

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

21'2008

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Криворізький державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Випуск 21

Кривий Ріг
2008

ББК 74.2+74.58

Редакційна колегія:

- Буряк В.К.** - доктор педагогічних наук, професор, ректор,
(головний редактор);
- Кондрашова Л.В.** - доктор педагогічних наук, професор, проректор з
наукової роботи, академік МАТО
(заступник головного редактора);
- Штельмах Г.Б.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки;
- Козлов А.В.** - доктор філологічних наук, завідувач кафедри української
літератури;
- Комаров В.О.** - доктор педагогічних наук, професор, зав.кафедри
Історії України;
- Макаров Р.М.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри
педагогіки;
- Пікельна В.С.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
та методики трудового і професійного навчання.

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

Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. ред. -
проф. Буряк В.К.- Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – Вип. 21. - 498с.

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

Педагогіка высшей и средней школы: Сборник научных работ / гл. ред.–
проф. Буряк В.К. – Кривой Рог: КГПУ, 2008. – Вып. 21. - 498с.

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

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

ISBN 996-7406-29-6

© Криворізький державний
педагогічний університет

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ – ВАЖЛИВЕ ДЖЕРЕЛО АКТИВІЗАЦІЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ

В статье раскрывается сущность позиции ученика и ее роль в социализации растущей личности, возможности позиции учителя в активизации действий участников педагогического процесса, обеспечении его личностной направленности.

The article deals with the essence of the pupil's position and its part during socializing of growing personality and possibility of teacher's position in activating of actions of pedagogical process members, providing its personal current.

Проблема якості освіти зумовлює пошук шляхів, способів і форм професійного зростання вчителя-практика. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що, не зважаючи на велику кількість робіт з підготовки вчительських кадрів, у тому числі і для початкової школи, не можна говорити про повне і всестороннє вирішення цієї проблеми. Зміна функцій сучасного вчителя у зв'язку з соціалізацією шкільного життя і здійсненням особистісної спрямованості педагогічного процесу, створення освітнього середовища, який стимулює розвиток творчої особи, зумовлює пошук засобів, що позитивно впливають на подальше вдосконалення професійної позиції і активізації позиції учнів.

Чинником становлення особи школяра є особа вчителя, його професійна позиція. Ще К.Д.Ушинський визнавав, що тільки особистість у змозі сформувати особистість, тільки характером можна виховати характер. Це твердження видатного педагога має особливе значення для вчителя початкової школи, який має справу з дитиною, що вперше переступила поріг школи. Завдання полягає в тому, щоб з перших хвилин його перебування в школі створити необхідні умови для особистісного зростання кожного школяра, становлення моральності та культури поведінки, активізації його позиції.

Проектування і організація навчально-виховного процесу в початковій школі обумовлені тим, що вчитель не може обмежитися в своїй діяльності лише передачею дітям визначеного навчальними програмами об'єму інформації. Його завдання полягає в тому, щоб формувати у них активну позицію. Позиція школяра на уроці і в позакласній роботі, як і професійна позиція самого вчителя, не передається один одному у вигляді інформації. Вона формується в процесі спільної діяльності, рефлексії та поширення власного досвіду.

Результативність шкільної роботи обумовлена позицією вчителя й учнів, в чіткому їх уявленні про те, що представляє собою позиція, і яку роль вона відіграє в результативності педагогічного процесу, створенні здорового психологічного клімату, успішному вирішенні навчально-виховних завдань.

Позиція в науковій літературі розуміється як умова, в якій особа проявляє себе; структурне утворення особистості; система людських відносин на різних етапах розвитку особистості; показник її цінності та етичної характеристики.

Одні науковці акцентують увагу на соціальному аспекті позиції, керуючись тим, що вчитель покликаний виконувати соціальне замовлення. Соціальну позицію Т.М.Мальковська визначає “як стабільний і усвідомлений характер оцінних думок” [3, с.75]. Думки, погляди вчителя відбиваються в його поведінці та діяльності, тому соціальна позиція характеризується стійким способом поведінки, спрямованістю діяльності відповідно до суспільно значущих інтересів і прагнення удосконалити умови життя, умінням проявляти ініціативу, самостійність, толерантність.

Інші дослідники, визнаючи соціальний аспект, особливо підкреслюють значущість професійної сторони позиції. В.О.Сластьонін вводить поняття “професійна позиція”, визнаючи її суть як міру професійної зрілості вчителя, його готовність до активного і творчого виконання професійних функцій.

Не менше значущим і її комунікативний аспект. Н.П.Анікеєва трактує позицію як “сукупність відносин вчителя: до учня, до цілісного педагогічного процесу, до уроку” [1, с.50].

Але всі автори мають спільну думку до того, що позиція вчителя може гальмувати розвиток особистості і становлення позиції учня, або стимулювати особистісне зростання і активізувати позицію школяра. Тим, яку позицію займає вчитель, багато в чому визначається і наявність труднощів в його роботі. На жаль, не тільки початківці, але й вчителі з досвідом роботи не завжди усвідомлюють стійку залежність між характером професійної позиції і результатами вчительської діяльності. Несформованість професійної позиції породжує труднощі вчителя під час встановлення духовних контактів зі школярами, під час розуміння їхнього стану в конкретних ситуаціях, осмислення внутрішньої психологічної позиції як власної, так і дітей, що нерідко приводить до конфлікту у відносинах вчителя з учнями. Вчителі, нерідко, відчувають труднощі у спілкуванні з вихованцями, не можуть налагодити взаємини з ними і коректувати їх відповідно до

педагогічних завдань; зазнають труднощів у мовному спілкуванні та під час передачі власного емоційного ставлення до матеріалу, що вивчається на уроці, не можуть керувати власним психічним станом у взаєминах зі школярами.

Професійна позиція вчителя є єдністю очікуваної професійної поведінки і реального її втілення. Основу цієї єдності складає стиль діяльності, характеристиками якого є такі особистісні якості, як рефлексія, організаторські здібності, здатність проектувати і прогнозувати педагогічний результат та наслідки власних дій, творчість і співпраця в системі “вчитель-учень”. Позиція вчителя, спрямована на надання своєчасної педагогічної підтримки тим школярам, які її потребують, стимулює ініціативу, самостійність та їх самодіяльність.

Позиція вчителя – це сукупність відносин педагога до дітей, самого себе, педагогічного процесу і до форм його організації. Успіх роботи вчителя багато в чому залежить від позиції, стилю його спілкування та керівництва навчально-виховним процесом, від того, наскільки йому вдається забезпечити контакт з учнями. Головне в позиції вчителя – це ставлення до кожного школяра як до особистості – самодостатньої, самобутньої, унікальної.

Професійна позиція має забезпечувати таку організацію навчально-виховного процесу, який би стимулював радість, легкість і задоволення ним. Позиція вчителя на уроці і поза ним – джерело позитивних емоцій особистості, а не негативних відчуттів і переживань, засіб подолання невдач та пошук виходу з будь-яких життєвих обставин. Д.Родарі нарікав на те, що в школах діти мало посміхаються, а в уявленнях учителів переважає думка щодо похмурості педагогічного процесу [4, с.30]. Позитивний результат можливий в тому випадку, якщо позиція вчителя стимулює творчість дітей, радість, гумор.

Ш.А.Амонашвілі закликав вчителів, особливо початкової школи, дарувати радість пізнання, сміятися та радіти на своїх уроках разом з дітьми. Він увів у педагогіку поняття “пізнавальний гумор”, та був переконаний, що гумор допоможе забезпечити психологічний комфорт кожній дитині [2, с.196].

Позиція вчителя передбачає цілісний підхід до дитини, визначає гуманістичний характер навчально-виховного процесу і стосунків з учнями. Специфічною її особливістю є оптимістичний підхід вчителя до учня. Помилка багатьох практиків полягає в тому, що при виробленні педагогічної стратегії та тактики вони виходять з

сукупності методичних прийомів, технічних засобів і кількості балів, що виставляються дитині. Методичні прийоми мають бути спрямовані не стільки на оцінку дій учня, скільки на визначення цінності їх впливу на його особистість.

Складність позиції вчителя полягає в тому, що йому належить формувати особистість дитини шляхом перенесення активності зовнішніх чинників на дитяче мислення та діяльність. Активізація позиції учня пов'язана з характером позиції вчителя, зміною предмету діяльності (замість інформації – власний рівень розвитку, за допомогою її отримання з різних джерел і використання як розвиваючого чинника особистості учнів), типу діяльності (замість сприйняття інформації в готовому вигляді – оволодіння різними мисленевими операціями і способами діяльності) і стану (замість пасивних об'єктів дії – суб'єкти процесу самоосвіти і саморозвитку).

Моделювання педагогічного процесу взаємопов'язане з реалізацією програмно-проектного методу, коли на основі конкретних шкільних ситуацій вчитель прогнозує весь навчально-виховний процес як роботу мислення і дії. Успіх такого моделювання залежить від того, наскільки вчитель володіє методикою проектної діяльності та має чітке уявлення про зміст освіти як засобу активізації самоосвітньої діяльності вчителя і учнів.

Результативність становлення активної позиції вчителя і учнів залежить від освітнього середовища, в якому протікає педагогічний процес. Розвиток потенціалу особистості можливий лише в атмосфері емоційного благополуччя, соціально-психологічної захищеності, як учнів, так і вчителя. Тому закономірно виникає питання щодо характеру відносин в системі “вчитель-учні”, стилю їх взаємодії, який формує прагнення до саморозвитку і самоствердження. Завдання вчителя полягає в тому, щоб оволодіти методикою комунікативної діяльності, технологією вирішення комунікативних завдань в навчальній і позаурочній роботі. Вчителю, особливо початкових класів, необхідно удосконалювати власну техніку комунікації та позицію організатора, рівень рефлексії і готовності до педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості з учнями.

Становлення позиції активного учасника педагогічного процесу припускає поєднання двох аспектів: відтворення і розвиток, які в традиційній педагогічній практиці протиставляються один одному. Нерідко перевага віддається відтворенню готового знання, чужих думок і способів дій. Активна ж позиція і вчителя і учнів орієнтується на розвиток творчої індивідуальності. У динамічному

педагогічному процесі необхідно забезпечити єдність і взаємодію відтворення і розвитку. Відтворення – це основа розвитку, процес зміни і народження нового.

Часто вчитель не помічає хай невеликих, але досягнень дитини. Замість того, щоб підтримати його, похвалою закріпити успіх і викликати відчуття гордості, постійним повчанням вчитель пригнічує активність учня, його прагнення до толерантних дій. У таких ситуаціях важлива культура спілкування, як вчителя, так і учня. Принцип педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості дозволяє вчителю перейти від спрямованості на об'єкт до орієнтації на активну діяльність і себе і учнів, як суб'єктів цієї діяльності.

Вчителю початкових класів через різні форми діяльності, способи мислення важливо забезпечити єдність наочного і діяльнісного компонентів, де засвоєння ним і учнями процесуальної сторони змісту освіти є метою, а навчальна інформація, наочний зміст – засобом його засвоєння. Саме у такій взаємодії можлива рефлексія, яка дозволяє учасникам педагогічного процесу бачити ситуацію не із зовнішнього боку, а зсередини. Предметом позиції рефлексії вчителя і учнів у навчально-виховному процесі є їх власна діяльність в проблемних ситуації. Рефлексія допомагає коректувати дії, бачити причини утруднень і прогнозувати способи їх подолання в спільній діяльності. Рефлексія допомагає і вчителю і учням переосмислювати свої особистісні структури (цінності, сенси, мотиви, потреби, установки) і виступає механізмом їх активної позиції.

Важливо прагнути до того, щоб гуманістична позиція переважала над авторитарною позицією. Для авторитарної позиції вчителя характерні стримуючі моменти, тиск на учня, перевага авторитарних дій, які забороняють. Гуманістична позиція відрізняється гнучкістю, толерантністю, прогнозуванням позитивних результатів. Адекватність позиції вчителя полягає в умінні бачити і розуміти індивідуальність особистості дитини, помічати динаміку її розвитку, зміни, що відбуваються в його фізичному і духовному світі.

Гнучка позиція вчителя активізує позицію учня в шкільному середовищі. Вчитель повинен уміти передбачати хід подій, запобігати появі негативних явищ, конфліктних ситуацій. Стиль спілкування вчителя має випереджати появу в учнів негативного психічного стану. Позиція вчителя визначає характер ролей, які виконують школярі. Роль – це набір шаблонів поведінки по відношенню вчителя до учня, поєднання відчуттів, очікувань, оцінок, адресованих йому вчителем. Порушення адекватності, гнучкості, прогнозування позиції вчителя

стимулює негативні емоції в системі “вчитель-учні”. Байдужість до учня, його інтересів, потреб і цінностей негативно впливає і на характер позиції учнів.

Таким чином, не тільки позиція вчителя і характер його відносин з учнями визначають результативність шкільного виховання і навчання. Ефективність педагогічного процесу багато в чому визначається позицією самого школяра, типом його нервової системи, властивими йому особистісними якостями. Умовою, що дозволяє школяру закріпити активну позицію, є досягнення розвинуеного рівня особистісної спрямованості з моменту його вступу до школи. Вчитель зобов'язаний забезпечити таке середовище, в якому дитина усвідомлює себе особистістю. Тільки професійно грамотна педагогічна позиція є засобом активізації позиції школяра та його особистісних досягнень.

Література

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки школьников. – М., 1984.
3. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников. – Л.: ЛГУ, 1973.
4. Родари Д. Грамматика фантазии. – М., 1978.

В.І.Антонік, І.П.Антонік

АНАЛІЗ НАПРЯМКІВ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Проведен анализ развития основных форм образования в Украине за последнее столетие. Особое внимание уделено вопросам динамики количества учебных заведений, кадрового состава учителей школ и преподавателей ВУЗов, вопросам формирования контингента учащихся школ и студентов, а также распределения на работу выпускников учебных заведений.

The paper provides the analysis of the main form of development in Ukrainian education during the last one hundred years. Special attention is given to the quantitative indices of educational establishments of different levels and to the dynamics of student's population growth. It studies the schoolteachers and university teachers staff composition as well as the problems of pupils and students composition.

Основою економічного зростання будь-якої держави є розвиток продуктивних сил, однією із складових яких виступають

люди та людська праця. Прогнозування перспектив відтворення трудових ресурсів України багато в чому залежить від організації та стану системи освіти, тому аналіз тенденцій розвитку цього сектору суспільного життя держави представляє певний науковий та практичний інтерес.

Україна, як відомо, належить до держав з першим типом відтворення населення, що характеризується низькими показниками народжуваності та не значним природним приростом [5, с.205]. Крім цих ментальних факторів з початком 90-х років в Україні тривають глибокі політичні та соціально-економічні ринкові перебудови, які для більшості людей додали погіршення матеріального стану, нестабільності життя і втрату впевненості на майбутнє. Одним із наслідків цих процесів можна вважати зниження показників демографічного стану, що перш за все проявилось наростаючою депопуляцією населення з темпом мінус 300-350 тис. осіб на рік [1, с.74]. Починаючи з 1992-93 рр. природний приріст населення України став від'ємним (-3,5 особи на тисячу мешканців, тоді як, наприклад, у 1960 р. цей показник становив +13%). У 2006 році коефіцієнт природного приросту населення досяг -7 [4]. В результаті за останні 15 років загальна чисельність населення в Україні знизилась майже на 6 млн. (з 52,2 млн. у 1992 р. до 46,6 млн. у 2007 р.), а кількість народжуваних за рік в середньому скоротилась у 3 рази [2, с.137; 5, с.205]. Така ситуація вже у 1999-2001рр. обумовила відповідне зниження резервів на відновлення трудових ресурсів, що перш за все позначилося зменшенням контингенту учнів середніх шкіл і абітурієнтів та загрожує кризою на ринку праці і так само під час набору студентів у заклади вищої освіти.

Слід зазначити, що сама система освіти в Україні останні 15 років перебуває в стані постійного вдосконалення. Необхідність цих процесів перш за все обумовлена тим, що радянська система освіти з її стабільними навчальними програмами та прогнозованими держзамовленнями на фахівців при переході до економічних перебудов у державі перестала відповідати мінливим умовам ринкової економіки. З іншого боку, спрямування України до широкої інтеграції у європейський та світовий простір вимагають певної стандартизації навчальних програм, підходів до організації і проведення навчання та контролю знань за міжнародними вимогами. Для рішення цих задач потрібна оптимізація всіх видів стосунків між вчителем та учнем у процесі навчання, формування викладацького складу виключно із числа висококваліфікованих та мотивованих співробітників. У зв'язку

з цим актуальною проблемою для кожного навчального закладу будь-якого рівня є підбір такого складу персоналу, щоб він міг сприймати і втілювати у життя новітні підходи щодо покращення якості надання освітніх послуг.

Важливою для вітчизняної системи освіти в останні роки стала і проблема працевлаштування випускників навчальних закладів. Не зважаючи на прийняття у 2004 р. Закону України № 2150-1 “Про забезпечення молоді, яка отримала вищу або професійно-технічну освіту, першим робочим місцем з наданням дотацій роботодавцю”, вирішення цих питань ніяк не покращилося, бо норми вказаного Закону зорієнтовані не на попередження надлишкової та неякісної підготовки кадрів, а більш сприяють зростанню прихованого безробіття та малопродуктивної зайнятості [3, 5]. Як вказує С.М.Ніколасенко (2006) відсутність державних замовлень на фахівців будь якого рівня та надання права підприємствам і організаціям самостійно визначати свою кадрову політику незалежно від стану на ринку праці, постійно створює загрозу безробіття для випускників шкіл та вищих навчальних закладів (ВНЗ). Так, наприклад, у 2003 р. із числа випускників усіх ВНЗ України працевлаштувалося лише 24,3%, а у 2006р. – 25,8% [3, 4].

У зв'язку з викладеним, метою нашої роботи є дослідження динаміки кількісних показників, результатів і наслідків еволюційних процесів, що відбуваються у системі освіти сучасної України. В процесі роботи використані методи статистичного аналізу.

Статистика свідчить, що за останні 100 років на теренах України відмічались значні коливання загальної кількості таких навчальних закладів як школи та технікуми (училища). Найбільша кількість шкіл зареєстрована у 1960/61 навчальному році (37660 закладів), а найменша у 2005/06 навчальному році (21589 закладів), що в цілому відображає демографічну ситуацію сьогодення із зниженням природного приросту населення у державі відповідно з +13 до – 7. Найбільше число школярів (від 7,0 до 8,5 млн.) було за період з 1950 до 1990 рр. (в середньому 261 учень на 1 школу). За період з 1990–2005 рр. кількість учнів поступово знизилась майже на 2 млн. (з 7,2 млн. до 5,4 млн.), але наповненість шкіл у зв'язку із значним зниженням кількості самих шкіл (майже на 8 тис. одиниць) навіть зросла (в середньому до 283 учнів на 1 шкільний заклад).

Найбільша кількість ВНЗ I-II рівня акредитації (технікумів) та студентів відповідних навчальних закладів функціонувало з 1970 до 1990 рр. (в середньому 750 тис. об'єктів та до 800 тис. студентів).

Кількість ВНЗ III-IV рівня акредитації (інститутів та університетів) в Україні за досліджені роки стрімко збільшувалась (з 27 у 1910-1914 рр. до 345 у 2005 році). Особливо інтенсивно кількість закладів вищої освіти, як і кількість студентів цих центрів навчання стала зростати з 2000 року і на сьогодні досягла по кількості навчальних закладів 347, а за кількістю студентів – 2,2 млн. Таке значне зростання чисельності ВУЗів в Україні відбулося за рахунок створення 202 приватних вищих навчальних закладів, в яких навчається до 399,1 тис. студентів.

За останні 15 років спостерігається суттєве зниження кількості випускників дев'ятих класів середніх шкіл, що завершують навчання у школі (з 290 тис. у 1990 р. до 134 тис. у 2005 р.) і відповідно зросла кількість школярів, що отримують повну середню освіту впродовж 11 років. За даними 2005 р., лише 15,5% із числа дітей, що закінчили 9 класів, йде далі вчитися до професійно-технічних училищ (ПТНЗ) та 12,9% – до технікумів. Решта (71,6% або близько 100 тис. осіб) призупиняють своє навчання на рівні неповного середнього, поповнюючи категорію низькокваліфікованих робітників.

