мотивів, які стимулюють вольові зусилля для виконання тих чи інших завдань [7, с.26].

Отже, пізнавальна активність і самостійність є якісними характеристиками пізнавальної діяльності, вони взаємозумовлені, взаємозв'язані, але не тотожні.

"Активність – означає свідоме, вольове, цілеспрямоване виконання розумової чи фізичної роботи, необхідної для оволодіння знаннями, вміннями, навичками, включаючи користування ними у подальшій навчальній роботі і практичній діяльності" [6, с.11]. Вона виявляється в характері сприймання, реакції на нові знання, кількості пізнавальних питань тощо.

Пізнавальна активність супроводжує будь-яку самостійну дію, це, по суті, готовність (здатність і прагнення) до енергійного, ініціативного оволодіння знаннями, докладання вольових зусиль.

Пізнавальна самостійність завжди спрямована на засвоєння нових знань, передбачає готовність учня до пошукової роботи, а пізнавальна активність має місце і під час засвоєння знань, і під час їх повторення, закріплення. Пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємно посилюють одна одну: в умовах мислительної активності виявляється самостійність учня, яка є необхідним внутрішнім стимулом розвитку мислення [1, с.11].

Пізнавальна самостійність нерозривно пов'язана з розумовим розвитком і є одним із критеріїв його сформованості.

В останні десятиліття педагоги дбають про вдосконалення форм і методів навчання, які б сприяли органічному поєднанню навчальних, розвивальних та виховних цілей уроку. Серед цих пошуків у дидактиці помітне місце посіли так

звані нетрадиційні уроки, які, щоправда, задумуються і реалізуються вчителями по-різному. Нетрадиційні, нові форми і методи навчання, вироблені практикою останніх років, застосовують лише окремі талановиті, творчо працюючі вчителі. Навчання продовжує бути екстенсивним, пов'язаним не стільки з якісними скільки з кількісними показниками, що призводить до збільшення обсягу програмового матеріалу, надуживання різними, часто неадекватними методами роботи, до орієнтації на досягнення не максимально можливих, а дещо кращих результатів.

Ось так по-новому розглядають значення нетрадиційних, нових форм і методів навчання провідні фахівці педагогіки та методики.

Міцні знання, уміння і навички учні набувають у процесі активної пізнавальної діяльності, важливим збудником якої є інтерес. Стійкий пізнавальний інтерес формується при поєднанні емоційного, раціонального і ефективного в навчанні. Тому так важливо серйозне заняття зробити для учнів цікавим і захоплюючим.

Варіантність навчальних програм у сучасних загальноосвітніх школах не гарантує міжнародно визнаного характеру й рівня розвитку учнів певного віку. Шлях до мети – у пробудженні прагнення кожного учасника навчально-виховного процесу – і вчителя, і учня – до спільної організації шкільного життя, розвитку відповідальності за спільну справу, що починається з відповідальності за себе, за свої дії, своє життя. Пошук співробітництва, співдружності, пройнятий гуманістичними взаємовідносинами, – основа побудови нетрадиційного уроку.

Нетрадиційні уроки – уроки позитивних емоцій. Вони створюють умови особливих типів відносин між учителем і учнями, в класі. Практично всі нестандартні уроки мають підготовчий етап, на якому розкриваються можливості співробітництва. Підготовча робота проводиться, як правило, індивідуально, що дає можливість в повній мірі застосовувати диференційний підхід до навчального процесу. На нестандартних уроках переважає групова робота, але в межах групової діяльності часто виділяється яскрава особистість, що веде за собою інших. Відношення між учнями формується в ситуаціях змагань, боротьби, перемог і поразок [4, с. 14].

Нетрадиційні уроки з біології перетворюються на конкурси юних дослідників, винахідників і є продуктивними в розвитку творчих здібностей учнів.

Для успішного розвитку пізнавальної активності школярів необхідно формувати в учнів пізнавальні потреби, розвивати бажання й уміння працювати самостійно, наполегливо добиватись результату у виконанні самостійних завдань. Шляхом такого формування є раціональне поєднання репродуктивної і продуктивної діяльності з метою доцільного збільшення питомої ваги частково-пошукових методів: запровадження в змісті навчання спеціальної системи пізнавальних завдань, використання ефективних засобів керування пошуковою діяльністю учнів на різних етапах навчання.

- Голант Е.Я. Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников / Е.Я.Голант. – Уч. зап. ЛПТИ. – Т.52. – 1944. – С.11.
- Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельной и творческой активности в процессе обучения / М.А.Данилов // Сов. педагогика. – 1961. – №8. – С.33.
- Джежелей О. Система вправ: слухаємо, говоримо, читаємо і пишемо / О.Джежелей // Поч. школа. – 2000. – №5. – С.3-5.
- Дорошенко О.А. Нестандартність при вивченні української мови в середній школі / О.А.Дорошенко // Поч. школа. – 1990. – № 3. – С.14.
- Захарчук Н. Новий напрямок у навчанні – нові можливості розвитку дітей / Н.Захарчук // Поч. школа. – 2000. – №4. – С.15.
- Коба А. Нетрадиційні форми навчання / А.Коба // Поч. школа. – 1993. – № 8. – С.11-13.
- Скрипченко О.В. Психічний розвиток учня / О.В.Скрипченко – К.,1974. – С.26.

Т.П.Гонкало,
аспірант,
Криворізький ДПУ

МУЗИЧНІ ЗДІБНОСТІ УЧНІВ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ УМІНЬ

У статті висвітлюються складові музичних здібностей учнів, які впливають на якість формування вокально-хорових умінь, розкриваються компоненти музичних здібностей, розглядаються поняття «музичний слух», «почуття ритму», «музична пам'ять», аналізуються недоліки музичного слуху.

Ключові слова: музичні здібності, виконавські здібності, музичний слух, вокальний слух, почуття ритму, музична пам'ять, голосовий апарат, вокально-хорові уміння.

В статье описываются составные части музыкальных способностей учащихся, которые влияют на качество формирования вокально-хоровых умений, раскрываются компоненты музыкальных способностей, рассматриваются понятия «музыкальный слух», «чувство ритма», «музыкальная память», анализируются недостатки музыкального слуха.

Ключевые слова: музыкальные способности, исполнительские способности, музыкальный слух, вокальный слух, чувство ритма, музыкальная память, голосовой аппарат, вокально-хоровые умения.

This article is reflected the describes components of musical abilities of pupils that affect the quality of forming vocal-chorus abilities, within components musical abilities, discusses such a notion as "musical ear", "feeling rhythm", "musical memory", examines the shortcomings of the musical ear.

Key words: musical abilities, performing abilities, musical ear, vocal ear, feeling rhythm, musical memory, voice device, vocal-chorus abilities.

Постановка проблеми. У сучасних умовах справа розвитку хорового виконавства формується у практичній діяльності державних організацій, спроможних задовольняти потреби дітей у хоровій діяльності. Процес навчання у музичній школі, де що відрізняється від процесу навчання у загальноосвітній школі. Музичні школи не є обов'язковими, вони повинні надавати початкову музичну освіту усім бажаючим. Останнім часом суспільство втрачає потребу у спілкуванні з мистецтвом, зокрема з хоровим, то як наслідок музичні школи повинні приймати до своїх лав учнів з середніми, навіть зі слабкими музичними здібностями. Таким чином, перед викладачами постає складне завдання – діагностувати музичні здібності дітей та спрямувати роботу таким чином, щоб учні навіть зі скромними музичними здібностями могли в процесі навчання оволодіти складними вокально-хоровими уміньми.

На сучасному етапі розвитку музичної педагогіки об'єктивне діагностування та оцінка голосових, загально-музичних, психофізіологічних та музично-виконавських здібностей дитини має велике значення для процесу формування вокально-хорових умінь учнів. В основі різноманітних проявів музичних здібностей лежать певні фізіологічні нахили, спрямованість та активність психіки учня, багата пам'ять та уміння логічно мислити. Досвід показує, що уважне ставлення викладачів до особистості дитини, до її музичних потреб та нахилів допоможе учням розкрити музичні здібності та у повній мірі сформувати у них вокально-хорові уміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку музичних здібностей вже досліджувались багатьма вченими. У цій галузі вже накопичений великий практичний досвід, який зафіксований у підручниках з сольфеджіо, хору, вокалу. До таких праць ми відносимо підручники Д.Алексєєва, А.Барабошкіної, Д.Блюма, Н.Боголюбової, Н.Ветлугіної, Ж.Володченко, О.Давидової, В.Доронюка, Н.Лалухіна, А.Островського, С.Оськіної, Г.Струве, О.Юрка.

Підручники цих авторів відрізняються різноманітністю методів та форм визначення та розвитку музичних здібностей учнів. Разом з тим недостатньо уваги були приділені питанню диференційованого підходу до формування вокально-хорових умінь у учнів з різними музичними здібностями, яке гостро стоїть на сучасному етапі розвитку музичної педагогіки.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті – визначити складові музичних здібностей учнів необхідних для формування вокально-хорових умінь, розкрити поняття «музичний слух», «почуття ритму», «музична пам'ять», проаналізувати недоліки музичного слуху.

Виклад основного матеріалу дослідження. Велике значення, на всіх етапах навчання в дитячій музичній школі, має вивчення та аналіз музичних здібностей учнів. Розпочинаючи вокально-хорову роботу з учнями викладач мусить перш за всебічно вивчити їхні індивідуальні музичні здібності, до яких ми відносимо:

– загально-музичні здібності, які включають в себе особистісне відношення до музики (інтереси й переваги), готовність виконувати музичні завдання.

швидкість реакції, наявність музичного слуху, музичну пам'ять, почуття ритму;

- *музично-виконавські здібності* – здібність відтворення (виразність виконання, музичність, емоційна чутливість, почуття стилю, здібність до творчості, імпровізації), якісні характеристики вокального звучання (інтонація, динаміка, тембр, дикція);

- *психофізіологічні особливості* – тип нервової системи, здібність утримувати увагу, пам'ять, спостережливість, уява, творча фантазія, ставлення до навчання, швидкість формування умінь, наполегливість у подоланні перешкод.

- *індивідуальні вокальні дані* – сила звуку, гучність, звуковисотний та динамічний діапазон, дзвінкість голосу, рівність тембрового звучання, дикція, артикуляція, дихання, тип голосу.

У навчально-виховному процесі важливим є проявлення слухо-моторних задатків і здібностей учнів. Перед тим як почати формувати вокально-хорові уміння вчителю необхідно пересвідчитися чи мають учні музичний слух, почуття ритму та музичну пам'ять.

Музичний слух являє своєрідну людську здібність, яка значно відрізняється від біологічного слуху, яка розвивається при набутті знань, умінь, досвіду. Під музичним слухом педагогіка розуміє «здатність школяра визначати висоту звука і повторювати його голосом» [1, с. 142]. Музичний слух, як визначає В.Доронюк, – «здібність учня сприймати, уявляти та відтворювати висоту музичних звуків голосом або на музичних інструментах» [1, с. 142].

Музичний слух – це складне, комплексне, багатогранне явище. Він контролює усі види музичної діяльності та є основою формування умінь. В залежності від роду діяльності музичний слух поділяють на декілька різновидів. Так на заняттях з музичної літератури застосовують наступні види музичного слуху: 1 – здатність слухового сприйняття музики, що звучить та відтворення музики, або зовнішній музичний слух; 2 – здатність внутрішньо чути та відтворювати музику – внутрішній музичний слух, або внутрішня слухова уява. Розподіл слуху на зовнішній та внутрішній умовний, так як вони взаємопов'язані. Але саме внутрішній слух впливає на музичний слух у цілому [4, с. 5].

На уроках з сольфеджіо важливого значення набуває: абсолютний, відносний та внутрішній слух. Абсолютний слух – здатність визначати, відтворювати висоту окремого звука або співзвуччя, називати його згідно з нотним записом, відносний – здатний впізнати або відтворювати висоту звука шляхом порівняння його з іншими звуками за висотою або відповідно до музичних інтервалів та внутрішній слух – здібність уявити музику у свідомості, внутрішньо чути її переживати, не виконуючи і реально не слухаючи її відтворювати в пам'яті, читаючи ноти чи записуючи її в процесі творчості [1, с.142].

На заняттях хору неабияке значення набуває мелодичний та гармонічний слух. Мелодичний слух – звуковисотний слух у його проявах відносно

одноголосної мелодії. Звуковисотний слух стосовно багатоголосся називають гармонічним слухом [3, с. 93]. Музичний слух може бути більш або менш розвинений. В основу музичного слуху поставлене почуття ладу. Відчуття ладу формує і сприяє розвитку мелодичного та гармонічного слуху. Слабкий розвиток ладового слуху негативно впливає на здатність відтворення мелодії голосом. Не досить сильне відчуття взаємозалежності звуків усередині ладу, стійкості й нестійкості, заважає дітям вірно співати. У дітей із слабкорозвинутим ладовим відчуттям немає внутрішньої опори при співі. Вони відтворюють голосом звуки мелодії, не відчуваючи їхньої взаємозалежності один від іншого [2, с. 99].

Крім перерахованих вище видів музичного слуху існує вокальний слух, що проявляється у здібностях уловлювати не тільки співацьке звукоутворення, відрізнити його від неправильного, але м'язово відчувати роботу голосового апарату. Такі якості розвиваються поступово. Опіраючись на музичний слух, учні формують співочу техніку, куди входить звукоутворення, звуковедення, дихання, тембр, резонатори, тобто вокальний розвиток. Проте і сам вокальний слух розвивається не ізольовано від вокальної моторики, а безпосередньо під її впливом. Річ у тому, що слухові сприйняття, так само як зорові та дотикові, здійснюються за принципом моделювання об'єкта, що сприймається. Ковзання погляду по предмету, який сприймається рух руки по ньому повторюють форми цього предмета, копіюють його особливості. Звідси в нашому уявленні виникає модель предмета. Аналогічну роль у слухових сприйняттях відіграє вокалізація. Таким чином, розвиток вокальної моторики є найважливішою опорою виховання музичного слуху.

Паралельно з музичним слухом учням необхідно мати почуття ритму. Ритм – закономірне чергування музичних звуків, один з основних виразників музичних засобів [1, с.142]. Ритмічне виховання — система художнього виховання, яка використовується для розвитку музичного слуху, музичної пам'яті, слухо-моторної уваги, пластичної виразності [1, с.142]. Відчуття ритму можна виховувати при наявності музичного слуху. Але слід зауважити, що це вроджене відчуття. Належно тому при перевірці музичних здібностей дітей під час вступу у музичну школу перевіряють спеціальними вправами. У результаті оцінки виконання цих вправ приймається рішення про зарахування або відмову.

Під час навчання в музичній школі вагомим є процес формування музичної пам'яті. Музична пам'ять є вродженою властивістю. Приступаючи до засвоєння співочого матеріалу, вчителю слід врахувати існуючі індивідуальних відмінностей пам'яті, типу пам'яті взагалі. Розрізняють зоровий, слуховий, руховий, мішаний типи пам'яті. Для формування музичної пам'яті найбільш важливим є слуховий тип музичної пам'яті, але під час виконання різних видів завдань учні повинні уміти застосовувати й інші види пам'яті. Так, наприклад, учні можуть запам'ятовувати мелодію не тільки завдяки слуховому, а й в зоровому (написані ноти та їх тривалість) типу

музичної пам'яті. Спів з нот сприяє формуванню зорової та внутрішньослухової музичної пам'яті.

Таким чином, для успішного формування вокально-хорових умінь необхідно, щоб основні музичні здібності (музичний слух, почуття ритму та музична пам'ять) були в наявності кожного учня, тільки тоді робота вчителя буде успішною.

Формування вокально-хорових умінь учнів старших класів складають певну складність. Нерідко відсутність у деяких учнів початкових вокально-хорових умінь, які повинні бути сформовані у молодших класах, призводить до того, що більш складний репертуар учні виконувати не спроможні, а простий, доступний їм не цікавий. Саме тому вчитель з перших занять повинен ретельно вивчити індивідуальні музичні здібності кожного учня, їх вокально-хорову підготовку та, виходячи з цього, спланувати подальшу роботу над формуванням вокально-хорових умінь у кожного учня окремо з урахуванням його музичних здібностей.

У повсякденному житті ми використовуємо свій глос, як засіб спілкування або вираження свого настрою, тобто використовуємо його відсвідомо. При використанні голосу, як музичного інструменту відмінність полягає в тому, що перед учнем постає проблема свідомої координації роботи всіх органів, які беруть участь у співі. У кожного учня музичних слух відрізняється як позитивними особливостями, так і недоліками, які у одних учнів виявляються у більшій мірі, у інших у меншій, у одних легше направляються, а у інших складніше. Недоліків музичного слуху в учнів багато. Ми звернемо увагу на ті, з якими викладач найчастіше стикається при формуванні вокально-хорових умінь [4, с.6].

Нестійкоінтонуючі діти – це важлива проблема вокально-хорової педагогіки. Відомо, що однією з основних причин поганого інтонування є відсутність у дітей вірної координації між слуховим явленням і його втіленням голосом. Вважається, що це зумовлено відставанням розвитку відповідних застин кори головного мозку. Дитина не володіє своїм голосовим апаратом, не має умінь формування співацького звуку, не вміє ставити у зв'язок свої слухові відчуття з діяльністю органів слуху. Є ще й інші причини: невміння утворювати співацький звук, керувати диханням; відсутність координації між голосом і слухом, а також хвороби слухового і голосового апаратів [2, с. 99].

Слід пам'ятати про те, що музичні здібності у дітей розвиваються поступово, у процесі навчання, тому ми не можемо позбавляти занять співом дітей із слабзорозвиненим слухом і голосом. Таким учням слід приділяти більше уваги. Якщо учень співає чисто й правильно – значить у нього нормальний слух; якщо ж він співає неправильно, то це ще не значить, що в нього слух поганий. Можливо, що він чує добре, але голос його не слухається, не підкоряється слухові. Через деякий час голосовий апарат розвивається, розширюється діапазон, розвиваються зв'язки між слухом і голосом, і діти починають співати правильно. Буває і так, що учень співає зовсім чисто, але не

всі звуки, а тільки в обмеженому діапазоні, наприклад, тільки звуки низькі, або тільки високі. У цих дітей обмежений не слух, а співацькі можливості [5, с.26].

Гальмувати процес формування вокально-хорових умінь у підлітків можуть його специфічні задатки (відсутність слухової уваги, загальмованість, надлишкова збудливість, особливості пам'яті, загальний емоційний фон особистості, надмірна сором'язливість, відсутність вольових якостей) [5, с.25].

Висновки. Таким чином, урахування індивідуальних музичних здібностей учнів вчителем при формуванні вокально-хорових умінь має неабияке значення. Згадані вище складові не вичерпують комплексу музичних здібностей, однак утворюють його ядро. Учитель повинен бути добре обізнаним з питань психології, фізіології, фонетики, акустики, музичної педагогіки, щоб на основі музичної діагностики визначити рівень співочої культури підлітків та використати найбільш ефективні засоби педагогічного впливу на навчальний процес й збереження здоров'я школяра.

Список використаних джерел

1. Доронюк В.Д. Шкільне хорознавство: навчальний посібник для викладачів і студентів музичних факультетів вищих навчальних закладів / В.Д.Доронюк, Ж.Й.Зваринчук. – Івано-Франківськ: ПрикарпатНУ ім. В.Стефаніка, 2008. – 336с.
2. Навчально-методичний посібник з основ хорознавства / [укладач: Ж.М.Володченко]. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 1999. – 118с.
3. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264с.
4. Оськіна С. Внутренний музыкальный слух (В помощь педагогу-музыканту) / Светлана Оськіна. – М.: «Музыка», 1977. – 72с.
5. Юрко О.О. Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти: Методичний посібник для вчителів музики загальноосвітніх шкіл, керівників вокальних гуртків, студентів диригентсько – хорових факультетів музичних та педагогічних вузів / Ольга Олегівна Юрко. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – 138с.

*О.Г.Косенчук,
аспірантка Інституту проблем
виховання АПН України*

УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК СОЦІАЛЬНЕ ЗАМОВЛЕННЯ

У статті проаналізовані погляди науковців щодо поняття «учнівського самоврядування», визначена роль та місце діяльності органів учнівського самоврядування у процесі соціалізації особистості лідера-старшокласника.

Ключові слова: соціалізація, лідер, самоврядування, учнівське самоврядування.

В статті проаналізовані різні погляди учених щодо поняття «учнівського самоуправління», визначено роль і місце функціонування органів учнівського самоуправління в процесі соціалізації лідера-старшокласника.

Ключові слова: соціалізація, лідер, самоуправління, учнівське самоуправління.

The article discusses the views of scholars on the concept of "students' self-government, the role and place of business of the pupils' self in the process of socialization of the individual leader-paired.

Keywords: leader, self-socialization, students' self-government bodies.

Проблема формування лідерських якостей у старшокласників – це необхідна передумова їх ефективної соціалізації та стабільного особистісного розвитку, тому її вирішення залишається актуальним завданням для будь-якого суспільства.

Особливо гостру потребу у вихованні лідерів нової генерації відчуває наше суспільство, у зв'язку з чим виникає нагальна потреба у розробленні цілком нових підходів до вивчення проблеми лідерства.

Згідно із Законом України «Про загальну середню освіту» діяльність навчального закладу має ґрунтуватися на принципах: доступності, єдності, доступності, безперервності, науковості, гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей, поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті. Відповідно до статті 8 вказаного нормативного документа «учні, студенти, працівники освіти можуть створювати у навчальних закладах первинні осередки об'єднань громадян, членами яких вони є».

Зауважимо, що у процесі наукової розробки щодо питання функціонування органів учнівського самоврядування утворилась певна система наукових поглядів, що має свій певний розвиток і використовується в педагогічній літературі впродовж тривалого часу. Проте до сьогодні єдиного прийнятого наукового визначення даного поняття не існує. За таких умов постала нагальна потреба проаналізувати та дослідити дане питання.

Різні змістові відтінки дослідники вкладають у поняття «учнівське самоврядування». Одна група науковців, серед яких Д.Андрєєв, Т.Смирнов у поняття «учнівське самоврядування» закладають діяльність, яку самостійно виконують учні через цілепокладання, планування, моніторинг, оцінку та самоконтроль. Друга група вчених (Л.Новіков, Р.Шакуров), зауважує, що, про поняття «учнівське самоврядування» можна говорити за умови виконання ним управлінських функцій; що завданням школи повинна відповідати діяльність органів учнівського самоврядування зазначають В.Коротов, Л.Гордін, Н.Протасов. Третя група дослідників (В.Большаков, Т.Доценко, М.Красовський, Г.Лактіонова, М.Поташнік, М.Приходько, К.Слесик, О.Хмизова, В.Ягоднікова) трактує самоуправління як спосіб підготовки учнів до організації життя учнівського колективу в умовах демократії, що

реалізується у залученні учнів до самоактивності, саморегуляції та сприяє розвитку активної життєвої позиції.

Вирішення проблем функціонування органів учнівського самоврядування, виявлення та підготовки лідерів-старшокласників допоможуть сконцентрувати увагу, з одного боку, на формуванні моделі діяльності лідера-старшокласника, що сприятиме підвищенню його соціальної зрілості та розвитку лідерських якостей, а з іншого – дасть змогу ефективно розвивати та організовувати життя всього колективу, налагодивши міжсекторну взаємодію поміж всіма учасниками навчально-виховного процесу.

Метою даної статті є аналіз поглядів науковців щодо поняття «учнівського самоврядування» та визначення ролі та місця діяльності органів учнівського самоврядування у процесі соціалізації особистості лідера-старшокласника.

Провідну роль у формуванні лідерських якостей особистості займає процес входження індивіда у суспільне життя. Як зазначає О.В.Безпалько, саме «у процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички людини, а також, особливого значення, на думку дослідниці, набуває перетворення природжених рис та засвоєння людиною елементів культури, соціальних норм та цінностей, які існують у суспільстві» [1, с. 17].

Слід зазначити, що у своєму дослідженні при вивченні соціально-педагогічних умов соціалізації лідера-старшокласника ми розглядаємо процес соціалізації особистості, спираючись на соціально-педагогічний напрям соціалізаційної проблематики. Прихильниками даного напрямку є В.Бочарова, Ю.Васильковська, І.Зверева, Н.Зверико, О.Мудрик, які соціалізацію особистості розглядають як «складний і багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, направленість яких визначає конкретна соціальна ситуація» [1, с. 17].

Одним із інститутів вищезазначеної соціалізації, в ході якої відбувається формування лідерських якостей старшокласників, є органи учнівського самоврядування.