В останні роки (1990-2005 рр.) має місце наступна динаміка кількості випускників окремих навчальних закладів: число випускників загальних середніх шкіл знизилось на 47 тис. (на 6,7%), випускників ПТНЗ зросло на 9 тис. осіб (на 3,2%), випускників ВНЗ I-II рівня акредитації (технікумів) знизилось на 42 тис. осіб (на 29%), а випускників ВНЗ III-IV рівня акредитації – зросло на 126,3 тис. осіб (на 72%). Дані свідчать, що за останні роки відбулася суттєва переорієнтація в підходах молоді до навчання: знизилась пріоритетність робочих спеціальностей і значно зросли потреби у вищій освіті на рівні бакалавра, спеціаліста і магістра. Якщо у 1990/91 навчальному році у ВНЗ III-IV рівня акредитації всіма формами навчання (денною та заочною) були охоплені 881 тис. осіб (170 чоловік на 10000 населення), то у 2005/06 навчальному році їх кількість зросла у 2,5 рази і становила 2 млн. 204 тис. осіб (470 студентів на 10000 населення). Значно зросла і кількість випускників ВНЗ: тільки у 2005 році було випущено 515,1 тис. осіб, в тому числі магістрів – 45,3 тис., спеціалістів – 249,2 тис., бакалаврів – 32,9 тис., молодших спеціалістів – 187,5 тис. Така ситуація в принципі співпадає з потребами постіндустріального періоду економічного розвитку світового суспільства, треба лише, щоб рівень підготовки фахівців створював дійсну інтелектуальну власність.

Однією з основних тенденцій сучасної освіти в Україні є зростаюче прагнення молоді отримати вищу освіту, причому до 60-

65% студентів у державних ВУЗах і майже 100% у ВУЗах недержавної форми власності вчать на контрактній (платній) основі. Високі кількісні показники випускників ВНЗ не завжди співпадають з потребами народного господарства держави та з якістю підготовки фахівців, особливо заочної форми навчання і випускників деяких недержавних вищих навчальних закладів. Про це опосередковано свідчить і статистика стосовно того, що лише 20-30% усіх випускників ВНЗ знаходять роботу за фахом. Така ситуація у певній мірі знижує престижність вищої освіти і потребує пошуку шляхів підвищення авторитету вищої школи і, перш за все, шляхом посилення вимог до рівня знань студентів. Сприятиме цьому і впровадження європейського досвіду повторного проходження (в тому числі на платній основі) не опанованих студентом дисциплін (курсів). Доцільно також відновити практику обов'язкової роботи студентів – заочників за фахом, починаючи з 3-го курсу навчання.

Література

1. Антонік В.І., Ковальчук В.А., Кононенко В.Д., Бабець Є.К., Стасюк В.П. Розміщення продуктивних сил. – К.: Професіонал, 2006. – 224 с.
2. Новицкий П.Т. Население и трудовые ресурсы. – М.: Мысль, 1996. – 350 с.
3. Николаенко С.М. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє // Вища школа, №2. – 2006. – С.3.
4. Статистичний щорічник України. / За ред. О.Г.Осауленка. – К.: Консультант, 2006. – 575 с.
5. Социально – экономическая география Украины /Пер. с укр. Под ред. О. Шабля . – Львов: Світ, 1995. – 640 с.

М.В.Долженко

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ

В статтє представлен анализ понятия “мировоззренческая культура человека”. Рассматриваются и анализируются педагогические условия для воспитания мировоззренческой культуры у студентов высших учебных заведений.

The article deals with the analysis of the notion “world view culture of a person”. The favourable pedagogical conditions for the solution of the problems of the world outlook development within the students of the higher schools are considered and analysed.

Виховання світоглядної культури у студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів стає все більш актуальною проблемою, тому що за останнє десятиріччя значно змінилися ціннісні пріоритети, посилилася увага до духовного відродження суспільства і кожної особистості. У світогляді сфокусовано зміст духовних цінностей, які стали надбанням її духовного світу і отримали особистісний смисл. Формування світогляду особистості органічно пов'язане з формуванням її духовної культури.

Потреба у світоглядній культурі з'єднує зовнішні умови діяльності і внутрішній світ студентів, інтегрує суб'єктивні й об'єктивні моменти в ході формування індивідуального світогляду і тому служить невід'ємною складовою процесу перетворення знань в особисті переконання. Змістом цієї потреби у вузькому розумінні є інтелектуальний і емоційно-психологічний стан студентської молоді.

Поняття "світоглядна культура особистості" було введено у філософську літературу на початку 80-х років ХХ століття. Найбільший внесок у розроблення цієї проблеми зробили А.В.Азархін, А.І.Арнольдов, А.Б.Бальсіс, В.І.Іванов, Б.П.Козловський, М.Д.Лісаускене, М.І.Черниш, В.І.Шинкарук. Історико-філософський та логіко-пізнавальний аспекти проблеми формування світогляду особистості досліджували Є.В.Бурмакін, Є.В.Володіна, В.Д.Діденко, В.П.Іванов, В.І.Мазепа.

На першому плані розглядається світогляд як спосіб духовно-практичного, а не тільки теоретичного освоєння дійсності і формування суспільної та індивідуальної самосвідомості, що є найважливішим компонентом.

Проблема формування світоглядної культури на різних вікових етапах розвитку і становлення людини, різноманітності форм її прояву досить повно, концептуально-цілісно відображається в працях Б.Г.Ананьєва, Л.І.Божович, А.Валлона, Л.С.Виготського, Г.Є.Залеського, М.С.Кагана, І.С.Кона, О.М.Леонтьєва, Ж.Піаже, С.Л.Рубінштейна, П.Р.Чамати та інших.

Молодь розглядається як реальна соціокультурна спільність у низці праць В.Андрущенко, П.Березіна, П.Боброва, Л.Губерського, Ю.Колосникова, М.Михальченка, І.Надольного, М.Рубінштейна, М.Руткевича, А.Ручки, В.Ядова та ін.

Проблема формування світогляду у студентської молоді знайшла своє відображення в дослідженнях філософів, соціологів, психологів та педагогів.

Нинішнє становлення України як суспільства неможливо уявити без висококультурного оновлення її народу, що передбачає реформування, оновлення системи моральних цінностей, норм та правил, набутих у тисячолітній історії нашої країни. Тому одним з пріоритетних завдань сучасної освіти є виховання світоглядної культури особистості.

Якщо світогляд – це духовно-практичний спосіб освоєння дійсності і самовизначення людини в світі, який завжди реалізується в конкретному світовідношенні, то світоглядна культура – це поняття, що відображає певну градацію рівнів розвитку світоглядної свідомості, співіснування її зразків, що відповідають вимогам суспільства і менш прийнятних її варіантів [6, с.21].

Виховання світоглядної культури майбутнього фахівця в виховному процесі можна розглядати як зміну й розвиток особистості в процесі засвоєння духовних цінностей і використання їх на благо суспільства.

Але, незважаючи на наявність великої кількості робіт, безпосередньо чи побічно присвячених проблемам формування особистості, проблема виховання світоглядної культури продовжує бути актуальною, багатоаспектною і невирішеною до сьогодні. Адже це ціла окрема наука – Наука Виховання.

З огляду на вищезазначене, ставимо за мету розглянути та проаналізувати педагогічні умови, які сприяють вихованню світоглядної культури студентів гуманітарних факультетів ВНЗ під час позааудиторної діяльності. А також довести актуальність процесу виховання світоглядної культури студентів у вищих навчальних закладах України у сучасний період, який ми пропонуємо здійснювати під час роботи центру духовно-практичного освоєння життя “СВІТ” (світоглядно-виховного інтеграційного “турагенства”).

Світоглядну культуру молодої людини можна визначити як інтегральну якість особистості, що розвивається в процесі навчання і виховання, а також самонавчання і самбвиховання. Вона характеризує її відношення і взаємодію зі світом на основі світоглядного потенціалу, який перебуває в розвитку, світоглядної інформованості та світоглядної діяльності [1, с.47].

Проблема виховання світоглядної культури студентської молоді є пріоритетною для української держави. Багато помилок у вихованні студентів зумовлюється тим, що ми прагнемо вирішити окремі питання, наприклад, щодо професійної підготовки, вироблення здатності дотримуватися законів, не сформувавши

головного: вміння розмірковувати над складними проблемами сучасного життя і діяти, орієнтуючись на загальнолюдські цінності та на власне удосконалення.

Адже сьогодні розуміло те, що у процесі підготовки спеціаліста важливо не лише озброїти студента фаховими знаннями, уміннями та навичками професійної діяльності, а й сформувати у нього відповідний світогляд, моральні, правові, трудові, естетичні та інші якості особистості, сформувати людину культури, яка має творчі здібності, захоплена своєю справою, розуміє необхідність пізнання, краси спілкування, пошуку сенсу життя, щастя, має високі ідеали.

Нині стоїть важливе завдання виховувати у молодих людей постійну потребу в своєму культурному зростанні, особливе значення має виховання світоглядної культури, розумних потреб і смаків, особливо у студентської молоді бо саме світоглядна культура студента вищого навчального закладу – це професіоналізм і майстерність, духовно-практичне підґрунтя особистості, її внутрішній стрижень, джерело розуму, почуття і волі, мислення, переживання і діяльності [3, с.85].

Викладач має не лише передавати студентові знання і професійні уміння, а й прилучати його до певної культури, розвиток і відтворення якої передбачають живе спілкування [5, с.232].

Спілкування – це мистецтво, а тому воно потребує від людини і серця, і розуму, й уміння, й натхнення. Як усяке мистецтво, його неможливо раз і назавжди “опанувати”, вичерпати його премудрість до останку; але вчитися спілкування можна і потрібно, доки ми живемо [2, с. 3].

Мистецтво виховання світоглядної культури передбачає оволодіння цілісною філософією виховання особистості в контексті розбудови української держави і на цій основі – конструювання різноманітних виховних технологій і принципів, методів, форм виховання.

Головна мета виховання світоглядної культури – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді будь-якої національної приналежності рис громадянина української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. Світоглядна культура молодої людини врегульовує його теоретичну (пізнавальну) і практичну діяльність, ставлення до дійсності, систему багатосторонніх зв'язків і відносин та

спирається не стільки на концептуальні засади міфологічного, релігійного, філософського, наукового чи інших типів світогляду, скільки на нетеоретичні форми функціонування світоглядної свідомості – світовідчуття, світосприймання, світорозуміння, світотлумачення, світоперетворення.

Дозвіллева сфера є важливою ланкою соціалізації та виховання особистості студентського віку. У процесі спілкування, відпочинку, розважально-ігрової діяльності за інтересами студенти набувають ціннісних орієнтацій, знань, досвіду, залучаються до системи нормативно-регулятивних установок, що склалися у суспільстві, досягнень вітчизняної і світової культури. Змістовне дозвілля є сферою розкриття творчого потенціалу особистості, провідною метою діяльності вищих навчальних закладів.

Однією з виховних функцій дозвіллевої сфери є створення ігрового середовища для ефективної рекреації і виховання особистості та формування ігрової культури молоді як основи для самореалізації і розкриття креативного потенціалу особистості. Активна участь у соціально-значущих формах позааудиторної роботи допомагає студентам удосконалити професійну спрямованість мислення. Виховна робота у сучасному вищому навчальному закладі спрямована на набуття кожним студентом загальних, ключових, базових, фундаментальних вмій і навичок.

В теорії виховання грою називають один із видів діяльності людини, який виник історично, полягає у відтворенні дій реального життя. Гра – є одним із засобів розумового, морального і фізичного виховання людини.

На всіх етапах розвитку особистості гра сприймається як цікаве, яскраве, необхідне для її життєдіяльності заняття. У педагогічній практиці гра має розвиваюче і виховне значення. На ці специфічні особливості гри велику увагу в своїй практичній діяльності звертали відомі педагоги. “Гра, – писав С.Т.Шацький, – це життєва лабораторія дитинства, яка дає той аромат, ту атмосферу молодому життю, без якого ця пора її була б безкорисна для людства. В грі, цьому спеціальному опрацюванні життєвого матеріалу, є найцінніше ядро розумної школи дитинства” [7, с.15].

Тому саме для світорозуміння, світотлумачення і, навіть, світоперетворення, а також для ліквідації “сутнісної безпритульності” сучасної молоді людини ми пропонуємо створення “антропологічної домівки” – центру духовно-практичного освоєння життя “Світоглядно-виховного інтеграційного турагенства” (далі “СВІТ”).

“СВІТ” впроваджує методичні та методологічні рекомендації поетапного виховання елементів структури світоглядної культури студентської молоді (сукупності загальної, інтелектуальної, емоційної, естетичної, професійної, правової, екологічної, трудової, фізичної культури), враховуючи наступні категорії виховання:

- максимальність (розкривається через абсолютне і вічне);
- універсальність (через конкретно-всезагальне);
- проєктивність (через категорію практики);
- цілісність (через закономірність, доцільність та гармонію, які ведуть до розширення сфери свідомості, а саме: “розуміння” – “інтерпретація” – “комунікація”).

Девізом у вихованні світоглядної культури студентської молоді мають бути слова В.Сухомлинського про те, що в кожній людині є її золота жилка. Якою б занедбаною, безталанною не здавалася людина, дорогоцінні зерна її особистості десь приховуються під пластами звичайності, посередності, відсталості. Завдання справжнього виховання, – наголошує видатний педагог, – полягає в тому, щоб знайти ці зерна, відкрити золоту жилку, поставити людину на той життєвий шлях, ідучи яким вона засвітиться своїм неповторним блиском.

У виконанні цих завдань значна роль належить інноваційній педагогічній технології, яка методично керує застосуванням ідеї виховання світоглядної культури студентів вищої школи.

Організація роботи “СВІТ” – консультативного центру духовно-практичного освоєння життя, генератора змін у сфері організації виховання, дозвілля студентської молоді, надасть можливість здійснення системної, насиченої позанавчальної діяльності.

Засвоєння “СВІТ” – це, з одного боку, створення консультативно-виховного центру та залучення учасників віртуальної гри до реального вирішення багатьох питань повсякденного життя молодій людині студентського віку. З іншого боку, граючи у хоча й віртуальне, але, усе ж таки, “турагенство”, що має само по собі романтичне забарвлення, студенти обов’язково тягнуться до чогось незвичайного, що створює піднесений внутрішній стан молодій людині і робить її духовно сильнішою, мудрішою, та, звичайно, добрішою від того, що проблеми вирішуються “граючи”.

Згідно зі своїм соціальним статусом і функціональними обов’язками центр духовно-практичного освоєння життя “СВІТ” у

своїй діяльності реалізує наступні функції: аналітичну, організаторську та соціальну.

Аналітична функція передбачає планування та організацію виховної роботи, мотивацію навчальної та пізнавальної діяльності студентів, визначення рівня їх інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, уявлень, потреб, переконань, ідеалів, тощо.

Організаторська функція полягає у залученні студентів до різних видів діяльності: пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, художньої та ін. Вона забезпечує також надання необхідної допомоги студентським творчим групам, радам тощо.

Функція соціалізації реалізується у гуманістичноорієнтованій взаємодії “педагог-студент”. “СВІТ” допомагає вихованцю в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовного повноцінного буття.

Зміст діяльності центру “СВІТ” здійснюється через наступні етапи. Перший етап – попередня підготовка і планування – починається з відбору ідей виховання світоглядної культури та їх оцінювання на основі порівняльної експертизи за такими параметрами:

1. Актуальність нововведення, що визначається за ступенем його відповідності потребам вищої школи, соціальному замовленню, можливістю розв’язати виявлені проблеми, відповідністю досягнень педагогічної науки і практики.
2. Результативність (оцінювання на основі прогнозування).
3. Творча новизна (інноваційний потенціал).
4. Методична розробленість ідеї.
5. Умови (організаційні, кадрові, фінансові, матеріально-технічні тощо), необхідні для виховання світоглядної культури студентської молоді.

На цьому етапі використовуються відомі методи педагогічних досліджень: спостереження, бесіди, тестування, діагностування тощо.

Інформаційне забезпечення інноваційної діяльності центру духовно-практичного освоєння життя “СВІТ” передбачає наявність “банку” інформації.

На підготовчому етапі закономірним є підвищення теоретичного рівня виховання світоглядної культури “тур агентів” і “тур операторів” – професіоналів, які очолюють 5 “тур бюро”, діяльність яких дозволяє уникати життєвих помилок, вирішувати своєчасно проблеми та бути впевненим у собі. Це – професіонали, які

в подальшому стануть консультантами для “клієнтів турагенства” – студентів ВНЗ.

Планування діяльності здійснюється за проспектом (або схемою). Необхідно зазначити етапи, строки, відповідальних осіб, конкретні справи і заходи з виховання світоглядної культури студентів гуманітарних факультетів ВНЗ. У плані передбачається: ідея виховання світоглядної культури, методичні рекомендації; мета, методичні заходи; контроль за процесом виховання світоглядної культури, аналіз, облік проміжних і кінцевих результатів.

Другий етап – теоретична і методична підготовка педагогічних кадрів до застосування діяльності світоглядно-виховного інтеграційного турагенства. Цей етап зумовлений необхідністю забезпечити як теоретичну, так і психологічну готовність викладачів ВНЗ – “тур агентів” до сприйняття нових ідей, роз’яснити їм основні положення наукових рекомендацій з проблем виховання світоглядної культури та формування психологічної настанови.

Третій етап – методичне керівництво діяльністю світоглядно-виховного інтеграційного турагенства. Сутність даного етапу полягає в організації діяльності студентів – “клієнтів турагенства”, в оволодінні ними теоретичними знаннями та практичними вміннями під час роботи оригінальної педагогічної технології, а саме діяльності центру духовно-практичного освоєння життя “СВІТ”.

Четвертий етап – вивчення та аналіз результатів виховання світоглядної культури студентської молоді. На цьому етапі вивчаються ефективність роботи центру духовно-практичного освоєння життя “СВІТ” в умовах вищої школи та рівень вихованості світоглядної культури учасників педагогічної гри.

Важливим компонентом у системі організації гри є створення уявної ситуації. Завдання полягає в тому, щоб переконати студентів проїнятися грою, викликати бажання грати в неї, тобто, отримуючи роль “клієнта”, користуватися послугами “турагенства”.

Навчально-виховна робота у ВНЗ повинна допомогти студентам розумно і зважено визначити своє ставлення до дійсності з її економічними, політичними, духовними проблемами, а разом з тим формувати свою світоглядну культуру, індивідуальність і самореалізацію, уміти володіти собою, своїми емоціями, діями і вчинками.

Виховна робота центру “СВІТ” має бути диференційованою, пристосованою до місцевих умов, історично-культурних надбань і традицій регіону та вікових особливостей молоді з тим, щоб значно

посилити дієвість виховного процесу, відродити роль виховання як одного з головних напрямів педагогічної діяльності.

Під час проведення педагогічної гри та саме завдяки з'ясуванню світоглядно-формуючого навантаження роботи центру "СВІТ", її організатори мають створити такі педагогічні умови, які сприятимуть вихованню світоглядної культури студентів. Тож виховання під час навчання у ВНЗ і є підсумком, що завершує становлення цілісного світогляду особистості, передбачає системну організацію внутрішнього світу студентської молоді.

Література

1. Андрущенко В.П., Губерський Л.В., Михальченко М.І. Культура. Ідеологія. Особистість. – К., 2003. – 487с.
2. Малахов В.А. Етика спілкування: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2006. – 400 с.
3. Методологія і методика виховання студентів: Навчально-методичний посібник / Дереча О.А., Заглада О.А., Литвак П.В., Малиновський А.С. та ін. – Житомир: Видавництво "Волинь", 2004. – 172 с.
4. Філософія: Світ людини. Курс лекцій: Навч. посібник / В.Г.Табачковський, М.О.Булатов, Н.В.Хамітов та ін. – К.: Либідь, 2004. — 432 с.
5. Фіцула М.М Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: "Академвидав", 2006. – 352 с. (Альма-матер).
6. Шаповал О.А. Формування світоглядної культури старшокласників у процесі засвоєння знань про людину і суспільство: Дис...канд. пед. наук: 13.00.09 / Луцьк 1999. – 194 с.
7. Шацкий С. Т. Избр. пед. соч.: В 2 т. – М.; Педагогика, 1980. – Т. 2.– С. 15.

Коляса-Гладікова Моніка

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО АПАРАТУ В МОВІ ТА СПІВІ

В статье рассматриваются актуальные аспекты проблемы формирования исполнительского аппарата. Предлагается экспериментальная программа воспитания певческого голоса.

Actual aspects of the problem of the singing device forming are considered in this article. The experimental program of the singing voice education is offered.

Кожного року в Інституті Музики до навчання з постановки голосу приступають студенти дуже різного ступеня вокальної підготовки. Деякі студенти вже співали в хорах та ансамблях, а деякі взагалі раніше ніколи не займалися вокальною діяльністю, хоча бувають серед них навіть добре підготовлені інструменталісти. Перша лекція з постановки голосу є для них неабияким стресом, і стрес цей може призвести на першому етапі навчання до виникнення в тілі напружень та негативних навичок. Молодь часто має неправильну поставу, вади вимови, а також, невірні рухові навички.