Якщо за радянських часів учнівське самоврядування було обов'язковим атрибутом школи, то на сучасному етапі суспільного розвитку ситуація змінилася. Як наслідок, спостерігається негативна тенденція до різкого зменшення та формалізації органів учнівського самоврядування у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ефективною формою підготовки лідерів є система їхнього виховання на засадах учнівського самоврядування, адже саме діяльність органів учнівського самоврядування сприяє організації, згуртованості колективу, вихованню у старшокласників ініціативності, самостійності, креативного ставлення до суспільно корисної діяльності та формування у них навичок самоорганізації та самоконтролю.

Як «початковий тип об'єднання дітей» пропонує розглядати учнівське самоврядування Т.М.Доценко, наголошуючи на тому, що всі учні мають брати

участь в управлінні справами свого колективу, бо від того залежить фундамент формування будь-якого колективу дітей» [3, с. 18].

Універсальність самоврядування полягає в тому, що воно наскрізне в процесі соціалізації всіх учасників самоврядування, а тому, прослідковується як на первинному рівні – в межах шкільного самоврядування, так і на рівні міста в цілому. У даній статті ми говоримо про самоврядування старшокласників на рівні міста.

Не викликає сумніву, що теперішні лідери учнівського самоврядування – майбутні керівники підприємств, лідери партійних організацій, прем'єр-міністри, президенти, одним словом – лідери майбутнього. У зв'язку з цим, особливої гостроти набуває соціальне замовлення – розробка ефективної моделі організації діяльності органів учнівського самоврядування на рівні міста через навчання, виховання та всебічний розвиток старшокласників, які мають лідерські якості.

Ми свідомі того, що діяльність органів учнівського самоврядування повинна набувати більш широкого державного значення, а не тільки концентруватися в межах внутрішньошкільної діяльності.

Позиція нашого дослідження цілком співпадає з поглядами Т.М.Дощенко, яка пропонує «перенести центр ваги традиційних, безпосередньо шкільних проблем на питання підготовки дітей до дорослого життя, їх соціалізацію, до поступової участі в управлінні громадськими та державними справами, виробництвом, від роботи в дитячих та молодіжних організаціях до державних структур та органів самоврядування» [3, с. 16].

В.Ю.Большаков, зазначає, що провідним педагогічним завданням є не тільки пристосування вихованців до дійсності, а й створення моделі прояву лідерських якостей в ідеальній ситуації, коли соціальна структура, що висуває людину на позицію лідера, вимагає від нього максимуму: особливої мотивації та високого інтелектуально-творчого потенціалу в якості необхідних умов. Даний підхід, на нашу думку, безперечно дасть змогу якісно підготувати компетентних лідерів для високоорганізованих соціальних структур.

Спираючись на визначення дослідників, ми простежили певні тенденції та закономірності, за якими спробували виокремити спільні риси у трактуванні поняття «учнівське самоврядування». Так, представники першого підходу учнівське самоврядування розглядають як засіб соціалізації її представників, підготовку до активного громадського життя, розвиток творчих здібностей, лідерських якостей, інтелектуальних та пізнавальних можливостей, а також як ефективний засіб виховання та соціального становлення особистості, котра залучається до активної участі у житті суспільства.

Згідно даного підходу, стає цілком зрозуміло, що під час такої діяльності, з одного боку, формуються та розвиваються особистісні якості кожного члена учнівського самоврядування, такі як – самостійність, ініціативність, вміння взаємодіяти у колективі, будувати команду однодумців; а з іншого – організація розвивається в цілому.

У спробі визначити та пояснити значення поняття «учнівське самоврядування» ми спираємося на вищезазначений підхід, а тому у своїй роботі ми спрямуємо вектор соціалізації на особистість кожного члена учнівського самоврядування, не виділяючи при цьому його статус у колективі.

Ми переконані, що учнівське самоврядування покликане відігравати активну роль у підготовці сьогоденних старшокласників до реального самоврядування, формування у них готовності виконувати свій громадянський обов'язок. Тільки так можна виховати активного та свідомого члена суспільства, який буде ефективно виконувати поставлені перед ним завдання. Відпрацьована у шкільному віці модель управління колективом, алгоритм прийняття рішень, застосування різноманітних стратегій поведінки під час вирішення проблемних ситуацій будуть спроектовані особистістю у дорослому житті та у професійній діяльності.

Вищевказане дозволяє підтвердити бачення учнівського самоврядування К.М.Слесик, яка розглядає його як «конструктивний, системний підхід, що дозволяє створити особливі механізми соціалізації учнів». І саме це, на її думку, дозволить старшокласникам «опанувати мистецтвом бути лідером у сучасному суспільстві» [7, с. 5].

Враховуючи, той факт, що учнівське самоврядування – це явище динамічне, яке постійно розвивається та оновлюється, від того, як воно буде розвиватися, якими механізмами діятиме – залежить колективна згуртованість, взаєморозуміння, рівень розвитку групи, результативність та дієвість функціонування колективу в цілому.

С.Куча зазначає, що учнівське самоврядування – це не тільки самостійна організація, для діяльності якої потрібен творчий підхід її учасників, а й обов'язкове забезпечення всіх ланок учнівського самоврядування діяльністю учнів, бо за її відсутності, воно стає «...придатком формальної системи виховання, яка завдає шкоди розвитку кожної окремої особистості і колективу загалом [5, с. 20].

Вирішальним критерієм цінності учнівського самоврядування є формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, звільнення їх від комплексів формалізму та заорганізованості. Так, результати розвідки І.В.Баранова вказують на те, що участь учнів у самоврядуванні – це не всездозволеність, а реалізація функцій управління в межах їх компетентності. При цьому у дітей є не тільки «право», а й «обов'язки», один з яких – відповідальність за діяльність колективу.

На соціальній орієнтації самоврядування наголошує у своїх дослідженнях Т.М.Доценко, яка зазначає, що «самоуправління є по своїй суті самоорганізацією громади, а учнівське самоврядування – це кадровий резерв місцевого самоврядування» [3, с. 20].

На нашу думку, отриманий старшокласниками досвід у роботі органів учнівського самоврядування стане запорукою їх успішної управлінської діяльності.

Важливий акцент у функціонуванні органів учнівського самоврядування поставила О.В.Безпалько. Дослідниця чітко простежує в органах учнівського самоврядування домінуючі ознаки соціальної організації:

– по-перше, наявність спеціально створеного керуючого органу, символіку, цінності, традиції;

– по-друге, життєдіяльність організації учнівського самоврядування розвивається за циклограмою, аналогічно розвитку соціальної системи, проходить шість стадій у своєму розвитку: задум, створення, розвиток, здійснення, замирання, згасання) [2, с.211].

Показовими стали результати дослідження виховного потенціалу дитячих громадських об'єднань, проведених Ж.В.Петрочко. Дослідниця вказує, на той факт, що в ході експерименту діти таким чином проранжували власні обов'язки: на першому місці – обов'язок мати і виконувати доручення, на другому – дотримуватися законів та традицій організації, на третьому місці – бути відповідальним за те, що відбувається в організації; на четвертому – брати участь у заходах; на п'ятому – допомагати людям, які цього потребують» [3, с. 166].

Активне включення старшокласника у діяльність органів учнівського самоврядування дозволить йому повною мірою реалізувати свої інтереси та задовольнити ряд соціальних потреб.

На думку А.Й.Капської «подібне об'єднання старшокласників виконуватиме компенсаторну роль, сприятиме підвищенню рівня самооцінки, підтримуватиме комфортний соціальний статус, служитиме соціально-педагогічною умовою захисту підлітків, заповнювати життя подіями» [4, с.7]. Досліджуючи об'єднання учнів, науковець ставить важливий акцент на забезпеченні більшості гарантій щодо реалізації прав та проявів власної позиції особистості саме у органах учнівського самоврядування.

Спираючись на вищевказані факти, можна констатувати, що діяльність органів учнівського самоврядування набуває яскраво соціального забарвлення, чітко окреслена структура, права та покладені на учнів обов'язки.

Як соціально-педагогічну систему розглядають об'єднання учнів науковці В.Головонько й М.Переяслиця, наголошуючи на необхідності об'єктивно підходити до визначення цілей даної системи, її принципів. Натомість, А.Й.Капська, розглядає об'єднання старшокласників як гуманістичну виховну систему, яка орієнтована на певну цільову групу, відповідно до якої добираються засоби, форми організації виховної діяльності, і що безумовно важливо, це сприяє їх саморозвитку. Ефективність реалізації даної виховної системи дослідниця визначає у особистості, яка, на її думку, виступає «своєрідним критерієм якості виховної системи, мірилом її зрілості» [4, с. 7].

Діяльність органів учнівського самоврядування – це своєрідне ядро, соціальна значимість якого орієнтована на реальну допомогу оточуючим, турботу, піклування про них.

На думку О.В.Безпалько «...зادля ефективної життєдіяльності організації, лідерам необхідно звертати увагу на організаційне прогнозування» [2, с. 211].

Варто відзначити, що А.Й.Капська при дослідженні об'єднання старшокласників підкреслює той факт, що моральному розвитку особистості сприяють об'єднання старшокласників, де його члени турбуються про результативність спільної справи, що дає можливість кожному учаснику розкрити свої здібності, реалізувати свій внутрішній потенціал, соціальну активність, розкрити внутрішні сили та підсилити соціальну значимість спільної діяльності. Саме така спільна діяльність вчить підлітків виконувати у суспільстві соціальні функції.

Ми поділяємо думку дослідників, серед яких Є.М.Бачинська, О.В.Безпалько, Д.В.Красовський, Г.М.Лактіонова, Ж.В.Петрович, М.Ю.Рогаткін, які у своїх працях вказують, що «стержем функціонування учнівського самоврядування є гарантії соціальної захищеності дітей як громадян, суб'єктів соціальної творчості, носіїв загальнолюдських цінностей» [6, с. 166].

Не підлягає сумніву, що на сьогодні, робота органів учнівського самоврядування – школа формування громадської позиції особистості, яка проходить свій розвиток на різних рівнях.

Варто відзначити, що ми розглядаємо самоврядування як суб'єкт-суб'єкту, чітко сплановану та скоординовану в межах певної території діяльність старшокласників, яка дозволяє створити особливі механізми їх соціалізації та забезпечує право, і дає можливість, реалізувати функцію управління колективними справами в рамках загальноприйнятого учнівського громадою Статуту.

Таким чином, від того, як буде розвиватися діяльність органів учнівського самоврядування, які цінності будуть закладені в основу даної діяльності, які принципи сповідуватимуть учасники, які соціальні орієнтири визначатимуть для себе пріоритетними, яка модель формування лідерських якостей буде реалізовуватися на локальному рівні, яку роль відіграватимуть дорослі в даному процесі, яким чином мотивуватимуться послідовники, залежить, які якості будуть притаманні лідерам-старшокласникам та як вони їх зможуть застосувати на практиці.

Перспективи дослідження. Дана стаття не вичерпує у повному обсязі питання функціонування учнівського самоврядування старшокласників як соціального замовлення, оскільки дана проблематика є динамічною і потребує ґрунтовних подальших досліджень, в аспекті вивчення впливу агентів соціалізації на процес формування лідерських якостей старшокласників; проведення аналізу соціальної значимості щодо формування громадської позиції старшокласників; узагальнення досвіду створення моделей прояву лідерських якостей старшокласників на локальному рівні.

Список використаних джерел

- Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Ольга Володимирівна Безпалько/ – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208с.
- Безпалько О.В. Дитячі громадські організації в системі соціального виховання. /Ольга Володимирівна Безпалько/ зб. наук. пр. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – Вип. 13. – Книга 2. – 564с.
- Доценко Т.М. Організаційно-правова база діяльності органів самоврядування дітей та учнівської молоді: методичний посіб. /Тетяна Миколаївна Доценко/ – Біла Церква, 2009. – 256с.
- Соціалізація особистості: збірник наукових праць /За заг. ред. проф. А.Й.Капської. Том XXXII. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 233с.
- Куча С. Школа для майбутніх лідерів/Світлана Куча// Шкільний світ, 2006. – №8. – С.20-22.
- Петрочко Ж.В. Стан правової культури членів дитячих громадських об'єднань /Жанна Василівна Петрочко/ зб. наук. пр. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – Вип. 13. – Книга 2. – 564с.
- Слесик К.М. Виховання лідерів /Катерина Митрофанівна Слесик/ – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 128с. – (Серія «Управління школою». Вип. 5 (77).

*О.В.Штельмах
аспірант,
Криворізький ДПУ*

СУТНІСТЬ ТА ВИДИ МОНІТОРИНГУ

У статті розкривається зміст, функції поняття «моніторинг» та його види. Проаналізовано різноманітні підходи до визначення сутності цього поняття.

Ключові слова: функції, моніторинг, види моніторингу.

В статье раскрыто содержание, функции понятия «мониторинг» и его виды. Проанализированы различные подходы к определению сущности этого понятия.

Ключевые слова: функции, мониторинг, виды мониторинга.

In the article the maintenance, functions of a concept "monitoring" and his kinds is exposed. Various approaches to the definition of essence of this concept are analysed.

Key words: functions, monitoring, the kinds of monitoring. Monitoring.

Сучасна концепція загальноосвітньої школи України вимагає, щоб школа обмежувала свої функції лише забезпеченням засвоєння суб'єктом певної суми знань, умінь, навичок, а вирішувала головне завдання – створення для кожного учня сприятливих умов усебічного розвитку його здібностей, таланту, цілеспрямованого виявлення своєї індивідуальності, творчої самореалізації, що

передбачає подолання суперечностей між фронтальною формою організації навчальної діяльності й індивідуальним процесом засвоєння змісту освіти.

Новим завданням, що поставлене перед середньою школою, - є пошук оптимальних індикаторів ефективності навчально-виховного процесу й діяльності загальноосвітнього навчального закладу. За сучасних умов визріла об'єктивна необхідність створення адекватної завданням освітньої галузі системи аналізу й прогнозування, що дозволить відстежувати всі значущі освітні процеси в динаміці та взаємозв'язку, тобто здійснення моніторингу.

Останніми роками висувуються аргументи на користь діагностичного, достовірного, об'єктивного підходу до проблеми якості освіти, що потребує постійного використання методики отримання проміжного, кінцевого та окремих результатів на різних етапах освіти і різних формах навчання. Необхідність незалежного оцінювання якості підготовки випускників організації моніторингового супроводу всіх ланок управління системою освіти покладено в основу багатьох сучасних педагогічних концепцій, з проблемою впровадження моніторингу в галузі освіти можна познайомитися в працях О.Абдуліної, В.Антипової, М.Бершадського, О.Белкіна, Г.Богомодової, Б.Бодрякової, Т.Борової, Н.Буркіної, Н.Вербицької, В.Г.Горба, В.Гузєвої, Г.Єльнікової, В.Кальней, О.Касьянової, Л.Куликової, О.Локшиної, Т.Лукіної, О.Майорова, Д.Матроса, Н.Мельникової, О.Орлова, Д.Полева, В.Реткіна, Г.Репкіної, Ю.Романенко, О.Романько, З.Рябової, О.Севрук, С.Сіліної, В.Сушанка, І.Шимків, С.Шишова, Д.Уїлмса та інших.

Так, дослідження Т.Волобуєвої, Л.Генденштейна, О.Касьянової, Т.Лукіної, А.Майорова, П.Семиволос, А.Севрук, З.Рябової, Е.Юїної присвячені моніторингу якості освіти в загальноосвітній школі; надбання М.Загірняка - аналізу моніторингу в освіті як науково-практичного феномена, а також деяким питанням моніторингу як форми пізнавальної діяльності; праці А.Дахіна - моніторингу успішності та ефективності навчальної роботи. Моніторинг діяльності суб'єктів та об'єктів освітнього процесу досліджують Г.Єльнікова і П.Матвієнко. С.Подмазін розглядає загальні питання педагогічного моніторингу. О.Биков у своїх наукових працях порушує питання про концептуальні основи моніторингу виховання. О.Коберник досліджує педагогічний моніторинг як складову управління виховним процесом.

Проте вивчення наукової літератури дозволяє стверджувати, що на сьогодні недостатньо висвітлено зміст поняття «моніторинг».

Ось чому ми поставили перед собою завдання проаналізувати різноманітні підходи до визначення сутності поняття «моніторинг» та охарактеризувати його види.

По-перше, варто зазначити, що сьогодні у педагогіці ще не існує чітко встановленого підходу до визначення поняття «моніторинг».

Порівнюючи моніторинг і діагностику, можна спостерігати тенденцію діагностичної направленості моніторингу, яку в своїх працях розглядають О.Абдуліна, В.Андрєєв, О.Белкін, В.Безпалько, Н.Вербицька, В.Воловник, Л.Виготський, Т.Єсенкова, В.Ландсман, Т.Стефановська та інші. Проте,

підсумовуючи думки науковців стосовно визначення поняття «моніторинг», можна сказати, що під моніторингом у педагогіці ми розуміємо тривале спостереження за певними об'єктами або явищами педагогічної дійсності. Моніторинг забезпечує всіх учасників педагогічного процесу якісною інформацією, необхідною, з одного боку, для оцінки проведеної роботи, з іншої – для ухвалення управлінських рішень, коректування досліджуваного процесу [5].

Моніторинг (лат. *monitor* – той, хто нагадує, запобігає; англ. *Monitoring* – здійснення контролю, стеження) – комплекс динамічних спостережень, аналітичної оцінки і прогнозу стану цілісної системи. Це новий, сучасний засіб контролю з метою діагностики, яке дозволяє по-іншому поглянути на весь навчально-виховний процес [4].

Засобом, що слугує для оцінки якості знань і поліпшення ефективності навчального процесу є моніторинг. Під моніторингом розуміють постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або первинним припущенням. Моніторинг – відносно новий інструмент в системі освіти, хоча різні оцінки якості результатів навчання здійснювалися постійно. Моніторинг дозволяє системно оцінювати якість навчання не лише як результату, але і як процесу. Об'єктом моніторингу може виступати не лише окремо взятий учень, але і клас, паралель.

Відносно функцій моніторингу, то можна виділити наступні:

- функція зворотного зв'язку. Тільки постійно маючи інформацію, можна надійно йти вперед шляхом опанування знань, умінь і навичок. Лише тоді вчитель може бути упевнений в тому, що він навчає так, як задумано і як належить;
- педагогічна:

 - навчальна – виявлення в процесі перевірки рівня знань, умінь і навичок учнів до систематичних занять, виправлення помилок, неточностей в знаннях школяра, подача рекомендацій про те, як краще опанувати матеріал конкретної теми, спонування користуватися додатковою літературою, яке у свою чергу привчає звертатися до довідників та енциклопедій;
 - розвивальна - її сенс криється в тому, що вчитель через неї має можливість постійно довідуватися про рівень розумового розвитку учня, успіхи або відставання в цьому розвитку;
 - виховна - полягає в тому, що учень, знаючи про перевірку, починає терпляче опановувати знаннями; коли важко - напружує силу волі, наполегливо добиваючись хороших результатів. Так само сприяє формуванню у школярів мотивів навчання, у тому числі таких моральних почуттів, як борг, обов'язок, відповідальність, совість;
 - діагностична - конкретизує чинники, що забезпечують стабільний успіх опанування знаннями, причини відставання в засвоєнні навчального матеріалу, розумовому розвитку деяких з учнів, негативного відношення до навчання. Інакше кажучи, ми встановлюємо сильні і слабкі сторони учня, їх

причини і наявність «пляху» до їх успішного навчання й інтенсивного розвитку розумових здібностей;

- орієнтувальна - витікає з діагностичної і виявляє сильні і слабкі сторони засвоєння знань школярами;
- профілактична - відомо, що вивчений і навіть добре засвоєний матеріал з часом забувається, особливо якщо теоретичні знання не застосовувалися на практиці, і тому, з метою попередження забування, використовують метод епізодичного повторення;
- перевірконо-оцінювальна функція моніторингу також включає ряд підфункцій, але вони, швидше за все, відносяться до перевірки роботи вчителя і організації методичної роботи в школі [2].

Виходячи з різної інтерпретації поняття «моніторинг», його цілей, завдань, можна простежити кілька класифікацій моніторингу.

Так, багато науковців (Г.Єльнікова, О.Мітіна, Д.Уїлмс та ін.) класифікують моніторинг за цілями проведення:

- а) моніторинг узгодження управління;
- б) діагностичний моніторинг (використання різноманітних тестів, методик);
- в) моніторинг діяльності (вимірювання, порівняння на основі стандарту або норм).

Розрізняють види моніторингу й за об'єктом дослідження. За специфічним об'єктом вивчення і спрямованістю визначають: медичний, соціологічний, психологічний і освітній (педагогічний) моніторинг.

Стосовно моніторингу у сфері освіти, то можна виділити наступні види:

- педагогічний моніторинг – це діяльність, яка лежить в основі цілісного педагогічного процесу[8];
- дидактичний моніторинг – це система цілеспрямованої діяльності вчителів по збору, зберіганню, систематизації, узагальненню і використанню для проектування і корекції інформації про стан і тенденції навчального процесу, його дії на розумовий ріст учнів [2];
- виховний моніторинг – спостереження за різними сторонами виховного процесу, де враховується система зв'язку відносин, характер взаємодії учасників освітнього процесу;
- управлінський моніторинг – спостереження за характером взаємодії різних управлінських рівнів у системах: вчитель – педагогічний колектив; вчитель – учнівський колектив; вчитель – колектив батьків; вчитель – поза шкільне середовище тощо[6];
- соціально-психологічний моніторинг – спостереження за системою колективно-групових, особистісних відносин, за характером психологічної атмосфери колективу, груп, класу, паралелей [8].

Таким чином, моніторинг є невід'ємною частиною навчального процесу, завдяки якому реалізується зворотний зв'язок у навчанні, зв'язок, що дозволяє оперативно регулювати і коригувати хід навчання, ставити конкретизовані завдання на новий урок.

Нарешті, моніторинг виконує всі основні функції, які характерні для навчального процесу: освітню, виховну і розвивальну. Окрім того, у педагогіці сформувалися певні вимоги до вживання моніторингу, які включають: повноту, об'єктивність контролю, його систематичність і об'єктивність.

Підводячи підсумки вище сказаного, можна стверджувати, що моніторинг являє собою цілісний управлінський інструмент для послідовного здійснення збору сутнісної та різноманітної інформації щодо якості навчання, її обробки, систематизації, глибокого аналізу, оцінки, інтерпретації, прогнозування подальшого розвитку та вироблення заходів щодо коригування навчального процесу та створених для нього умов.

Список використаних джерел

- Буркіна Н.С. Моніторинг у системі загальноосвітньої підготовки / Н.С.Буркіна, Т.О.Лукіна // "Освіта України". – 22 лютого 2001р. – №8. – С.5.
- Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: учебное пособие / Л.В.Кондрашова. – Кривой Рог: КППУ, 2007. – 318с.
- Попова Г.П., Размерова Г.А., Ремчукова И.Б. Мониторинг качества учебного процесса. – Волгоград, 2007. – 121с.
- Мокшеев В.А. Организация системы мониторинга в образовании / В.А.Мокшеев // Школьные технологии. – 2005. – №1. – С.85-94.
- Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А.А.Орлов // Педагогика. – 1996. – №3. – С. 13-15.
- Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І.Слепкань: навч. посіб. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
- Фоменко С. Мониторинг как способ управления качеством образования в школе // Народное образование. – 2007. – № 4. – С.12-17.
- Щербина С.М., Щербина І.Ю. Діагностика навчально-пізнавальної діяльності студентів методом тестування / С.М.Щербина, І.Ю.Щербина. – Педагогика высшей и средней школы: сборник науч. работ № 24 / редкол.: Буряк В.К.(гл.ред.) и др. – Кривой Рог: КППУ, 2009. – С.92-98.

*Г.М.Салащенко,
кандидат, пед.наук,
Криворізький ДПУ*

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена проблемі використання навчального діалогу як способу вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції учнів. Автор дає визначення таким поняттям як "компетенція", "навчальний діалог", "діалогічне навчання", і пропонує приклад тренінгу з формування в учнів діалогічних умінь.

Ключові слова: компетенція, навчальний діалог, діалогічне навчання.

Статья посвящена проблеме использования учебного диалога как средства совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Автор дает определения таким понятиям как «компетенция», «учебный диалог», «диалогическое обучение», и предлагает пример тренинга на формирование у учащихся основных диалогических умений.

Ключевые слова: компетенция, учебный диалог, диалогическое обучение.

The article deals with the problem of using educational dialogue as a means of improvement pupils' foreign communicative competence. The author gives definitions of such notions as "competence", "educational dialogue", "dialogical teaching", and offers an example of the training for learning the main dialogical skills.

Key words: competence, educational dialogue, dialogical teaching.