Аналізуючи дану ситуацію, ми намагаємося уже з перших лекцій підготувати студента до усвідомленої праці з тілом. Це є аспект, якому присвячується методика Олександра, східні гімнастичні та релаксаційні техніки, такі як Тай Чі та Йога, і також біоенергетика Вільгельма Рейха і Олександра Ловена. У своїй статті про метод Олександра Магдалена Кендзбор відмічає, що неправильні навички, вчинки під впливом емоцій, побоювань, поспіхом або з надмірним старанням призводять до неефективного використання власного організму і навіть шкодить йому. Проте ми можемо зробити вибір і, наприклад, у відповідний момент втриматися від негайної рефлекторної реакції, щоб свідомо вибрати найкориснішу реакцію. Займаючись багато років цією проблемою, ми пропонуємо ці вправи застосовувати на заняттях, які поповнюють науку з постановки голосу.

Науково-методичне обґрунтування особливостей формування виконавського апарату в мові та співі.

Наше тіло зачасту відчуває скутість рухів та відчуття тягаря, і ми не знаємо, що причина цього – це напруження м'язів. Вони зв'язують наші рухи, відбираючи еластичність і грацію тіла і, передовсім, наштовхують до подрібнення дихання, обмежують нашу експресію, відсікають нас від відчуття власних емоцій. Тому на першому етапі навчання ми вважаємо дуже важливим працювати над диханням (поверненням природної свободи та глибини дихання), а також працювати з різними частинами тіла, маючи на меті розслаблення м'язів і досягнення якомога більшого діапазону руху м'язів, потрібних під час співу.

Одним із основних елементів співацького виконавського апарату є постава. Загально відомо, що фізичне навантаження молоді зменшується, а у випадках з особами, що займаються музикою, багаторічні вправи за інструментом, не врівноважені фізичними навантаженнями, призводять до викривлення хребта або до послаблення певних груп м'язів. Основною проблемою в навчанні

постановки голосу є формування або коригування правильної постави тіла. Її показниками є: голова незначно висунута вперед; череву плоске, дещо назад відносно грудної клітки; хребет злегка вигнутий, ніби літера S. Вади постави – це негативні зміни, закріплені в кістяку. Вони можуть мати різні причини: вроджені вади постави; результат травми, хвороби або набуті в результаті поганих звичок (брак рухів, сидіння в невідповідній позі і т. ін.). Вади ці можуть з'явитися як результат неправильного формування хребта – лордозу і кіфозу або як сколіозу чи неправильні бокові вигини хребта. Бажання студента стати рівно не вистачить, якщо систематично не зміцнювати м'язи, що підтримують хребет, не розтягувати їх і не тренувати. Довге утримування правильної постави тільки силою волі, без розтягуючих вправ і систематичного зміцнення мускулатури також може призвести до викривлення хребта і напружень. Одночасно надмірне коригування елементів постави на першому етапі навчання може призвести до такого стану, що студент губиться і не може думати про все одночасно. Тому належить перед початком вокальних занять, впроваджувати вправи, які допоможуть потім усвідомлювати свої м'язи при фонації. На початку необхідно привчити студента до постави на напівзігнутих колінах, вони ніколи не повинні бути випрямленими, стопи повинні бути на ширині плеч, хребет випростаний. Це є позиція, в якій можна зручно співати і розмовляти, вона робить можливим легке перенесення ваги з ноги на ногу, уможливорює розслаблення поперекової частини хребта.

Щоб виправити співацьку поставу, необхідно зробити кілька вправ на розтягнення і зміцнення прихребтових м'язів. Вправи, які розтягують прихребтові м'язи:

1) Необхідно стати біля стіни так, щоб поперекова частина цілковито прилягала до стіни, голова, також прилягала до стіни, підборіддя опущене якомога низько. В цій позиції слід дуже повільно, постійно при стіні, підносити випростані руки, боком до гори, спочатку долонями до стіни, а на висоті плечей перевернути долоні. В той же час необхідно звільнити м'язи живота, щоб не дихати верхівками легенів і не відривати спину від стіни. Хвилину подихай нижньою частиною легенів з руками вгорі і поволі вертайся до вихідної позиції.

Якщо студент не може виконати цю вправу, то слід його заохотити приділяти більше уваги фізичній культурі, бо це свідчить про значні напруження прихребтових м'язів. Вправа може бути досить болісною або невиконаною. Тоді треба виконувати її лежачи з

підтягнутими ногами, звертаючи увагу на поперекову частину спини, яка тривалий має лежати на підлозі.

2) Необхідно вдихнути, підносячи руки через сторони і видихнути, опускаючи їх.

3) Вдихати, підносячи руки перед собою і згинаючи їх у ліктях до рівня пупка, долонями догори на невеликій відстані від себе, потім, повертаючи долоні назовні, підносити обидві руки над головою, відчуваючи, що ростеш, витягуєшся, з видихом опускати руки перед собою.

4) Потягуватися в різні сторони.

5) Розслабляти м'язи ший – виконувати нахили голови вправо і вліво (вухо до плеча), затримуючи на хвилинку ці позиції, також виконувати нахили голови вперед – назад, відхиляючи голову вперед і відхиляючи її назад.

6) Розслабляючи верхню частину спини і грудей, крутити плечима попеременно і разом, вперед і назад, піднімати плечі догори і опускати їх донизу.

7) Сплести долоні на висоті очей, лікті назовні, виконувати повороти тулуба, тримаючи руки на висоті грудної клітки, коліна і стегна повинні бути нерухомими.

8) Сплести долоні високо над головою, нахилити верхню частину тулуба вліво, нагнутися вперед, переводячи верхню частину спини в інший бік, вирівнятися, теж саме зробити в інший бік.

9) Виконувати кругові рухи плечима назад – вперед (повільний вдих при піднятті рук – повільний видих при опусканні).

10) Звільнивши стегна і м'язи низу черева – виконувати кругові рухи стегнами (верхня частина тіла нерухома), коливатися стегнами в різні боки.

11) Виконувати нахили тулуба вліво і вправо з піднятими руками над головою.

12) Зімкнути руки за спиною.

13) Зімкнути руки на потилиці, розтягуючи хребет вгору з вдихом, голову відхилити назад, лікті розвести в боки.

14) Опускати щелепу та гортань із закритим ротом з глибоким вдихом через ніс.

15) Вільно дихати через ніс, розслабивши і опустивши щелепу, підняти м'яке піднебіння. Язик лежить вільно, трохи торкаючись нижніх зубів, відкрити горло і знизити положення гортані. У такій позиції утримувати стан абсолютного спокою і розслаблення протягом хвилини.

Процес формування виконавського апарату пов'язаний із розвитком співацького дихання. Дихальні вправи на основі Йоги:

Вправа для очищення дихання застосовується після кожної йогівської вправи, для її виконання необхідно зробити повний вдих та затримати його в легенях протягом кількох секунд. Потім, склавши губи як до свисту (не роздуваючи щік), сильно видихати повітря, раз за разом затримуючи видих, поки все повітря не вийде з легенів (необхідно уявити собі задмухування свічки). Повітря слід видихати з великою силою.

1) Необхідно стати прямо, зробити повний вдих і затримати повітря в легенях та витягнути руки перед собою долонями догори, не напружуючи м'язів. Повільно відводити руки назад до спини, поступово напружуючи м'язи і надаючи їм сили, щоб коли руки будуть напружені, кулаки були добре стиснуті. Потім тримаючи м'язи в напрузі, розжати кулаки і витягнути долоні назад до спини. Повторити кілька разів. Випустити з силою повітря через рот. Виконати вправу для очищення дихання.

2) Вдихати повітря дуже повільно, сильно, повним вдихом через ніс, якнайдовше. Затримуй дихання на кілька секунд. Сильно і раптово випустити повітря одразу, широко розкривши рота. Виконати одну вправу для очищення дихання.

3) Необхідно стати прямо, виконати повний вдих та затримати повітря в легенях якнайдовше. Видихати слід з силою через відкритий рот. Виконати одну вправу для очищення дихання.

4) Стати прямо. Руки опустити вздовж тіла і поволі вдихати. Підчас вдиху обстукати пальцями грудну клітину, змінюючи місця вистукувань. Коли легені наповняться, затамувати подих і розтерти груди долонями. Виконати одну вправу для очищення дихання.

Реберне дихання та рухомість ребер:

1) Стати прямо. Прикласти руки до боків високо під пахвами так, щоб великі пальці були повернуті назад, долоні на боках грудної клітини, інші пальці – вперед. Виконати повний вдих. Затримати на хвилинку подих. Натискати руками ребра і повільно видихай. Виконати одну вправу для очищення дихання.

2) Стати прямо, зробити повний вдих та затримати його. Витягнути руки вперед, з'єднати стиснуті кулаки на рівні плечей. Активно відводити і зводити руки вбік на рівні плечей зі стиснутими кулаками. Видихнути з силою повітря через рот.

3) Ходити рівним кроком на місці, тримаючи голову вверху, плечі назад, трохи піднявши підборіддя. Вдихати носом згідно правил

повного дихання, рахуючи в думці кожен крок до 8. Видихати носом, рахуючи кожний крок до 8. Не дихати і йти далі, знов рахуючи до 8. Повторювати вправу спочатку, до відчуття втоми. Відпочити і знову повторювати вправу до відчуття задоволення. Цю вправу належить виконувати кілька разів на день.

4) Стати струнко, голова рівно, очі дивляться вперед, плечі відведені назад, коліна разом, руки вздовж тіла. Піднятися вільно на пальцях ніг, повільно і рівно зробити повний вдих. Затамувати подих на кілька секунд, залишаючись у тому ж положенні. Повільно опуститись на п'яти, видихаючи повітря через ніс. Виконати вправу для очищення дихання.

5) Стати прямо. Виконати повний вдих і затримати повітря. Повільно зігнути перед і спокійно стиснути кулаки, поступово збільшуючи силу, стискати все міцніше. Зменшити стискання, повернутися до першого положення і поволі до кінця видихнути повітря. Повторити кілька разів. Виконати вправу для очищення дихання.

Виконувати вправи, що походять з системи Йоги, необхідно обережно, це сильнодіючі вправи, їх належить виконувати спокійно і зосереджено, доки вони приносять задоволення. На початковому етапі навчання можуть статися в пригоді артикуляційні вправи, що використовуються також на уроках постановки голосу для вчителів, акторів та журналістів, такі як: промовляння текстів в різних темпах, в різній динаміці від шепоту до крику, промовляння текстів з позіханням, вимовляння складних виразів, жування з закритим ротом з одночасним вимовлянням “ммньом, ммньом”, активне вимовляння з надмірно підкресленою артикуляцією голосних: “а-е-і-о-у-и”, вимовляння тієї ж групи голосних зі стиснутими зубами, вимовляння безперервного “уауауауа” з одночасним стягуванням губ тощо.

У людини, яка ніколи не співала, легко з'являються невластиві навички під час фонації, важливо застосовувати і закріплювати всі запропоновані вправи перед початком постановки голосу, щоб навчитися необхідних навичок – постави, повного дихання, властивого шляху опускання щелепи, активності губ і артикуляційних м'язів. Використання на першому етапі навчання рухових, дихальних вправ і артикуляційного апарату дозволить потім в процесі навчання посилатися до тих, вже засвоєних, навичок.

Література

1. Брегі Віктор. Елементи вокальної техніки. – ПВМ, 1994.
2. Вальчак-Дележинська Мечислава. Гнучкий язик. – Вроцлав, 2004.

3. Вежховська Божена. Фонетика та фонологія польської мови. – Варшава, 2004.
4. Залесска-Кренціцька Марія. Голос і його хвороби – проблеми гігієни та постановки голосу. – Вроцлав, 2004.
5. Кендзьор Магдалена. Метод Александра. – <http://technikaalexandra.w.interia.pl/>.
6. Йогі Рама Чакра. Наука йогів про здоров'я. Варшава: Видавнича Агенція "Comes", 1993.
7. Тарасевич Богуміла. Говорю і співаю свідомо. Університас. – Краків, 2003.
8. Точиська Богуміла. Сарабанда в хащах. Підкова. – Гданськ, 1997.
9. Точиська Богуміла. Викрутаси з присвятою. Підкова. – Гданськ, 1998.
10. Ловен Олександр. Духовність тіла. – Краків, 2006.

В.І.Карпов, І.С.Рудь

ВПЛИВ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ПІДВИЩЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ГРАВЦІВ

В статье рассматриваются вопросы спортивных тренировок игроков в футзале. Изучаются компоненты нагрузок и их влияние на функциональные возможности спортсменов.

The article deals with the questions of physical loading of players in football hall. The components of loading and their impact on functional abilities of students are studied.

З метою досягнення найкращих результатів донедавна спортивне тренування розглядалось як багаторазове виконання вправ. Збільшення обсягу тренувань сприймається як спеціалізований спортивний процес, який, не порушуючи гармонійного розвитку особистості, спрямований на максимальний розвиток тих його фізичних та психічних рис, які забезпечують досягнення найвищих результатів. Адже жодне із завдань спортивного тренування не може бути реалізоване за рахунок лише повторення фізичних вправ. Тут йдеться про вплив тренувань, змагань, відновлення на всю складну систему спортивної підготовки футболістів. Найважливішою у системі навчання є система спортивного тренування змагань.

Мета тренування – покращення функціональних можливостей організму футболіста та удосконалення його техніки, розвиток необхідних якостей, що здійснюється в рамках:

- фізичної підготовки як розділу тренувань, спрямованого на розвиток сили, швидкості, витривалості, спритності (координації рухів), гнучкості, а також удосконалення функцій різних органів та систем;
- технічної підготовки, зокрема тієї частини тренування, в якій проводиться навчання й удосконалення техніки;
- тактичної підготовки, завдання якої – підведення гравця до високого рівня здатності використовувати свої потенціальні фізичні, технічні й тактичні можливості;
- психічної підготовки – метою цього компоненту є виявлення рис, що сприяють збереженню психічної рівноваги гравця та віри у власні сили; теоретичної підготовки – її завданням є ознайомлення гравців з основами тренування, що дасть їм можливість оцінювати стан власного організму і завдяки цьому брати активну участь в управлінні власним процесом тренування.

Тренування – це багаторічний спеціально організований процес удосконалення гравця, що виражається: в існуванні різноманітних фаз процесу тренування, у визначенні відповідних засобів тренування, існуючій системі контролю, яка виявляє всі зміни, що відбуваються в організмі гравця.

Одним з найважливіших завдань тренувального заняття у футзалі є розвиток функціональних можливостей організму та основних рухових якостей.

Відомо, що характер і ступінь функціональних змін, які відбуваються в організмі, залежать від багатьох умов. Серед них найважливішими слід вважати:

- величину навантаження, правильний вибір вправ з точки зору їхнього фізіологічного впливу на організм;
- обсяг, напруженість, інтенсивність та послідовність окремих вправ;
- інтервали відпочинку між ними, кількість повторень, загальна емоційна насиченість тренування, яка є мобілізуючим фактором;
- активність самих гравців.

При визначенні впливу тренування на підвищення функціональних можливостей організму спортсмена за критерій використовують показники частоти серцевих скорочень (пульсу). Найбільш доступною методикою визначення впливу тренувального навантаження на організм спортсмена є вимірювання ЧСС. Вимірювання ЧСС проводять до початку тренування, сидячи, у стані

спокою, перед самим тренуванням, а надалі – за потребою, тобто з урахуванням того, наскільки детально ми хочемо оцінити вплив тренувального заняття. ЧСС вимірюють також після закінчення окремих частин тренування, або ж після закінчення кожної окремої вправи.

Відобразивши графічно показники ЧСС одержуємо фізіологічну криву тренування. Однак ці дані визначають тільки динаміку пульсу під впливом окремих вправ або цілого тренування і не визначають процесу поновлення пульсу до вихідних показників перед кожною наступною вправою або ж перед наступною частиною тренування.

Вважається, що вигідніше (але й складніше) реєструвати пульс безпосередньо перед виконанням кожної вправи і одразу після її закінчення. Фізіологічна крива, одержана таким чином, визначає не тільки реакцію ЧСС на окремі вправи і певні частини тренування, але й характер поновлення показника пульсу під час короткого інтервалу відпочинку – до початку виконання наступної вправи. Пульсова крива, яка зростає, свідчить про поступове підвищення інтенсивності навантаження, а спрямована донизу – навпаки свідчить про зменшення його.

В основній частині тренування пульсова крива може мати декілька піків, за рахунок чого виникає ламана крива, яка є найбільш характерною для виконання вправ з перемінною інтенсивністю (найчастіше зустрічається у спортивних іграх). Полога крива, з незначним підвищенням свідчить про недостатність навантаження, а різке підвищення кривої, без тенденції до зниження наприкінці тренування є ознакою надмірного навантаження.

Крім показника ЧСС можна використовувати як критерій зміну показників артеріального тиску показник частоти дихання та інші. Однак ці методи вимагають співробітництва тренера з лікарем.

Значенням фізіологічної кривої, як показника реакції організму спортсмена на тренуваннях, полягає в тому, що на підставі її аналізу можна оцінювати правильність вибору застосованих вправ, дозування їх та загальне навантаження у тренуванні.

На характер фізіологічної кривої значний вплив чинить інтенсивність м'язової роботи. Чим вище інтенсивність навантаження, тим повільнішим буде повернення показників до вихідних даних наприкінці інтервалу відпочинку між окремими вправами. Тому фізіологічна крива повинна розглядатися з урахуванням змісту тренування та його побудовою. Якщо вправи

виконуються спортсменом у потрібному темпі, з необхідною інтенсивністю, але з різними інтервалами відпочинку між ними, форма і висота фізіологічних піків можуть змінюватися.

За динамікою фізіологічних кривих можна оцінювати, наприклад, у якій мірі увіднопідготовча частина заняття виконала своє завдання щодо розігрівання організму спортсмена та розминки перед основною частиною тренувального заняття. Слід зауважити, що сама лише крива пульсового показника без урахування додаткових фізіологічних показників (наприклад, кров'яного тиску, дихання) недостатня для визначення впливу тренування на організм. За згаданою кривою можна визначити фізичну підготовленість гравців, оскільки відомо, що у гравців, які краще тренуються, під час виконання вправ з середньою інтенсивністю фізіологічна крива є більш похилою.

Під час аналізу функціональних змін у найважливіших системах, безпосередньо після тренування, необхідно враховувати:

- ступінь відхилення кривої та її висоту;
- тривалість збереження змін у функціональному стані деяких систем;
- організму та у діях гравців;
- якісні особливості реакції організму гравця на навантаження.

Вправ тренування на організм спортсмена залежить перш за все від величини навантаження. Вона визначається обсягом та інтенсивністю роботи, яка чинить максимальний вплив на організм, напруженістю роботи. Зміни функціонального стану організму і підвищення функціональних можливостей будуть зростати настільки наскільки збільшиться навантаження.

Вплив навантаження на організм все ж таки певною мірою залежить і від рівня функціонального розвитку спортсмена, його підготовленості спеціальної тренуваності. Ці фактори впливають і на рівень адаптації організму до фізичного навантаження взагалі. Це означає, що вплив навантаження на організм та ступінь змін функціонального стану визначаються взаємним співвідношенням двох факторів: величини навантаження та рівня розвитку адаптаційної реакції організму.

Чим меншим є вплив навантаження, тим швидше відбувається повернення до вихідних показників. Швидке поновлення показників до вихідного рівня після закінчення великого навантаження свідчать про досконалість регуляції функцій організму і є типовим для тренуваних гравців. Під час середнього навантаження у тренуваних

гравців відбуваються високі і постійні (стабільні) функціональні зміни, що свідчить про здатність організму спортсмена мобілізувати свої функції та зберігати їх на потрібному рівні протягом тривалого часу.

Щоб доцільно планувати тренування, у якому дозування навантаження має відповідати функціональним можливостям організму, необхідним є співробітництво тренера з лікарем щодо таких питань:

1. Достовірність конкретного спортсмена обсягу навантажень.
2. Доцільне розподілення навантажень різної величини та інтенсивності у тренувальних циклах.
3. Доцільна тривалість інтервалів відпочинку між окремими тренувальними заняттями та у різних періодах тренування.
4. Оптимальна тривалість тренувальних циклів, чергування роботи та відпочинку, величини і різновиди навантажень.

Отже, вплив тренувального процесу на підвищення функціональних можливостей гравця характеризується не лише змінами, які відбуваються в організмі під впливом навантаження, але й багатьма іншими факторами, зокрема зовнішніми, рівнем технічної, тактичної і морально-вольової підготовки спортсмена, його станом, режимом тренування у попередньому періоді тощо.

В.Є.Лукін

ЗАСОБИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ПРИНЦИПИ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВІЙСЬКОВО-ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ

В статье определяются средства дистанционного обучения, производится классификация и приведены принципы их применения в процессе изучения военно-технических дисциплин будущими офицерами.

In the article the method of forming experiment on verification of the pedagogical terms of effective application of facilities of the controlled from distance studies in the process of study of military-technical disciplines by the future officers of radio engineering troops is described.

Успішність процесу вивчення студентами (курсантами) військово-технічних дисциплін (ВТД), ефективність використання в

ньому технологій дистанційного навчання значною мірою залежить від його засобів.

На нашу думку, можна дати таке визначення засобів навчання.

Засоби навчання – допоміжні матеріальні засоби з їх специфічними дидактичними функціями, що застосовуються в навчальному процесі для трансляції інформації від учителя до учня, та щоб забезпечити краще засвоєння учнями знань, навичок, умінь (ЗНУ).

До засобів навчання можна віднести [1, с. 188-190]: засоби безпосереднього контакту (слово вчителя, креслення на дошці, використання таблиць, демонстрація слайдів); текстово-графічні засоби (друковані матеріали: навчальні посібники, навчальні підручники, навчальна література, дидактичні матеріали, факси); технічні засоби навчання (дидактична техніка: кінопроектори, телевізори, магнітофони, відеомагнітофони, лінгафонне обладнання, носії навчальної інформації (аудіовізуальні засоби навчання: аудіокасети, відеокасети, відеодиски, радіотрансляції, телевізійні трансляції); устаткування кабінетів; комп'ютери.

Важливим текстово-графічним засобом навчання являється навчальний посібник. В українському педагогічному словнику дається таке його визначення: навчальний посібник — предмети та матеріали, які використовують у процесі навчання, щоб забезпечити краще засвоєння учнями ЗНУ. До них належать підручники, словники, довідники, навчальні карти, картини, таблиці, кінофільми, діафільми, прилади, моделі, макети тощо. Їх поділяють на друковані, об'ємні, екранні й звукотехнічні. Екранні й звукотехнічні навчальні посібники разом з оснащенням для демонстрування, а також навчальні машини становлять технічні засоби навчання [2].

Навчальні посібники, як важливі засоби навчання, слугують курсантам (студентам) для відновлення в пам'яті, повторення та закріплення знань, здобутих на заняттях та в процесі самостійної підготовки.

Необхідним чинником засвоєння знань курсантів (студентів) є технічні засоби навчання, які представляють обладнання й апаратуру, що застосовуються в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності. Їх поділяють на технічні засоби зберігання й подачі навчальної інформації та засоби контролю знань.

За допомогою технічних засобів навчання створюються кращі можливості для використання наочності. Чільне місце серед них належить комп'ютеру. Узагальнюючи сучасні уявлення про

можливості комп'ютеризації військової освіти, можна виявити такі чотири напрямки використання комп'ютерів:

- 1) комп'ютер як об'єкт вивчення;
- 2) комп'ютер як засіб навчання;
- 3) комп'ютер як складова частина системи управління військовою освітою;
- 4) комп'ютер як елемент методики наукових досліджень.

За його допомогою, як засобу навчання, можна реалізовувати програмоване й проблемне навчання, використовувати для навчального моделювання науково-технічних об'єктів і процесів.

Використання комп'ютера в процесі навчання сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації навчання; активізації навчання; індивідуалізації навчання; розширенню інформаційної складової, забезпечення доступу курсантів (студентів) до інформаційних ресурсів та об'єктивності перевірки й оцінювання ЗНУ курсантів (студентів).

На жаль, в існуючих українських педагогічних словниках немає визначення поняття "засоби дистанційного навчання".

На нашу думку, можна дати таке визначення засобів дистанційного навчання (ДН) – це друковані матеріали, технічні засоби навчання, комп'ютерні навчальні системи, інформаційні комунікаційні технології. Вони співставляють у собі звуковий і графічний вплив на аудиторію та мають кореляцію навчального матеріалу після оцінювання усвоєних знань, забезпечують наявність зворотнього зв'язку тих, хто навчається, з науково-педагогічними працівниками (НПП), адміністрацією та між собою, доступність до ресурсів за допомогою телекомунікацій, різні форми подання навчального матеріалу – на паперових носіях; в електронному варіанті без переробки вмісту; статистичний гіпертекстовий матеріал; мультимедійний матеріал; матеріал з інтерактивними фрагментами та елементами штучного інтелекту.

До засобів ДН можна віднести такі: текстово-графічні засоби (друковані матеріали: навчальні посібники, навчальні підручники); технічні засоби навчання (носії навчальної інформації: аудіокасети, відеокасети, відеодиски, радіотрансляції, телевізійні трансляції); комп'ютерні навчальні системи (комп'ютери окремі чи в мережі з усіма периферійними засобами); програмні та інформаційні ресурси (гіпертексти, файли всіх видів, електронні видання, електронні бібліотеки, інформаційні сайти навчальних закладів, комп'ютерні електронні підручники, дистанційні навчальні курси, віртуальні

мультимедійні тренажери та електронні тести, бази даних і знань); інформаційно-комунікаційні технології (електронна пошта (e-mail), комп'ютерні конференції (дошка оголошень (Bulletin Board system-BBS), біла дошка, передача файлів, дискусійні форуми, факсимільний зв'язок, комп'ютерні конференції (аудіо та відеоконференції), Web-сервери, дискусійні групи (списки, розсилання – mail-list, група новин-UseNet), загальний доступ до програм, портфель учня, текстова бесіда (chat-чат, ICQ, NetMeeting).

Головним інтегрованим засобом ДН можна вважати дистанційний навчальний курс, який включає:

- 1) Інформаційні ресурси (навчальний матеріал, тобто конспекти лекцій, демонстраційні матеріали і т.п.); додаткові інформаційні матеріали (коментарі викладача, відповіді на запитання, що часто задаються, і т.п.); бібліотеку ресурсів (рекомендована література, списки Web-ресурсів за темою курсу і т.п.); предметний і тематичний словник (глосарій); програма навчання (академічний календар).
- 2) Засоби спілкування, що забезпечують процес взаємодії студента як з навчальним центром, зокрема з НПП, так і з іншими студентами (електронна пошта e-mail (особливо розсилання), дошки оголошень, віртуальні конференції, відео- й аудіотрансляції, віртуальні семінари й обговорення, on-line-конференції, чати, chat-rooms та ін.).
- 3) Систему тестування, яка має забезпечувати поточний контроль знань, а на завершальній стадії дати об'єктивну оцінку того, кого навчають, на підставі якої відбувається видача дипломів, сертифікатів та ін. Система тестування включає засоби обробки результатів тестування; інтерактивні тести; графік проходження тестів.
- 4) Систему адміністрування, що забезпечує доступ до особистої справи, дощці оголошень адміністрації, інтерактивним анкетам та ін.

Реалізація дидактичних умов ефективної організації військово-технічної підготовки у ВВНЗ за допомогою засобів ДН, як засвідчує аналіз відповідних джерел, має бути заснована на системі загальнодидактичних і методичних принципів. Нового осмислення потребує реалізація цих принципів у ДН, зокрема при застосуванні його засобів у процесі вивчення ВТД.

Принцип системності й пов'язаний з ним принцип послідовності, коли реалізація цілей військово-технічної підготовки

(ВТП) має забезпечуватися чітким розподілом функцій структурних підрозділів ВВНЗ у процесі її організації. Формування елементів готовності майбутнього військового фахівця технічного профілю до професійної діяльності в процесі ВТП має бути забезпечено системною організацією змісту та послідовністю вивчення комплексу військово-технічних і військово-спеціальних дисциплін, а також системою практик і стажувань.

Принцип інтеграції та диференціації, який передбачає, що організація ВТП буде забезпечувати формування в курсантів (студентів) системи цілісного бачення особливостей рішення військово-професійних завдань за допомогою інтеграції військових, військово-технічних, військово-спеціальних і тактико-спеціальних дисциплін. Тут диференціація виражається в тому, що розділи вже існуючих наук стають самостійними. А на стиці декількох наук з'являються нові науки, які інтенсивно розвиваються.

Принцип активізації навчально-пізнавальної діяльності передбачає, що в процесі ВТП повинні бути створені умови, які забезпечують формування й задоволення пізнавальних потреб курсантів (студентів). Сутність зазначеного принципу полягає в тому, щоб навчальний процес будувався на основі глибокого й всебічного засвоєння навчального матеріалу, закріплення його в пам'яті шляхом активної інтелектуальної та практичної діяльності, вмілого застосування знань на практиці. Для реалізації цього принципу в педагогічній практиці курсанти (студенти) мають уявляти мету вивчення матеріалу в контексті практичного його втілення.

Принцип наочності навчання передбачає максимально можливе використання органів чуттів при сприйнятті навчального матеріалу, що відповідає психологічному принципу засвоєння навчального матеріалу. Тут потрібний оптимальний варіант раціонального сполучення інформації педагога і засобів наочності, засобів ДН. Реалізація принципу наочності має бути спрямована на підвищення продуктивності розумової праці курсанта, тобто на те, щоб зробити інформацію наочною та мінімізувати психічні витрати на процес пізнання, розуміння й вирішення навчальних завдань [3].

Сформулюємо інші дидактичні принципи, які, на нашу думку, повинні бути також покладені в основу створення та застосування засобів ДН у процесі вивчення ВТД.

Принцип багаторівневості ВТП є провідним у системі військово-професійної підготовки та щільно пов'язаний із

принципом інтеграції й диференціації, оскільки він зумовлює східчасту, стадійну підготовку військових фахівців та передбачає те, що ВТП має забезпечувати на кожному етапі навчання формування заданого рівня готовності фахівця до майбутньої військово-професійної діяльності офіцерів радіотехнічних військ і передбачає організацію на тактичному й оперативному рівнях організації навчального процесу.

Принцип професійної спрямованості реалізує завдання професійної підготовки та визначає застосування адекватних педагогічних технологій і методів навчання. Вибір того чи іншого варіанту педагогічної технології визначається цілями навчання, що, у свою чергу, повинні формуватися на основі потреб майбутньої професійної діяльності майбутніх військових фахівців технічного профілю. Зміст зазначеного принципу полягає в тому, що він має: глибоко розбиратися в ключових положеннях військової науки, військової доктрини й особливостях сучасної війни, виражених в основних керівних документах; досконало знати бойову техніку, її бойові можливості і способи застосування в сучасному бою; мати високий рівень військово-технічної, тактико-спеціальної підготовленості, підвищувати свою військово-фахову майстерність; уміти керувати підрозділом у бою і експлуатувати штатне озброєння та військову техніку; під час бойової роботи безперервно вивчати й аналізувати повітряну обстановку; контролювати інформацію, що надходить від підрозділів і вживати заходи щодо поліпшення її якості; постійно контролювати технічний стан апаратури АСУ, РЛС і приймати заходи щодо усунення виявлених несправностей; чітко знати алгоритми обробки інформації, тракти відображення та видачі інформації в автоматизованих системах управління; бути психологічно готовим до вирішення бойових завдань за умов ведення сучасного бою; бути готовим до керування підлеглими, що передбачає реалізацію педагогічної та виховної функції військового фахівця.

Принцип технологічності передбачає, що процес ВТП має зумовлюватися особливостями військово-професійної діяльності за допомогою використання в процесі навчання професійно-значущих технологій вирішення військово-професійних завдань. У процесі організації навчання при реалізації цієї підготовки цей принцип передбачає чітку послідовність вивчення навчальних дисциплін, вимагає систематизації ЗНУ, при якій забезпечувалася б логічна структура формування навчальних та професійних навичок і вмінь.

Успіх застосування принципу технологічності залежить від багатьох таких чинників: якість навчальної інформації; ефективність методів і способів доведення її до курсантів; послідовність її засвоєння; релевантність навчальної інформації й ін.

Принцип модульності навчання. Відповідно до цього принципу весь навчальний матеріал розбивається на декілька, за можливістю, автономних модулів. Кожен модуль, у свою чергу, – на дрібніші. Таке структурування матеріалу дозволяє курсантам (студентам) краще засвоювати матеріал, концентруючи свою увагу кожного разу на конкретному навчальному елементі, окремій навчальній одиниці.

Послідовність вивчення матеріалу всередині навчальної одиниці зазвичай жорстко задається викладачем, що розробляє курс. Водночас послідовність навчальних одиниць (модулів) у курсі не є жорстко закріпленою. Тому курсант (студент) може самостійно керувати процесом вивчення матеріалу (будувати свою індивідуальну траєкторію навчання).

Принцип самодостатності засобів навчання. Матеріал повинен бути підготовлений таким чином, щоб дозволити досягти поставлених цілей без застосування додаткових інформаційних джерел. З аналогічною метою до головних матеріалів додають елементи супроводу. Зокрема це глосарій, довідкові матеріали, зміст, вказівники, робочі програми тощо.

Принцип когнітивності навчання. Зміст кожної навчальної одиниці (модуля) повинен стимулювати пізнавальну активність студентів (курсантів), формувати тягу до подальшого вивчення матеріалу.

У навчальному процесі мають бути створені соціально-психологічні умови, що спонукають майбутніх офіцерів радіотехнічних військ мати високий рівень військово-технічної підготовленості; вміння сполучати знання фундаментальних питань теорії з практичними навичками, керувати підрозділом у бою й експлуатувати штатне озброєння та військову техніку; мати навички в самостійному творчому пошуку і використанні нових наукових даних, що сприятимуть підвищенню боєздатності, ефективності навчання і виховання підлеглих.

Принцип орієнтації на самонавчання. На відміну від класичної моделі навчання, ДН реалізує модель навчання, базовою складовою якої є самонавчання. Реалізується модель: навчальний посібник – курсант (студент) – НПП. Важливу роль у цьому відіграє

керування навчально-пізнавальною діяльністю курсанта (студента). З цією метою застосовуються навчальні елементи (модулі), що дозволяють активно проводити процес навчання, даючи практичні підходи до вирішення актуальних проблем і різноманітних ситуацій.

Курсанти (студенти) повинні навчитися самостійно засвоювати нові знання, прогресивні технології та різноманітні інновації.

Принцип інтерактивності навчання. Реалізується шляхом організації інформаційно-комунікаційної взаємодії курсанта (студента) з іншими курсантами (студентами), НПП та адміністраторами навчального процесу. А значить, що процес навчання має зворотній зв'язок. Інтерактивність є невід'ємною частиною самонавчання. Відповідно до цього принципу створення засобів ДН (використання мультимедійних технологій) означає впровадження в процес навчання активної взаємодії курсантів (студентів) з електронним навчальним матеріалом (обмін текстовими командами та відповідями).

Принцип самооцінки в навчанні. Курсантам (студентам) важливо знати про рівень своїх знань. Таким показником можуть бути його відповіді на питання, завдання та тести для самоперевірки знань. Реалізація цього принципу сприяє розвитку самокерування навчальною діяльністю, схильності до самоаналізу й прогнозування результатів своєї діяльності.

Ми вважаємо, що зазначені принципи вимагають використання засобів ДН.

Використання засобів ДН у процесі вивчення ВТД дає можливість більш ефективного набуття ЗНУ у всіх видах навчальних занять, а також забезпечує можливість самостійного навчання, унікальну практичність знань, що здобуваються, і значну економію фінансових ресурсів.

Література

1. Козлакова Г.О. Інформаційно-педагогічне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід: Монографія. – К.: ВЦ „Просвіта”, 2002. – 230 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Каленський А.А. Застосування сучасних інформаційних технологій у процесі вивчення тактичних дисциплін курсантами вищих військових навчальних закладів: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Каленський Андрій Анатолійович. – К., 2005. – 215 с.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

В статті аналізується сутність психотерапевтичної позиції педагога, можливості і опыт її формування в будучих учителів в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного цикла.

The article deals with the substance, potentialities and the experience of formation of psychotherapeutic position of the future teachers in the process of psychological-pedagogical subjects learning.

Актуальною суспільною проблемою сьогодні є збереження та зміцнення фізичного і психічного здоров'я дитини, що ставить перед школою завдання втілювати у практику роботи валеологічні технології педагогічної взаємодії, створювати умови для особистісного зростання учнів, для їх самореалізації.

Потреба дитини в позитивних емоціях, захищеності, комфорті є однією з важливих умов формування її повноцінної особистості. Це базова орієнтація педагога, яка повинна визначати його професійну позицію у взаємодії з учнями. Як не прикро, але у сучасній школі поки що бракує теплоти, поваги до учня, чуйності до його внутрішнього світу, віри у величезні здібності школяра, розуміння того, що їх потрібно відкрити і допомогти реалізувати. Власне допомогу і підтримку дітям якщо і надають, то вона має не професійний, а добровільний характер милосердя. Не стала наша школа "імперією почуттів", де панує психологічна безпека, захищеність учнів, розвивається їх емоційне здоров'я, яке вимірюється рівнем і рівновагою позитивних емоцій. Занижена увага до емоційної сфери у школі є причиною погіршення стану здоров'я дітей.

За результатами нашого дослідження, тільки кожен третій учень почуває себе у школі затишно і комфортно, майже третина опитаних школярів (30,8%) на уроках часто переживають розчарування. Серед причин розчарувань учні називають і такі: часте приниження з боку вчителя, упереджене ставлення педагога до дітей, небажання вчителя зрозуміти школяра, допомогти йому, байдужість педагогів до внутрішнього світу учнів, їх проблем і т.п. Результати дослідження засвідчили тісний зв'язок емоційного благополуччя учнів з їх активністю та успішністю у навчанні, з особистісною спрямованістю взаємодії вчителя з учнями, його майстерністю. Тому

необхідною умовою емоційного благополуччя дитини, збереження її психічного здоров'я, гармонізації її особистості є психотерапевтична зорієнтованість всього навчально-виховного процесу і сформованість психотерапевтичної позиції кожного педагога зокрема.

Основоположник гуманістичної психології К.Роджерс вдало порівнював діяльність педагога з роботою психотерапевта, котрий не формує людину, намагаючись відлити її у форму, яка була задумана раніше, а допомагає їй знайти те позитивне, що в ній вже є, але перекручене, забуте, сховане [3]. А.Маркова прагне орієнтувати вчителя при самооцінюванні рівня свого професіоналізму на аналіз насамперед гуманістичної спрямованості його праці, що передбачає інтерес до вивчення людини, уміння зрозуміти іншого і самого себе, виразити свою особистість і забезпечити умови для розвитку особистості учнів, створити обстановку психологічної безпеки для школярів і психологічної захищеності для себе. А володіння змістом і методикою викладання свого навчального предмету є лише засобом реалізації цієї спрямованості [2]. У психолого-педагогічній літературі позиція "психотерапевт" розглядається як складова комунікативної компетентності педагога [1]. Мета дослідження полягає у тому, щоб проаналізувати сутність психотерапевтичної позиції вчителя, можливості і досвід її формування у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Педагогічну психотерапію розглядають як сукупність психолого-педагогічних впливів вчителя на своїх вихованців з метою оптимізації їх психофізіологічного стану на уроках. Вона є наступною після педагогічної психогієни сходинкою турботи про психічне здоров'я дитини, яка акцент робить не на захисті від патогенних впливів, а на корекції психоемоційного стану, на допомозі в самокорекції [5]. Тому психотерапевтична позиція, яка входить у сферу компетентності вчителя, передбачає сформованість готовності до "зцілення душі душею" в умовах конструктивної педагогічної взаємодії і надання педагогічної підтримки дитині, вимагає від учителя ролі "сам собі психотерапевт".

Ми не ставимо за мету навчити студентів психотерапії (це вимагає довготривалої спеціальної підготовки), а прагнемо ознайомити їх з можливостями використання окремих методів і прийомів психотерапії як складових частин виховних технологій, сформулювати ставлення майбутніх учителів до справи, до учнів, до самого себе з позиції психотерапії.

На ранніх етапах навчання під час вивчення курсу "Вступ до

педагогічної професії” ми акцентуємо увагу студентів на тому, що педагогу належить виступати не лише у ролі вчителя, вихователя, партнера по спілкуванню, а й своєрідного психотерапевта, людини, який здійснює “догляд за душею”, спрощує, а не ускладнює життя теперішнього учня, допомагає йому жити у злагоді з довкіллям та у згоді з самим собою. Читаючи курси з психології і педагогіки, ми орієнтуємо майбутніх учителів на необхідність використання здоров’язберігаючих технологій навчання і виховання учнів, застосування тактик педагогічної підтримки. Усвідомленню майбутніми педагогами значущості здоров’я дитини як найбільшої цінності, необхідності його збереження і зміцнення сприяє розгляд таких питань як:

- інтелектуальні, емоційні перевантаження, стресова тактика педагогічного впливу і стан здоров’я учнів;
- способи створення емоційного комфорту учнів на уроках;
- оптимальний психологічний клімат у класі, способи його покращення;
- профілактика неврозів, дидактогеній;
- особливості спілкування з дітьми з нервово-психічними розладами, з акцентуаціями характеру;
- подолання тривожності у дитячому колективі;
- допомога у формуванні впевненості в собі, самоповаги;
- допомога у вирішенні внутріособистісних конфліктів;
- тактики педагогічної підтримки дитини;
- вплив стилю спілкування, майстерності, професійного здоров’я педагога на емоційне благополуччя учнів у процесі навчання;
- допомога учням в оволодінні знаннями і практичними навичками психології активності, саморегуляції;
- психологічне налаштування і самоналаштування у навчальному процесі;
- методи і прийоми психолого-педагогічної корекції стану учнів, власного стану і ін.