Соціально-економічні зміни у нашому суспільстві стимулюють та активізують процеси оновлення шкільної політики, її змісту, форм, способів та засобів здійснення. Потреба в якісній освіті підвищує вимоги до сучасного навчання в практиці загальноосвітньої школи, створює необхідність модернізації всієї системи шкільної освіти України, що визначає нові соціальні вимоги до формування життєвих настанов підростаючої особистості. У навчальному процесі відбувається переорієнтація оцінки його результатів з понять «підготовленість», «вивченість», «вихованість» на поняття «компетенція» та «компетентність» учнів.

Поняття «компетенція», «компетентність» (лат. «compete» – «досягати, відповідати») давно використовуються у психологічній та педагогічній літературі, однак підвищений інтерес до них з'явився лише протягом останніх років. У наш час компетенція розглядається як здатність особистості, що базується на отриманих знаннях, її цінностях та прихильностях, які вона виявила протягом пізнавальної діяльності та освітньої практики. Компетентність – це категорія, яка належить до сфери відносин між знанням та практичною діяльністю людини. На думку Б.Ю. Ельконіна, компетентність є кваліфікаційною характеристикою індивіда, що є взятою в момент включення його у діяльність [3].

Проблема зміни сучасної мовної освіти сьогодні особливо актуальна. Трансформація соціокультурного контексту вивчення мов міжнародного спілкування не могла не привести до появи нових потреб у вивченні іноземних мов та культур.

Однією з головних цілей навчання іноземній мові є розвиток іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності та готовності здійснювати іншомовне міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови, що вивчається. Сучасні школярі повинні мати можливість водночас вивчати іноземну мову та розвивати свою комунікативну компетенцію, яка характеризується невимушеністю відносин між партнерами спілкування.

підготовленістю мовленнєвого акту, наявністю в учнів умінь брати участь у спільному спілкуванні з метою обміну інформацією.

Результативність вивчення іноземної мови, готовність учнів до іншомовного спілкування багато в чому залежить від характеру організації навчального процесу, форм та методів оволодіння іноземною лексикою. Залежно від того, яку позицію учень займає на уроці, у якій ролі він виступає, можна передбачити результативність процесу вивчення іноземної мови.

Якість підготовки до іншомовного спілкування школярів пов'язана з самою організацією навчання, де б учні виступали суб'єктами творчої пізнавальної діяльності, займали активну позицію у навчальній роботі. Отже останнім часом велику практичну значущість набуває особистісно орієнтований характер відносин у навчальному процесі, що передбачає діалогічний підхід до його організації.

Діалогічне навчання – це спільна діяльність учителя та учнів при ситуативному моделюванні навчальної інформації у формі діалогу, який забезпечує створення образу-питання, образу-варіанту, які відображають індивідуальну точку зору, індивідуальне бачення навчальної проблеми і нестандартне її вирішення учасниками навчального процесу [2].

Ще з давніх часів діалог розглядався як спосіб вирішення навчально-виховних проблем. Сократ вважав, що навчальний процес повинен здійснюватися у формі діалогу. Він був супротивником отримання учнями «готового знання» з вуст учителя. Діалог Сократ розглядав як форму спілкування вчителя та учня на гуманістичних принципах [1].

У більш пізні епохи діалог трактувався як спосіб філософствування, форма спілкування між людьми (Ф.Гемстергойс), спосіб самопізнання й самовдосконалення особистості (Ф.Шлейєрмахер). Як відзначили М. Бубер та Я.Ясперс, діалог є засобом комунікації, в процесі якої мають місце відносини партнерства, рівності, відвертості та взаємоповаги [1].

Під навчальним діалогом ми розуміємо процес взаємодії й обміну думками та емоціями в системі відносин «учитель – учень», обмін навчальною інформацією при безпосередньому міжособистісному контакті учасників навчального процесу.

В умовах діалогічного навчання в учнів формуються уміння реалізувати себе через спілкування. До них відносять наступні уміння: встановлювати ділові стосунки, вступати в контакт і виходити з нього, повідомляти та роз'яснювати свої думки й судження, адекватно сприймати позицію інших учасників діалогу, конструктивно вирішувати суперечку, яка виникла, знімати емоційну напруженість або конфлікт при обміні навчальною інформацією та вирішенні тематичної проблеми, тобто використовувати іноземну мову як засіб реального іншомовного спілкування. Отже викладання англійської мови за допомогою навчального діалогу стає більш особистісно орієнтованим;

створюються умови для використання рефлексії, розвитку та вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції учнів.

Забезпечуючи кожному його учаснику активну позицію, навчальний діалог, сприяє розвитку інтелекту, емоційної сфери, впевненості у власних можливостях та здібностях, стійкості до різних чинників, що породжують стрес, позитивного ставлення до світу, людей та самого себе. У прагненні учня висловити свою точку зору в спорі, сформулювати своє бачення та розуміння навчальної проблеми зароджується його потреба в самовдосконаленні.

Завдяки спостереженнями за навчальною роботою учнів на уроках англійської мови, які були побудовані на основі навчального діалогу, ми відзначили, що в більшості учнів виникали труднощі з тим, як почати та продовжити розмову із співрозмовником, що треба щось змінити у розмові, але вони не бачили, що саме треба змінити чи додати; багатьох учнів хвилювала думка, що вони не можуть висловити свою думку чітко та зрозуміло.

Саме тому ми вважаємо, що перш ніж приступити до впровадження уроці англійської мови навчального діалогу, його основи, ми вважаємо доцільним проведення підготовчого етапу, який дозволяє учням ознайомитися з основними правилами ведення діалогу. Знання методологічних основ навчального діалогу пізніше дозволить його учасникам не тільки аналізувати оригінальні діалоги, але й складати правильні діалогічні структури в процесі навчальних занять.

Правила ведення навчального діалогу базуються на тому факті, що всі одиниці діалогу мають певну ієрархічну будову: обмін інформацією складається з реплік, а репліка, у свою чергу, складається з певних актів мовлення, де кожна репліка є цілеспрямованою, а акти мовлення здійснюють сам процес діалогічного спілкування.

Структура будь-якого діалогу містить у собі три складові елементи: ініціація – відповідь – зворотний зв'язок. Кожний діалог, незалежно від складності його проблеми та змісту, об'єднує у собі ці три елементи, й обов'язково повинен завершуватися зворотним зв'язком – відсутність будь-якого з цих елементів робить організацію діалогу неможливою.

На етапі підготовки учнів до діалогічного навчання ми рекомендуємо провести тренінг з вивчення та відпрацювання основних діалогічних умінь: визначати мету діалогу; визначати стрижневу ідею, спірні питання діалогу; акцентувати увагу на різних точках зору; знаходити способи вирішення спірних питань; зіставляти знайдені рішення з основною метою та стрижневими ідеями діалогу.

На відпрацювання та закріплення вищезазначених умінь ми пропонуємо учням виконати наступне завдання: скласти діалог за темою «Мої плани на майбутнє» / «My future plans» з попереднім визначенням мети, стрижневої ідеї, спірних питань діалогу, а також знаходження вирішень цих питань відповідно до поставленої мети та ідеї діалогу. Наводимо приклад даного завдання за навчальною темою «Майбутня професія» / «My future career».

Мета: вирішити плани на майбутнє.

Стрижнева ідея: зіставлення кількох професій.

Спірні питання: «Чому я хочу бути лікарем (учителем, архітектором...)?»,

«Чи треба порадитися з батьками та друзями щодо професії, яку хочу обрати?»,

«З яких шкільних предметів я маю більше успіхів?», «Чи треба обирати більш

практичну професію чи ту, яка більше подобається?».

в) Dialogue «My future plans».

- This year we finish school, but I still don't know where I'd like to continue my education.

- That's a problem for me too. I think, here we must take into account what we are good at and what we'd like to become in future.

- You are right. The thing is that I'm rather good at many subjects and there are a lot of professions I like. For instance, I could be a doctor, an architect or even a programmer. Frankly speaking, I adore taking photos, but I'm not sure whether to choose the job of my vocation, I mean photographer, or to take a more steady work...

- Then ask your parents for advice.

- Oh, that's not a very good idea, because my parents see me only as a book-keeper, because they consider it to be a more practical profession, and taking photos is only hobby, but I don't feel like that.

- That's not bad, at least you know what you don't want to be. I think it will be good if you manage to combine your hobby with a steady, practical work, then you'll be always satisfied with what you are and what you do. I myself did the same and I'm rather pleased with my job – I'm an interpreter.

- You are such an optimistic person! But maybe you are right and I'll choose a photographer for my career.

У ході діалогу, обговорюючи спірні питання, учні будуть поступово знаходити на них відповіді, що базуються на основній ідеї та відповідають поставленій меті.

Діалогічне навчання через різноманітні форми навчального діалогу та мовної комунікації забезпечує умови, в яких учні: включаються до діалогічних комунікативних ситуацій для вирішення навчальних завдань, виконують пізнавальні, комунікативні, морально-оцінні дії при підтримці вчителя; ставляться у ситуацію дефіциту досвіду спілкування англійською мовою, переживають та заповнюють цей досвід; знаходяться у ситуації суб'єкта, самостійно формують власну точку зору на проблему, що розглядається, виробляють позицію в зіткненні різних думок, що додає навчальному процесу особистісного значення.

Отже використання навчального діалогу та діалогічного навчання на уроках англійської мови забезпечує можливість розширення комунікативної діяльності учнів. Зміст навчальних завдань, де навчальну інформацію структуровано у формі діалогу, результативність їх правильного виконання стимулює потребу учнів у практичному використанні англійської мови в різних сферах діяльності, що позитивно впливає на розвиток та удосконалення мовної комунікативної компетенції учнів.

Список використаних джерел

1. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / Моисей Самойлович Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319с.
2. Педосюк Г.М. Особливості використання навчального діалогу на уроках англійської мови в старших класах / Г.М.Педосюк // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – Вип.14. – С.299-304.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин; под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко, АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 554с.

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

АКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

У статті аналізуються позиції видатних діячів педагогіки щодо необхідності підготовки дитини до школи, технології цієї підготовки.

Ключові слова: підготовка до школи, готовність до школи, інтелектуальна готовність, особистісна готовність, волева готовність, навчальна діяльність.

В статье анализируются позиции выдающихся деятелей педагогики о необходимости подготовки ребенка к школе, технологии этой подготовки.

Ключевые слова: подготовка к школе, готовность к школе, интеллектуальная готовность, личностная готовность, волевая готовность, учебная деятельность.

In article the authors analyzes the outstanding teachers position as for the necessity of the childrens preparation to school and the technology of this preparation.

Key words: preparation for school, school readiness, intellectual commitment, personal commitment, strong-willed readiness training activities.

Актуальність дослідження. Успішність навчання на кожному освітньому ступені визначається ретельністю підготовки базових умінь, реалізацією наступності у змісті, методах і прийомах, формах організації навчальної діяльності суб'єктів освіти. Тому для сучасного дошкільного виховання і початкової освіти актуальною проблемою є вивчення технологій підготовки дитини до систематичного шкільного навчання.

На необхідності цілеспрямованої підготовки малят до майбутнього навчання зауважували у свій час Ян Амос Коменський, К.Д.Ушинський, Т.Г.Лубенець, С.Ф.Русова, Є.І.Тихеева та інші педагоги. Неоціненний досвід практичної роботи з дошкільниками описаний В.О.Сухомлинським.

Метою статті є зіставний аналіз змісту і технологій підготовки майбутніх першокласників у педагогічному досвіді видатних діячів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ще XVII столітті видатний каменський педагог Ян Амос Коменський особливу увагу приділяв питанням підготовки дітей до школи.

Він зауважував наступне:

1. ...Батьки повинні віддавати своїх дітей для освіти в школу свідомо і передусім самі повинні подумати, що мають тут робити, і відкрити очі дітям, щоб вони замислилися над цим же.

2. Нерозумно роблять ті батьки, які без будь-якої підготовки ведуть своїх дітей до шкіл, ніби телят до бойні або худобу до череди; хай потім шкільний учитель мучиться з ними, терзає їх, як хоче, але ще не розумніші ті, хто зробив з учителя страховисько, а з школи – застінок і все таки веде туди дітей, не обачно базікаючи про шкільні покарання, про суворість учителів, про те, що діти не будуть більше гратися і подібне. У цей спосіб у дітей розвивається не загідність, а ще більше здичавілість, відчай і рабський страх перед учителями.

3. Отже, розумні і благочестиві батьки, вихователі та попечителі робитимуть так. Коли наближається час посилати дітей до школи, вони відбадьорюють їх, нібито починається ярмарок або збирання винограду говорючи, що вони підуть до школи разом з іншими дітьми і разом з ними читимуться і гратимуться. Може також батько або пообіцяти дитині гарний одяг, красиву дощечку для письма, книжечку і щось подібне. І говоритимуть такими або іншими словами: «Ну дорогий сину, уклінно молись, щоб скоріше застав той час, будь благочестивим і слухняним».

4. Добре також роз'яснити дітям, яка це прекрасна справа відвідувати школу і навчатися. А щоб вони заздалегідь певною мірою ознайомилися з цими заняттями, не завадить дати їм у руки кресиду, якою вони могли б малювати. Неможливо, щоб це залишилося без результату: адже вони таким чином легше звикнуть креслити, малювати, що буде збуджувати любов і цікавість до школи.

5. Крім того батьки повинні будуть прищеплювати дітям любов і довір'я до майбутніх викладачів. Цього в єдиний спосіб досягти не можна. Треба з любов'ю згадувати вчителя, називаючи його дядьком по батькові, хрещеним батьком, розхвалюючи його вченість і мудрість, його люб'язність і доброту, вказуючи, що він людина видатна і багато знає, ласкавий до дітей і їх любить [2, с. 12-21].

Саме так Ян Амос Каменський окреслив провідні характеристики готовності дітей відвідувати громадські школи:

а) якщо будуть помічені увага, роздуми з приводу пропонованих запитань і певна здатність до суджень (наявність пізнавального інтересу та інтелектуальної готовності);

б) якщо, виявляться крім цього, деяке прагнення до більш високої освіти (емоційно-вольова готовність) [2, с.22].

Адекватною формою підготовки дітей до навчальної діяльності педагог вважав виховні бесіди з майбутніми школярами.

Французький філософ-просвітник Жан Жак Руссо, розробляючи вчення про природовідповідне виховання, обґрунтував необхідність виховання малят з раннього віку: «Поки дитина не знає нічого, є час підготувати все, що до неї наближається» [2, с.50]. Щодо регуляції норм поведінки філософ писав: «Дозволяй те з задоволенням, відмовляйте тільки з неохотою, але нехай усі ваші відмови будуть не скасовані; нехай ніяке набридання не примушує вас вагатися; нехай вимовлене «ні» буде незламною стіною, яку дитина, виснаживши об неї свої сили, не пробуватиме повалити» [2, с. 51-54].

Видатний швейцарський педагог-демократ Йоганн Генріх Пестеллоцці розробив конкретні завдання, зміст і методику виховання дітей до школи в умовах сім'ї. Він наголошував на необхідності елементарного навчання і виховання, підкреслюючи: «...Подібно до того, як я простежував початки навчання до їх крайніх меж, я намагався визначити момент, у який починається навчання дитини, і незабаром переконався, що година народження дитини є першою годиною її навчання...» [2, с. 55]. Педагог підкреслював значимість мови, спостереження навколишнього і розумного керівництва з боку батьків у процесі родинної підготовки дітей до школи: «...Дитині потрібно дати значні реальні знання і знання в галузі мови, перш, ніж доцільно буде навчити її читання або хоч би складів. У ранньому віці діти потребують психологічного обґрунтованого керівництва для розумного спостереження усіх предметів... Діти повинні дуже добре повправлятися у спостереженні і мові, перш, ніж стане доцільним переводити їх від живого споглядання самих предметів до споглядання мертвих образів предметів-дружованих і рукописних слів» [2, с.6].

Німецький педагог Г.Фребель розробив систему ігор і занять з дітьми дошкільного віку, що сприяло різнобічному розвитку дошкільників. Значення дитячого садка він пов'язав із метою «дати дітям які ще не досягли шкільного віку, шляхом належного догляду за ними, керівництва й заняття їх тим, чого лише можуть досягти вони самі відповідно до їхньої природи» [2, с. 105].

Італійський педагог Марія Монтесорі розробила методику колекційного виховання дітей, де передбачила ігрову діяльність, спілкування самообслуговуючу працю: «... ми повинні почати нашу роботу з підготовки дитини до форм суспільного життя...» [2, с.109].

Овід Декролі – бельгійський педагог, лікар психолог радив вихователям проводити заняття, на яких більшість дітей зайняті дією: «... Вони можуть бути відправною точкою для пов'язаних між собою вправ, які дають привід для численних асоціацій, ідей і підготовлюють розумовий матеріал для майбутніх спеціалістів...» [2, с. 133], що забезпечує інтелектуальну готовність до школи. У сучасній педагогічній науці називають інтегрованим.

Видатний вітчизняний педагог К.Д.Ушинський окреслив основні шляхи розвитку дошкільної педагогіки, змісту й методики сімейного, громадянського дошкільного виховання. Особливе місце в розробці теорії гри належить розвитку мовлення дітей: «... Цей незвичайний педагог – рідна мова – не тільки навчає багато чого, а й вивчає напрочуд легко за якимось недосяжно полегшеним методом...»

Засвоюючи рідну мову, дитина засвоює не самі лише слова, сполучення та видозміни, а й безліч понять, поглядів на речі, велику кількість думок, почуттів, художніх образів, логіку й філософію життя» [2, с. 176].

Педагог-гуманіст рекомендував розпочинати систематичне навчання тоді, коли дитина готова до постійної діяльності в одному напрямку: «...Раджу вже на сьомому році пробувати займатися з дитиною, ... коли в неї є здібність концентрувати увагу на одному предметі, слухати те, що їй говорять, і висловлювати не уривчастими словами, а повними реченнями, робити висновок про можливість почати методичне навчання. Коли ж дитина не досить уважна, мова її дуже уривчаста й бездумна, вимова слів погана, то краще, не починаючи методичного навчання, а готуйте дитя до нього бесідою, заучуванням із слів якої-небудь зрозумілої для дитини пісеньки; готуйте руку дитячим малюнком, рідко лічити пальці, налічки, горіхи [2, с. 178].

Про вольову готовність К.Д.Ушинський зазначає: «... Привічіть дитину робити не тільки те, що її цікавить, але й те, що не цікавить, – робити заради приємності виконати свій обов'язок. Ви готуєте дитину до життя, а в житті не всі обов'язки цікаві...» [2, с. 179].

Результативними формами підготовки дитини до школи педагог вважав заняття, на яких радив вихователям і батькам майбутніх школярів більше малювати, відгадувати загадки, заучувати напам'ять невеличкі римовані твори, описувати пропоновані малюнки, розв'язувати комунікативні ситуації.

Відомий педагог методист Т.Г.Лубенець також значну увагу приділяв розвитку розумових здібностей і моральних якостей дітей. Він писав: «... Ніколи дитина не буває так сприйнятлива, як у момент вивчення азбуки. В цей час у душі дітей закладаються ті основи, які надовго, якщо не назавжди, визначають розвиток дитини як у розумовому, так і в моральному аспекті» [2, с. 322]. Тобто, радив раніше розпочинати елементарне навчання дітей з метою стимулювання особистісного розвитку, підкреслював роль батьків щодо емоційно-вольової готовності дітей: «... відправляючи дитину до школи, батько й мати дають перші поради – слухатися вчителя, не пустувати, мирно жити з товаришами» [2, с. 329].

Провідним завданням підготовки до навчання у школі С.Ф.Русова вважала виховання у малечі пізнавальних інтересів й формування навичок самостійно навчатися: «Найголовніше завдання ... збудити у дитини охоту до самонавчання. Не накачувати у дитячі головки знання немов у порожні пляшки, а викликати в дітях змагання самим відшукувати нові духовні скарби ... Розум дитини то багаття, до якого ми маємо лише підкладати дрова, а горітиме воно вже своїм власним вогнем. Усе знати – то недосяжне завдання, та й не в тому найбільша вартість людини, що вона багато знає, а в тому, щоб як найширше, найкраще реалізувала свої власні здібності, хист» [5, с. 41].

У роботі «У дитячому садку» знаходимо поради, що до форм організації навчальної діяльності дошкільників: ... Треба так будувати навчання, щоб воно було завжди наглядне, щоб розвивалось шляхом дитячої праці, дитячих виробів... Ставимо метою не давати готове знання, хоч би й саме початкове, а

збудити духовні сили, розворушивши цікавість, виховувати почуття, – щоб вмiли бачити, вуха дослухалися до усього, рученята вмiли захожувати й коло й оліваця, й коло ножиць, й коло глини, й коло паперу. Це той ґрунт, на якому школа зможе й далі певно будувати свою ширшу освіту...» [6, с. 186].

Через багато років ці думки були почуті і підтримані на Кіровоградщині. Унікальний досвід накопичення педагогічним колективом Павлиської школи на чолі із В.О.Сухомлинським. Подано кілька зауважень педагога щодо змісту й форм підготовки дитини до школи. «... Учитель починає заняття з малокоамн-дошкільниками за два роки до їх вступу в школу (екскурсії в природу, ігри, колективна праця)... Найважливіше завдання занять з дошкільниками – вивчити як мислить кожна дитина, навчити її думати, пробудити в ній допитливість, інтелектуальні інтереси...» [2, с. 97]. Отже, вчитель початкової школи має добре знати пізнавальні можливості своїх майбутніх першокласників, аби так побудувати так навчально-виховний процес, щоб кожна дитина задовольнила власні освітні та комунікативні потреби.

«... Серед багатьох важливих завдань... на першому місці – навчити дітей вчитися. Одна з головних установити – правильне співвідношення між обсягом теоретичних знань, якими володіють діти, і практичними вміннями та навичками» [2, с. 443]. Не так важливо, сформувати у майбутніх школярів спеціальні вміння і знання, – переконавий В.О.Сухомлинський, – передусім потрібно дати дітям інструмент до пізнання навколишнього, а навички самостійного навчання і стануть таким інструментом. «Прагніть того, щоб знання були не кінцевою метою а засобом, ... без якого не можна собі уявити повноцінного інтелектуального, морального, емоційного, естетичного розвитку... ми з дітьми прийшли в осінній сад... Я розповідаю дітям про золоту осінь, про те, як готується до тривалої й холодної зими все живе в природі... Переконавшись, що діти переживають, відчувають багатство змісту й емоційного забарвлення слів, я пропоную малцям розповісти про те, що вони бачать і відчувають. На моїх очах, ось зараз народжуються напрочуд тонкі й яскраві думки про навколишню природу... Діти не переказують моїх слів, а висловлюють своє. Думка збагачується, у дитини виробляється уміння думати, вона переживає почуття радості мислення, яке не можна нічим порівняти, насолоду від пізнання. Вона відчуває себе мислителем» [1, с. 452-453].

Висновки дослідження. Таким чином у різні часи педагоги зауважували на необхідність цілеспрямованої роботи щодо підготовки дитини до школи. Тільки гармонія фізичної та психологічної готовності гарантуватиме першокласнику якісний початок шкільного навчання. Адекватними формами навчально-виховної роботи з дітьми називали пізнавальні бесіди, предметні та інтегровані заняття, самостійні спостереження тощо. Сучасними фахівцями дошкільного виховання [2; 3; 4] активно підтримана ідея розробки для старших дошкільників інтегрованих (комплексних) занять, вході яких розвиватимуться психічні можливості малцят, стимулюватиметься пізнавальна активність, вироблятимуться основи різних видів діяльності, практики комунікації. Це може стати предметом подальших наукових пошуків.

1. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія. Навч. посіб. для студентів пед. ін-тів / Упор. З.Н.Борисова. – К.: Вища школа, 1990.
2. Ілляшенко Т. Підготовка дітей шестилітнього віку до школи (Система занять та вправ) / Т.Ілляшенко, А.Обухівська, Н.Стадненко // Початкова школа. – 2002. – №1. – С.12-15.
3. Лапшина І.У. Дошколярник. Розвиток мовленнєвих навичок у дітей старшого дошкільного віку: Посібник для вихователів і батьків майбутніх першокласників / І.У.Лапшина, В.М.Литовченко – К.: ВД Калита, 2006.
4. Лип'янський Л.С. Дошкільнятко: Букви, цифри, читання та лічба в іграх / Л.С.Лип'янський, Т.В.Дрожжина – Харків: Прапор, 1996.
5. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф.Русова / За ред. О.В.Проскура. – К.: Освіта, 1996.
6. Сходинки: Програма підготовки дітей до школи / Уклад.: Г.А.Іваниця, Г.І.Колосіяська, О.В.Лесіна, Л.С.Русан., В.П.Темячук. – Вінниця: ВОПОПШ, 2005.

*Ю.О.Саунова,
канд. пед. наук,
Криворізький ДПУ*

ФУНКЦІОНАЛЬНА СТРУКТУРА ЕМОЦІЙ ЯК ПСИХІЧНОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ

В статті розглядається проблема функціональної структури емоцій в системі взаємодії учителя та учня. Автор виокремлює й розкриває функції емоцій особистості в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: емоційний фактор навчання, емоції, функціональна структура емоцій.

В статье рассматривается проблема функциональной структуры эмоций в системе взаимодействия учителя и учащегося. Автор выделяет и раскрывает функции эмоций личности в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: эмоциональный фактор обучения, эмоции, функциональная структура эмоций.

The article is illuminate the problem of the functional structure of emotions at the system of interaction between the teacher and the pupil. Author singles out and exposes the functions of the person's emotions at the educational process.

Key words: emotional factor of instruction, emotions, structure of functional of emotions.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями. У зв'язку зі змінами соціальної ситуації та веденням в освітній процес інновацій проблема емоційного фактору навчання здобуває все більшого значення. Сучасна освіта розвивається в гуманістичному контексті, в

якому особистість розглядається як самоцінність і унікальність. Ця ідея гуманізації втілюється саме через емоційно-ціннісну педагогічну взаємодію.

Розв'язання проблеми ефективності навчально-виховного процесу є неможливим без вирішення проблеми емоційного фактору пізнавальної діяльності школярів. Оскільки до емоційного фактору навчання відносяться система позитивних емоцій, тому ми вважаємо необхідним звернути увагу саме на проблему функціональної структури емоцій, від якої залежить вирішення питань: вдосконалення навчально-виховного процесу засобами емоційного впливу на учня; формування емоційно-ціннісного середовища у виховному процесі та ін. Вирішення цих проблем має вирішальне значення у підвищенні ролі та вдосконаленні змісту навчально-виховного процесу.

Аналіз наукових досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема функціонального значення емоцій у житті особистості, шкільному житті учня досліджувалося педагогами і психологами як вітчизняними, так й зарубіжними. Емоційну забарвленість та позитивні емоційні прояви досліджували А.Маркова, Н.Морозова, А.Лутошкін, З.Равкін, П.Якобсон, М.Янковська. Характеристику понять «емоції», «емоційний фактор процесу навчання» та їх значення у своїх працях вивчали: Дж. Брунер, Е.Лоурер, А.Маслоу, Р.Мея, К.Роджерс, Е.Стоунс, Дж.Фрейберг, Р.Хант та ін. Зв'язок сутності емоцій та функцій, які вони виконують, у своїх працях досліджували М.Арнольд, К.Ізард, Дж.Сінгер, Е.Стевік. Ідеї зв'язку емоційного фактору з емоційним інтелектом у своїх працях викладають Х.Гарднер, Д.Гоулмен, У.Дакс, Р.Стернберг. Емоції, як складову емоційно-ціннісного компоненту навчання розглядають Д.Баннер, Д.Грейбілл, А.Макферсон. Важливість та змістовність емоційної атмосфери досліджували Д.Кристофер, Г.Лет'єррі, Е.Стоунс. Дослідження проблеми були проведені у сфері порівняльної педагогіки такими ученими: З.Малькова, Б.Вульфсон, В.Пилиповський, Н.Воскресенська. Значний внесок у розвиток проблеми внесли вітчизняні психологи: В.Вілюнас, П.Симонов, Г.Шинга, Л.Яковлева; педагоги – Т.Бондаревська, М.Берулава, Е.Галицьких, В.Красвський, М.Скаткін, А.Хуторський та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Поза увагою дослідників залишили важливі питання: умови активного поєднання інтелектуального та емоційного у ході пізнавальної діяльності; системний аналіз проблеми формування позитивної емоційної атмосфери навчально-виховному процесу; емоційно-ціннісні відносини у системі особистісно-зорієнтованого навчання; єдиний аспект формування функціональної структури позитивних емоцій у ході пізнавальної діяльності в системі «учитель-учень».

Формування цілей статті. У світлі окресленої проблеми, головною метою нашої статті є дослідити функціональну структуру емоцій, виділити та розкрити сутність кожної функції емоцій у системі взаємодії «вчитель-учень».

Виклад основного матеріалу. Емоційні впливи мають велике значення у ефективності навчально-виховного процесу і є визначальною рушійною силою

візнавальної активності учнів. У психологічній літературі відводиться значне місце вивченню ролі емоцій у житті і діяльності людини. Підхід до розв'язання цієї проблеми далеко неоднозначний. А.Платонов визначає емоції як особливу форму психічного відображення, що раніше за всіх формується у філогенезі психіки і формується в її онтогенезі. С.Рубінштейн розглядає емоції через ставлення людини до дійсності. Автор зазначає, що емоції є полярними, виражають стан суб'єкта, його ставлення до об'єкта [11]. К.Ізард зазначає, що емоції виникають як результат змін у нервовій системі, що зумовлений дією внутрішніх станів людини і зовнішніми подіями [4]. У декількох аспектах розглядає емоції Я.Рейковський. Польський учений відзначає, що емоції – це специфічна форма відзеркалення значення об'єктів для суб'єкта, це форма активного ставлення людини до світу [9].

Сутність і функціональна структура емоцій досліджувалась у трьох напрямках: дослідження неусвідомлених процесів у нервовій та інших системах організму людини; дослідження процесів пов'язаних з усвідомленням відчуттів; дослідження комплексу емоцій, що відображаються у пантомімі, до якої відноситься міміка, поза та жести [6].

Проведений аналіз дозволяє виокремити основні функції емоцій особистості.

1. Підкріплююча і закріплююча функція. Емоції являють собою механізм, що утримує життєвий процес в його оптимальних межах і попереджує руйнівний характер нестачі (перенасичення) будь-яких факторів життя даного організму. Емоція, що тісно пов'язана із задоволенням чи не задоволенням актуальної проблеми, виступає, як підкріплюючий фактор, який штовхає організм на усунення вихідної потреби [1, с.354-357]. Позитивна емоція закріплює пристосувальний ефект. Таким чином, емоція виконує роль фактора, що підкріплює чи закріплює корисну дію. Звідси витікає головне значення емоцій у навчанні. При постановці цілі «навчити учня» – емоція виступає, як закріплюючий фактор; у самому процесі навчання позитивні емоції стимулюють учбову діяльність. Без позитивних емоцій неможливе ефективне навчання.

2. Активізаційно-мобілізаційна функція. Емоції є рушійною силою, активізатором діяльності учня. Вони активізують всі психічні процеси, мобілізують минулий досвід особистості. Деякі автори визначають цю функцію як спонукальну.

3. Гіперкомпенсаторна функція. Емоції призводять до збиткової мобілізації енергетичних ресурсів організму. П.Симонов вважає, що еволюція підтвердила перевагу енергетичного марнотратства у порівнянні із загрозою нестачі метаболічного забезпечення діяльності, що є наступною, коли відсутні точні повідомлення про її дійсні об'єкти [11, с.95]. Механізмом запуску емоцій тут є відсутність повних відомостей для побудови адаптивної поведінки.

4. Інформаційна функція. Дану функцію розкрив П.Симонов, який сформулював інформаційну теорію емоцій. Сутність її полягає в тому, що емоції являють собою спеціальний мозковий апарат, який відбиває величину

потреби і вірогідність її задоволення в даний момент. При цьому ступінь емоційної напруги кількісно залежить від сили потреби, а також від різниці між інформацією, що прогностично є необхідною для задоволення потреби, й інформацією, що є у суб'єкта, або їм отримана [12, с.88-89].

До інформаційної функції емоцій відносять пізнавальну та оціночну функції. Функцію оцінки, Л.Кондрашова, пояснює так «емоції є мовою або системою сигналів, за допомогою яких суб'єкт дізнається про значущість того, що відбувається [5, с.17].

5. Інтегральна функція. Емоції охоплюють всі функції організму. У першу чергу, емоції є абсолютним сигналом корисної або шкідливої дії на організм, як зазначає П.Анохін [1]. Емоційне переживання є універсальним механізмом, що забезпечує виживання організму людини. До інтегральної функції входить функція передбачення. Цю функцію Л. Кондрашова пояснює як сигнал про можливий приймний або не приймний результат, і є функцією випередження подій [5, с.17].

6. Функції формування свідомості. Свідомість – це вторинна, суб'єктивна форма існування психологічного [1]; це відображення психічного у собі, відображення своїх відчуттів, уявлень, переживань, думок. Процес усвідомлення явищ психіки пов'язаний з усвідомленням їх предметності. Можливість усвідомлення предметів сприйняття заключається у механізмі самого психічного процесу сприйняття. Людина сприймає свої переживання, в яких вона розкриває саму себе і виступає для себе об'єктом пізнання. Якщо процес усвідомлення явищ психіки пов'язаний з усвідомленням їх предметності, то в цих переживаннях суб'єкт усвідомлює себе. Таким чином, свідомість починає формуватися з усвідомлення самого себе, т.п. свідомість починає формуватися з переживань [10]. Так, наприклад, у дитини на певному етапі життя виникають природні екологічні потреби, які необхідно задовольнити. Процес задоволення цих потреб буде супроводжуватись переживаннями (екологічними емоціями), які в свою чергу ведуть до усвідомлення себе, до того, що в центрі світу стоїть дитина, що усвідомлює себе через свої переживання. Таким чином в неї починає формуватися екологічна свідомість.

7. Функція формування внутрішнього реального людського життя. Розуміння емоцій як переживань дозволяє визначити їх місце в структурі всіх психічних явищ особистості. Все життя людини, в тому числі шкільне життя учня, супроводжується емоціями або переживаннями. Будь-яка емоція пов'язана з мотивами та цілями життя, діяльності особистості. Чим важливіше буде подія, тим більше психічне явище несе в собі емоційну забарвленість, яка може бути більш чи менш вираженою [10, с.7]. Свідомість – це не усвідомлене знання про предметний світ, а живе знання – знання, що пронизане переживаннями. Відомий психолог С.Рубінштейн зазначив провідну роль первинності принципу єдності переживання і знання, доводив значення емоцій у формування всього внутрішнього психічного життя особистості.

Всі названі функції емоцій виявляються в пізнавальних процесах і впливають на характер їх протікання. Окрім вищезазначених функцій можна виділити функцію з негативним забарвленням.

8. Деорганізуюча функція. Л.Кондрашова визначає що функцію як здатність емоцій порушувати цілеспрямовану діяльність.

Вчителям не можна ігнорувати емоційний чинник, оскільки емоції виникають внутрішнім сигналом, виражаючи відносини між мотивами і реалізацією діяльності. Результатом ситуацій, які переживають учні у школі є емоції. Вчитель за характером прояву цих емоцій може судити про мотивацію навчання. Л.Кондрашова акцентує увагу на тому, що саме емоції є координаторами регуляторів пізнавальної діяльності до яких відносяться цілі, мотиви, потреби, плани, гіпотези. Мотиви, як регулятори пізнавальної діяльності тісно пов'язані з емоціями, зазначає С.Рубінштейн, і є суб'єктивною формою існування мотивації [10].

Звичайно, встановлюючи значення емоцій у пізнавальній діяльності, ми маємо на увазі позитивні емоції. Саме вони налаштовують учнів на навчальний процес. Такі емоції, як наприклад байдужість до навчання (негативні емоції) не мають позитивного впливу і не відносяться до мотиваційної структури особистості учня [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, емоції – один з найбільших за походженням психічний стан, що виконує роль внутрішніх сигналів і виникає як засіб за допомогою якого встановлюється значущість тих чи інших умов для задоволення актуальних потреб. У перспективі подальших досліджень, ми плануємо звернути увагу на проблему форм переживання емоцій та особливості їх вираження в процесі пізнавальної діяльності; проблему формування та розвитку емоційного інтелекту в шкільній практиці, а також дослідити емоційні та інтелектуальні впливи в системі «вчитель-учень» в їх гармонійному поєднанні.

Список використаних джерел

1. Анохин П.К. Эмоции / П.К.Анохин. – БМЭ. – Т.35.
2. Годфруа Ж. Что такое психология / Ж.Годфруа. – В 2-х т., 2004.
3. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животных / Ч.Дарвин // Хрестоматія по психології / под ред. Петровського А.В. – М.: Просвещение, 1987. – С. 287-292.
4. Изард К. Е. Эмоции человека: пер. с англ. / К.Е.Изард. – М.: Изд. МГУ, 1980.
5. Кондрашова Л.В. Гармонізація інтелектуального та емоційного факторів навчання у забезпеченні якісної освіти учнів / Лідія Валентинівна Кондрашова. – Кривий Ріг, 2008 – 274с.
6. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека / Н.Д.Левитов. – М., 1964.
7. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумия / А.Н.Лук. – М., 1968.
8. Психология: Словарь / под общей ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., доп., – М.: Политиздат, 1990.

9. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я.Рейковский. – М., Прогресс, 1979.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М., 1946.
11. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты / П.В.Симонов. – М., Наука, 1975.
12. Симонов П.В. Эмоциональный мозг / П.В.Симонов. – М., 1981.

*О.Р.Лиховид,
здобувач Інституту педагогіки
АПН України*

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ КРАЄЗНАВЧИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСІВ

У статті теоретично обґрунтовані критерії відбору й побудови різнорівневого змісту краєзнавчого курсу в загальноосвітній школі.

В статті теоретически обосновані критерии отбора и построения разноуровневого содержания краеведческого курса в общеобразовательной школе.

The selectin and heterolevels aim formation criteria, forms, in the process of secondary school's local lor, history, and economy work has been worked out have been theoretically defined.

Краєзнавча галузь знань як принцип навчання і виховання має унікальну можливість комплексного формування особистості, через наступність різноспрямованого історичного, адаптаційного досвіду проживання людини у визначеному ландшафті. Залучити учнів до краєзнавчих досліджень можливо тільки тоді, коли правильно сформулювати виховні і наукові задачі, використовуючи сучасну методологічну основу.

Головним у краєзнавчій роботі з учнями основної школи є педагогічний аспект: по-перше, дидактична сторона (змістова), яка передбачає оволодіння учнями змістом і сучасними методами краєзнавчих досліджень, а по-друге, виховна, яка пов'язана з розвитком особистості, самостійно мислячої, соціально активної та творчої [1]. Відповідно, перспективу наукової краєзнавчої діяльності у загальноосвітніх закладах освіти необхідно будувати, передусім, як перспективу педагогічну, акцентуючи увагу на фундаментальні, довготривалі знання, опираючись на науково-методичні та навчально-виховні задачі краєзнавства. При цьому суспільне значення краєзнавчих досліджень виявляється за умови підтримки колективних або індивідуальних ціннісних орієнтирів у становленні особистості учня, через зміну сфер діяльності, і при цьому необхідна взаємодія вчителя й учня.

Метою публікації є обґрунтування структури краєзнавчого матеріалу у процесі вивчення географічних курсів у загальноосвітніх закладах.

Ми вважаємо, що краєзнавчі дослідження сприяють соціальній і психологічній адаптації до умов реального життя, вихованню в учнів цілісного позитивного світосприйняття, виробленню уміння гнучко перебудовувати

напряму діяльності у зв'язку зі зміною технологій та вимогою сучасного життя. У формуванні краєзнавчих знань у процесі вивчення географічних курсів велике значення мають рівень і глибина наукових знань учителів у системі природознавчих наук, що означатиме достатню підготовленість учителя до викладання краєзнавства у школі. Разом із науковою підготовкою із предметів природничого циклу у формуванні професійних якостей учителя значне місце відводиться активізації учнів у процесі краєзнавчої роботи на основі науково-пізнавальної діяльності з позиції діяльнісного підходу у процесі навчання.

Формуванню в учнів краєзнавчих знань, на наш погляд, може сприяти використання структури навчального матеріалу і спеціально організована взаємодія видів активізації пізнавальної діяльності з опорою на систему узагальнених наочних орієнтирів, визначених педагогічних умов та розроблених організаційних форм, методів та принципів навчання. Виходячи із задач краєзнавства, необхідно вирізнити його за формами організації. У процесі розвитку склалося державне, шкільне та суспільне краєзнавство. Сутність шкільного краєзнавства полягає у всебічному вивченні учнями в навчально-виховних цілях визначеної території свого краю по різних джерелах і головним чином на засадах постійних спостережень під керівництвом вчителя. Наголосимо, що шкільне краєзнавство відрізняється від суспільного тим, що воно здійснюється тільки учнями і розвивається відповідно до навчальних і виховних задач загальноосвітнього навчального закладу. Однією із умов шкільного краєзнавства є керівна участь учителя. Виходячи із навчальної програми, складу учнів і місцевих можливостей, учитель визначає об'єкти для дослідження, види та методи роботи, організовує учнів на вивчення краю та керує їх роботою.

Готовність учителя до краєзнавчої роботи визначається умінням цікаво, послідовно й образно викладати зміст навчальних предметів на основі реалізації краєзнавчого принципу й з урахуванням індивідуально-вікових особливостей і життєвого досвіду учнів; формувати любов до рідного краю і свого народу; розвивати пізнавальний інтерес до культурно-історичного і соціально-економічного життя рідної землі; формувати цілісну систему загальнонаукових, краєзнавчих знань і понять під час викладання предметів природничого циклу планувати й організовувати роботу школярів з різноманітними краєзнавчими джерелами; організовувати й проводити різноманітну діяльність із дослідження рідного краю; формувати навички природоохоронної діяльності й екологічну культуру учнів; доцільно використовувати в урочний і позаурочний час форми, методи і прийоми краєзнавчої роботи; залучати учнів до життя найближчого соціокультурного середовища й країни в цілому; впливати на емоційно-вольову й розумову сфери учнів за допомогою краєзнавчого матеріалу і різноманітних форм і методів краєзнавчої роботи; аналізувати соціально-економічні і культурні явища і процеси регіону й держави в цілому і передавати набуті краєзнавчі знання підрастаючому поколінню.

Таким чином, шкільне краєзнавство необхідно розглядати не тільки як діяльність учнів, яка спрямована на вивчення свого рідного краю, але і як одну з умов, яка забезпечує викладання географії на конкретному життєвому матеріалі. Пов'язуючи матеріал, який вивчають учні, з тими знаннями та практичними вміннями, які постійно оновлюються й набувають нових ракурсів у результаті досліджень рідного краю, учитель сприяє становленню краєзнавчого принципу у навчанні.

У шкільному курсі географії передбачено вивчення таких понять, які можуть бути засвоєними тільки на основі краєзнавчого навчального матеріалу. Досвід нашої роботи й учителів-практиків засвідчив, що поняття про місцеві ґрунти, водойми, будову русла річки тощо засвоюється набагато краще, оскільки спостереження здійснюються учнями самостійно, в реальній дійсності.

Таким чином, викладання краєзнавчого матеріалу значно полегшує засвоєння географічних понять; використовуючи конкретні знання про рідний край, учні розширюють своє уявлення про географічне положення, геологічну будову і рельєф, природно-ресурсний потенціал рідного краю, значення корисних копалин для економічного розвитку своєї місцевості і держави в цілому, клімат, внутрішні води, особливості рослинного і тваринного світу; культурно-історичні об'єкти, формують науковий апарат при вивченні закономірностей природних процесів. Так, наприклад, уявлення про форми поверхні буде правильним, якщо воно складатиметься у процесі їх дійсного вивчення та спостереження. І навпаки, залишиться умовним, якщо вони створювалося тільки на основі опису вчителя та навчального посібника.

Краєзнавство дає можливість пов'язувати більшість питань різних дисциплін між собою і використовувати їх для практичних цілей. Наприклад, такий міжпредметний зв'язок може бути реалізований картографування своєї місцевості, коли у процесі вирішення багатьох питань залучаються знання із математики, біології, хімії, історії та інших предметів. Незаперечним є факт, що одночасно з географічними дослідженнями відбувається ознайомлення з історичними об'єктами рідного краю. Упровадження краєзнавчого принципу у викладанні географічних курсів допомагає пов'язати теоретичні знання, які здобуваються на уроках, із практичним застосуванням, наприклад: метеорологічні спостереження для сільського господарства, спостереження за режимом річки, збір цілющих рослин для аптек тощо.

Успішність розвитку в умовах, коли учень є дослідником обраної теми, забезпечить, на нашу думку, такий план роботи: обрання теми й розробка плану роботи; визначення теми й види робіт, терміну виконання; обрання форм, методів і способів виконання роботи; вивчення різноманітних джерел дослідження; долучення фахівців або очевидців, що мають відношення до обраної учнем теми дослідження; літературне й узагальнююче оформлення зібраного матеріалу; використання зібраного й опрацьованого дослідницько-краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі школи.

Дотримання перерахованих вимог визначає краєзнавчу спрямованість діяльності учнів: попереднє ознайомлення учнів з особливостями природного й

економічного розвитку рідного краю, з алгоритмом вивчення певних природничо-територіальних комплексів, конструювання змісту краснавчого матеріалу на основі міжпредметних зв'язків і виконання різноманітних завдань краснавчого характеру, регулярне вивчення природних явищ і процесів у їх розвитку й динаміці.

Значне поліпшення результатів навчання у формуванні краснавчих знань пов'язане зі структуруванням змісту навчального матеріалу. Його основу становить логіко-дидактичний аналіз, що забезпечує: 1) визначення логічної структури навчального матеріалу; 2) виокремлення основного змісту і принципового витлумачення його; 3) з урахуванням навчально-виховної мети вивчення основного матеріалу, визначення провідних методів навчання; 4) добір адекватних змістові й виокремленому методів навчання й виховання засобів і прийомів навчання й виховання.

Особливу значущість має логічний аналіз навчального матеріалу окремого структурного блоку знань. Аналіз цієї порції навчального матеріалу має бути таким: 1) виявлення форми мислення, в яких зафіксовано знання, поняття і його визначення, умовивід тощо; 2) виконання логічного аналізу кожної з виокремлених форм мислення і встановлення логічної спільності поміж, наприклад, складом і структурою різних понять при осмисленні процесів чи в методах міркування. Осмислення зв'язку властивостей у визначеннях понять виводить учителя на спільність способу формування понять, які мають однакову логічну структуру, на методику одержання контрприкладів, методику виконання дії підведення під поняття, методику добору завдань для формування поняття, особливо його змісту. Логічний аналіз проблемних завдань значно сприяє спільності роботи над ними. Логічний рівень аналізу дає єдність роботи на формальному рівні з однаковими формами мислення. Так, робота з визначеннями понять, подання узагальнення і висновків на основі однакової логічної конструкції може бути за формою єдиною у будь-якому курсу. Слід зауважити, що йдеться не про формальні поняття й логічні операції над ними, а про змістове їх розкриття на різному навчальному матеріалі.

Проте спеціальному дидактичному аналізу піддати навчальний матеріал необхідно після того, як виконано його логічний аналіз. Дидактичний аналіз навчального матеріалу включав в себе дві обов'язкові вимоги: 1) визначити загальну навчально-виховну мету вивчення виокремленого в результаті раніше проведеного аналізу навчального матеріалу; 2) визначити загальні методи навчання цьому матеріалі. Мета вивчення й рівень точності вивченого матеріалу дають основу для добору діагностичних методів і методів керування діяльністю учнів.

Сучасна педагогічна думка розглядає міжпредметні зв'язки як узгодженість між навчальними предметами, що дозволяє розглядати факти і явища реальної дійсності з різних сторін, з позицій різних навчальних предметів [2]. Слід наголосити, що уроки інтегрованого змісту різняться від уроків із використанням міжпредметних зв'язків. Використання міжпредметних

зв'язків передбачає використання на уроці матеріалу інших предметів. Ці окремі короткочасні елементи уроку (задачі, питання, доповнення тощо) сприяють глибшому сприйманню й осмисленню навчального матеріалу і часто містять додаткове позитивне емоційне навантаження. Структура такого уроку щіби доповнюється відомими дітям повідомленнями і формами роботи, які до цього часу використовувалися на уроках інших предметів. Зв'язок між поняттями і їх розвиток у системі предметів забезпечує розширення і поглиблення знань учня і сприяє їх перетворенню на світоглядну систему.

Ефективна реалізація міжпредметних зв'язків забезпечується чітким розрізненням їх видів за функцією у формуванні понять: 1) використання понять, уже сформованих під час вивчення іншого предмета для формування нових понять; 2) використання понять, уже сформованих раніше на заняттях з інших дисциплін, під час вивчення даного предмета; 3) подальший розвиток на заняттях з даного предмету поняття, формування якого було розпочато у процесі іншого предмета; 4) систематизація й узагальнення понять, з якими учні ознайомилися на уроках з різних предметів [3, с. 69–70].