Формуванню позиції “сам собі психотерапевт” сприяє розроблений нами курс “Професійне здоров’я педагога”. Курс розрахований на 36 годин, включає два змістові модулі: “Професійне здоров’я як умова ефективності педагогічного процесу” та “Шляхи та засоби збереження і зміцнення професійного здоров’я. Основи професійної само реабілітації”.

Зміст курсу ґрунтується на класичних філософських,

психологічних, педагогічних, медичних, соціологічних, духовних концепціях з проблем збереження і зміцнення здоров'я людини, а також даних наукових досліджень у галузі психоенергетики, психонейроімунології, психології праці, ортобіотики. Мета вивчення цього курсу – сприяти формуванню стратегії збереження професійного здоров'я. Вивчення курсу переслідувало вирішення наступних завдань: формування ціннісного і відповідального ставлення до свого професійного здоров'я; ознайомлення з основними принципами, засобами, формами здоров'язберігаючої діяльності, з сучасними оздоровчими технологіями, необхідними для підтримання і зміцнення професійного здоров'я і мінімізації впливу негативних професійних факторів; актуалізація у студентів прагнення до самостійного проектування програм збереження професійного здоров'я; мотивування до пошуку власних систем оздоровлення.

Досягненню поставлених завдань сприяє розгляд таких тем і питань курсу:

1. Професійне здоров'я педагога як стратегічна проблема сучасної школи.
2. Фактори професійного здоров'я-нездоров'я педагога.
3. Вплив професії на здоров'я педагога. Кризи особистісного і професійного розвитку та професійне здоров'я педагога.
4. Професійні деструкції, шляхи їх попередження і усунення.
5. Професійний стрес. Синдром емоційного згорання. Методи формування професійної стресостійкості.
6. Профілактика і сповільнення процесу професійного старіння. Професійне довголіття.
7. Ортобіотика у педагогічній діяльності. Гармонія особистості педагога і його професійне здоров'я.
8. Технології збереження професійного здоров'я. Психологічні методи відновлення і збереження професійного здоров'я.
9. Професійна самореабілітація. Психотехнології самооздоровлення.

Необхідною умовою становлення психотерапевтичної позиції майбутнього педагога є сформованість у нього саногенного мислення. Оволодіння таким типом мислення, на нашу думку, – найкращий психологічний захист, найкоротший шлях до збереження і зміцнення свого здоров'я, здоров'я учнів. Учитель з переважанням саногенного типу мислення уміє концентрувати увагу на позитивних явищах життя, уміє прощати образи, не тримати гніву, відкритий для дружніх стосунків з учнями, колегами по роботі, уміє створити навколо себе ауру добра і доброзичливості.

Саногенне мислення сприяє оздоровленню психіки педагога, зняттю внутрішньої напруги, негативних емоційних станів, усуненню застарілих образ, комплексів, внутрішніх конфліктів. Оздоровиться мислення педагога – оздоровиться і учень. Адже дитина вчиться думати, вловлюючи в словах дорослих зразки їх думки, їх судження, використовує ці зразки у власному досвіді.

У формуванні психотерапевтичної позиції майбутнього вчителя велике значення має розв'язування студентами педагогічних, психологічних задач, аналіз складних конфліктогенних педагогічних ситуацій, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань з проблем здоров'язбереження і створення безпечного освітнього середовища у школі. Цікавою і ефективною формою роботи є складання студентами "Пам'яток" для учнів і для педагогів (наприклад, "Як швидко і ефективно заспокоїти учня на уроці", "Як зняти психологічне напруження", "Як покращити свій настрій перед контрольною" тощо). Використання спеціальних психологічних ігор ("Внутрішній промінь", "Чарівна паличка", "Життєва мозаїка"), методик ("Координати життя", "Подорож в дитинство", "Дорікати-хвалити"), психомалюнків, елементів психолого-педагогічного тренінгу сприяє розширенню професійної самосвідомості майбутніх педагогів, гармонізації їх внутрішнього світу, оволодінню навичками гнучкого спілкування, прийомами недирективного впливу, творчими прийомами створення спеціальних виховних ситуацій, підвищенню емоційного потенціалу особистості студентів, формуванню їх саногенного мислення, педагогічного оптимізму.

Такий педагог віритиме у сили кожного учня, умітиме грамотно оцінити його психоемоційний стан, при потребі визначить індивідуальну корекційну програму розвитку, включаючи вплив не лише на особистість дитини, а й на її оточення, організацію її життєдіяльності в умовах навчання, надаватиме допомогу в її особистісному зростанні, розвиватиме в учня почуття власної цінності, значущості, компетентності, зуміє запустити «внутрішній реактор» кожного вихованця. Такий педагог здатен побудувати і реалізувати ефективну стратегію збереження свого професійного здоров'я. Професійне довголіття і творчий кар'єрний ріст йому гарантовані.

Література

1. Акмеология: Учебник / Под общей редакцией А.А.Деркача. – М.: Издательство РАГС, 2002. – 650 с.
2. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 55-63.

3. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование. – К. – Донецк, 1994. – 520 с.
4. Орлов Ю.М. Мышление, дарящее здоровье и успех // Воспитание школьников. – 1993. – №5-6. – С. 3-6.
5. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.

В.М.Жукова

ЦІЛІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается проектирование модели формирования информатических компетентностей специалистов в области математики. Выделяются цели информатической подготовки будущих учителей математики.

This article is devoted to the model planning of forming IT (information-technology) competences of specialists in mathematics. The article focuses on the aim of preparing of future teachers of mathematics.

Інформатизація суспільства й освіти, зміна педагогічної ситуації у вищій освіті обумовлюють перехід від традиційних форм професійного навчання фахівців математичного профілю до навчання на нових технологічних принципах, де відбиті загальні закономірності розвитку даної області знань і специфічні підходи, пов'язані з необхідністю використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

У таких умовах питання інформатичної підготовки майбутніх вчителів математики піднімаються особливо гостро. Широке впровадження інформаційної діяльності по збору, обробці, використанню, передачі всіляких повідомлень і даних як у навчальній, так і професійній діяльності в умовах реалізації можливостей використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій актуалізували проблему інформатичної підготовки членів інформаційного суспільства.

Питання побудови методичних систем навчання інформатиці й підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інформатизації освіти розглядаються в роботах Т.А.Бороненко, Т.В.Добудько, М.І.Жалдака, В.П.Линькової, А.В.Могильова, Н.В.Морзе, Н.В.Макарової, А.М.Пишкало, Е.А.Ракітіної, Н.І.Рижової, М.В.Швецького та ін.

Однак діючі системи навчання не відповідають у достатній мірі новій освітній парадигмі й положенням Доктрини розвитку освіти

України в XXI столітті, особливо в частині використання інформаційних технологій для інтенсифікації процесу навчання, розвитку творчого мислення студентів, формування вмінь працювати в умовах інформаційного суспільства.

Розвиток засобів інформатизації, інформаційних і особливо телекомунікаційних технологій приводить до істотних змін інформатики як навчальної дисципліни, що вимагає переосмислення цілей, змісту, методів і форм підготовки студентів спеціальності “Математика” на сучасному рівні й повинне знайти відображення у відповідній підготовці фахівців.

Цілі статті: сформулювати цілі інформатичної підготовки майбутніх вчителів математики на базі інформаційно-комунікаційних технологій.

Цілі освіти є системоутворюючим пунктом проектування моделі формування інформатичних компетентностей майбутніх вчителів математики. Тому, наскільки правильно, точно і ємко будуть задані освітні цілі, буде залежати успіх усього процесу навчання.

Інформаційна культура, інформатичні компетентності фахівця формуються в умовах інформатизації всієї системи освіти в цілому й системи вищої освіти зокрема. При цьому інструментом формування інформатичних компетентностей виступає безперервна інформатична підготовка.

Слідом за О.А.Козловим безперервну інформатичну підготовку будемо визначати як процес формування нових знань, умінь і навичок на основі реалізації засобів і методів інформатики, інформаційно-комунікаційних технологій по ступінчатому принципу від нижчого рівня до вищого (дошкільне, шкільне, вище) [1].

У визначенні змісту, методів і форм безперервної інформатичної підготовки нормативна роль належить моделі діяльності фахівця, у якій описується кінцевий результат підготовки, утримуються кваліфікаційні вимоги. Під діяльністю, у широкому смислі, розуміється поведінка людини, спрямована на досягнення усвідомленої мети. Інакше кажучи, діяльність – це процес досягнення мети. Здатність здійснювати певну діяльність визначається вміннями.

Інформаційна діяльність, як частина професійних якостей фахівця, здобуває в останні роки все більшого значення. І.В.Роберт [2, с.184], уточнюючи види інформаційної діяльності, застосовувані в освіті, вводить поняття інформаційно-навчальної діяльності – це діяльність, заснована на інформаційній взаємодії між студентом і викладачем за допомогою нових інформаційних технологій,

спрямована на досягнення навчальних цілей. При цьому передбачається виконання інваріантних видів діяльності, таких як реєстрація, збір, нагромадження, зберігання, обробка всіляких повідомлень про досліджувані об'єкти, явища, процеси, у тому числі, які реально протікають; передача досить великих обсягів даних, представлених у різній формі; керування реальними об'єктами; керування відображуваними на екрані моделями різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі й, які реально протікають; автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція по результатам контролю, тренування, тестування. Всі перераховані види інформаційної діяльності повинні бути включені у кваліфікаційні вимоги фахівців будь-якого профілю, тому що є невід'ємною частиною інформаційної культури.

Т.Б.Захарова [3, с.57-58] відзначає, що масове застосування комп'ютерної техніки розширює обсяг і види інформаційної діяльності, впливає на "перекачування" трудових ресурсів з матеріальної сфери в сферу інформаційну.

Ці процеси досить характерні для професійної діяльності майбутніх вчителів математики. Інформаційна діяльність фахівця є однією з основних у діяльності членів інформаційного суспільства. Уміння використовувати сучасні автоматизовані технології в інформаційній діяльності, як найважливіша частина професійної діяльності, і є важливою складовою інформаційної культури, інформатичних компетентностей фахівця. Таким чином, модель діяльності майбутнього фахівця повинна відбивати інтереси суспільства в частині формування професійної культури, включаючи інформатичну складову, інтереси відомства в частині оволодіння профільними знаннями й уміннями, а також інтереси студентів в можливості реалізації особистісно-зорієнтованих потреб у рівні й змісті освіти. Модель професійної діяльності включається в структуру державного стандарту освіти, і, у свою чергу, містить у собі вимоги до мінімуму понять, знань, умінь і навичок, якими повинен володіти майбутній вчитель математики.

Модель діяльності фахівця зв'язана через цілі й зміст підготовки з технологією навчання. Безсумнівним видається, що впровадження сучасних технологій навчання в практику вищої педагогічної школи має на меті, зокрема, формування інформатичних компетентностей вчителя. Розглядаючи технологію навчання як сукупність засобів і методів навчання, причому в аспекті

інформатизації освіти, мова повинна йти про інформаційно-комунікаційні технології.

Як ми вже відзначали, цілі й задачі інформатичної підготовки фахівців з математики, як складові цілей і задач інформатизації вищої освіти, впливають із глобальної задачі інформатизації суспільства. Зв'язок між цілями інформатизації суспільства, цілями інформатизації освіти із задачами інформатизації освіти, а далі із задачами й етапами інформатичної підготовки фахівців в інформаційному суспільстві схематично представлено на рис. 1 [4, с.124].

Зміст кожного етапу інформатичної підготовки повинен визначатися на основі рівневої структури системи вищої освіти, побудови моделі професійної діяльності й узагальнення інтегрованих вимог до знань, умінь і навичок, що забезпечують успішну реалізацію цієї моделі.

Зміст професійно орієнтованого інформатичного навчання фахівців визначають дослідження потреб ринку праці, ефективності професійної діяльності випускників Вузів, перспектив розвитку професійних інформаційно-комунікаційних технологій. Зміст інформатичної підготовки впливає з основної задачі системи освіти, що полягає в задоволенні потреби людини й суспільства в одержанні громадянами вищої освіти. Рівень освіти повинен дозволяти здійснювати інтелектуальну професійну діяльність, рішення діагностичних задач, що вимагають здійснення інформаційної діяльності, аналізу ситуації й вибору рішення на основі застосування засобів і методів інформатики, інформаційно-комунікаційних технологій.

Таким чином, вищевикладене дозволяє сформулювати наступні цілі інформатичної підготовки майбутніх вчителів математики:

- формування інформаційної культури майбутнього фахівця;
- формування інформатичних компетентностей майбутнього фахівця, у тому числі формування знань, умінь і навичок використання засобів і методів інформатики, здійснення інформаційної діяльності в майбутній професійній діяльності фахівця з математики;
- формування здатності до самореалізації майбутнього фахівця, що володіє теорією й практикою комунікацій в інформаційному суспільстві;

- формування потреби й здатності до безперервної самоосвіти на основі отриманого рівня інформатичної підготовки в умовах високих темпів інформатизації суспільства.



Рис. 1. Зв'язок цілей і задач інформатизації з інформатичною підготовкою фахівців математичного профілю

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є розробка педагогічних умов, які б забезпечували формування основ інформатичних компетентностей. Їх застосування дало б можливість гарантувати певний, достатньо високий рівень інформатичних компетентностей майбутнього вчителя математики.

Література

1. Козлов О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений. – М.: МО РФ, 1999. – 328с.
2. Роберт И.В., Самойленко П.И. Информационные технологии в науке и образовании. – М., 1998.

3. Захарова Т.Б. Профильная дифференциация обучения информатике на старшей ступени школы. – М., 1997.
4. Гончарова О.Н. Система информатической подготовки студентов экономических специальностей. – Симферополь, 2006.

В.Є.Андріанов, Т.В.Андріанов, В.І Марчик

РОЗВИТОК СПРИТНОСТІ НА САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ

В статтєе рассматриваются методические приѐмы развития и совершенствования ловкости у студентов во время самостоятельных занятий.

The article deals with the methodical modes of development and perfection of students' dexterity during independent training.

Молодому організму, що розвивається та знаходиться в безперервному, нерозривному зв'язку із зовнішніми природними і соціальними умовами життя, властива важлива особливість – тренованість. Якщо окремі органи, системи органів студента систематично працюють в оптимальному режимі, вони розвиваються, якщо ж вони перебувають в бездіяльному стані, то їх функції слабшають і розладнюються. Заняття фізичними вправами позитивно впливають на всі без винятку органи і системи його організму. Систематичні заняття фізичними вправами і спортом благотворно впливають і на нервову систему. Ці заняття супроводжуються проявом позитивних емоцій, відчуттям радості, гарним настроєм; відчуття здоров'я і упевненості в своїх силах підвищує загальну працездатність студента.

Вимоги сьогодення ставлять перед сучасною системою фізичного виховання студентів наступні завдання: підвищення фізичної підготовленості і функціональних показників організму, формування життєво необхідних рухових умінь і навиків. Виконання багатобразних рухових дій з необхідною функціональною активністю органів і структур організму досягається при гармонійному розвитку фізичних якостей.

До основних фізичних якостей відносять: силу, витривалість, спритність, гнучкість і т.д. В основі виховання фізичних якостей лежить розвиток фізичних здібностей. Чим більш розвинуті здібності, що виражають дану фізичну якість, тим більш стійко вони виявляються в предметній діяльності при рішенні

Цільовою комплексною програмою “Фізичне виховання – здоров'я нації”, наказом Міністерства освіти і науки України № 7

від 14.11.2003 року визначено введення 4-х годин з фізичного виховання на тиждень протягом усього періоду навчання. Через те, що фахівці визначають норму для молодої людини 6-10 годин фізичної активності на тиждень, значно підвищується цінність індивідуальних і самостійних занять фізичними вправами.

Досягнення гармонії тіла й розуму, оволодіння сучасними методами природного оздоровлення, безпосереднє залучення до здорового способу життя – ось головні напрямки самовдосконалення особистості студента під час навчання у вищому навчальному закладі.

Спритність – це здатність точно управляти своїми рухами в різних умовах навколишнього оточення, швидко освоювати нові рухи і успішно діяти в змінених умовах, іншими словами, справлятися з руховим завданням, що виникло несподівано і що вимагає правильного, швидкого і економного рішення. Програмований розвиток спритності ґрунтується на збагаченні новими різноманітними руховими навиками і уміннями, тих хто займається. Чим більше у студентів запас рухових навиків і умінь, тим багатше їх руховий досвід і тим ширше база для набуття нових форм рухової діяльності. Багатий руховий досвід – необхідна умова успішного оволодіння майбутньою професією.

Методичні вказівки розвитку спритності.

Щоб бути спритним в рухах, уміти швидко і правильно вирішувати рухові задачі, треба бути сильним, швидким, витривалим і володіти високими вольовими якостями. Чим складніше рух або дія, чим швидше треба проявляти спритність, тим вона повинна бути досконаліша.

1. Для розвитку спритності корисні вправи, в яких студент вимушений проявляти винахідливість, використовуючи в ситуації, що несподівано склалася, швидкі і ефективні рухи, наприклад баскетбол, хокей, ручний м'яч і ін. Можна також використовувати вправи на гімнастичних снарядах. Дуже корисні для розвитку спритності акробатичні вправи, особливо стрибки, які крім спритності розвивають силу, швидкість, гнучкість і сміливість. Розвитку спритності сприяють заняття човниковим бігом, естафетним бігом з подоланням різних перешкод.

2. Ефективну дію на розвиток спритності можуть надати вправи, що містять елементи новизни і що представляють для тих, хто займається, певну координаційну трудність. Розрізняють три основні етапи у вихованні спритності. Перший характеризується вдосконаленням просторової точності і координації рухів, при цьому

не має значення швидкість, з якою виконуються вправи. Головне – точність руху. Другий етап характеризується вдосконаленням такої просторової точності і координації рухів, які можуть здійснюватися в стислі відрізки часу, економно і точно. Третій етап є ускладненням другого і пов'язаний з вдосконаленням здібностей виконувати точні рухи в умовах, що несподівано змінюються.

В різних видах рухової діяльності спритність виявляється і виховується по-різному. Розрізняють наступні основні напрями розвитку спритності.

Спритність, що проявляється у вправах, пов'язаних із зміною пози. Наприклад, швидко сісти, лягти, встати, нахилитися, обернутися і т.п. Цей вид спритності називається тілесною спритністю.

Спритність, що проявляється у вправах, які виконуються в складних умовах змінної обстановки. Прикладом таких вправ можуть служити подолання смуги перешкод, різні лазіння і т.п.

Спритність, що проявляється у вправах із змінним опором. До них відносяться вправи в перетягуванні, опорі, вправи типу єдиноборства т.п.

Спритність, що проявляється у вправах з маніпуляцією предметів. До них відносяться вправи з кидками і пійманням різних предметів, перекиданням, жонглюванням у поєднанні з додатковими діями, а також різні цільові метання і т.п.

Спритність, що проявляється у вправах, які вимагають узгоджених зусиль декількох учасників. Вони виконуються у взаємодії з партнером як в простих діях, так і в складних.

Спритність, що проявляється в ігрових вправах, які вимагають взаємодії і протидії. Це обведення предметів і партнера, перехоплення передачі з відскоком від стіни і т.п.

3. Однією із сторін прояву спритності є здатність зберігати стійке положення тіла в умовах різноманітних рухів за обмеженими площами опори, так звана динамічна і статистична рівновага поз.

Виховання рівноваги здійснюється двома основними способами. Перший з них ґрунтується на використанні вправ, які включають рухи і пози з скрутними умовами збереження рівноваги. До таких вправ відносяться різні види рівноваги на двох і одній нозі з просування і вперед або назад кроком, бігом, стрибками, пересування і пози на зменшеній опорі, вправи на стійкість приземлення після різних стрибків, балансування різних предметів і ін.

Другий переслідує мету вдосконалення функцій вестибулярного апарату. В цьому відношенні корисні всі вправи,

пов'язані з обертанням в різних площинах голови, кінцівок, тулуба. До них відносяться перекиди, перевороти, піруети або комбіновані вправи, що поєднують набір перерахованих вище вправ.

4. При виконанні вправ на спритність в процесі тренувальних занять необхідно дотримуватися існуючих правил – від простого до складного, від малої кількості повторень до великої.