За нашим висновком, застосування міжпредметних зв'язків за змістом навчального матеріалу у процесі краєзнавчої роботи активізує розумову працю учнів, сприяє розвитку в них стійкого інтересу до знань й до самого процесу пізнання, більш широкому й глибокому розумінню і засвоєнню досліджуваного матеріалу, наукових і соціальних проблем навколишньої дійсності. У свою чергу інтеграція змісту дисциплін вимагає координації змісту освіти. Відтак, інтеграція і координація є двома взаємопов'язаними між собою тенденціями розвитку міждисциплінарності, характерної для сучасної науки і навчання. У навчанні інтеграція здійснюється шляхом злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі) елементів різних навчальних предметів, злитті наукових понять і методів різних дисциплін у загальнонаукові поняття і методи пізнання, комплексування і поєднання основ науки в розкритті міжпредметних навчальних проблем. Координація – це узгодження навчальних програм споріднених предметів з позиції загальності трактування навчальних понять, явищ, процесів і часу їх вивчення, тобто ретельно розроблений зв'язок навчальних предметів, який сприяє інтеграції знань. У світлі зазначеного удосконаленню навчально-виховної діяльності у процесі краєзнавчої роботи суттєвими вважаємо такі напрямки використання інтегративних завдань для формування активної особистості: інтегровані завдання як засіб збудження інтересу до навчання; інтегровані завдання як шлях формування творчого мислення; взаємозв'язок у роботі вчителя й учнів на уроці з інтегрованими завданнями; інтегровані завдання на уроках краєзнавчого спрямування як засіб активізації творчого потенціалу особистості.

Під час побудови інтегрованих завдань у процесі краєзнавчої роботи ключовим моментом, на наше переконання, є вибір критеріїв змісту завдання, оскільки навчальний матеріал, який входить до інтегрованих завдань, стосується різних предметів, визначає вектор об'єднання його навколо однієї ідеї – питання надзвичайно важливе. Зміст інтегрованого завдання має

відповідати таким критеріям: 1) ступінь спорідненості матеріалу; 2) раціональне співвідношення між обсягами навчального матеріалу; 3) перспективна значущість змісту інтегративного фактора; 4) рівень системності вихідного інтегративного фактора; 5) відповідність змісту завдання загальнонауковим тенденціям формування творчої особистості; 6) доступність змісту інтегрованого завдання учням з різною базовою підготовкою, врахування їхніх особливостей учнів.

Запровадження інтегрованого курсу у процесі краєзнавчої роботи відкриває перед учнями можливість оволодівати узагальненими, сукупними знаннями, які звільняють їх від однобічного розвитку і прискорять розширення їхнього світосприйняття, що, у свою чергу, поліпшить умови для повноцінного формування кожної особистості.

Перелік навчальних предметів, що містять наукові знання різних галузей науки, що можуть бути успішно інтегровані в навчальний курс у процесі краєзнавчої роботи: суспільство і суспільні відносини (історія, економічна географія, суспільствознавство, правові відносини); природа і її основні закономірності (географія, фізика, хімія, астрономія, біологія); природознавство в основі техніки й технології (географія, фізика, електротехніка, біологія, основи агрономії); гуманітарні науки (мовознавство, літературознавство, дисципліни мистецтвознавчого спрямування – образотворче мистецтво, музичне мистецтво).

За нашим висновком, інтеграція навчальних предметів, які є основою для організації і здійснення краєзнавчої роботи підлітків у загальноосвітній школі, має ґрунтуватися на таких дидактичних положеннях: супідрядність функцій окремих навчальних дисциплін (природознавство, фізика, хімія – на вивченні законів навколишнього середовища; історія, суспільствознавство – на вивченні закономірностей розвитку суспільства; трудове навчання, фізика, хімія – на вивченні основ сучасного виробництва, особливостей промисловості регіону – чорна металургія); економічність – ущільнення і концентрація навчального матеріалу, усунення дублювання й його вивченні (узагальнене вивчення складу ґрунтів, хімічного складу корисних копалин; компонентів, що визначають кліматичні особливості регіону); сталість інтегративного базису, інтеграція двох навчальних предметів на основі одного з них (інтегрувати кілька предметів потрібно на основі того, який широко і глибоко вивчає певні закони чи процеси); наявність достатнього обсягу навчального матеріалу, який може бути вивченим на базі іншої дисципліни (основою для забезпечення цієї умови є обсяг наявних зв'язків між спорідненими навчальними предметами).

Розглядаючи проблему інтеграції з позицій її практичної реалізації, нами актуалізовано увагу на тому, що інтеграція навчальних предметів далеко не механічний процес, а в свою чергу інтегрований навчальний предмет за своїм змістом – це не звичайне об'єднання окремих дисциплін. Таким чином, реалізація інтегративного курсу у процесі краєзнавчої роботи з урахуванням міжпредметних зв'язків буде ефективною, якщо врахувати:

1. Зміст і компоненти інтеграції, сполучаючи класичні і нові, основні і

додаткові дисципліни, які сприяють активізації творчого потенціалу підлітків.

2. Напрямок й обсяг змісту інтегративних предметів, який виражається в подачі: а) нового навчального предмета; б) нового спецкурсу (факультативу); в) циклу (блоку) періодично повторюваних уроків; г) одиничних інтегративних уроків.

3. Рівень (стадію) інтеграції змісту в курсі або уроці: а) органічно єдина, цілісна нова структура; б) паралельне співіснування в одному уроці або програмі різних шарів матеріалів; в) стадія переходу від паралельного з'єднання матеріалу до цілісної нової структури.

4. Тему інтегративного заняття, його проблему, мету, рівень новизни. Визначити ступінь досягнення систематизації знань підлітків, формування цілісного погляду на предмет.

5. Діяльність учителя й підлітка з підготовки до інтегративного заняття.

6. Форми проведення інтегративного заняття.

7. Співробітництво вчителів і підлітків на інтегративних заняттях.

Передбачено, що результати діяльності учнів на інтегративних заняттях визначаються за критеріями: створення єдиного уявлення про проблему; розширення їхнього світогляду; підвищення культури суджень, поглиблення аргументації, ступінь переконаності у підсумках обговорення проблеми, вияв елементів творчого мислення; емоційна залученість у проблему.

Інтегровані зв'язки дисциплін у процесі краєзнавчої роботи сприяють формуванню краєзнавчих знань, об'єктивній і всебічній інформаційній картині світу; активному застосуванню знань учнями на практиці, тому що знання легше виявляють свій прикладний характер, а вчитель по-новому бачить і розкриває свій предмет, ясніше усвідомлює його співвідношення з іншими науками. Усі дисципліни мають своєрідний інтеграційний потенціал, але їхня здатність сполучатися, ефективність інтегрованого курсу залежать від багатьох умов. Цілеспрямованість і систематичність проведення навчально-виховної роботи, структурування краєзнавчого матеріалу мають дати суттєві позитивні результати на шляху формування краєзнавчих знань в учнів основної школи у процесі вивчення географічних курсів.

Список використаних джерел

1. Краєзнавство в школі: метод. збірник / [за ред. О.Т.Діброви]. – К.: Рад. школа, 1968. – 118 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М.Фіцула. – Тернопіль: навч. книга, 1997. – 124с.
3. Якиляшек В.Й. Інтегративний підхід до формування імовірнісно-статистичних понять / В.Й.Якиляшек // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 69–78.

А.П.Березовский,
канд. пед. наук, доцент.
И.В.Маляренко,
канд. физ. восп., доцент,
Херсонский Государственный
университет

ТЕХНОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ МАССАЖА В ПЕРВЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ ТРОМБОЗА ГЛУБОКИХ СОСУДОВ НИЖНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ

На підставі даних автоексперименту розроблена технологія використання різноманітних видів масажу з метою прискорення відновлення овальних процесів після тотального тромбозу глибоких судин нижньої кінцівки.

Ключові слова: масаж, тромбоз.

На основани даних авто експеримента, розробтана технологія використання різнообразных видов массажа, с целью ускорения восстановительных процессов после тотального тромбоза глубоких сосудов нижней конечности.

Ключевые слова: массаж, тромбоз.

On the basis of results of avto eksperymenta, the technology of the use of various prospects and receptions of massage is offered, with the purpose of acceleration of restoration processes after the total thrombosis of deep vessels of lower extremity.

Key words: massage, thrombosis.

Актуальность. Мы уже говорили ранее о возможностях использования средств физической культуры [1, 2], и тезисно – массажу [2, 3], в лечении тромбоза. Рассказывали о противоречии между общеизвестными рекомендациями теории и практики физической реабилитации, что массаж противопоказан при тромбозах сосудов, и потребностями человека, срочно и полностью вылечиться от этой болезни. Это побудило автора, уже в первые дни болезни, искать пути использования нетрадиционных методологических подходов, средств физической культуры, в том числе и массажу, с целью более эффективного устранения последствий тотального тромбоза глубоких сосудов левой нижней конечности. Аналогичных экспериментов в теории и практике физической реабилитации не было. Объектом исследования стал больной, в возрасте 64 года, мужского пола, преподаватель высшего учебного заведения, среднего уровня физической подготовленности, предметом исследования – поиск возможностей использования элементов массажа в острый период развития тромбоза нижней конечности.

Цель работы. Апробация и разработка технологии и программ активизации восстановительных процессов и методики использования видов и приемов массажа в острый период развития тотального тромбоза глубоких сосудов левой нижней конечности.

Задачи исследования. 1. Поиск возможностей использования щадящих и

эффективных видов, приемов и методик массажа в острый период развития тромбоза нижней конечности. 2. Разработка технологии и программы использования разнообразных видов массажа с целью ускорения восстановительных процессов больных тромбозом.

Методы исследования. Автоэксперимент, ультразвуковое исследование, лабораторный анализ крови, протромбина, холестерина, наблюдения и др.

Методика организации авто эксперимента. Длительность эксперимента – четыре года, с 2004 по 2008 годы.

Первый период – это период острого течения болезни и активизации функций восстановительных процессов с помощью тромболитической терапии и поиска возможностей использования средств физической культуры в этих процессах.

Оценка состояния здоровья в первом (остром) периоде болезни крайне неблагоприятная. По результатам ультразвукового исследования сделан вывод: тотальный тромбоз глубоких сосудов левой конечности без признаков реканализации.

Результаты исследования и их обсуждение

В первом периоде развития болезни были апробированы такие виды массажа – самомассаж: гигиенический, сегментарно-рефлекторный, дренажный, индийский, периостальный, которые использовались в форме комплексных занятий с другими средствами физической культуры и тромболитической терапии. Использовался локальный самомассаж отдельных частей тела разными видами и приемами. Длительность первого периода занятий самомассажем – 12 дней (с 1 по 12.06.2004 г.). Количество занятий массажем в острый период – 24, длительность одного занятия самим массажем от 15 мин. в первый день и 30 мин. – в последний.

Так, длительность гигиенического самомассажа мышц туловища двумя приемами (поглаживание, разминание) в первый день составляла – 6 мин., в последней – 5 приемами – составляла – 15 мин.

Продолжительность дренажного и периостального самомассажа здоровой ноги в первый день составляла – 4 мин. и делался 2 приемами; в последней – 5 мин. – 5-приемами. Больную ногу начали массировать с 21 занятия, по 1-2 мин., – одним-двумя приемами массажа.

Бесконтактный самомассаж использовался только для больной ноги продолжительностью от 3 мин. одним приемом в первый день болезни, – и до 2 мин. и 4 приемами – в последний.

Индийский массаж применяли в виде точечного самомассажа подошвы: здоровой ноги длительностью 2 мин. и 1 приемом самомассажа в первый день болезни, до 4-3 мин. и 2 приемами – в последние дни; больной ноги – 2 мин. и 1 приемом на 3 день занятий и 3 мин. и 2 приемами – в последний день острого периода болезни.

С целью нормализации функционального состояния организма и его укрепления делался общий самомассаж тела. Начинали самомассаж с мышц шейного отдела, области спины, груди, верхних конечностей, используя

сначала гигиенический массаж в виде поглаживания, растирания на первых днях и заканчивали разминанием, поколачиванием и вибрацией – на последних.

Мышцы поясницы, правую здоровую конечность, массировали используя особенности дренажного массажа, который способствовал ускорению крово- и лимфотока, ликвидации застойных явлений в мышцах больной конечности, ускорению регенерации тканей, и, по нашему мнению, рассасыванию тромбов в результате не только механического, но и центрального, генезиса.

Наблюдения показали, что при массаже поясницы и здоровой конечности на больной ноге (какая не подлежала массажу), убедительно набухали вены за счет увеличения кровотока на ней.

Из этого выплывает вывод о необходимости использования рассасывающего массажа в острый период развития тромбоза, когда классический массаж на больной ноге вообще противопоказан [4].

При проведении дренажного массажа больная конечность была поднята на 15-35 градусов. Последовательность самого массажа такова: сначала массировали поясницу, потом мышцы бедра, голени, в конце – осуществляли поглаживание от стопы к паховой и поясничной области. Периодически включали ударные приемы, сдавливание и др.

Приемами периостального массажа продолжали массировать надкостницу здоровой конечности для стимулирования кровообращения костной ткани, как в здоровой, так и в больной конечности, имея в виду открытый И.М.Сеченовым феномен об ускорении восстановительных процессов в уставшей конечности за счет выполнения двигательных действий второй конечностью.

Подошву здоровой конечности массировали точечным индийским самомассажем начиная с первого дня, больной ноги, – с 5-го занятия. С помощью этого массажа делалась попытка через влияние на нервные точки подошвы снять болевые ощущения в больных сосудах и способствовать нормализации функционального состояния тромбированных глубоких вен нижней конечности.

Массаж проводился в положении, сидя или лежа при исходном положении – нога согнута в коленном суставе. Сначала делали массаж здоровой ноги, потом – больной. Заканчивали массаж поглаживанием подошвы и стопы.

В завершение осуществляли бесконтактный массаж больной конечности.

Утром ежедневно, после завершения закаливания ведром холодной воды и приема теплого душа, в течение 4 – 7 мин. выполняли растирание жестким полотенцем мышц всего тела до появления красного цвета кожи.

Выводы. На базе данных регулярного объективного врачебного, лабораторного и субъективного самоконтроля состояния здоровья больного, можно сделать однозначный вывод, что регулярное использование разнообразных видов самомассажа в острый период развития тромбоза глубоких сосудов нижней конечности не принесло вред здоровью пациенту. А

на оборот, комплексний підхід к фізической реабілітації, способствовал более быстрому исчезновению отека, болей, ускорению кровообращения, рассасыванию тромбов, уменьшению, на 90,0 % синюшной массы мышц и значительному восстановлению функций сосудов.

На основе данных авто эксперимента была разработана программа использования средств массажа в острый период развития тромбоза нижней конечности.

Список использованных источников

1. Березовский А.П. Особенности содержания и применения средств физической культуры во второй период развития тотального тромбоза глубоких сосудов левой нижней конечности / А.П.Березовский. – Слобожанський науково-спортивний вісник Випуск № 10. – Харків: Ю Ей Інтеллект, 2006. – С. 154-157.
2. Березовський А.П. Особливості методики застосування засобів фізичної культури в перший (гострий) період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої нижньої кінцівки / А.П.Березовский. – Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: [Зб. наукових праць]. – № 2(4). – К.: Університет "Україна", 2007. – С. 352-358.
3. Березовський А.П. Апробація можливостей використання засобів масажу у перший (гострий) період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої нижньої кінцівки А.П.Березовский, В.М.Лішневская //Педагогічні та оздоровчі технології вищої освіти: Матеріали республіканської науково-практичної конференції 18-20 квітня 2006 року. Частина I. – Херсон: ВМУРЛ ХФ, 2006. – С. 13-6.
4. Дубровский В. И. Лечебная физическая культура (кинезотерапия): [Учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / В.И.Дубровский. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 624 с.

*О.В. Ковшар,
канд. пед. наук,
Криворізький ДПУ*

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ МЕТОДОМ ПРОЄКТІВ

У статті автор розглядає можливості методу проєктів для розвитку навчальної діяльності учнів, формування пізнавальної активності та виділяє значення проєктної діяльності в становленні особистості молодшого школяра.

Ключові слова: проєкт, проєктна діяльність, продукт, групова робота.

В статье автор рассматривает возможности метода проектов для развития учебной деятельности учащихся, формирования познавательной активности и выделяет значение проектной деятельности в становлении личности младшего школьника.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, продукт, групповая работа.

In the article an author examines possibilities of method of projects for development of educational activity of students, forming of cognitive activity and selects the value of project activity in becoming of personality of junior schoolboy.

Keywords: project, project activity, product, group work.

Останнім часом у нашій країні відбувається процес модернізації світового освітнього простору; пошук нових засобів і методів формування творчої особистості, подальша інтеграція освітньої системи.

Безперечно система освіти в будь-якій країні світу покликана сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, бо саме школа готує людину до активної діяльності в різних сферах економічного, культурного, політичного життя.

Зміни в суспільстві передбачають, безумовно, і зміни у школі.

По-перше, щорічно збільшується кількість навчальних предметів, постійно розширюються межі навчальних програм, потік нової інформації надзвичайно зростає з кожним днем. Ми часто губимося: чого ж передусім слід навчати учнів?

По-друге, навіть найталановитіший учитель не встигає за розвитком науково-технічного прогресу, не в змозі знати всього зі свого фаху.

По-третє, змінилося суспільне замовлення школі. Нині Україні потрібні люди, здатні на нестандартні рішення, творчо мислити, орієнтуватись у проблемах сьогодення.

По-четверте, ми живемо в час інформаційного буму, що радикально змінює взаємини між людьми.

Більшість учителів і науковців у всьому світі погоджується з тим, що слід переходити від «передавання знань» до «навчання жити». Школою освіта не закінчується, а починається. Не самі знання мають бути метою школи, а учень, який вважає знання, інтелект, духовний розвиток головними цінностями.

Надзвичайно актуальне завдання сьогодення – навчити молоде покоління орієнтуватись у величезній кількості інформації. В умовах відкритого суспільства важливо формувати в учнів глобальне мислення, здатність розуміти і поважати культуру інших народів[2, с.79-80].

Педагоги, науковці і практики шукають нові форми організації навчально-виховного процесу, які дозволили б:

- забезпечити високий рівень знань учнів, уміння самостійно здобувати і застосовувати їх на практиці, грамотно працювати з інформацією;
- розвивати кожного учня як творчу особистість, здатну до практичної діяльності в певній галузі;
- залучити кожного учня до активного пізнавального процесу;
- формувати навички пошукової та дослідницької діяльності, розвивати критичне мислення;
- виявляти свої здібності у груповій співпраці, набуваючи комунікативних умінь;
- формувати в учнів цілісну картину світу;

- спілкуватися з ровесниками не тільки своєї школи, міста, а й інших міст і навіть держав;
- формувати в учнів уявлення про діалог культур як безальтернативну філософію життя в сучасному світі.

Однією з педагогічних технологій, яка спрямована на покращення та розвиток навчання, є метод творчих проєктів або проєктно-технологічний.

Проєктна діяльність – одна з найпопулярніших форм організації роботи з учнями, що забезпечує досягнення – зазначеної мети.

Завдання нашого дослідження окреслити основні завдання проєктної діяльності та її результативність у розвитку особистості молодшого школяра.

Сучасну практичну діяльність людства, науково-технічний та культурний прогрес у різних сферах суспільного буття неможливо уявити без проєктування і проєктів. У ХХ ст. до традиційних різновидів проєктування (архітектурно-будівельного, машинобудівного, технологічного) додалися нові напрямки – інженерно-психологічне, екологічне, генетичне, проєктування трудових процесів, організацій, соціальне проєктування. Широко розповсюджуються політичні, містецькі, освітні проєкти [2, с.44-49].

Проєктування – це процес і технологія створення та виконання певних проєктів.

Проєкт (кинутий вперед) – це задум, план, прообраз передбачуваного або можливого об'єкта; сукупність документів і розрахунків, необхідних для його створення.

Метод проєктів сприяє становленню особистості школяра, розвитку та формування його індивідуальних творчих можливостей, прагненню до самоосвіти, саморозвитку та самореалізації, тощо [2, с.84-89].

Діяльність за проєктом допомагає учню включитися в активну соціальну дію, подолати суб'єкт-об'єктну педагогічну парадигму.

Метод проєктів у світовій педагогіці – не новий винахід (він виник і був поширений ще у 20-ті роки ХХ століття), але переосмислення й застосування його у новій навчальній та культурно-соціальній ситуації дає право говорити про нього як про нову педагогічну технологію.

Теорія та практика проєктного підходу до навчання бере свій початок з кінця ХІХ – початку ХХ століття завдяки науковим пошукам вітчизняних та зарубіжних учених-педагогів. Виник в США, розроблений американським філософом і педагогом Дж.Дьюї та його учнем В.Кілпатріком. В Росії методом проєктів паралельно займалися під керівництвом російського педагога С.Г.Шацького в 1905р. У Радянському Союзі цей метод широко використовувався в школах сільської молоді та в дослідно-показових навчальних закладах до 1931 року. Потім його використання в практиці радянської школи було заборонено.

Суть методу проєктів полягала в тому, що самі учні обирали тему для розроблення проєкту. При цьому обов'язковою була умова: зміст завдань мав тісно пов'язуватися з реальним життям і залежно від спеціалізації групи відображати питання промисловості, сільського господарства, побутової праці

або культури. За задумом авторів, діти, складаючи схеми, проводячи розрахунки, одержували комплекс знань з різних навчальних дисциплін: математики, мови, фізики, хімії, історії, тощо. Основу методу становили чотири взаємопов'язані ідеї:

по-перше, учні повинні самостійно проектувати те, чим їм належить займатись;

по-друге, справжнє вивчення ніколи не буває одностороннім та поодиноким. Завжди до тих знань і навичок, які ми отримуємо безпосередньо від предмета вивчення, додаються чимало інших;

по-третє, будь-яке вивчення, що заохочується школою, заохочується нею лише тому і тією мірою, якою воно тут же і зараз сприяє здійсненню даного починання. У традиційній школі навчальні знання навмисне підпорядковуються засвоєнню відомих, завчасно вибраних предметів. Підхід дослідної школи діаметрально протилежний: перш за все вибирається діяльність, заняття, а навчальні предмети підпорядковані цій діяльності.

Четвертою і останньою ідеєю було наступне: програма об'єднання організаційних дослідів, пов'язаних між собою таким чином що все вивчене в даному ряді дослідів повинно слугувати збагаченню наступного потоку дослідів.

Особлива популярність «методу проектів» пояснювалась тим, що він не вимагав розвинутої матеріально-технічної бази навчання. Ще в 1920/21 навчальному році в глухому селі тодішньої Київської губернії звенигородського повіту (с. Ямпіль), в надзвичайно важкий час польської інтервенції і голоду, група вчителів-ентузістів розпочала роботу за методом проектів, що саме набував поширення в практиці сільських трудових шкіл. Протягом наступних 5 років постановка роботи за методом проектів мала місце в різних школах України в різних інтерпретаціях і з різним успіхом, але помітне поживлення в цьому напрямку відбулось 1927 року, особливо в дослідних закладах і деяких дитячих колоніях. Метод проектів було покладено в основу роботи в 1927/28 навчальному році в дослідній Старо-Петровській сільській 4-річній школі (за часів НЕПу відбувся перехід до 4-річної школи) Бердянського повіту [4, с.36].

Однак, радянські школи відмовилися від групової організації навчання. Основним аргументом проти неї була теза: «безсистемність знань ігнорування класно-урочної системи, зрівнялівка в питаннях контролю знань, нерациональне неефективне використання навчального часу» [3, с.15]. У наш час, як у зарубіжних, так і у вітчизняних закладах освіти, метод проектів успішно і досить активно розвивається, тому що дає змогу рационально поєднувати теоретичні знання з їх практичним застосуванням для вирішення конкретних життєвих проблем сучасності в спільній діяльності школярів.

Основною тезою сучасного розуміння методу проектів російський науковець Є.Полат називає вислів: «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого мені це потрібно та де й як я можу ці знання застосувати» [4, с.21].

В основі даного методу лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, критичного мислення, вміння конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Він завжди передбачає розв'язання якоїсь проблеми і потребує при цьому сукупності певних методів та засобів навчання, а також необхідності інтегрування знань та вмінь із різноманітних сфер науки, техніки, творчих галузей.

Робота над проектом – це самостійна діяльність учнів – індивідуальна, парна, групова, яку діти здійснюють протягом певного відрізка часу.

Не кожен групову роботу можна називати проектом. Даний метод передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів. Як педагогічна технологія метод проектів містить у собі сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих уже за своєю суттю.

Проекти можуть бути різними, і використання їх у навчальному процесі потребує неабиякої підготовки учителя.

Існує кілька типів проектів.

1. За видом діяльності: дослідницькі, пошукові, творчі, рольові, прикладні, ознайомлювально-орієнтуючі.

2. За змістом: монопроекти (в межах однієї галузі знань), міжпредметні проекти.

3. За характером контактів: внутрішні (в межах закладу); регіональні (в межах району, області, країни); міжнародні (беруть участь представники різних країн).

4. За кількістю учасників: особистісні, парні, групові.

5. За терміном виконання: короткотерміновими (розробляються протягом кількох уроків); середніх термінів (від тижня до місяця); довгостроковими (від місяця до кількох місяців) [1, с.104].

У практиці початкової школи широко використовують навчальні монопроекти в межах одного предмета, обираючи найважливіші теми чи розділи. Звісно, робота над монопроектами передбачає залучення знань і з інших галузей науки для розв'язання певної проблеми. Такий проект потребує ретельної поурочної структуризації з чітким визначенням не тільки мети і завдань проекту, а й тих знань, умінь, яких учні мають набути під час роботи над проектом. Заздалегідь слід планувати логіку роботи на кожному уроці в групах (ролі в групах розподіляє вчитель або самі учні), форму презентації. Проект – це результативна дія.

Проектна діяльність завершується реальним результатом, який:

- оформлюють у той чи інший спосіб (альбом, збірник, путівник, план-карта, фільм, виставка);
- публічно захищають (презентують);
- має бути реалізований практично у подальшій роботі;
- виготовлений, отриманий з допомогою сучасних методів роботи з інформацією (Інтернет та інші телекомунікаційні технології).

Велике, а іноді вирішальне значення методу проєктів для розвитку життєвої компетентності учня, становлення ключових життєвих компетенцій зумовлено перевагами, які надає педагогу його застосування, а саме:

- метод проєктів дозволяє перевірити та закріпити на практиці теоретичні знання;
- проєкт забезпечує продуктивний зв'язок теорії та практики у процесі навчання;
- життєвим результатом проєкту є продукт (що забезпечує цілісність проєкту, адже оцінюється завершений проєкт), а умовами, інструментами його досягнення є компетенція учня;
- даний метод сприяє набуттю учнем життєвого досвіду, необхідного розвитку та функціонування як його окремих компетенцій, так і життєвої компетентності в цілому;
- участь вихованця у проєктній діяльності сприяє формуванню вмінь та навичок, становленню життєвих принципів та цінностей, які в подальшому позитивно впливатимуть на його життєдіяльність.

Реалізацію можливостей методу проєкту ми наводимо на прикладі уроку читання в 3 класі (російська мова) «Хлеб – наше богатство».

Для підготовки уроку передувала велика підготовка, пошукова творча робота. Учні розділились на групи за бажанням: історики, літератори, технологи, соціологи. Кожна група виконувала своє завдання. На уроці відбувалась презентація виконання завдання по групах.

Цель проєкта: учить учащихся включаться в проектную деятельность на основе анализа литературного произведения, поиска информации в разных источниках; развивать нестандартное мышление, творческий подход к решению поставленной проблемы; формировать умения правильного, выразительного, осознанного чтения; развивать речь учащихся; воспитывать бережное отношение к хлебу и уважение к труду других людей.

Оборудование: рисунки о хлебе, колоски пшеницы, изделия из хлеба, выставка книг о хлебе, иллюстрации о хлебе, работы групп для презентации, маски для инсценировки сказки.

ХОД УРОКА

1. Организация класса.

- Я рада приветствовать вас в нашем уютном классе.

Посмотрите на меня, на друзей, посмотрите влево, вправо, повернитесь и друг другу улыбнитесь.

2. Сегодня вам придется много говорить и читать, поэтому мы сначала проведем **разминку** (упражнения на развитие дыхания и артикуляции).

Скороговорка.

Усатые колосья росой натились, бежит роса по усам, по усам светлорусым

- Мы встречаемся с ним каждый день. Без него не обходится ни скромный завтрак, ни будничныи обед, ни праздничныи стол. Сегодня будем говорить о

хлебе. Вот он – румяный, душистый. Хлеб всегда считается символом благополучия и достатка.

- Дети, а вы когда-нибудь нюхали, как пахнет хлеб? Вам понравилось? Чем пахнет хлеб? Рассказ, какого автора мы читали про запах хлеба?

3. Мотивация учебно-проектной деятельности.

- Сегодня у нас необычный урок. Урок – проект. Нам предстоит узнать много интересного о хлебе. Вы самостоятельно изучали информацию по теме «Хлеб – наше богатство» и теперь сообщите ее нам, своим одноклассникам, дома – родителям. Вы разделились на группы (ИСТОРИКИ, ЛИТЕРАТОРЫ, СОЦИОЛОГИ И ТЕХНОЛОГИ), работа в которых требует взаимопонимания, согласия. Каждая группа выполняла свое задание, определилась, где брать нужные сведения, к кому можно обратиться за помощью. Вот мы и посмотрим, кто, как справился со своей задачей.

4. Проектная деятельность

Презентация группы историков

- Сейчас мы проследим за тем, какой путь проходят золотые колоски, перед тем как попасть на стол в виде душистого каравая.

Откуда пришел к нам хлеб?

Кто первый его попробовал?

Чтобы это узнать наши ИСТОРИКИ заглянули в прошлое.

1) Легенда о пшенице.

2) Открытие 15 тыс. лет назад.

Этому открытию свыше 15 тыс. лет. Давным-давно люди ели просто зерна в сыром виде, затем научились растирать их между камней и смешивать с водой. Самый первый хлеб был в виде жидкой каши.

3) Хлеб из желудей.

4) Хлеб в средние века.

В средние века во многих европейских странах свежеспеченный хлеб могли есть только члены королевской семьи, хлеб вчерашний предназначался для окружения короля (высшего общества), хлебные изделия, выпеченные два дня назад ели помещики и дворяне, хлеб трехдневной давности служил пищей для монахов и школьников, а хлебом, испеченным четыре дня назад, кормились крестьяне и мелкие ремесленники.

5) Монумент пекарю Эвризаку.

До нас дошли свидетельства особого почтения, которое жители городов древности оказывали хлебопекам. Одно из них – сохранившийся в Риме монумент высотой 13 метров пекарю Эвризаку, – он делал свое доброе дело на совесть!

РЕЗУЛЬТАТ: оформление книжки-малышки «КАК ПОЯВИЛСЯ ХЛЕБ НА ЗЕМЛЕ»

Презентация группы литераторов

- Что в старину считалось одной из самых больших ценностей? Как люди в старину относились к хлебу? Что о хлебе говорили в народе?

1. Говорили как о живом существе.

О хлебе в народе говорили как о живом существе: хлеб-кормилец, хлеб-батюшка. Так же как и к хлебу, испокон веков относился народ и к труду тех, кто создавал его. На Руси пекари пользовались особым уважением, их никогда не называли Ивашка, Федька, Петрушка – величали уважительно, полными именами Иван, Федор, Петр. Высоко ценили хлеб на Руси. Уважали людей, которые растят и убирают хлеб.

2. Чтение текста В.Толмачевой «Хлеб, хлебец, хлебушко...»

3. Пословицы о хлебе.

Хлеб – всей жизни голова

Худ обед, коли хлеба нет.

4. Значение пословиц.

А знаете ли вы значение пословицы. Хлеб не ешь – откуда сила? Потому что хлеб очень сильный. В гостях на столе мы видим различные вкусные блюда, а хлеб стоит в стороне, нарезанный тонкими ломтиками, накрыт салфеткой и хозяин обносит гостей, предлагая хлеб. Хлеб не обижается на то, что его не ставят в центр стола, потому что он очень сильный, а сила не обижается. "С хлебом сила приходит". "Хлеб – всей жизни голова?"

5. Гимн хлебу.

Если бы удалось посадить за один стол всех, кто когда-либо сказал доброе слово хлебу, мир бы услышал

Гимн хлебу: Народная мудрость гласит: без соли не вкусно, а без хлеба не сытно; каравай хлеба не свалится с неба; когда ешь хлеб, думай, как он на столе очутился; потом добрый хлеб и черствый сладок; как относишься к хлебу, таков ты и человек.

РЕЗУЛЬТАТ: составление колоска с пословицами, оформление гимна.

Презентация группы технологов.

- Что нужно, чтобы хлеб попал на стол? (Сходить в магазин?)

- Как получится хлеб?

В одной народной сказке хорошо сказано про процесс выпекания хлеба.

1. Инсценировка сказки «Колосок». Знакомство с процессом выпечки хлеба в сказочной форме.

2. Экскурсия в магазин.

3. Газета «Знаете ли вы?»

Знаете, ли вы, что для выпечки одного батона требуется более 10000 зерен. Сколько же зерен нужно, чтобы накормить народ страны?

Когда вы берете в руки кусок хлеба, задумайтесь о том, труд скольких людей в нем заключен.

Для того, чтобы хлеб был у всех на столе и сегодня, и завтра, и всегда, трудится вся страна.

1. Советы «Как хранить хлеб»

Вкус разделенного хлеба несравним ни с чем. Сейчас как никогда мы должны как можно бережнее относиться к хлебу. Он стал очень и очень дорогим. Сравните цены: белый батон стоил 25 коп., теперь он стоит 2грн.50к. Это его настоящая цена. Он и раньше стоил также дорого. Просто государство

доплачивало за нас за хлеб, а мы не ценили его. Мы привыкли к тому, что хлеба много, что он дешевый, что черствый хлеб можно выбросить. А ведь черствому хлебу можно продлить жизнь. Каким образом?

Положить в целлофановый пакет на батарею, приготовить панировочные сухари, посушить гренки для супа, поджарить гренки к чаю, испечь пирог с яблоками, сварить суп.

РЕЗУЛЬТАТ: инсценировка, газета «Знаете ли вы?», книжка-раскладушка Советы «Как хранить хлеб»

Презентация группы социологов

Сколько хлеба вы можете съесть? Бережете ли вы хлеб? Цените ли труд других людей?

1. Про войну.

2. Радиогазета. Социологические исследования.

3. Легенда о девочке.

4. Газета в школьную столовую.

Повторите правила, которым мы должны следовать неукоснительно:

Береги хлеб, он дорого достается, не оставляй недоеденных кусков, никогда не бросай хлеб, продли жизнь хлебу, подними брошенный кусок, отдай птицам, но не оставляй на полу, на земле, чтобы не затоптали в грязь человеческий труд.

РЕЗУЛЬТАТ: продукт: Радивыступление. Социологические исследования, легенда о девочке, газета в школьную столовую.

5. Итог урока.

-Я очень надеюсь, ребята, что все то, что вы узнали о хлебе, о том, как дорого он достается, каким нелегким трудом выращивается, заставит вас по-новому относиться к хлебу.

- Сегодня мы увидели, как вы умеете работать самостоятельно. Какие вы дружные и любознательные. Вы рассказали о хлебе даже то, чего не знала я и многому научили меня и друг друга.

Насамкінець слід зазначити, що реалізація методу проєктів на практиці змінює роль учителя під час навчального процесу. Із носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної діяльності своїх учнів. Змінюється й психологічний клімат у колективі, оскільки вчителю необхідно переорієнтувати свою навчально-виховну роботу і роботу учнів на різноманітні види самостійної діяльності учнів, на пріоритет діяльності дослідницького, пошукового, творчого характеру.

Уміння користуватися проєктною технологією є показником високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток дитини в процесі навчання. Учитель має не тільки добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх дотику. Педагог повинен знати своїх учнів, їхні можливості, інтереси, бажання; він має бути комунікабельним, толерантним і, найголовніше, – творчим.

Список використаних джерел

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М., 2002. – 205с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К.Селевко. – М., 1998. – 198с.
3. Освітні технології / За ред. О.М.Пехоти. – К., 2003. – 315с.
4. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати // Практико-орієнтований збірник. – К., 2003. – 250с.

*О.О.Павленко,
канд. пед. наук, доцент,
А.В.Мельничук, асистент
Київський національний
економічний університет імені
Вадима Гетьмана Криворізький
економічний інститут*

**СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ, УМІНЬ УЧНІВ ПРИ
ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ЕКОНОМІКА»**

У статті розглядається проблема контролю знань, умінь учнів. Запропоновано свій варіант системи контролю знань, умінь учнів з навчального предмету "Економіка" (навчальна програма С.В.Степаненко). Розроблено періодичний (тематичний) контроль знань, умінь учнів до четвертого розділу "Національна економіка" (програма "Економіка" С.В.Степаненко).

Ключові слова: контроль знань; складові контролю знань (перевірка, оцінювання, оцінка); система контролю знань, умінь; економіка; періодичний контроль знань.

В статье рассматривается проблема контроля знаний, умений обучаемых. Предложен свой вариант системы контроля знаний, умений учащихся по учебному предмету «Экономика» (учебная программа С.В.Степаненко). Разработан периодический (тематический) контроль знаний, умений учащихся к четвертому разделу «Национальная экономика» (программа «Экономика» С. В. Степаненко).

Ключові слова: контроль знань; складові контролю знань (перевірка, оцінювання, оцінка); система контролю знань, умінь; економіка; періодичний контроль знань.

In the article the problem of the control of knowledge, abilities, of trainees is considered. Own the variant of the monitoring system of knowledge, abilities of pupils on a subject «Economy» is offered (S. V. Stepanenko's curriculum). The periodic (thematic) control of knowledge, abilities of pupils to the fourth section «National economy» is developed (the program S. V. Stepanenko's «Economy»).

Key words: control, components of control, system of control.

Важливою умовою підвищення ефективності навчального процесу є систематичне отримання вчителем об'єктивної інформації про хід навчально-

пізнавальної діяльності учнів. Цю інформацію він отримує завдяки контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів. Контроль, або перевірка результатів навчання, є обов'язковим компонентом процесу навчання. Він має місце на всіх стадіях навчального процесу навчання, але особливе значення має після вивчення будь-якого розділу програми та завершення ступеню навчання. Сутність перевірки результатів навчання полягає у виявленні рівня освоєння знань учнями, який повинен відповідати освітньому стандарту з даної програми, дисципліни. Але дидактичні поняття перевірки знань мають значно ширший обсяг в сучасній педагогіці. Контроль, перевірка результатів навчання трактується дидактикою як педагогічна діагностика.

Контроль, оцінювання знань, умінь тих, хто навчається, включаються в діагностування як необхідні складові частини. Це дуже давні компоненти педагогічної технології. Виникнувши на зорі цивілізації, контроль та оцінювання є незмінними супутниками сучасної школи, супроводжують її розвиток. Але і по сьогоднішній час йдуть палкі суперечки про сенс оцінювання, його технології. Як і сотні років тому, педагоги дискутують, що повинна відображати оцінка, чи повинна вона бути індикатором якості – категоричним визначенням успішності учня, або ж, навпаки, повинна існувати як показник переваг та недоліків тієї чи іншої системи (методики) навчання.

У теперішній теорії педагогіки ще відсутній стійкий підхід до визначення понять «оцінка», «контроль», «перевірка», «облік» та інших, з ними пов'язаних. Нерідко вони змішуються, взаємо заміщуються, використовуються то в однаковому, то в різному значенні. Аналіз педагогічних і методичних праць вказує, що в багатьох з них, наприклад, М.О.Архангельського, Г.І.Казьміна, Т.С.Панфілова, Є.І.Петровського, термін «перевірка знань учнів» ототожнюється чи замінюється терміном «контроль знань», у той же час, як перевірка є структурним елементом контролю.

Для більш конкретного розгляду необхідно звернути увагу, що загальним родовим поняттям виступає «контроль», який означає виявлення, вимір та оцінювання знань, умінь тих, хто навчається. Виявлення та вимір називають *перевіркою*. Таким чином, перевірка – складовий компонент контролю основною дидактичною функцією якого є забезпечення зворотного зв'язку поміж тим, хто навчає, та тим, хто навчається, отримання педагогом об'єктивної інформації про ступень освоєння навчального матеріалу, своєчасного виявлення недоліків та прогалин в знаннях. Перевірка має на меті виявлення не тільки рівня та якості навчання тих, хто навчається, але і обсягу навчальної праці останніх. Окрім перевірки, контроль містить в собі *оцінювання* (як процес) та *оцінку* (як результат) перевірки. В класних журналах, базах (банках) даних і т.д. оцінки фіксуються у вигляді балів (умовних визначеннях, «кодових сигналах») і т.п.).

Основою для оцінювання успішності тих, хто навчається є підсумки (результати) контролю. Враховуються при цьому як якісні так і кількісні показники. Кількісні показники фіксуються переважно в балах, а якісні в оцінних судженнях типу «відмінно», «дуже добре», «добре», «задовільно»

тощо. Кожному оцінному судженню приписується визначений, раніше узгоджений (встановлений) бал. Дуже важливо при цьому розуміти, що оцінка – це не число, яке отримується в результаті вимірів та вирахувань, а приписане оцінному судженню значення. Кількісні маніпуляції з оцінними судженнями (балами) неприпустимі. Щоб уникнути спокуси використовувати оцінки як числа, в багатьох країнах світу вони мають літерні позначення, наприклад А, В, С і т.д., але, на жаль, використовують частіше у вищих закладах освіти. Стосовно ж загальноосвітніх закладів, треба зауважити, що дуже часто при врахуванні якісних та кількісних показників оцінки вчителі забувають про систему певних показників, які відображають об'єктивні знання та вміння учнів (обсяг, рівень, якість оволодіння учнями знаннями та вміннями), не враховують вимоги до контролю (об'єктивність, обґрунтованість, систематичність, індивідуальний та диференційований підхід щодо оцінки успішності).

Незважаючи на те, що в методиці та педагогіці існує багато досліджень відносно контролю та оцінки знань, умінь та навичок, проблема організації та проведення контролю залишається актуальною.

Про роль і сутність контролю знань учнів говориться в багатьох педагогічних працях. Ідеї контролю, зокрема, ми знаходимо в працях Я.А.Коменського, А.В.Дистервега, М.І.Пирогова, К.Д.Ушинського та інших.

К.Д.Ушинський висловив конструктивні ідеї контролю знань учнів. Охарактеризувавши типову, для вітчизняної школи, систему перевірки знань, він писав: «Учитель опитує одного, двох, трьох, а інші в цей час вважають себе злильними від усяких справ. Якщо основна ціль лише в тому, щоб формально перевірити знання, вірніше виставити оцінки, то така перевірка – даремна витрата часу» (3, с. 210). К.Д.Ушинський вимагав, щоб вчитель активізував учнів під час перевірки знань; виступав за своєчасний контроль знань та умінь, вимагав, щоб вчителі використовували різні види та методи контролю і перевірки знань та умінь, які б активізували весь клас. Він чітко визначає ідеї тематичного контролю, обґрунтовує вимоги до перевірки знань та оцінки учнів, які мають місце і в наш час.

М.І.Пирогов вимагав, щоб вчителі добре навчали учнів і піклувалися про навчання; пропонував, щоб переведення з класу в клас здійснювалось за результатами підсумкового контролю. М.І.Пирогов негативно ставився до перевірних екзаменів, вбачавши в них елементи випадковості та формалізму.

Я.А.Коменський сформулював дидактичні вимоги до навчання, дав поради як планувати урок. Він вважав, що частину уроку обов'язково необхідно відвести для опитування учнів з метою перевірки і контролю знань учнів.

У сучасній педагогіці вчені-педагоги наголошують на необхідності контролю і перевірки знань учнів, вказують на вимоги до контролю і оцінки знань та умінь учнів, на проблеми, які існують в підходах тощо.

Так М.М.Фіцула наголошує: «Головна мета контролю як дидактичного засобу управління навчальним процесом – забезпечення його ефективності приведенням до системи знань, умінь, навичок учнів, самостійного застосування здобутих знань на практиці, стимулювання навчальної діяльності

учнів, формування у них прагнення до самоосвіти» [8, с.192].

Ф.Ф.Корольова вважає, що «система перевірки та оцінки знань – поки що вельми слабка ділянка в роботі нашої школи», що необхідна обґрунтована система критеріїв оцінки [5, с.444].

На думку С.І.Архангельського «дійсна оцінка стану та результатів навчання потребує їх якісної та кількісної визначеності» [5, с.444].

Вчений В.П. Безпалько пропонує в межах педагогічної технології свою систему об'єктивного контролю і оцінки знань учнів. Головне в ній являє розробка діагностичних цілей навчання, опис рівнів засвоєння знань та інструментарій підрахунку балів за 12-ти бальною системою оцінок.

У сучасній загальноосвітній школі також використовується 12-ти бальна система оцінювання з відповідними критеріями. Але на сьогоднішній час існує така проблема, як об'єктивність оцінки. І хоча, 12-ти бальна система сприяє усуненню суб'єктивізму, шкільні вчителі-практики стикаються з певними проблемами: як урізноманітнити контроль і перевірку знань, умінь учнів, як дійсно об'єктивно підійти до оцінювання тощо.

Ми пропонуємо свій варіант системи контролю знань, умінь учнів з предмету «Економіка» (навчальна програма за ред. С. В. Степаненка).

Перехід до ринкових відносин вимагає істотних змін у підготовці учнів України. Закінчуючи школу, вони повинні знати основи економіки, вміти розбиратися зі статтями сімейного бюджету й оперувати такими поняттями, як ціна товару, його собівартість та рентабельність. Закінчивши школу, учні мусять бути готовими до аналізу впливу мікро- та макросередовища на доходи і витрати сім'ї. Всі ці знання учням необхідно дати під час вивчення навчального предмету «Економіка». У процесі економічного навчання в учнів повинно розвиватися економічне мислення, вміння осмислювати явища економічного життя, яке допомагає розуміти економіку як цілісне явище, в якому ефективність всього народного господарства залежить від ефективності кожної окремої господарської ланки. Школярі засвоюють істину, що економіка повинна бути досить рентабельною та ефективною.

Програма для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з «Економіки» за редакцією С.В.Степаненка містить п'ять розділів, які поділені на теми, після кожного розділу висуваються вимоги до знань і вмінь учнів та завдання для практичних робіт.

Шкільна економічна освіта на сучасному етапі має такі основні цілі:

- ознайомлення з основами економічної теорії і прикладних економічних дисциплін (основами бізнесу, підприємницької діяльності, бухгалтерського обліку, менеджменту, маркетингу тощо);
- формування в учнів економічного мислення;
- формування вмінь і навичок приймати обґрунтовані рішення;
- проведення професійної орієнтації в галузі економічної, правової, підприємницької діяльності та розвиток підприємницьких здібностей учнів.

Відповідно до цілей економічної освіти оцінюванню підлягають теоретичні знання учнів з основ теорії та вміння використовувати ці знання у

повсякденні, а саме: під час аналізу конкретних життєвих ситуацій і прийняття оптимального рішення; розв'язання практичних завдань, пов'язаних з економічною діяльністю людини, сім'ї, громади, держави, проведення порівняльного аналізу економічних явищ тощо.

Застосування певних видів контролю повинно відповідати розвитку навчальної групи. Зараз в школах почали більше застосовувати тестовий контроль (машинний та безмашинний). Але їх використання на практиці не завжди є доцільним тому, що вони дають нам оцінку тільки поверхневих знань і не враховують творчий рівень, тобто не дають учневі поміркувати над проблемою і дати свій шлях виходу з неї, опираючись при цьому на вивчений матеріал. Тому наряду з тестовим контролем необхідно використовувати усний контроль знань (фронтальний, індивідуальний, ущільнений), письмовий, графічний тощо.

Вчителі майже під час кожного уроку проводять поточний контроль за допомогою усного опитування учнів відповідно до теми. Використовують усний метод контролю (індивідуальний, фронтальний та ущільнений).

Також вчителі найчастіше використовують поточний, повторний та періодичний контроль перевірки знань, умінь та навичок. Це пояснюється тим, що завдяки таким видам перевірки вчителі постійно слідкують за засвоєнням знань, умінь та навичок в учнів і, якщо виникають певні труднощі у засвоєнні учнями знань, то вчитель вчасно вносить корективи, надає допомогу тощо. Завдяки цим видам контролю виконуються такі функції, як навчальна, міцності, систематизації та узагальнення.

Професійні вчителі привчають учнів до того, щоб вони використовували під час свого навчання методи самооцінки та самоконтролю.

Навчальна діяльність учнів має багаторівневий характер. Існують певні критерії за якими вчитель виставляє певні бали за знання учнів.

Таким чином, якщо створювати систему контролю знань, умінь, навичок до програми для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з «Економіки» за редакцією С.В.Степаненка, то треба брати до уваги те, що вона розбита на розділи, а вони відповідно на теми. Тоді на початку вивчення курсу доцільно буде вчителю провести попередній контроль. Такий контроль дасть уявлення про готовність учнів до навчання, про їх загальні уявлення відповідно навчального предмету, що планується вивчати тощо. Його можна провести у вигляді тестів (машинний або безмашинний контроль). Запитання повинні бути логічними та простими.