Методичні поради до самостійних занять з розвитку спритності.

1. Розминка. Відведіть 10-15 хв. на розминку. Робіть вправи, які напружують ваші м'язи, рухають суглоби. Ходьбу, повільний біг тощо можна використовувати для розминки. Тренуйте всі частини тіла та групи м'язів, включаючи шию, плечовий пояс, тулуб, ноги, стегна, коліна. Займайтеся вправами, які поступово збільшують навантаження на серце та судинну систему.

2. Вправи. Займайтеся фізичними вправами 30-60 хв. Займайтеся вправами, які розвивають спритність. Пристосовуйтеся до ваших особистих потреб. Мінійте періоди відпочинку та вправ. Як початківець, збільшіть тривалість інтервалів вправ, та підтримуйте інтенсивність навантаження сталою. Слідкуйте за пульсом.

3. Розслаблення. Відпочиньте після вправ 5-10 хв. Займіться видами вправ на розслаблення. Для розслаблення можна повільно побігати, походити або зробити розтяжку. Стежте за пульсом, який повинен повернутися до нормального.

Отже, спритність виражає ступінь координації руху і має велике значення для всебічного розвитку студента. Робота над розвитком і вдосконаленням спритності повинна здійснюватися безперервно на всіх заняттях по фізичному вихованню.

На різних етапах загальнофізичної підготовки застосовуються різні засоби, оскільки спритність – це складна комплексна якість, направлена на збагачення новими руховими навиками, вироблення швидкості реакції на раптову зміну обстановки, на уміння орієнтуватися в просторі і в часі, врівноважувати своє тіло в різних умовах, розвиток швидкості виконання окремих вправ, рухів, дій. При розвитку основних фізичних якостей необхідно враховувати індивідуальні особливості тих, хто займається.

Вибір фізичних вправ з урахуванням індивідуальних запитів і потреб студентів, використання форм і засобів, що задовольняють тих, хто займається фізичною культурою, формування системи спеціальних знань і підвищення рівня загальної культури – такі найважливіші показники якості процесу фізичного виховання студентів, які базуються на принципах свідомого вольового спрямування власних зусиль на шлях

до здорового способу життя, у напрямку розвитку тілесних та духовних якостей. Удосконалення цих якостей неможливе без формування дбайливого ставлення до власного здоров'я як основи успішної майбутньої фахової діяльності.

А.С.Драч

КОМП'ЮТЕРНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ

В статье рассматривается актуальная проблема использования компьютерных технологий, а также возможность интеграции их в учебный процесс, что способствует эффективности решения целого ряда дидактических задач. Автор также обращает внимание на целесообразность и специфику использования компьютера при тестовом контроле знаний.

The article is devoted to the actual problem of computer technology usage and the possibilities of their integration into the studying process. This usage favours the effectiveness in the solution of deductive aims. The author also determines the expediency and specific character of computer usage during the test control.

У ХХІ столітті здійснюється переорієнтація системи вищої освіти на нові цінності, обумовлені гуманізацією педагогічного процесу та розвитком міжособистісних відносин. Випускник вищої школи повинен стати конкурентноздатною особистістю, тобто мати високий рівень загального розвитку, володіти комунікативними вміннями, високим професіоналізмом, здатністю приймати самостійні рішення, нестандартно мислити й адаптуватися в умовах, що змінюються. У зв'язку з цим, у процесі навчання у вищій школі пріоритетними є творча діяльність, індивідуальний підхід, що припускає розвиток активності, ініціативи й самоврядування. Система професійної підготовки фахівців повинна відповідати потребам суспільства.

Впровадження нових освітніх технологій і принципів організації навчального процесу дозволяє забезпечити реалізацію нових моделей навчання й сприяє підвищенню конкурентноздатності української професійної освіти на міжнародному ринку освітніх послуг і розвитку його експорту.

Комп'ютерні засоби навчання є одним із факторів такого відновлення. За умов правильної організації, комп'ютерні технології інтенсифікують процес навчання, забезпечують формування глибоких

знань, досягнення важливих навичок, а також впливають на процес виховання майбутнього фахівця, зокрема, під час навчання професійним дисциплінам.

Застосування комп'ютерних технологій навчання сприяє вирішенню нових дидактичних завдань, пов'язаних з розробкою, впровадженням й обґрунтуванням нових методів викладання. Вважається загальноновизнаним, що лекція є одним із найбільш поширених способів вивчення предмету, але в той самий час лекційний спосіб викладання часто критикується через низький рівень засвоєння матеріалу, що є наслідком пасивності слухачів. Підвищення ефективності лекцій є одною з головних проблем вищої школи. Саме тому під час проведення лекцій стали застосовувати комп'ютерні комплекси навчання, за допомогою яких методика читання лекцій із включенням елементів самостійної роботи на основі контрольно-діагностичних тестів, суттєво їх видозмінює.

Викладач може організувати на лекції проблемну ситуацію, запропонувати аудиторії завдання, що містять проблемні питання, на які вони повинні відповісти самостійно. У випадку невеликої кількості правильних відповідей викладач разом з аудиторією аналізує поставлене питання, викликаючи цим мікродискусію серед студентів. На закінчення лектор узагальнює позиції студентів, вироблені в процесі дискусії, і висловлює свою думку, свої судження стосовно цього питання. Проблемні питання допомагають викладачеві реалізувати заплановану дидактичну ситуацію, що припускає творчу діяльність студентів на лекції. У результаті підвищення інтенсивності навчальної роботи студентів активізується їхня розумова діяльність.

Труднощі, що виникають у зв'язку з обмеженою кількістю годин в навчальних планах, недостатнім рівнем підготовки абітурієнтів, висувають проблему індивідуалізації навчання. Застосування комп'ютерних засобів навчання є одним із шляхів вирішення цієї проблеми.

Сучасні методики визначення рівня підготовки студентів, які орієнтовані на використання комп'ютерних технологій, відповідають реаліям сучасності та підвищують ефективність діяльності викладача. Істотна перевага цих технологій у тому, що вони надають нові можливості не тільки викладачеві, але й студентові. Студент із об'єкта навчання перетворюється в суб'єкт навчання, що усвідомлено бере участь у процесі навчання й самостійно приймає рішення, пов'язані з ним. При цьому, якщо при традиційному контролі тільки викладач володів інформацією про рівень підготовки студентів, то при

використанні нових методів збору й аналізу інформації вона виявляється доступною й слухачам.

Форми контролю, які застосовуються з метою оцінки рівнів навчання, відрізняються більшою варіативністю. Кожна з них має свої переваги й недоліки.

Процес навчання є послідовною процедурою: лекційний матеріал – приклад рішення завдання – завдання для самостійного рішення – тестування. Два перших етапи властиві саме процесу навчання, третій етап необхідний для самоконтролю, четвертий – для контролю й самоконтролю отриманих знань.

Особливе місце серед форм контролю займає тестування. Природно, що тести – далеко не єдина форма контролю знань. Однак об'єднання властивостей комп'ютерних технологій і переваг тестування стимулює у викладачів підвищений інтерес до розробки тестів та цілих систем тестування.

Саме тому, що тестові завдання припускають володіння поняттям, умінням безпомилково робити висновки, будувати логічну відповідь, стимулюють й одночасно розвивати довгострокову та оперативну пам'ять, при підборі альтернативних відповідей, варто керуватися таким правилом: кожна відповідь повинна нести певну дидактичну функцію, бути орієнтованою на виявлення й виправлення певної помилки, або на закріплення правильного розуміння.

Всі альтернативи, які включено у тест, повинні бути діагностичними й виконувати певні діагностичні функції. При цьому формулювання цих альтернатив повинно бути простим, доступним для огляду, щоб легко можна було відрізнити одну альтернативу від іншої.

Як правило, вивчення кожної теми курсу закінчується контрольним тестуванням, що дозволяє студенту з'ясувати, наскільки глибоко він засвоїв навчальний матеріал. Таким чином, проміжне тестування фіксує перехід від однієї теми до іншої. У результаті здійснюється постійний зворотній зв'язок того, кого навчають, з викладачем, що дозволяє підвищити ефективність процесу засвоєння знань.

Сильною стороною тестового контролю знань є можливість охопити в процесі тестування великий обсяг матеріалу й тим самим одержати дійсно об'єктивні результати щодо знань студента, якого тестують. Використання тестування в реальній педагогічній діяльності дозволяє помітно підвищити об'єктивність, детальність і точність оцінювання результатів процесу навчання.

На практичних заняттях за умов максимальної варіативності процесуальної сторони пізнавальної діяльності, змістовна сторона залишається незмінною – це активна самостійна робота студентів. Завдання можуть відігравати для студентів важливішу роль у процесі подальшої роботи над теоретичним матеріалом, у створенні більш уважного й неформального відношення до застосування тих чи інших формул.

Характерною рисою практичного заняття є необхідність постійного інформаційного обміну між викладачем і тим, кого навчають, тобто здійснення прямого та зворотного зв'язку. Однак викладач звичайно не може приділити достатньо часу для індивідуальної роботи з кожним студентом у групі під час заняття. Вирішити цю суперечність можна шляхом застосування комп'ютерних засобів навчання.

На практичних заняттях з використанням комп'ютерних технологій навчання студенти, з огляду на свої здатності, інтереси та потреби, одержують право й можливість вибирати обсяг і глибину засвоєння навчального матеріалу, варіювати своє навчальне навантаження, а викладач зі свого дисплея спостерігає за їхньою роботою й, якщо буде потреба, може надавати індивідуальну допомогу.

Комп'ютерні технології – це також вирішення нових дидактичних завдань, пов'язаних з розробкою, впровадженням й обґрунтуванням нових методів викладання. Наприклад, підвищення ефективності лекцій в результаті застосування комп'ютерних комплексів навчання.

У процесі формування у студентів знань й умінь комп'ютерні засоби навчання дозволяють швидко підготувати навчальні завдання, що відповідають початковому й поточному стану пізнавальної діяльності того, кого навчають, забезпечують контроль за їхнім виконанням.

Існуюча традиційна система навчання має ряд недоліків. Одним з таких недоліків є те, що практичні й самостійні заняття віддалені від лекцій в часовому просторі. Усунути цей недолік можуть комп'ютерні технології навчання, які, удосконалюючи традиційні форми навчання, є основою для створення принципово нової організаційної форми. Ця форма органічно синтезує функції існуючих нині форм навчання на якісно новому, більш високому рівні. Вона припускає надання тому, кого навчають, не тільки навчальних і контрольних завдань, але й певної кількості навчального матеріалу на

основі регулярного й своєчасного зворотного зв'язку. В умовах масовості навчання це вирішує проблему його індивідуалізації. При цьому з'являється можливість реалізувати основні вимоги теорії засвоєння, подаючи тому, кого навчають, інформацію в тому вигляді, який відповідає поточному етапу засвоєння. Завдяки сполученню дидактичних функцій інформування й відпрацьовування, усувається розрив між визначенням навчального матеріалу і його дійсним засвоєнням у ході виконання вправ.

Однак, незважаючи на переваги комп'ютерних технологій, вони ще не стали звичним засобом навчання, що пов'язане з певними проблемами. У першу чергу, це обмеженість ресурсів навчального закладу (фінансування, рівень комп'ютерної техніки, якість каналів зв'язку). Другою проблемою сьогодення є психологічна невідповідність викладацького складу й відсутність необхідних змін у навчальних програмах, методах і дидактичних прийомах навчання. Необхідна розробка, експериментальна перевірка й організація ефективного використання сучасних засобів підтримки освітніх процесів, а також підготовка організаційно-методичного супроводу. Разом з тим, використання комп'ютерних засобів у навчанні дозволяє диференціювати навчальну діяльність, активізує пізнавальний інтерес тих, кого навчають, сприяє розвитку їхньої творчої здатності та стимулює розумову діяльність.

Ю.М.Атаманчук

АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Формирующий эксперимент этого исследования подтвердил целесообразность использования личноно – ориентированого похода у формировании необходимых качеств у будущих менеджеров предпринимательской деятельности.

Forming experiment of this probe has proves usage the personal rough approach for creation of indispensable qualities for the future managers of entrepreneurial business.

Ефективність запропонованої методики реорганізації СРС і формування ВСН визначалася за коефіцієнтом засвоєння знань, умінь (К_{зз}), що обчислювався за формулою:

$$K_{зз} = \frac{\Pi}{N}$$

де K_{33} – коефіцієнт засвоєння знань, умінь; Π – число правильно виконаних завдань; N – число завдань, запропонованих у контрольному зрізі.

На початку експерименту K_{33} мав значення, що показані в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати першого контрольного зрізу (K_1) на початку першого семестру

№ контрольного зрізу	Значення коефіцієнта засвоєння знань (K_{33})	
	Контрольна група	Експериментальна група
Контрольний № 1	0,56	0,57
Середній	0,56	0,57

Результати, отримані нами в ході проведення чотирьох тестових зрізів в експериментальних групах на другому, третьому, четвертому і п'ятому семестрах навчання, зведені в табл. 2 і подані у вигляді стовпчикової діаграми (рис. 1.).

Таблиця 2

Результати аналізу контрольних зрізів на констатуючому етапі педагогічного експерименту

№ контрольного зрізу	Значення коефіцієнта засвоєння знань (K_{33})	
	Контрольна група	Експериментальна група
Тестовий № 1	0,68	0,62
Тестовий № 2	0,74	0,76
Тестовий № 3	0,64	0,63
Тестовий № 4	8 балів	7 балів
Тестовий №5	0,68	0,64
Середне	0,69	0,67

На підставі співставлення показників контрольних зрізів були зроблені висновки про позитивний вплив нової технології організації СРС і цілеспрямованого формування ВСН студентів у порівнянні з традиційною організацією СРС. Ефективність СРС і відповідно розвиток ВСН зросли в середньому на 10%. Цей показник ми вважаємо серйозним зрушенням, хоча його значення ще недостатнє

для значного поліпшення ефективності СРС і ВСН, яке необхідне для підготовки фахівця за європейськими стандартами якості.

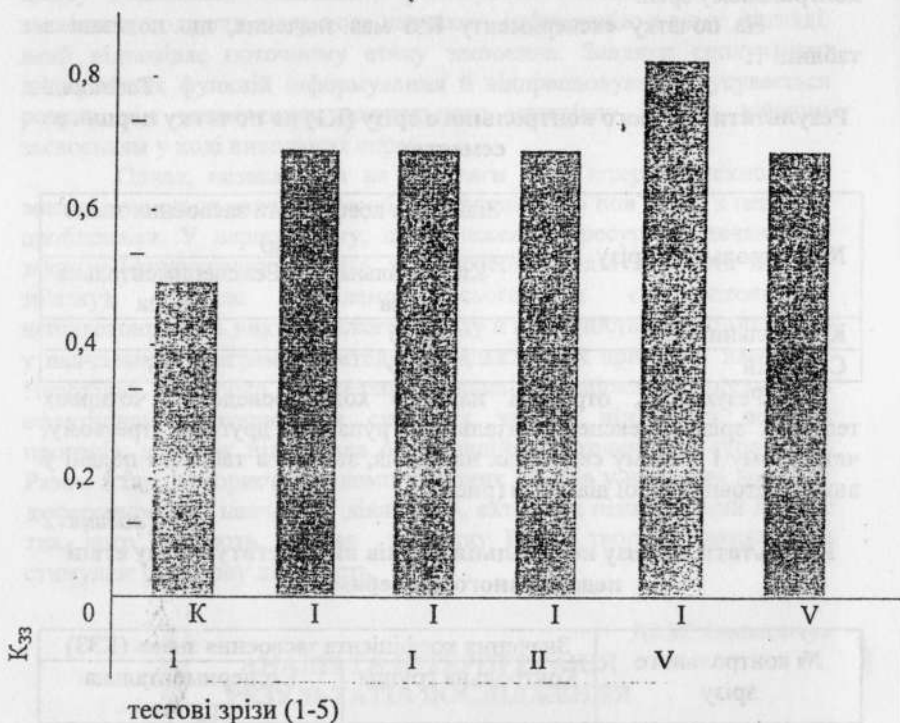


Рис. 1. Значення K_{33} на формуючому етапі педагогічного експерименту

Цей результат досягнуто за рахунок конкретних зрушень в інтелектуальній та мотиваційній сферах (розділ 1 дисертації). Саме тут під впливом експериментального навчання накопичуються зрушення, що приводять у кінцевому підсумку до позитивних змін у підвищенні ефективності СРС.

Експериментальне дослідження мало на меті “вирівняти” ефективність СРС та успішність студентів усіх диференційованих груп, довести рівень сформованості ВСН до запроєктованого рівня.

Формуючий експеримент підтвердив доцільність використання особистісно орієнтованого підходу у формуванні необхідних якостей майбутніх менеджерів. Результати академічної успішності студентів експериментальних груп виявилися вищими, ніж

у контрольних. Цілеспрямована праця з студентами слабких і середніх груп дозволила отримати результати, яких у контрольних групах досягли найбільш підготовлені й обдаровані студенти, віднесені до середнього прошарку. Цим підтверджується вихідна гіпотеза, що цілеспрямована підготовка студентів до СРС, поетапне нарощування якостей ВСН забезпечує вищі порівняно з традиційним навчанням результати.

Для виявлення значимості різниці у якості засвоєння професійних знань, рівня засвоєння умінь і навичок професійної діяльності до і після експериментального навчання був застосований критерій значимості студента на рівні $\alpha = (0,05)$ [1]. Нами перевірялась нульова гіпотеза ($H_0:P(x_i < y_i) \leq P(x_i > y_i)$), яка передбачає, що використання технології реорганізації СРС не впливає на підвищення рівня ВСН, а розбіжності в результатах викликані випадковими причинами. Альтернативна гіпотеза ($H_1:P(x_i < y_i) > P(x_i > y_i)$), доводить, що підвищення якісного та кількісного рівня СРС, формування якостей, необхідних для професійної діяльності, є результатом застосування технології, що пропонується в дослідженні.

Для перевірки нульової гіпотези ми обчислювали значення t-критерію:

$$t_{\text{тест}} = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{n_1 S_1^2 + n_2 S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

де \bar{X} , \bar{Y} — середні арифметичні значення параметру, що порівнюється в контрольних і експериментальних групах;

$$S_1^2 = \frac{1}{n_1} \sum (x_1 - \bar{x})^2; S_2^2 = \frac{1}{n_2} \sum (y_1 - \bar{y})^2 -$$

оцінки середніх квадратичних відхилень 1 і 2 сукупностей відповідно. Згідно з таблицею квантилів розподілу студента, за заданим рівнем значимості $\alpha = 0,05$ і кількості ступенів волі $V = n_1 + n_2 - 2$ знаходимо $t_{\alpha, V}$. Якщо $t_{\text{спост.}} > t_{\alpha, V}$, то різниця ставала суттєвою і приймалась альтернативна гіпотеза.

За результатами статистичної обробки ми отримали, що $t_{\text{спост.}} = 0,9 < 1,99 t_{\text{крит.}}$. З цього витікає, що нульова гіпотеза не

заперечується, тобто різниця в виборі контрольних і експериментальних груп не є суттєвою.

Для оцінки ефективності проведеного формуючого експерименту на етапі його завершення знову використовувалась перевірка нульової гіпотези за допомогою того ж самого критерію. Результати обробки контрольного зрізу, зроблені в кінці експериментального навчання, показали якісні і кількісні розбіжності. При цьому $t_{\text{спост}} = 2,03$, що перевищує $t_{\text{крит}} = 1,99$. На підставі цих даних можна стверджувати вищу ефективність запропонованої системи організації КСРС. Для визначення ефективності експериментального навчання ми також враховували значення різниці між результатами початкового і контрольного зрізів (подані в таблиці 4) і бачимо, що експериментальне навчання ефективніше за традиційне: що контрольні роботи підсумкового зрізу краще виконали студенти експериментальних груп. При цьому експериментальне навчання дало найбільший ефект в групі студентів з високим рівнем навчальних можливостей, де середній приріст склав $\bar{\Delta} = 2,5$. В групі студентів, що мають середній рівень ПП, $\bar{\Delta} = 0,5$, а в групі студентів з низьким рівнем ПП $\bar{\Delta} = 0,7$.

Таблиця 4

Ефективність експериментального навчання в групах, створених за результатами сформованості ВСМ

Рівні ВСН	експериментальні групи (n=51)				контрольні групи (n=46)				
	N		\bar{X}_2		N				$\bar{\Delta}$
високий	20	10,2	13,9	3,7	19	8,2	9,4	1,2	2,5
середній	23	6,2	7,3	1,1	25	5,6	6,2	0,6	0,5
низький	14	3,7	5,2	1,4	15	2,1	2,8	0,7	0,7

Загалом за відведений час навчання позитивні зміни відбулися в усіх студентських групах, як у контрольних, так і в експериментальних, однак найбільш суттєві зміни спостерігались в експериментальних групах.