Потім протягом вивчення курсу застосовувати періодичний контроль. Його доцільно проводити кожен раз після вивчення розділу. Так, як в програмі 5 розділів, такі як:

Розділ 1. Вступ до економіки;

Розділ 2. Економіка домашнього господарства;

Розділ 3. Економіка підприємства (фірми). Підприємництво;

Розділ 4. Національна економіка;

Розділ 5. Міжнародна економіка,

то і періодичних контролів буде 5 і називатися вони будуть відповідно до назви розділу. Формою проведення такого контролю краще обрати письмову та практичну перевірку знань, умінь та навичок, засвоєних під час вивчення відповідного розділу програми. Так завдяки цьому контролю будуть виконані такі функції перевірки, як систематизація та узагальнення вивченого матеріалу. Також під час проведення даного контролю вчитель повинен враховувати дані поточного та повторного контролю, який проводиться під час повсякденної навчальної роботи. Відповідно поточний контроль застосовувати під час вивчення тем з розділів програми.

Поточний контроль повинен проводитись постійно, але при цьому треба застосовувати різноманітні методи контролю. Наприклад усне опитування замінювати тестами відповідно до вивчених тем. Це дасть можливість скоротити час та опитати всіх учнів. І головне проводити практичну перевірку, для того щоб слідувати, як учні застосовують набуті знання, навички, уміння на практиці, передусім для вирішення певних завдань. Ці всі методи дають змогу слідувати за навчальним процесом, і, якщо в учнів виникають проблеми у засвоєнні матеріалу, допомагати їм.

А для того, щоб виконувалася функція міцності знань, треба проводити повторний контроль. Його проводять після вивчення теми. Особливістю повторного контролю є поєднання знань з попередньо вивченої теми з новими знаннями. Наприклад в письмовій формі провести контроль з теми «Домашнє господарство в сучасній економіці» з розділу 2 і до цих запитань додати запитання з теми «Домашнє господарство як економічний суб'єкт» з цього ж розділу. Але це потрібно робити не постійно, а тоді коли теми є більш важливими, і коли вони доповнюють одна одну.

Закінчуючи вивчення курсу вчитель повинен провести підсумковий контроль, застосовуючи при цьому різноманітні форми та методи контролю. Завдяки цьому виду контролю відбудеться діагностування рівня засвоєння знань, навичок та умінь. Його краще провести у формі контрольної роботи, запропонувавши учням два варіанти і запитання повинні бути починаючи з теоретичних (2-3 питання), які взяті з усієї програми і закінчуючи творчим завданням (1 запитання), при цьому додати дві задачі, які вирішувались на протязі вивченого курсу.

Таким чином система контролю знань, умінь, навичок повинна включати всі види контролю. Тому, що вони взаємодоповнюють один одного. І неможливо ефективно проводити навчання без застосування різноманітних видів та методів контролю. Система контролю повинна бути чітко організованою. Це все потрібно для того, щоб не виникала сухість у навчанні, щоб діти не зникали, наприклад, тільки до усного опитування чи письмового.

Також не слід забувати про самоконтроль та самооцінку. Вчитель повинен зробити все можливе для того, щоб учні були зацікавлені у навчанні, і могли регулювати свою навчальну діяльність. Для цього вчитель повинен ознайомити їх з вимогами, правилами і критеріями оцінювання знань, звертаючи увагу на те, що помилки можуть бути істотні та менш істотні з огляду на мету контролю.

Отже, існує безліч можливостей застосування різних видів та методів контролю. В свою чергу всі вони пов'язані між собою і становлять єдину систему перевірки та контролю знань, умінь та навичок. Тобто кожен з видів контролю виконує певну функцію без якої неможливе доцільне та ефективне навчання. Застосування всіх видів контролю враховує програма, яка передбачає головні положення економічного навчання учнів.

Ми пропонуємо контроль перевірки знань, умінь та навичок до курсу «Економіка» (за ред. С.В.Степаненка) для четвертого розділу «Національна економіка». Це буде відповідно періодичний (тематичний) вид контролю і проводитиметься у вигляді письмової контрольної роботи, яка матиме два варіанти. В кожному варіанті передбачається чотири рівня. При виставленні оцінки вчитель повинен оцінювати роботу відповідно до критеріїв, які висуваються до учнів. Загальна кількість балів за написання контрольної роботи становить 12 балів, але вчитель при оцінюванні повинен враховувати те, що ці дванадцять балів ставляться за досконале знання, а також та за творчий підхід у вирішенні проблемних задач та ситуацій. Отже, якщо учень дав відповіді на запитання I рівня, то отримує 1-3 бали, відповідно I та II рівнів – 4-6 балів, I – III рівень – 7-9 балів, I – IV рівень – 10-12 балів.

ВАРІАНТ I

I рівень.

Обрати вірну відповідь:

1. Національна економіка – це:

- а) історично сформована система суспільного відтворення країни, взаємозалежна сукупність галузей, видів виробництва і територіальних комплексів, що охоплює всі сформовані форми суспільної праці;
- б) конституційно, економічно та організаційно єдина система взаємопов'язаних галузей і сфер діяльності людей, що характеризується відповідною пропорційністю, взаємообумовленим розміщенням на обмеженій державними кордонами території;
- в) сукупність юридично вільних, але пов'язаних між собою обміном поодиноких господарств у межах однієї держави;
- г) системність і взаємопов'язаність галузей та господарств у межах держави;
- д) всі відповіді вірні.

2. Для розширення виробничого потенціалу країни необхідно, щоб:

- а) ЧНП перевищував НД;
- б) чисті інвестиції перевищували величину амортизації;
- в) НД перевищував обсяг споживчих витрат населення та держави;
- г) ВВП перевищував ЧНП на величину амортизації;
- д) правильна відповідь відсутня.

3. Необхідність втручання держави в економіку зумовлено:

- а) створенням умов для ефективного функціонування самого ринкового механізму;
- б) усуненням негативних наслідків ринкових процесів;

- в) захистом національних інтересів на світовому ринку;
- г) вирішенням проблем, які ринковий механізм вирішити не може або вирішує їх погано;
- д) всі відповіді вірні.

II рівень.

1. Привести показники, що характеризують людський, технічний та природно-ресурсний потенціал економіки.
2. Перелічити основні причини зменшення сукупного попиту.
3. Вказати, які є типи безробіття. Охарактеризувати їх.

III рівень.

1. Проаналізувати на графіку, які наслідки матиме збільшення сукупного попиту для регулювання падіння сукупної пропозиції.
2. Обсяг ВВП в країні 300 млн. грошових одиниць, розмір нагромадження становить 75 млн. грошових одиниць. Відомо, що середній щорічний приріст нагромадження становить 15 млн. грошових одиниць, а щорічний приріст ВВП – 45 млн. грошових одиниць. Розрахувати показники, що характеризують процес нагромадження та зробити висновки про ефективність відтворювальних процесів в даній країні.
3. За попередній період країна мала наступні показники (в од. грош. Од.): ВНП – 500, чисті інвестиції приватного сектор – 75, державні закупівлі – 75, споживання домашніх господарств – 250, надходження прямих доходів до державного бюджету – 20, субвенції підприємцям – 30, експорт – 150, імпорт – 110.

Розрахувати: 1) дохід у розпорядженні домашніх господарств; 2) амортизаційний фонд; 3) стан державного бюджету.

IV рівень

1. Державне регулювання економіки та економічна політика: чи тотожні ці поняття?
2. Якими повинні бути пріоритети політики уряду України у формуванні бюджету і податків з метою підвищення обсягів виробництва ВВП?

ВАРІАНТ 2

I рівень

Обрати вірну відповідь:

1. До сучасних ознак, які характеризують національну економіку відносять:
 - а) ознаки національного суверенітету; ресурсно-виробничі; господарсько-організуючі; товарообмінні;
 - б) використання економічних моделей;
 - в) виокремлення регіонів через їхню спеціалізацію;
 - г) правила діяльності та управління економічною політикою, які базуються на закономірностях розміщення продуктивних сил і розвитку регіональної економіки;
 - д) правильна відповідь відсутня.

2. Валовий національний дохід (ВНД) – це:

- а) сума внутрішніх первинних доходів + внутрішні трансферти;
- б) сума внутрішніх і зовнішніх первинних доходів;
- в) сума внутрішніх первинних доходів;
- г) сума всіх первинних доходів + чисті поточні зовнішні трансферти;
- д) правильна відповідь відсутня.

3. Основними елементами рівня життя є:

- а) рівень і структура споживання матеріальних благ;
- б) рівень споживання послуг установ побутового обслуговування, охорони здоров'я, освіти, культури, соціального забезпечення, фізкультури;
- в) рівень забезпечення житлом;
- г) всі відповіді вірні.

II рівень.

1. Що являє собою макроекономічна рівновага; назвати загальні умови її формування.

2. Назвати активні та пасивні засоби та інструменти державного регулювання структури національної економіки.

3. Що таке фінанси? Розкрити їх сутність та назвати функції, які вони виконують.

III рівень.

1. Пояснити на графіку, як зміни зарплати працівників у національній економіці впливають на сукупний попит.

2. Визначити обсяг ВВП у наступному році, якщо передбачається зростання продуктивності праці на 2% та трудових ресурсів на 4%. В базовому періоді чисельність населення працездатного віку становила 850 тис. осіб, з яких інвалідів I та II груп – 90 тис. осіб, а непрацюючих громадян – 170 тис. осіб; ВВП складав 2,3 млрд. од. Загальна чисельність зайнятих від числа трудових ресурсів – 67%.

3. Економіка країни характеризується: обсяг експорту – 200 млн. \$; обсяг імпорту – 187 млн. \$; приток капіталу – 400 млн. \$, відтік капіталу – 384 млн. \$, офіційні валютні резерви – 520 млн. \$. Проаналізувати стан платіжного балансу, визначити шляхи його збалансування і зміни в офіційних резервах країни за підсумками року.

IV рівень

1. Чи можуть заходи з охорони навколишнього середовища бути економічно вигідними? Навести приклади.

2. Надати характеристику проблем фінансового забезпечення соціальної сфери в Україні. Запропонувати шляхи подолання цих проблем.

Запропонована нами система та тематичний контроль знань, умінь, навичок до курсу «Економіка» (за ред. С.В. Степаненка) для четвертого розділу «Національна економіка», використовувалися студентами ДВНЗ «КНЕУ ім.Вадима Гетьмана» КЕІ під час проходження педагогічної практики в загальноосвітніх закладах і отримали схвальні відгуки від вчителів-практиків. Сподіваємося, що наші пропозиції та розробка періодичного контролю знань,

умінь, навичок принесуть практичну користь майбутнім вчителям економіки, і, особливо, вчителям-початківцям. Також, ми вважаємо, що запропонований контроль знань, умінь дозволить уникнути суб'єктивізму під час оцінювання підготовленості учнів з навчального предмету «Економіка».

Список використаних джерел

1. Гурч Л. Некоторые аспекты внедрения европейской системы ECTS в высшее образование Украины / Л.Гурч. // Персонал. – 2004. – №12. С.68-73.
2. Довідник з психолого-педагогічних дисциплін для студентів економічних вузів: в двох частинах / [автор і укладач О.О.Павленко]. – Кривий Ріг: КЕІ КНЕУ, 2001. – Ч. II.
3. Касьянова О.М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О.М.Касьянова. – Харків: Видавництво «Основа», 2004.
4. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навчальний посібник / [за заг. ред. М.В.Артюшиної]. – К.: КНЕУ, 2008.
5. Психология и педагогика: учебное пособие / [под ред. А.А.Бодалева]. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
6. Сеногносова Н.А. Тестирование как одна из форм оценки учебной деятельности / Н.А.Сеногносова //Педагогика. – 2006. – №5. – С.38-40.
7. Степаненко С.В.Економіка: програма [для учнів 10-11 класів загальноосвіт. навч. закл.] / [за ред. С.В.Степаненка] // «Географія та основи економіки в школі» – 2001. – № 1. – С. 11-14.
8. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М.Фіцула. – К.: Видав. центр «Академія», 2000.

М.В.Вікторова

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ

Для отримання позитивних результатів у процесі вокально-хорової роботи, більшого значення має знання та відтворення педагогічних умов підвищення якості вокально-хорової роботи. Під педагогічними умовами формування якості вокально-хорової роботи вбачається спеціально розроблені умови, за яких відтворюється глибоке осмислення ідейно-естетичного змісту музичного твору та посилюється його вплив на особистість.

Ключові слова: вокально-хорова робота, педагогічні умови.

Для получения положительных результатов в процессе вокально-хоровой работы, большое значение имеет знание и создание педагогических условий повышения качества вокально-хоровой работы. Под педагогическими условиями формирования качества вокально-хоровой работы подразумеваются специально созданные условия, при которых происходит глубокое осмысление идейно-эстетического содержания музыкального произведения и усиливается его влияние на личность.

Ключевые слова: вокально-хоровая работа, педагогические условия.

It is important for receiving positive results in a vocal-choral work to know and to create pedagogical conditions of rising of the quality of the vocal-choral work in the process of pupils education. Pedagogical conditions of forming of quality of vocal-choral work mean specially created conditions owing to which deep understanding of aesthetic content of a musical composition are carried out and its influence to the personality strengthen.

Key words: vocal-choral work, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Для здобуття позитивних результатів у вокально-хоровій роботі, чимале значення має знання та створення педагогічних умов підвищення якості вокально-хорової роботи в процесі навчання учнів.

Під педагогічними умовами формування якості вокально-хорової роботи розуміють такі спеціально створені умови, за яких здійснюється глибоке осягнення ідейно-естетичного змісту музичного твору і посилюється його вплив на особистість.

Створення цих умов полягає як у доцільному доборі музичних творів і підготовці учнів, так і в організації необхідного середовища.

Першою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом роз'яснювати вокально-хорові завдання, що сприяє якісному засвоєнню знань та вірному виконанню вимог вчителя учнями. Тобто учні повинні усвідомити зміст завдання вокально-хорової роботи. Ця умова вимагає вмілого, гармонійного поєднання пояснень і практичного показу вчителя.

Другою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагога голосом показати вірність співу.

Учні як свідомо, так і підсвідомо будуть намагатися наслідувати манеру звукоутворення вчителя. Тому вчитель повинен обов'язково володіти добре поставленим та з чистим інтонуванням голосом, але, в свою чергу, співати як оперний співак йому зовсім не обов'язково.

Третьою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом чути недоліки голосоутворення учнів.

Мета. Важливою педагогічною умовою для підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння вчителем чітко роз'яснити вокально-хорове завдання та націлити учнів на кінцевий виконавський результат. Коли учні зрозуміють мету, то й робота над технікою виконання стане для них цікавою.

Кожне поставлене вчителем завдання – це результат аналізу співу учнів. Найважливішою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом чути недоліки голосоутворення учнів та виправляти їх шляхом підбору особливих вокально-хорових вправ. Вчитель, знаючи співацькі можливості учнів, на основі конкретного звучання має послідовно ставити навчальні завдання. Орієнтиром правильності постановки завдання є ставлення учнів до співу.

Отримані результати. У процесі вокально-хорової роботи педагог повинен створити такі педагогічні умови при яких, учні усвідомлювали б свої досягнення та розуміли недоліки, тому що це дуже допомагає успішному навчанню.

Вчитель повинен звернути увагу учнів на те, як світло, дзвінок, звучить його голос, порівняти звучання свого голосу зі знайомими звуками скрипки, дзвоника, бджілки тощо. Перед учнями поставлена конкретна звукова мета, доступна їм розумінню (наслідувати скрипку, дзвоник).

У процесі вокально-хорової роботи вчитель показує дітям, як він досягає потрібного звучання, як він правильно відкриває рота, починаючи спів (нібито вдихаючи аромат квітки), як стоїть під час співу.

Отже, вчитель повинен пояснювати різними засобами мету, до якої треба прагнути (звучання голосу) і шлях, яким можна досягти цієї мети.

Учням старшого віку, досвід яких значно ширший, можна давати більш глибокі пояснення, у процесі вокально-хорової роботи, вдаючись іноді до аналізу процесу, який відбувається при правильному або неправильному співі. Важливою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом фокусувати увагу учня на гарних звуках його голосу.

Учні повинні усвідомлено підходити до звукоутворення та контролювати свій спів, намагатися співати краще і в цьому їм повинен допомагати саме вчитель, який через вміння фокусувати увагу учнів на гарних звуках їх голосів, буде старанно намагатися розширити об'єм цих звуків, в цьому йому допоможуть самі учні.

Щоб подолати навички напруженого співу, вчитель повинен роз'яснювати учням старшого віку таким чином: «Опускайте добре нижню щелепу, бо, коли ви співаєте з затиснутим ротом (особливо голосні та йотовані *i, й, e, e*), ваша горлянка автоматично стискається».

Треба пояснити учням, що при співі не можна напружувати шию, груди треба розправити, щоб легені не стискалися і дихання було цілком вільним.

Роль правильного показу дуже важлива ще й тому, що голосові складки людей мають властивість повторювати в загальмованому вигляді ті рухи, які відтворюють м'язи співака (в даному разі вчителя, який показує правильний спів).

Можна сказати, що набуття дітьми вокально-хорового досвіду змінює в деякій мірі співвідношення показу і пояснення. Чим більше вокально-хоровий досвід здобули учні, тим меншу роль грає показ, а більшу – пояснення, проте навіть і в досвідченому хорі роль показу ще досить висока, хоч і менша, ніж в роботі з малокамі-початківцями.

У процесі вокально-хорової роботи, вчитель повинен з усією відповідальністю підійти до якості пояснень та показу. Сама форма бесіди повинна активізувати здорову і слухову увагу дітей. Тому доречно бесіда вчителя, побудована на запитаннях до учнів. Наприклад, такі питання: «Як я відкриваю рота?», «Коли я заспівав краще, вільніше, світліше?».

Роблячи порівняння із зоровими, слуховими і просторовими уявленнями, вчитель повинен підбирати зрозумілі порівняння. Можна іноді використовувати аналіз не тільки позитивного показу, але й негативного, неправильного, щоб шляхом порівняння довести перевагу кращого.

Вокальний показ учителя повинен бути правильним. Вчитель не

обов'язково повинен мати винятковий вокальний голос, але він повинен добре володіти тим вокальним матеріалом, який має.

Найголовнішою педагогічною умовою підвищення вокально-хорової роботи є вміння педагогом підбирати вокальні вправи в логічній послідовності, як звукові, так і беззвукові (дихальна гімнастика, фізичні вправи та ін.), використовувати вокально-хорові вправи з учнями вчитель повинен систематично. Багаторазове повторення дії, як відомо, завжди веде до автоматизації. Чим простіша дія, тим легше і шоріше вона автоматизується, чим вона складніша – тим довше проходить цей процес.

У процесі вокально-хорової роботи, треба забезпечити поступовість завдань та систематичність, постійність у вправах. Наприклад, якщо після того, як учні навчаються добре співати в помірному темпі необхідну послідовність звуків у зручній теситурі, одразу дати їм пісню в швидкому темпі, побудовану на стрибках в широкому діапазоні, то таке навчання не дасть хороших наслідків, бо тут буде порушена система.

Зрозуміло, якщо вчитель матеріал вправ і пісень підбирає в системі, але працює з дітьми нерегулярно, багато пропускає, то тут буде порушена постійність тренажу і це теж затримає успішне утворення вокально-хорових знань. Треба поступово ускладнювати завдання і створювати умови для постійного засвоєння вправ. Наприклад, добившись у дітей вільного звукоутворення на диханні з хорошим використанням резонаторів на мелодіях в зручній теситурі і в помірному темпі, слід дуже обережно переходити до співу мелодій у більш швидких темпах. Тому, наприклад, розучування пісні здебільшого проходить спочатку в уповільненому темпі. Особливо ретельно у вокально-хоровій роботі треба додержуватись поступовості і систематичності, коли доводиться переборювати хибні навички співу і прищеплювати нові, правильні звички. Це так зване явище інтерференції, при якому виявляється конфлікт між старою і новою навичкою. У цьому випадку доводиться гальмувати стару навичку. Наприклад, учень звик співати напружуючи горлянку, а його треба навчити співати вільно, без напруження. Звична дія (напружений спів) весь час гальмує утворення нової навички (неснапружений спів). У процесі вокально-хорової роботи за правильних дій вчителя, буде відбуватися процес перебудови, а невдовзі і взагалі, зникнення негативної навички. Про те, як тільки змінюються обставини, за яких самоконтроль учнів слабіє (учні дуже хвилюються під час виступу), як знову стара навичка перемагає нову (якщо остання закріплена ще не достатньо) і знову учні починають співати напружено. Щоб цього не було, треба добре закріпити нову навичку, утворити стійкий стереотип. Тут систематичність та поступовість у вокальних вправах відіграють виключно важливу роль.

Особливою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом розвивати творчу ініціативу самих учнів. Вчитель музики, у процесі вокально-хорової роботи, повинен викликати у дітей бажання навчитись гарно співати.

Учні повинні з зацікавленістю та емоційністю, з повною свідомістю ставитися до оволодіння вокально-хоровими знаннями.

Важливою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом підбирати цікавий музичний репертуар. Пісні шкільного репертуару повинні захоплювати дітей, зацікавити їх оригінальними вправами в процесі вокально-хорової роботи.

Також, важливою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом використовувати музичний інструмент в своїй практичній діяльності. Фортепіано в роботі вчителя середньої школи може розглядатися в плані двох функцій: допоміжної та самостійної. Допоміжна роль фортепіано визнана всіма – це, передусім, акомпанемент. Фортепіанний супровід, сприяє розвитку гармонічного слуху, і тому застосовують фортепіано не тільки для акомпанування пісень, але й різних вправ (розспівування, гармонізація гами, тощо). Музика – це мистецтво звуку, і будь-які музичні здібності учня може розвивати тільки реальне музичне звучання. Жива інструментальна ілюстрація дає запас нових яскравих вражень і необхідна для більш повного розкриття багатьох теоретичних понять. Наприклад, поняття про регістр. Людський голос, тим більше голос дитини, не дає такого чіткого уявлення про регістр, як інструмент. Підбирати цікаві твори для контрастного зіставлення різних темпів, ритмів, динаміки, нюансів на фортепіано набагато легше, ніж на матеріалі пісень. Вчитель повинен вміти читати з листа, добре, вільно володіти інструментом.

Вчитель повинен вміти образно, доступно розповісти про твір, що виконується, запалити інтерес, фантазію маленького слухача і виконати ці прості дитячі твори на стільки високо-художньо, щоб повністю оволодіти уявленням дитини. При показі вчителем музичного матеріалу, на дитину впливає не тільки звучання, але й сам виконавець. Його жести, міміка, які мають для них особливу велике значення.

У процесі розспівування, розучування пісні вчитель повинен слідкувати за чистотою інтонації та якістю звуку. Інструмент служить для тонального настроювання, підтримки. Але вчитель не повинен нав'язувати звучання інструменту дітям, а тільки підтримувати стрій, заставляти їх слухати себе, контролювати свій спів відносно звучання інструменту. Розучування і виконання з дітьми пісень з акомпанементом – процес складний, він вимагає від вчителя, крім хорошого володіння навичками гри, умінь одночасно грати і керувати співом, одночасно слухати спів учнів і свою гру, координувати свою роботу відповідно до певних завдань. Наприклад, під час виконання пісні учні не чисто інтонують одне складне місце. Після розучування цього епізоду різними методами учні використовують весь куплет. Вчитель, виділяючи в акомпанементі потрібні звуки, допомагає дітям знайти свій звук в загальній гармонії. Діти співають більш впевнено. Поступово вчитель, знімаючи звучність акомпанементу, перевіряє чистоту інтонування, потім звертає увагу дітей на музичний бік їх виконання – нюанси. У даному випадку фортепіано подає необхідну допомогу в створенні музичного образу.

Вчитель обов'язково повинен вміти вільно транспонувати та підбирати по слуху. Музичний інструмент, особливо фортепіано, є активним вихованням, а не тільки добрим «помічником» чи «наочним приладдям». Недооцінка його ролі дуже позначається на якості вокально-хорової підготовки учнів у процесі вокально-хорової роботи.

Виконання вимог стосовно раціональної послідовності роботи по удосконаленню якості музичного матеріалу учнями на уроках музики стає основою для підвищення якості вокально-хорової роботи молодших школярів.

Основними критеріями сформованості вокально-хорової роботи є:

- 1) ступінь усвідомлення змісту та передачі образу даного твору;
- 2) послідовність виконання вимог;
- 3) якість виконання вимог пред'явлених до даного твору.

Перелічені критерії допоможуть визначити рівень вокально-хорової підготовки учнів.

Вокально-хорова робота, повністю залежить від педагогічних умов, які мають здатність впливати на її якість.