Аналіз результатів контрольних робіт свідчить про те, що в експериментальних групах студенти справлялись з ними більш успішно. Також встановлено, що студенти цих груп намітили собі конкретні програми професійного зростання, самовиховання, у них сформувалися стійкіші професійні орієнтації.

Дослідження сформованості компонентів ВСН майбутнього менеджера підприємницької діяльності проводилося методом незалежних оцінок. До експертних оцінок залучалися викладачі вищих навчальних закладів. Перед проведенням дослідження з експертами проводилися настановні семінари, на яких детально розкривалися основні теоретичні та технологічні аспекти педагогічного оцінювання. До аналізу залучалися й студенти, які здійснювали самооцінку, що використовувалася як одна з експертних оцінок.

Експертами виступали викладачі економічних та соціальних дисциплін. Рівень сформованості показників оцінювався за результатами тестового контролю. Для визначення думки експертів під час заповнення індивідуальної картки використовувалися методи інтерв'ювання та спостереження. Кількісний аналіз доповнювався якісним.

Для кількісної оцінки рівня сформованості ВСН ми вводимо коефіцієнт ефективності СРС майбутнього менеджера (КЕ). Цей коефіцієнт ми знаходимо за формулою середнього зваженого:

$$КЕ = (mxb + pxc + nxh + dxt)/S, \text{ де}$$

КЕ - характеризує загальний рівень сформованості ознаки,

S = m + n + p + d – кількість показників з високим рівнем сформованості ознаки, xb, xc, xh, xt - вага ознак, p - кількість показників із середнім рівнем сформованості ознаки, n – кількість показників з низьким рівнем сформованості ознаки.

Якщо вага показників з високим рівнем сформованості дорівнює 1, із середнім – ½, з низьким - 0, то одержуємо формулу: $КЕ = (M + \frac{1}{2} p)/S$

Якщо КЕ знаходиться між 0 та 0,32, то рівень сформованості ВСН майбутнього менеджера є низьким. При КЕ, який лежить між 0,33 та 0,66, цей рівень вважається середнім. КЕ між 0,67 та 1,0 – дає високий рівень підготовки.

При високому рівні сформованості ВСН вважається, що спеціаліст повністю підготовлений до самостійного навчання упродовж професійної діяльності. Середній рівень відповідає такому рівню сформованості ВСН, при якому особистість майбутнього фахівця частково підготовлена до виконання запроєктованих видів професійних функцій, здійснення професійної діяльності. При низькому рівні майбутній фахівець не здатний до самостійної роботи з джерелами інформації, вміння самостійно працювати не сформоване. Щоб визначити КЕ треба знати показники сформованості елементів ВСН, відповідно високого, середнього і низького рівня. Ці показники беруться з індивідуальної картки обстеження студента. Формула для розрахунків сформованості ВСН для студента, показники якого K_1, K_2, K_3, K_4 мають середні значення: $KE = (M + \frac{1}{2} p)8$

Наприклад, для студента N вихідні дані, зафіксовані у його індивідуальній картці були такими: $K_1 - 0,39, K_2 - 0,71, K_3 - 0,93, K_4 - 0,21$. Тоді $KE = 0,89$, що вказує на середній рівень підготовки.

Сформованість ВСН ми визначали за готовністю студентів до самостійної роботи з джерелами знань. Використано співставлення відповідей на одну й ту ж саму анкету, що пропонувалася студентам три роки назад на першому курсі. Студентам випускного курсу запропонували анкету, в якій попросили оцінити своє вміння (готовність) самостійно працювати з джерелами знань, користуватися новітніми інформаційними засобами збору й аналізу інформації, свою готовність до самоосвіти і поповнення знань упродовж практичної діяльності. Результати дослідження показані на діаграмі (мал. 3).

Відсоток студентів, які досягли високого рівня готовності, збільшився у порівнянні з відповідними показниками на першому курсі на 7%. Відсоток студентів, які досягли середнього рівня готовності збільшився на 10%. Відсоток студентів з низьким рівнем готовності зменшився на 16%.

Щоб з'ясувати ставлення студентів і викладачів до експерименту, дати оцінку ефективності запропонованої організації СРС, було проведено підсумкове анкетування студентів і викладачів.

Опитування показало, що викладачі в цілому схвально відгукнулися про нові підходи до організації КСРС. У своїх відповідях вони відзначають головну перевагу запропонованих модифікацій, що дозволяють викладачам відмовитись від зарегламентованих форм організації навчання на користь нових партнерських відносин, а для студентів – можливість більш самостійно планувати і організовувати

свою діяльність, працювати в оптимальному темпі, домагатися запроєктованих результатів.

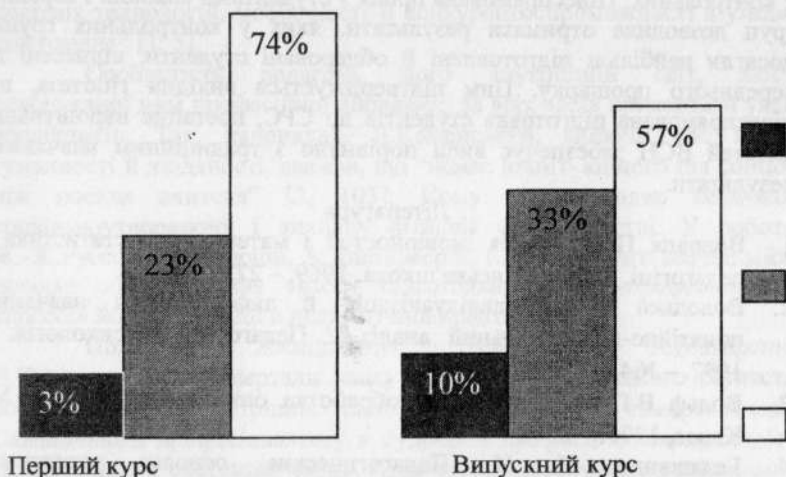


Рис. 3. Результати самооцінки готовності студентів до самостійного навчання та роботи з джерелами знань (%).

Серед позитивних наслідків запропонованої організації КСРС опитані педагоги відзначили посилення цілеспрямованості студентів у процесі навчання, наполегливості в оволодінні знаннями. Відзначені і виділені такі позитивні моменти експериментального навчання, як систематичність у засвоєнні студентами навчальної інформації та підвищення міцності знань.

Аналіз відповідей студентів, з'ясованих за допомогою спеціальної анкети і в особистих бесідах, дозволяє констатувати, що всі, хто брав участь в експерименті, схвалюють його задум та організацію і позитивно ставляться до ідеї нарощування ВСН шляхом раціональнішої організації СРС. Серед позитивних нововведень відзначається можливість самостійного планування частини часу на вивчення особистісно значущих предметів. Найбільше подобається студентам те, що викладачі стають ближчими до них, адаптують свої предмети до рівня та можливостей окремих груп. Відзначають піддослідні і підвищення зацікавленості майбутньою професійною діяльністю, а також підвищення міцності знань та успішності в цілому.

Формуючий експеримент підтвердив доцільність використання особистісно орієнтованого підходу у формуванні

необхідних якостей майбутніх менеджерів. Результати академічної успішності студентів експериментальних груп виявилися вищими, ніж у контрольних. Цілеспрямована праця з студентами слабких і середніх груп дозволила отримати результати, яких у контрольних групах досягли найбільш підготовлені й обдаровані студенти, віднесені до середнього прошарку. Цим підтверджується вихідна гіпотеза, що цілеспрямована підготовка студентів до СРС, поетапне нарощування якостей ВСН забезпечує вищі порівняно з традиційним навчанням результати.

Література

1. Воловик П.М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці. – К.: Радянська школа, 1969. – 223с.
2. Володько В.М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С.9-17.
3. Вольф В.Г. Статистическая обработка опытных данных. – М.: Колос, 1996. – 254 с.
4. Гелашвили Н. И. Педагогические основы управления самостоятельной работы студентов в процессе обучения. – Тбилиси: Ганатлеба, 1988. – 202 с.
5. Жук. Ю.О. Навчальне середовище як об'єкт інформатизації // Высокие технологии: развитие и кадровое обеспечение. – Харьков-Алушта: ХШУ, 2000. – С. 176-177.
6. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Видавництво "Віпол", 2000. – 636 с.

С.П.Білоконний

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДУНІВЕРСИТЕТУ

В статье рассматриваются дидактические условия, способствующие формированию рефлексивных умений студентов педагогических университетов.

Didactic terms, cooperant forming of abilities of reflections of students of pedagogical universities, are examined in the article.

Потреба сучасного суспільства в якійній освіті зумовлює високі вимоги до педагогічних кадрів. Саме тому Національна

доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті звертає увагу на необхідність підготовки “кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного зростання, засвоєння та впровадження новітніх технологій, мобільності й конкурентоспроможності в умовах сьогодення” [1, 5].

Особистість педагога, його внутрішній світ, якість виконуваної ним професійної діяльності за всіх часів привертала увагу дослідників. Так, наприклад, Я.Коменський, мріючи про школу гуманності й людяності, вважав, що “немає нічого вищого під сонцем, ніж посада вчителя” [2, 103]. Йому він відводив величезну соціальноутворюючу і виховну функції у суспільстві. У роботах Ж.-Ж.Руссо, І.Пестолоцці, А.Дистерверга, К.Ушинського значне місце посідає обґрунтування змісту підготовки вчителя-професіонала і способів його реалізації в педагогічній практиці.

Подальші дослідження (А.Бердяєв, А.Макаренко, В.Сухомлинський) звертали увагу на розвиток духовного багатства особистості, її внутрішнє самовдосконалення і самореалізацію. Складниками професіоналізму в будь-якій професії є компетентність та озброєність системою вмінь. Крім того, надзвичайно важливими є певні особистісні якості, серед яких, на думку В.Сухомлинського, головною є “любов до дітей” [2, 7].

Сучасні науковці (О.Абдулліна, Н.Кузьміна, С.Гончаренко, В.Сластьонін, Л.Кондрашова, О.Мороз, С.Сисоєва, Л.Нечепоренко, І.Зязюн, Л.Вовк, Р.Хмельюк та ін.) активно досліджують різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя. Так, наприклад, І.Зязюн підкреслює, що сучасний педагог “є інструментом впливу на учня; цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах” [1, 14].

Одним із важливих показників готовності до професійної діяльності є рефлексивні вміння, які ми розуміємо як здатність до самоаналізу, передбачення очікуваних результатів.

Складність процесу формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів вимагає дотримання певних педагогічних умов. Ще Ю.Бабанський, розглядаючи закономірності навчально-виховного процесу, зазначав, що “ефективність педагогічного процесу залежить від умов, у яких він проходить” [3, 78].

Мета статті полягає у тому, щоб визначити сукупність педагогічних умов, здатних значно підвищити ефективність формування рефлексивних умінь майбутнього вчителя.

Проблемою вияву умов, які забезпечують ефективність педагогічного процесу у загальноосвітній та вищій школах, займаються багато дослідників. Слід зазначити, що саме поняття “умова” трактується ними по-різному. Так, наприклад, М.Фролов визначає це поняття як “філософську категорію, яка виражає ставлення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Саме предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як зовнішнє стосовно предметного різноманіття об’єктивного світу. На відміну від чинника, який безпосередньо породжує те чи інше явище або процес, умова складає те середовище, оточення, в якому останнє виникає, існує і розвивається” [4, 237]. Умова, на думку О.Савченко, – це “важливий чинник, рушійна сила, причина будь-якого процесу” [5, 365].

Ю.Гільбух робить спробу розвести поняття “умова” з поняттям “фактор”. Він наголошує на тому, що умови і фактори можуть збігатися за змістом, але розрізняються за функціями. Фактори розглядаються автором як “причини і рушійні сили процесу виховання, функціонування яких завжди пов’язано з наявністю необхідних педагогічних умов, що мають зовнішній і внутрішній характер щодо виховання” [6, 24]. Слід зазначити, що зовнішні і внутрішні умови повинні певним чином співвідноситися один з одним. Так, наприклад С.Рубінштейн стверджував, що зовнішні причини (зовнішній вплив) завжди діє лише опосередковано, через внутрішні умови. Під час пояснення будь-яких психічних явищ “особистість виступає як зв’язана сукупність внутрішніх умов, через які переломлюють всі зовнішні впливи” [7, 128].

Аналіз практики вищої педагогічної школи дозволив побачити, що рефлексивні вміння не можуть бути сформовані самі собою без наявності та дотримання певних педагогічних умов. Під час проведення констатувального експерименту було виявлено рівень сформованості рефлексивних умінь студентів I курсу. Ним було охоплено близько 300 студентів чотирьох факультетів Криворізького державного педагогічного університету та понад 200 студентів педагогічних факультетів Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Вінниченка й Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Результати виявилися невтішними: переважна більшість майбутніх учителів (376 осіб – 75,2%) не знають, що таке “рефлексія”, “рефлексивна діяльність”, “рефлексивні вміння”. Лише 124 особи (24,8%) обізнані з цими поняттями (слід зазначити, що саме вони були учнями ліцеїв чи гімназій або навчалися у звичайних загальноосвітніх

школах у класах з розвивальним навчанням). Спостереження під час різних видів педагогічних практик (II – IV курси) показали невміння майбутніх учителів об'єктивно оцінити себе та свою професійну діяльність; зрозуміти, як його сприймають (учні, старші колеги, адміністрація школи) у процесі педагогічного спілкування.

Саме це й змусило нас визначити сукупність педагогічних умов, які б забезпечили ефективність формування рефлексивних умінь.

Процес формування рефлексивних умінь студентів педуніверситету – складний, багатомірний, багатоетапний. Він активно починається із вивченням психолого-педагогічних дисциплін. У якості однієї з важливих умов формування рефлексивних умінь майбутніх учителів ми пропонуємо системне використання рефлексивного блоку до кожної лекційної чи семінарської теми. Такий блок має включати завдання проблемно-пошукового та творчого характеру. Виконання цих завдань допомагає студентам значно поглибити зміст виучуваних предметів та набути аналітико-синтетичних умінь, без яких неможливо здійснювати рефлексивну діяльність.

До педагогічних умов формування рефлексивних умінь ми відносимо й використання активних методів навчання (гра, діалог, дискусія, рольова ситуація та ін.), які дозволяють студенту бути активним, вільним і повноправним суб'єктом у змодельованих професійних ситуаціях; мати можливість для самовираження різних властивостей і якостей особистості.

Організація навчальної діяльності у вищій школі за принципом рольової перспективи може ефективно впливати на формування рефлексивних умінь майбутніх фахівців. Ця педагогічна умова є важливою, оскільки саме вона дозволить сформувати у студентів “звичку до самоорганізації, у єдності психологічних і моральних якостей, що обумовлюють їхню готовність до творчого виконання професійних функцій” [8, 28].

Технологія, побудована за вказаним принципом, позитивно впливає на мотиваційну та емоційно-вольову сфери особистості, значно підвищує пізнавальну діяльність студентів, сприяє зростанню рівня професіоналізму майбутніх педагогів. Рольова перспектива, наголошує Л.Кондрашова, потребує структурування змісту навчального матеріалу у вигляді імітаційно-ігрової та проблемно-ситуаційної моделі.

Основу цієї моделі складають логіко-рефлексивні, рефлексивно-дослідницькі і рефлексивно-творчі завдання. Ми поділяємо точку зору дослідниці про те, що виконання такого роду

завдань сприяє формуванню професійного інтересу та уміння “бачити” сутність навчально-виховного процесу сучасної школи; розвитку педагогічного мислення.

У професійному навчанні студентів важливе місце належить педагогічній практиці. Вона є органічною складовою єдиного навчально-виховного процесу, психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутнього вчителя, пов'язуючи теоретичне навчання студента у вищій школі з його майбутньою самостійною роботою (Л.Хомич, Г.Кіт, О.Дубасенюк, М.Сметанський). Тривалість практики від курсу до курсу зростає в міру ускладнення завдань, які ставляться перед студентами з метою поступової і систематичної підготовки їх до самостійної професійної діяльності.

Педагогічна практика для кожного курсу має чітко визначені завдання та перелік основних професійно-педагогічних умінь, якими повинні оволодіти студенти-практиканти. Про сформованість рефлексивних умінь можна буде говорити за умови наявності таких умінь:

- спостерігати та аналізувати ефективність організації навчально-виховного процесу в школі, давати їй психолого-педагогічну оцінку;
- вивчати й узагальнювати педагогічний досвід учителів, творчо використовувати його для вдосконалення власної педагогічної майстерності.

Вказані уміння активно формуються під час спостережень за уроками досвідчених фахівців та аналізу їхньої діяльності. Аналіз, що здійснюється за спеціально створеними орієнтовними схемами, дозволяє студентам-практикантам встановити відповідність між метою і завданнями уроку та обраними вчителем формами, методами і прийомами роботи; побачити результативність цих прийомів у навчально-виховному процесі тощо.

Якщо студент вміє глибоко проаналізувати й оцінити роботу іншого, то у нього не виникає проблем щодо самоаналізу та самооцінки власної педагогічної діяльності.

Отже, основними умовами, які, на нашу думку, сприятимуть формуванню рефлексивних умінь майбутнього вчителя є:

- підсилення теоретико-практичного змісту психолого-педагогічних дисциплін рефлексивним блоком;
- використання активних методів навчання;
- організація навчальної діяльності студентів педагогічних університетів на принципі ролівої перспективи, яка дозволяє

залучати студентів до виконання логіко-рефлексивних, рефлексивно-дослідницьких та рефлексивно-творчих завдань;
– залучення кожного майбутнього вчителя до творчого дослідження в практичній професійній діяльності прогресивних наукових ідей і передового досвіду.

Література

1. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко та ін. – К.: Вища школа, 2004. – 422с.
2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. твори в 5т. – К.: Рад. Школа, 1977. – Т.3. – 225с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977. – 254с.
4. Короткий філософський словник /За ред. М.Т. Фролова. – К.: Освіта, 1997. – 312с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 367с.
6. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі: на допомогу дослідникові-початківцю. – К.: Освіта, 1994. – 90с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 308с.
8. Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд / За ред. Л.В. Кондрашової. – Кр.Ріг: Вид. Дім, 2006. – 327с.
9. Кіт Г.Г. Навчальна програма з педагогічної практики. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2006. – 84с.

М.М.Вовк

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В статтє Н.Н.Вовк дано научне обоснованіє процесу формірованія професіонально-педагогічєских умєній будучих учітелей, раскрыта специфика многогранной деятельности современного учителя музыки.

In the article N.N.Vovk is given scientific ground of process of forming of professionally-pedagogical abilities of future teachers, the specific of many-sided activity of modern music master is exposed.

Рівень професійної майстерності сучасного вчителя музики залежить від сформованості в нього системи фахових знань, умінь і навичок з п'яти циклів навчальних дисциплін (психолого-педагогічного, музично-теоретичного, інструментально-

виконавського, вокально-хорового, художньо-естетичного), оскільки в практичній діяльності викладача музичного мистецтва органічно синтезуються художньо-педагогічні, музично-виконавські, організаторські й дослідницькі уміння.

Різні аспекти формування професійних умінь досліджували О.Антонова, Ю.Бабанський, Г.Балл, В.Беспалько, С.Вітвицька, П.Гальперін, Т.Льїна, Є.Кабанова-Меллер, Н.Кузьміна, К.Платонов, Л.Спірін, Н.Талізїна та ін. Ряд науковців досліджували процес формування фахових умінь майбутніх учителів музики (Т.Люріна, А.Первушина, О.Таранцева, Н.Тимошенко, О.Федоренко), художніх (М.Кириченко, І.Риндін) і музично-аналітичних умінь (І.Гринчук, Т.Панасенко, Н.Прушковська), художньо-аналітичних умінь (О.Плотницька, І.Чернявська).

Мета даної статті полягає в науковому обґрунтуванні процесу формування професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів музики.

Удосконалення процесу професійної підготовки студентів музично-педагогічної спеціальності потребує вивчення теоретичних положень, у яких науково обґрунтовано процес формування професійно-педагогічних умінь, а також висвітлено інтегральні характеристики викладача музичного мистецтва, що відповідає специфіці фахової діяльності сучасного вчителя музики загальноосвітньої школи.

На основі трудових функцій учителя музики вченими побудована узагальнююча модель фахівця даного профілю, визначено загальні та спеціальні знання, уміння й навички, встановлено їх співвідношення, обґрунтовано спеціальні й методичні знання, необхідні для практичної діяльності вчителя музики [2, с.18].