Отже, такими педагогічними умовами є зміни педагогом:

- роз'яснювати вокально-хорові завдання, що сприяє якісному засвоєнню знань і вірному виконанню учнями музичних творів;
- чути недоліки голосоутворення учнів та виправляти їх шляхом підбору особливих вокально-хорових вправ;
- фокусувати увагу учня на гарних звуках його голосу;
- використовувати беззвуківі вправи, а саме дихальну гімнастику, фізичні вправи та ін.;
- підбирати вокально-хорові вправи в логічній послідовності;
- розвивати всі види вокально-хорової техніки в процесі вокально-хорової роботи;
- прищеплювати учням вірний тип дихання (кісто-абдомінальний тип дихання);
- перевіряти ступінь засвоєння учнями тих чи інших вправ;
- виховувати в учнях м'яку атаку при співі музичного матеріалу;
- планувати урок відповідно до теми;
- володіти музичним інструментом в достатньому ступені;
- використовувати диференційований підхід до школярів в процесі вокально-хорової роботи;
- працювати над художнім образом музичних творів;
- створити творчу атмосферу на уроці;
- досягти поставленої мети в процесі вокально-хорової роботи;
- працювати з урахування діапазону учнів над вокальними творами;
- спостерігати за чистотою інтонування голосів;
- слідкувати за дикцією та артикуляцією;
- поєднувати як наукову, так і образну термінологію в процесі вокально-хорової роботи;

- розвивати творчу ініціативу самих учнів;
- поступово вирівнювати реєстри голосу в процесі вокально-хорової роботи;
- голосом показувати вірність співу;
- бути музично-теоретично підготовленим до роботи з дітьми;
- використовувати методи вокально-хорової роботи на уроках музики;
- працювати над художнім образом, відповідно до обраного твору.

Виконання умов, що стосуються раціональної послідовності роботи по удосконаленню якісного виконання шкільного репертуару на уроках музики стає основою для підвищення якості вокально-хорової роботи в процесі навчання учнів.

Перелічені педагогічні умови дають змогу виявити рівень вокально-хорової роботи зі школярами на уроках музики.

Педагогічними умовами для підвищення сприйняття учнями музичного матеріалу є:

- умови, що забезпечують підвищення якості вокально-хорової роботи;
- умови, що передбачають включення школярів в активну діяльність в процесі роботи над музичним матеріалом;
- умови, що забезпечують засвоєння учбової інформації;
- умови, які передбачають виконання учбового процесу на оптимальному рівні розвитку вокально-хорових здібностей;
- умови, які пов'язані з відтворенням вокально-хорових здібностей у процесі вокально-хорової роботи;
- умови, які враховують інтереси, нахили та можливості учнів.

Висновки. Перелічені методи використовуються не ізольовано, а у різних поєднаннях на всіх етапах роботи над пісенним матеріалом. Для музичного виховання в загальноосвітній школі відводиться мало часу, а програма дуже об'ємна і відповідно тієї невеликої кількості годин, що відводиться на вокально-хорову роботу над пісенним матеріалом зовсім недостатньо.

Тому, стає необхідно переглядати побудову вокально-хорової роботи, щоб за короткий проміжок часу роботи над музичним твором забезпечити її ефективність, щоб процес вокально-хорової роботи сприяв розвитку вокально-технічних вмінь та навичок учнів, та підвищував їх загальний рівень вокально-хорової культури.

При створенні вище перелічених педагогічних умов, якість вокально-хорової роботи на уроках музики буде поступово підвищуватися, що в свою чергу, позитивно відобразиться на загальному рівні вокально-хорової культури учнів.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.Р. Загальні методи навчання у школі / А.Н.Алексюк. – К.: Радянська школа, 1981. – 206 с.
2. Бабанський Ю.К. Методи навчання в сучасній загальноосвітній школі / Ю.К.Бабанський. – М.: Просвіта, 1988. – 208 с.
3. Вопросы вокально-хорового воспитания школьников / Под ред.

Г.П.Стуловой. – М., 1983. – 160 с.

4. Максимов С.Е. Хоровое пение в школе / С.Е.Максимов. – Л.: Просвещение, 1961. – 143 с.
5. Морозов В.П. Вокальный слух и голос / В.П.Морозов. – М.: Просвещение, 1965. – 175 с.
6. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе / Д.Е. Огороднов. – К.: Музична Україна, 1980. – 180 с.
7. Орлова Н.Д., Алиев Ю.Б. Хоровое пение / Н.Д.Орлова, Ю.Б.Алиев. – М.: Просвещение, 1971. – 160 с.
8. Раввінов О. Методика хорового співу в школі / О.Раввінов. – К.: Музична Україна, 1969. – 132 с.
9. Работа в хоре / Под ред. Д.Л.Локшина. – М.: Проф. издат, 1964. – 300 с.

*І.О.Козаченко, директор
Криворізького обласного
ліцею-інтернату для
сільської молоді*

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

У статті наданий теоретичний аналіз проблеми підвищення якості знань учнів на уроках географії; показані шляхи підвищення якості знань учнів на уроках географії; представлені результати власного дослідження.

Ключові слова: знання, якість знань, учні.

В статье дан теоретический анализ проблемы повышения качества знаний учащихся на уроках географии; показаны пути повышения качества знаний учащихся на уроках географии; представлены результаты собственного исследования.

Ключевые слова: знания, качество знаний, учащиеся.

In article the theoretical analysis of a problem of improvement of quality of knowledge of pupils at geography lessons is given; ways of improvement of quality of knowledge of pupils at geography lessons are shown; results of own research are presented.

Keywords: knowledge, quality of knowledge, pupils.

Постанова проблеми. Вхідження України в Болонський процес ставить перед учасниками навчально-виховного процесу важливі завдання, серед яких – підвищення якості освіти, поглиблення науково-навчального співробітництва й підвищення мобільності студентів, викладачів, учених.

Виконання даних завдань неможливе без роботи школи, оскільки саме вона покликана готувати високоосвічених, всебічно підготовлених випускників. У свою чергу, це неможливо без одержання школярами високоякісних знань. Саме якість знань визначає на багато років їхню можливість в сфері матеріальної й духовної культури. Від якості знань, які надає школа своїм

вихованцям, буде залежати, наскільки успішно вони зможуть надалі опанувати спеціальними знаннями й трудовими вміннями.

Проблема якості знань учнів знайшла відображення у роботах М.О.Антонченка, Т.М.Давиденко, В.В.Давидова, В.П.Копніна, В.В.Кравського, Н.О.Менчинської, В.А.Онищука, В.Ф.Паламарчук, М.М.Скаткіна, Н.Ф.Талізної, Т.І.Шамової та інших учених.

Аналіз публікацій з досліджуваної проблеми. Сучасна освіта уможливила оволодіння набором обсягу знань, що безупинно й швидко зростає. Це слугує не стільки збільшенню загального обсягу знань, скільки збільшенню «коефіцієнта корисності знань». Якість освіти оцінюється, у цьому випадку, за декількома кількісними та якісними показниками засвоєння знань.

У даному контексті не втрачає своєї актуальності проблема якості знань, що є результатом фіксації в пам'яті системи основних знань і способів їхнього використання. Якість знань здобуває вищого рівня сформованості за умови свідомого сприйняття інформації і її життєвої необхідності [4, с.9].

Проведений аналіз філософської, психолого-педагогічної й методичної літератури показав, що вчені не дійшли єдиної думки у трактуванні понять «знання», «якість знань». Спробуємо провести аналіз даних трактувань із погляду різних наук.

У філософії поняття «знання» трактується як «відображення об'єктивних характеристик дійсності у свідомості людини» [10, с.199].

У психології основою знань виступають процеси мислення і пам'яті. Предмети і явища навколишньої дійсності в процесі пізнання перетворюються мисленням у суб'єктивні ідеальні образи, що після підтвердження практикою одержують форму представлень, понять і їхніх систем, адекватних дійсності. У такому виді знання зберігаються в пам'яті [7, с.34].

В інших джерелі говориться, що знання – «це результат нашої пізнавальної діяльності незалежно від того, у якій формі ця діяльність відбувається: почуттєво – у результаті спостережень, дослідів або позачуттєво, безпосередньо або опосередковано, зі слів інших, у результаті читання тексту, перегляду телефільму тощо. Тому знання є системою, єдністю психічних уявлень і їх мовних виразів» [6, с.26].

Особливо багато визначень поняття «знання» надається у педагогіці (Н.П.Волкова, С.У.Гончаренко, А.І.Кузьмінський, І.В.Малафій, В.Л.Омелянко, В.М.Чайка й інші).

Так, у педагогічній енциклопедії пишеться, що «Знання – продукт пізнання (представлення, поняття) людьми предметів і явищ дійсності, законів природи і суспільства. Знання не є незмінними. У ході суспільно-історичної практики людей вони увесь час розвиваються, уточнюються, поглиблюються, іноді істотно змінюються, перебудовуються. Закріплені за допомогою мови в усній або письмовій формі, знання передаються від покоління до покоління і засвоюються людьми. Цей процес відбувається в умовах спілкування людей двома шляхами: стихійно або за допомогою організованого навчання» [9, с.118].

В Українському педагогічному словнику С.У.Гончаренка говориться: «Знання – особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується розумінням їхньої істинності. Відображаються знання в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. Знання, що передаються шляхом цілеспрямованого навчання, повинні бути насамперед строго науковими. Невід’ємними якостями дійсних знань є їхня систематичність, усвідомленість, свідомість». При цьому підкреслюється, що «...знання, виступаючи складовою частиною світогляду людини, значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди і переконання, вольові якості особистості, характер. Вони є одним із джерел потреб і інтересів людини, необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань [2, с.137].

В.М.Чайка вважає, що «Знання відображають узагальнений досвід пізнання дійсності, накопичений людством у процесі соціально-історичної практики» [12, с.78].

Як бачимо, більшість авторів, визначення яких ми навели, вважають, що знання є головним компонентом освіти. Вони виділяють такі види знань: основні терміни й поняття, без яких неможливо зрозуміти жоден текст, жодний вираз; факти повсякденної дійсності й наукові факти, без знань яких неможливо зрозуміти закони науки, формувати переконання, доводити й відстоювати ідеї; основні закони науки, які розкривають зв'язки й відносини між різними явищами й об'єктами дійсності; теорії, які містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, методи пояснення явищ певної предметної галузі; знання про способи діяльності, методи пізнання й історію одержання знань; знання про норми відносин до різних явищ життя (оцінні знання); досвід творчої діяльності.

Разом з тим, у літературі виділяють кілька видів знань. Так, у «Педагогічній енциклопедії» виділяються наукові й життєві знання. Під науковими знаннями розуміються знання, передані шляхом цілеспрямованого навчання і які перебувають в узгодженості із уже добутими знаннями в науці. Під життєвими знаннями розуміються знання, які людина (зокрема, дитина) здобуває у своєму особистому досвіді, так само як і ряд знань, одержуваних нею від оточуючих людей.

Необхідна вимога до знань, засвоєваних у процесі цілеспрямованого навчання, – їхня систематичність, усвідомленість, свідомість, насиченість конкретним змістом, чітким уявленням і розумінням досліджуваних предметів, явищ, їхніх закономірностей, уміння не тільки назвати й описати, але, де треба, і пояснити досліджувані факти, указати їхній взаємозв'язок і відносини, обґрунтувати засвоєвані поняття, зробити висновки з них [9, с. 118-119].

У літературі виділяють також особистісне й суспільне знання. При цьому вважається, що будь-яке знання – наукове або життєве – спочатку виникає (утворюється, формується) в окремого суб'єкта. Таке знання, що утворилося в суб'єкта, називається особистісним. У випадку, якщо особистісне знання набуло суспільної цінності, воно стає суспільним знанням. Суспільні знання, якими володіють дорослі, у силу своєї цінності повинні бути передані підростаючому

покоління. Адже ці знання – та сила, що забезпечує рух людства шляхом цивілізації й прогресу [6, с. 26-27].

Розглянемо поняття «якість знань». Як бачимо, дане словосполучення складається із двох слів: «якість» і «знання», утворюючи у підсумку зовсім нове якісне утворення. Розглянемо спочатку поняття «якість».

У «Філософському енциклопедичному словнику» під якістю розуміється «категорія, що виражає невіддільну від буття об'єкта його сутнісну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість відбиває стійке взаємовідношення складових елементів об'єкта, що характеризує його специфіку, надає можливість відрізнити один об'єкт від інших. Категорія якості виражає певний шабель пізнання людиною об'єктивної реальності» [11, с. 255].

У «Філософському словнику» «якість» трактується як істотна визначеність, завдяки якій розглянутий об'єкт (у нашому випадку - знання) є саме тим, а не іншим об'єктом, а його складові елементи (якості знань) характеризують специфіку, що дозволяє відрізнити один об'єкт від інших (при наявності певних якостей, рівня їхньої сформованості) [10, с.189].

У педагогіці під якістю розуміють «істотні, стійкі властивості об'єкта, завдяки яким він є цим об'єктом. Властивості невіддільні від об'єкта й поза нього не існують» [3, с. 19].

Звідси виходить, що якістю прийнято називати особливості об'єкта, які становлять його стійку, постійну характеристику й таку, котра виявляє його сутність. У практиці навчання під якістю знань розуміють високий рівень засвоєння навчального матеріалу, виражений відсотком гарних і відмінних оцінок.

У педагогіці поняття «якість знань» трактується по-різному. М.О.Антонченко вважає: «Якість знань учнів – це особливість знань, що характеризує результат їхньої навчально-пізнавальної діяльності, а також це набір характеристик знань учнів [1, с.24].

Т.І.Шамова й Т.М.Давиденко поняття «якість знань» визначають як «Сукупність особливостей знань (а не окрему його особливість), що характеризує лише навчальний процес, а не розв'язок особистості у цілому» [13, с.9-10].

З наведених вище визначень можна зробити висновок, що під якістю знань варто розуміти й загальну характеристику результатів навчання, і окремі, найбільш істотні особливості результатів навчання й особливості засвоєння змісту освіти.

Аналіз літератури показує, що в дидактичних дослідженнях налічується більше 20 якостей знань: повнота, правильність, глибина, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, згорнутість, розгорнення, конкретність, узагальненість, усвідомленість, міцність, широта, дієвість, упередженість та ін. [8, с.242].

Разом з тим вважається, що необхідними й достатніми для перевірки й оцінки є такі якості знань, як-от: 1) правильність, 2) повнота, 3) усвідомленість, 4) дієвість, 5) системність, 6) міцність.

Підвищенню якості знань учнів на уроках географії значною мірою буде сприяти використання вчителем змістовно-процесуального підходу, що «дозволяє структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб включити школярів в активний процес пізнання й впливати на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову й психофізіологічну сфери їхньої особистості, забезпечуючи тим самим їх інтелектуальний і моральний зріст. Положення діяча, активного учасника навчального процесу дозволяє успішно готувати школярів до самостійної роботи з опорою на особисту ініціативу й власні сили, забезпечує йому свободу пізнавальних дій» (Л.В.Кондрашова [5, с. 204]).

Використання змістовно-процесуального підходу на уроках географії призводить до того, що учні не тільки сприймають навчальну інформацію, але й співвідносять її із практичною діяльністю. Цьому сприяє застосування вчителем на уроках різноманітних методів навчання (особливо проблемних, частково-пошукових, дослідницьких), форм організації навчання (лекцій, семінарських і практичних занять, екскурсій тощо), засобів навчання (книг, посібників, довідників, словників, збірників завдань і вправ, дидактичного матеріалу тощо), наочності (таблиці, картини, схеми, географічні атласи й карти, моделі, муляжі), спеціальних приміщень, технічних засобів (комп'ютерів, магнітофонів, телевізорів та ін.), формування в учнів культури навчальної праці (уміння працювати з підручником, картою, самостійно знаходити потрібний матеріал, скласти тези, конспект, написати доповідь та ін.).

Висновки. Підвищенню якості знань учнів на уроках географії значною мірою буде сприяти використання вчителем змістовно-процесуального підходу, що орієнтує учнів не тільки на засвоєння певної суми знань, але й на вміння знаходити їх самостійно, творчо використовувати на практиці.

Список використаних джерел

1. Антонченко М.О. Означення поняття „система якостей знань учнів” / М.О.Антонченко // Педагогіка та психологія: сб. наук.праць ХДПУ. – 2000. – Вип. 14. – С.22-27.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Лібідь, 1999. – 376 с.
3. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / ред. М.Н.Скаткина, В.В.Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
4. Коваленко Г. Психолого-педагогічні аспекти забезпечення міцності засвоєння знань / Г.Коваленко // Рідна школа. – 2006. – №11. – С.9-12.
5. Кондрашова Л.В. Сучасні підходи до організації навчальної діяльності // Л.В.Кондрашова и др. / Педагогіка в запитаннях і відповідях: навч. посіб. – К.: Знання, 2006. – С.190-204.
6. Обучение знаниям, умениям и навыкам // Все для учителя. – 2001. – № 23. – С.26-31.
7. Орлов В.В. Знания, умения и навыки учащихся / В.В.Орлов // Педагогика. – 1997. – №2. – С.33-38.
8. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В.Ф.Паламарчук – К.: Знання України, 2005. – Т.1. – 420 с.

9. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т.1. – 31 с.
10. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
11. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
12. Чайка В. Основы дидактики: Тексты лекций і завдання для самоконтролю / В.Чайка. – Тернопіль: Астон, 2002. – 244 с.
13. Шамова Т.И. Управление процессом формирования системы качеств знаний учащихся: Методическое пособие / Т.И.Шамова, Т.М.Давиденко. – М.: Прометей МГПИ, 1990. – 112 с.

РОЗДІЛ I. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

✓ Л.В.Кондрашова. Содержательно-процессуальный подход в проектировании профессионализма современного учителя	3
✓ І.І. Доброскок. Формування професійної комунікативної культури магістрів із соціальної педагогіки	11
✓ В.В.Садова. Гармонізація знань та якостей особистості під час вивчення студентами дисциплін історико-педагогічного циклу	16
✓ Л.О.Савченко. Індивідуальний підхід до навчання як складова успішності навчання в вищих навчальних закладах	21
✓ О.О.Лаврентьєва. Питання формування методологічної компетентності майбутніх вчителів природничого циклу у процесі професійної підготовки	25
✓ Ю.В.Рева. Технологічні сентенції гармонійного єднання толерантної, духовної та душевної атмосфери – основа розвитку людських цінностей.....	32
І.С.Дерева. Формування готовності студентів до самоосвіти як актуальна педагогічна проблема.....	43
Ю.С. Кулінка. Формування готовності майбутніх педагогів до превентивної діяльності.....	49
С.М.Хоцькіна. Громадянське виховання майбутнього фахівця з економіки.....	55
✓ Н.В.Долгая. Із досвіду підготовки студентів до педагогічної практики у літніх оздоровчих таборах.....	65
О.В.Пахомова. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загально-педагогічної підготовки.....	68
✓ Т.В.Андріанов. Теоретичні основи фізичного виховання у формуванні культури здорового способу життя студентів.....	74
✓ Н.В.Гордієнко. Емоційна стійкість як необхідний показник професіоналізму майбутнього вчителя.....	78
✓ Г.П.Половина, С.М.Голоденко. Використання методу активного спостереження для формування пізнавального інтересу.....	82
✓ М.Бадица. Критеріальні показники рівня сформованості творчих умінь образотворчого характеру у студентів.....	89
Т.В.Сердюк. Формування категоріального наукового апарату з організації інтерактивного навчання	95

✓ С.М.Щербина, І.Ю.Щербина. Формування активної професійної позиції майбутніх педагогів засобом використання інтерактивних методів навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін	101
✓ С.О.Смолова. Формування комунікативної культури майбутніх педагогів засобом використання активних методів навчання в процесі вивчення німецької мови	108
О.О.Сорокіна. Характеристика творчої діяльності як засобу формування функціональної компетентності майбутнього педагога	113
✓ В.В.Іванова. Основні аспекти готовності майбутніх фахівців до творчої діяльності	117
✓ Ю.О.Гаврилюк. Основні аспекти визначення стану позааудиторної роботи з формування комунікативної культури студентів у практиці вищого педагогічного закладу	122
О.В.Альохіна. Формування і розвиток творчої особистості майбутнього фахівця	128
О.В. Катеруша. Діалог як дидактична умова активізації пізнавальної діяльності студентів	133
В.О.Лей. Комплексна учбова програма безперервної педагогічної освіти як модель організації професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-екологічного профілю	140
М.М.Москалец. Самоконтроль як спосіб успішної адаптації студентів до професійної підготовки в умовах вищої школи	144
✓ В.А.Гаманюк. Мовна освіта в умовах євроінтеграційних процесів	149
✓ Г.Б.Штельмах. Моніторинг взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму: теоретичний аспект	156
К.О.Делюкіна. Кваліметрія як інструмент оцінки якості освіти	159
✓ Г.Б.Решетнікова. Формування креативної особистості майбутнього вчителя засобами комунікативно – креативного підходу до викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі	165
Є.Денисенко. Проблема співвідношення теоретичного та емпіричного мислення	171
✓ С.В.Малихіна. Проектування технології формування пізнавальної самостійності студентів ВНЗ при вивченні економічних дисциплін	176
М.А.Слюсаренко. Задачний підхід до організації самостійної роботи як засіб підвищення якості знань студентів педагогічного університету	181
✓ Н.І.Зеленкова. Позиція учителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту	187

Н.В.Кузьменко. Формування професійної мотивації студентів	191
Е.В.Султанова. Значення самоактуалізації майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки	196
✓І.Є.Макаренко. Педагогічний моніторинг як система.....	204
✓Н.О.Чувасова. Діалог як засіб розвитку творчої особистості у процесі вивчення біохімії	209
✓В.І.Марчик, І.Л.Мінжоріна. Формування навички до самостійних занять фізичними вправами	215
Н.О.Побережна. Стратегія методики впровадження інформаційних технологій у процес навчання.....	221
✓І.С.Зоренко. Розвиток мовної компетенції майбутніх педагогів засобом використання лінгвокраїнознавчого підходу на практичних заняттях з англійської мови	228
В.Ю.Ильина. Сравнительный анализ структуры и содержания учебных программ ведущих бизнес-школ США.....	233
С.М.Порев. Питання створення функціонально-діяльсної компетентнісної моделі регіонального університету	241
✓Т.Г. Крамаренко. Використання дистанційних технологій навчання у підготовці майбутнього вчителя математики.....	249
 РОЗДІЛ II. Актуальні проблеми сучасної загальноосвітньої школи	
О.Н.Головко, Е.Ф.Григорьев, В.А.Лей. Анализ качества преподавания экологии и основ безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной школе	256
О.М.Голоденко. Проектна діяльність учнів на уроках фізики – один із напрямів розвитку сучасної освіти.....	261
О.В. Арапов. Використання сил природи як елемента формування загальних уявлень дитини про збереження та зміцнення здоров'я в період Київської Русі (X – XIII ст.)	267
Н.Д.Майбородюк. Розвиток ціннісно-сміислової свідомості молодших школярів на уроках математики	274
✓Л.І.Косяк. Педагогічні умови формування музичних інтересів молодших школярів на уроках музики	279
✓Л.В.Григоренко, А.О.Кравцова. Групова робота в дидактичній системі школи	286

✓ І.А.Кравцова. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності учнів	290
Т.П.Гонкало. Музичні здібності учнів в контексті проблеми формування вокально-хорових умінь	295
О.Г.Косенчук. Учнівське самоврядування старшокласників як соціальне замовлення	300
✓ О.В.Штельмах. Сутність та види моніторингу.....	307
✓ Г.М.Салащенко. Навчальний діалог як засіб вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції учнів старших класів.....	311
✓ В.М.Марків. Активні технології підготовки дитини до школи	316
✓ Ю.О.Саунова. Функціональна структура емоцій як психічного стану особистості в системі взаємодії учителя та учня.....	321
О.Р.Лиховид. Формування в учнів основної школи краснавчих знань у процесі вивчення географічних курсів	326
А.П.Березовский, И.В.Маляренко. Технология применения различных видов массажа в первый период развития тромбоза глубоких сосудов нижних конечностей	333
✓ О.В. Ковшар. Розвиток пізнавальної активності учнів початкових класів методом проектів	336
✓ О.О.Павленко, А.В.Мельничук. Система контролю знань, умінь учнів при вивченні дисципліни «Економіка».....	345
✓ М.В.Вікторова. Педагогічні умови підвищення якості вокально-хорової роботи в процесі навчання учнів	354
✓ І.О.Козаченко. Підвищення якості знань учнів на уроках географії	361

ISBN 966740629-6



9 789667 406295 6

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць № 27

Головний редактор – проф. В. К. Буряк

Відповідальна за випуск збірника:

Л. В. Кондрашова

Підписано до друку 15.04.2010.

Формат 60x84/16. Ум. др. арк. – 21,8. Обл.-вид. арк. – 25,0.

Тираж 150 прим.

Криворізький державний педагогічний університет
50086 м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54

Друкарня СПД Щербенок С. Г.
Свідоцтво ДП 126-р від 12.10.04.
вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
т. (0564) 922-077.