Педагогічна діяльність як складна динамічна система має свою специфічну структуру й складається з низки внутрішніх взаємопов'язаних компонентів: гностичного, проектувального, конструктивного, комунікативного, організаторського [4, с.157]. Кожен з цих компонентів, у свою чергу, поділяється на комплекс педагогічних знань, умінь і навичок, а також виконує конкретні функції: інформативну, орієнтаційну, мобілізаційну, розвивальну [11, с.82]. Таким чином, педагогічну діяльність учителя музики можна розглядати як багатоплановий процес розв'язання довготривалої низки педагогічних завдань, які спрямовані на формування особистості іншої людини [10, с.21].

У педагогічній діяльності виокремлюються такі структурні компоненти, які формуються в процесі навчання і вдосконалюються у практичній професійній діяльності. Це – знання, уміння й навички.

Знання – це інформація, яка здобувається студентами в процесі теоретичного навчання (як під керівництвом педагога на лекційних, семінарських та індивідуальних заняттях, так і в ході самопідготовки, під час самостійного опрацювання літератури з фахових, психолого-педагогічних і суспільних дисциплін).

Навички розглядаються вченими як дія, сформована в процесі вправ у цілеспрямованій діяльності, як набута здатність виконувати дії автоматично, без спеціально спрямованої уваги, але під контролем свідомості [8, с.84].

Уміння в загальному розумінні – це можливість ефективно виконувати систему дій відповідно до цілей і умов їх здійснення (В.Зикова, О.Кабанова-Меллер, Б.Ломов). Вчені по-різному трактують це поняття. За К.Платоновим, уміння – це “здатність людини виконувати будь-яку діяльність або дію в нових умовах, що набувається на підґрунті раніше набутих знань і навичок” [8, с.84]. За концепцією О.Леонтєва, уміння – це процес, послідовність дій, це окрема діяльність, що входить до складу спеціальної, професійної діяльності людини, сплав системи знань і навичок, спосіб діяльності людини; уміння – це психічна властивість особистості, яка стала внутрішньою можливістю найбільш успішного виконання діяльності, – це здібність [5].

По-різному розв’язують проблему професійно-педагогічних умінь О.Абдуліна і Л.Спірін. Так, наприклад, О.Абдуліна розглядає професійно-педагогічні уміння як форму функціонування теоретичних знань [1], а Л.Спірін – як складне психологічне утворення, котре об’єднує професійно значущі особистісні якості й навички з мисленневими і практичними діями [9]. Отже, зміст поняття “професійно-педагогічне уміння” можна тлумачити як усвідомлене володіння операціями, що утворюють окремі види діяльності, які, засвоюючись, можуть стати психічною властивістю особистості вчителя, здатністю і внутрішньою умовою більш успішного виконання професійної діяльності.

Поняття “професійно-педагогічні уміння” розглядається дослідниками у трьох аспектах: як процес, що сприймається і спостерігається, як такий, що існує зовні й поступово досягається людиною; як спосіб діяльності (усвідомлене володіння послідовністю дій); як здатність (внутрішня можливість), котра полегшує діяльність

[3, с.24]. Боброва В.Г. виокремлює три групи професійно-педагогічних умінь: спеціальні, загальнопедагогічні, особистісні. До останніх відносяться педагогічні здібності (комунікативні, експресивні, дидактичні, організаторські) та психологічні якості особистості вчителя (інтелектуальні, етичні й вольові) [3, с.26].

Слід зазначити, що, порівняно з навичками, уміння мають більшу рухливість, більш усвідомлений характер виконання дії та можливість переходу до творчості. Категорії “уміння” й “навички” перебувають у діалектичному взаємозв’язку. У професійній підготовці майбутнього вчителя музики межа між ними дуже хитка. В практичній діяльності вони часто ототожнюються. Проте, в теоретичному ракурсі спеціалісти розводять, відокремлюють ці дві категорії. Одні вчені трактують уміння як “незавершені” навички, котрі є проміжною ланкою між засвоєнням знань і формуванням навичок (К.Корнілов), інші автори трактують сутність уміння як готовність суб’єкта до свідомої практичної дії на основі набутих знань (М.Данилов, Є.Кабанова-Меллер та ін.).

Вчені, розкриваючи і конкретизуючи відмінні риси умінь, поділяють їх на два види:

- 1) “найпростіші”, “елементарні”;
- 2) “складні”, “творчі” (І.Огородников), “більш високого порядку” (Т.Льїна), “уміння-майстерність” (О.Степанов), “узагальнене уміння” (Е.Ігнат’єв).

Перший вид умінь функціонує при сталості своїх “складових”, тобто засоби виконання дій не змінюються, умови їхнього виконання залишаються постійними. Психологічний аспект формування цього виду умінь містить у собі такі компоненти: концентрацію уваги й волі учня; постійний контроль свідомості при постановці мети, обмірковуванні засобів дії, виконанні дій.

Другий вид умінь, навпаки, функціонує в різноманітних умовах діяльності, що змінюються, а засоби виконання дій мають творчоваріативний характер і не можуть бути автоматизовані, тобто зведені до рівня навичок. Психологічний аспект формування таких умінь містить у собі: концентрацію уваги й волі суб’єкта; постійний контроль свідомості при плануванні майбутніх дій, виборі засобів, адекватних поставленій меті, коригування помилкових дій.

Значний інтерес у цьому зв’язку представляє теоретична концепція К.Платонова. Він вважає, що головною категорією, яка є завершенням педагогічного процесу, має стати уміння, утворене на основі раніше набутих знань і навичок: “У педагогіці раніше було

загальноновизнаним, що знання породжують уміння, а останні – навички. Думаємо, правильно вважати, що на основі знань виробляються навички, а на їхній основі, у свою чергу, – уміння” [7, с.103]. Процес формування уміння К.Платонов поділяє на п'ять етапів і характеризує два останні з них як етап високорозвинуеного вміння, психологічна структура якого містить у собі творче використання знань і навичок певної діяльності, та етап майстерності, що припускає творче використання різноманітних видів умінь.

Аналізуючи теоретичні погляди К.Платонова щодо сутності категорій “уміння” й “навички”, Н.Лошкарьова дійшла висновку, що у К.Платонова “природа навичок й умінь різна: навички – дія, уміння – спроможність, якість особистості, і хоча уміння вбирає у себе навички, але це різні категорії, де в кожній своя логіка розвитку, отже, своя методика формування, практичного використання” [6, с.27].

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з питань формування умінь і навичок показав, що основним принципом у цій галузі є усвідомленість процесу навчання. Важливі положення, присвячені психології формування в учнів умінь і навичок, містяться у працях Б.Ломова, Е.Кабанової-Меллер, Н.Менчинської, Б.Теплова та ін. Вони доводять, що ефективність вироблення умінь і навичок перебуває у прямій залежності від ступеню розуміння учнями мети завдання і засобів його розв'язання. Особливо важливим чинником ці автори вважають усвідомлення засобів дій на початковому етапі формування навичок, оскільки це уможливилось на більш пізньому етапі здійснення їхньої автоматизації. Із зазначеного можна зробити висновок, що оптимальний результат формування умінь і навичок досягається за дотримання наступних умов: визначення мети й завдань майбутніх дій; усвідомлення змісту й засобів їхнього виконання; адекватної оцінки результатів виконання завдань, зокрема, виявлення допущених помилок.

Для розвитку сучасної педагогічної науки не менш значущою є теоретична концепція, яка встановлює прямий взаємозв'язок між засвоєнням теоретичних знань, з одного боку, і виробленням практичних умінь і навичок, з іншого. Органічне поєднання пізнавальної й практичної діяльності має стати неодмінною умовою процесу формування в студентів умінь і навичок, бо опора на теоретичні знання, особливо на початковій стадії формування умінь або навичок, сприяє своєчасному запобіганню помилковим діям. Крім того, практична дія, яка узгоджується з тим або іншим теоретичним

правилом, у процесі свого повторення постійно розвивається й удосконалюється.

Отже, науковий підхід до формування у студентів професійно-педагогічних умінь дозволить оптимізувати процес фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному університеті.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Боброва В.Г. Теоретические вопросы проблемы профессионально-педагогических умений // Профессионально-педагогические умения и пути их формирования. – Воронеж: ВГПИ, 1985. – С.20-32.
4. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 170 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Наука, 1977. – 304 с.
6. Лошкарева Н.А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников: Методические рекомендации для ФПК Директоров и завучей школ. – М.: Изд-во МГПИ, 1982. – 88 с.
7. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях // Сов.педагогика. – 1963. – №11. – С. 98–103.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
9. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материалах подготовки студентов педагогического вуза к воспитанию ребенка): Дис... д-ра пед.наук. – М., 1981. – 323 с.
10. Федоріщева С.П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики: Дис... канд. пед. наук. – Луганськ, 2001. – 190 с.
11. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 266 с.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ РИТОРИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ

В статье определены и проанализированы основные подходы, общедидактические и специфические принципы, которые определяют современное содержание процесса обучения риторике в высшей школе и обеспечивают его эффективность.

In the article the basic approaches are defined and analyzed, the main didactic and specific principles which define modern sense of process of rhetoric training in the institute and provide its efficiency.

Головним завданням сучасної вищої педагогічної освіти є формування і розвиток особистості вчителя-вихователя. Концептуальним принципом нової парадигми є пріоритет інтересів особистості, повноцінна реалізація внутрішнього потенціалу студента. Втілення нових ідей передбачає наявність нових підходів до викладання, навчання і учіння.

Проблема пошуку ефективних шляхів удосконалення якості освіти знайшла своє відображення у працях вітчизняних і зарубіжних дидактів та методистів (А.М.Алексюк, В.І.Бондар, Н.П.Волкова, В.М.Галузинський, О.М.Пехота, І.М.Дичківська, С.Бекер, Дж.Бьорер, Джеймс Е.Остин, П.А.Юцявичене, Р.С.Піонова, С.І.Архангельський, В.В.Краєвський, А.В.Хуторський, Є.С.Полат, М.В.Моїсеєва та ін.). Використання творчого набутку вчених у процесі навчання риторики майбутніх учителів, на нашу думку, значно поліпшить ефективність і результативність навчального процесу.

Мета статті – шляхом аналізу наукової літератури визначити найбільш ефективні дидактичні передумови навчання риторики сучасних студентів педагогічних спеціальностей.

Завдання дослідження: по-перше, проаналізувати новітні підходи до сучасної вищої освіти; по-друге, визначити базові дидактичні і специфічні принципи для системи навчання риторики за інноваційними технологіями.

Інноваційна функція вищої освіти сприяє оновленню соціальних цінностей і норм шляхом відпрацювання нових та переймання прогресивних цінностей світового освітнього досвіду, адекватних соціально-історичним умовам України. Провідними підходами, як підказує досвід, мають бути філософський, психологічний, особистісний, загальнодидактичний, системний,

діяльнісний, функціонально-стилістичний, професійно спрямований та етнокультурологічний.

Важливість філософського підходу полягає у необхідності формування ціннісних орієнтирів у житті людини та відповідного ставлення до них. За основу беремо фундаментальні положення української класичної філософії, відображені у творах І.Вишенського, І.Галятовського, Ф.Прокоповича, Г.Сковороди та ін., що є актуальними і визначальними у формуванні світогляду сучасної молоді, засвоєнні системи пріоритетних національних цінностей у державі. Цей напрям передбачає збереження, популяризацію й осучаснення виробленої впродовж тисячолітньої історії національної ціннісної системи, що закарбувалася в пам'ятках матеріальної й духовної культури, моральних принципах і нормах, настановах, ідеалах, традиціях і звичаях.

Психологічний підхід має враховувати особливості породження, реалізації і сприйняття мовлення. Усвідомленню цих процесів та успішному їх продукуванню допоможуть праці Л.С.Виготського, О.О.Леонтьєва, М.І.Жинкіна, М.І.Лісіної, Г.С.Костюка, І.О.Зимньої, А.К.Михальської, В.М.Соковніна, В.А.Кан-Калика, Т.Д.Щербан та ін..

Актуальність особистісного підходу сьогодні ні в кого не викликає сумніву: упродовж останніх років він утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу. Першими його авторами справедливо вважають Геракліта, Протагора, Сократа, Платона, Аристотеля тощо. Так, ще Протагор визнав людину "мірилом усіх речей".

Головним орієнтиром особистісного підходу є пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності студента. При плануванні навчальної роботи враховуємо суб'єктний досвід кожного студента як важливе джерело розвитку, визначаємо шляхи його збагачення і перетворення, створюємо умови для формування пізнавальних здібностей. Особистісний підхід означає не тільки орієнтацію змісту предмета, форм і методів навчання на розвиток особистості, успішну реалізацію її планів, а й на формування нового покоління вчителів, яке повинне вміти успішно співвідносити зміст освіти з особистостями, яких їм доведеться навчати. Таким чином, в основі змісту сучасної риторичної освіти має бути людина, що співвідноситься із особистим світом, світом природи, світом успішества і світом культури.

Діяльнісний підхід спрямований на підготовку студентів до професійно-комунікативної діяльності. З огляду на це, програма з риторики передбачає засвоєння таких понять, як “мовленнева діяльність”, “мовленнева поведінка”, “мовленневий вчинок”, “стилі і жанри професійно-мовленневої діяльності”. Оскільки професія вчителя належить до числа комунікативних, випускник вищого педагогічного навчального закладу повинен вільно володіти мовленням, уміти ефективно спілкуватися і взаємодіяти з аудиторією. Від цих умінь залежать результати професійної діяльності і перспективи професійного росту педагога.

Особливо важливим видається усвідомлення суспільством того факту, що вивчення риторики сьогодні сприяє не тільки розвитку окремої особистості у світі, що так динамічно змінюється, але й гармонійному розвитку всього суспільства, виховує повагу до культури рідного народу, формує готовність до будь-якого діалогу, толерантність у ставленні до людей і культур, здатність до міжособистісної і міжкультурної взаємодії.

Об'єктивні закономірності, типові для змісту навчально-виховного процесу ВНЗ, відображаються у принципах навчання.

Важливість принципів навчання закладена у їх суті: це “основні вихідні положення-вимоги, що визначають спрямування навчального процесу, його зміст, методичне інструментування, діяльність викладача” [1, с.103].

На думку В.І.Бондаря, дидактичні принципи виконують регулятивну функцію в двох аспектах:

1. Як спосіб побудови, організації та аналізу навчального процесу, тобто як вимоги, що ставляться до вчителя чи спеціаліста, який аналізує на ефективність перебіг процесу навчання у форму уроку, факультативу тощо.

2. Як спосіб регуляції діяльності учнів у процесі засвоєння ними знань, умінь і навичок на різному рівні їх активності та самостійності [2, с.143].

В основі навчання риторики, як і інших дисциплін, лежать загальнодидактичні принципи, що зумовлюють доцільний вибір форм, методів, прийомів і засобів навчання, забезпечують належний рівень засвоєння передбаченого програмою навчального матеріалу, формування риторичних умінь і навичок.

До загальнодидактичних традиційно відносять принципи науковості, систематичності і послідовності, наступності і перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності,

свідомості тощо [3; 4]. Однак, з огляду на вимоги часу, необхідність застосування інноваційних технологій, обмежуватися цими принципами недоцільно: “потрібна система принципів, яка б гарантувала істотне підвищення якості навчання і виховання” [5, с.156]. На важливості такого підходу наголошує В.К.Дьяченко: “Система принципів навчання у наш час – це не тільки основні орієнтири перебудови навчально-виховного процесу, але й певна гарантія того, що створюється дійсно сучасний навчально-виховний процес, який відповідає соціальному замовленню, забезпечує найбільш високі результати у нинішніх суспільно-історичних умовах” [5, с.172]. Передовий педагогічний досвід учених пов’язує з реалізацією такої системи принципів:

- принципу завершеності навчання;
- принципу невідкладної і безперервної передачі знань;
- принципу різноманітності тем, завдань, обов’язків;
- принципу всезагального співробітництва і товариської взаємодопомоги;
- принципу навчання за здібностями;
- принципу різновікового і різнорівневого колективу;
- принципу педагогізації діяльності кожного учасника навчальних занять;
- принципу інтернаціоналізації процесу навчання або навчання на двомовній і багатомовній основі [5, с.179].

Для системи вищої освіти, на наш погляд, істотне значення, насамперед, має принцип завершеності навчання, оскільки він орієнтує не просто на якісне навчання, а на навчання, що формує у студента здатність застосовувати одержані знання на практиці.

Визначальними характеристиками вищої освіти сьогодні стають системність, творча активність викладача і студента, формування наукового мислення, створення особистісно орієнтованого освітнього простору, суб’єкт-суб’єктний характер діяльності викладача і студента тощо. Переорієнтація освіти на відродження духовності народу, на особистість студента передбачає врахування у процесі навчання риторики ще й таких принципів, як гуманізація та гуманітаризація; єдність національного і загальнолюдського; принцип демократизації; мобільності; безперервності; принцип духовності; співтворчості; оптимізація; відкритість і динамічність системи. Ці характеристики дидактики вищої школи знайшли своє втілення в сучасних риторичних законах:

концептуальному, законі моделювання аудиторії, стратегічному, тактичному, мовленнєвому, законі ефективної комунікації і системно-аналітичному, що мають яскраво виражене прикладне спрямування і сприяють оптимальному вибору інноваційних педагогічних технологій.

Основними принципами сучасної системи освіти визнані гуманізація, гуманітаризація і демократизація. Гуманістичний підхід дає необмежені можливості саморозвитку і самоактуалізації людини. У межах цього напряму людина розглядається як неповторна унікальна цілісність, як активна творча істота. Цей принцип реалізується через створення сприятливих можливостей для розвитку творчої індивідуальності кожної людини. Сама ж освіта розглядається як засоби безпечного і комфортного існування особистості в сучасному світі і як спосіб її саморозвитку. Заняття з риторики за своїм змістом і завданнями реально забезпечують реалізацію цих принципів, оскільки риторика ще в античні часи була визнана дочкою демократії, а головним завданням її вважалося “служіння істині, добру, красі”.

Принцип демократизації передбачає доступність освіти кожному і в будь-якому віці завдяки різноманітності форм навчання, відповідно до інтересів, можливостей і потреб. Він забезпечує свободу переходу з одного навчального закладу в інший, прискорене завершення навчання і підвищення кваліфікації.

Суть принципу мобільності визначають різноманітні засоби, способи, організаційні форми системи безперервної освіти, їх гнучкість і готовність до швидкої перебудови відповідно до потреб виробництва, суспільства, людини.

Нові перспективи для вищої школи забезпечує принцип відкритості системи безперервної освіти: розширення діяльності шляхом залучення до навчання і підвищення кваліфікації нетрадиційної аудиторії, вільних слухачів; можливість працювати з різними віковими прошарками і групами населення.

Принцип безперервності освіти є систематизуючим. Завдання держави у цьому напрямі – переглянути погляди на роль і місце освіти в житті людини й суспільства і гарантувати кожному громадянину можливість інтелектуального, фахового росту.

Характер навчального матеріалу з риторики передбачає творчу співпрацю викладача і студентів, розвиток творчих здібностей. Беручи до уваги той факт, що студент є головною фігурою, важлива роль відводиться індивідуальному та диференційному підходам до планування занять.

Крім названих, учені виділяють специфічні принципи, тобто такі, що враховують особливості навчального предмета. Специфічними у навчанні риторики вважаємо такі принципи: фундаменталізації (формування загальної культури і розвиток абстрактного мислення); аксіологізації (формування загальних і галузевих (професійних) ціннісних установок); принцип стимулювання самостійності в навчальній діяльності і самоосвіті; принцип креативності; принцип урахування життєвої перспективи; пріоритету практики; принцип емоційності; принцип цілісності та інтеграції (формування мовно-риторичної особистості студента з урахуванням філософських, психологічних, логічних та морально-етичних аспектів людини як мовця); активізація взаємовпливу навчання риторики і мови, стилістики, культури мови; принцип гармонізуючого діалогу.

Для впровадження модульної технології враховуємо принципи, розроблені П.А.Юцявичене:

1. Принцип модульності (визначає модульний підхід до навчання, що виражається через зміст, організаційні форми і методи навчання).

2. Принцип мотиваційного спрямування (формує мотиваційну поведінку студента відповідно до його внутрішніх потреб у змаганні, самовираженні, успіху, повазі тощо).

3. Принцип структурованості змісту навчання на окремі елементи. Відповідно до нього навчальний матеріал розглядаємо в межах модуля не тільки як єдину цілісність, спрямовану на розв'язання інтегрованої дидактичної цілі, але і як такий, що має певну структуру і складається з відокремлених елементів.

4. Принцип динамічності дає змогу вільно змінювати зміст модулів з урахуванням динаміки соціального замовлення.

5. Принцип методу діяльності ставить завдання перед студентами не тільки оволодіти видами діяльності, а й способами дій. Цей принцип важливий насамперед для організації самостійної творчої діяльності студентів, адже оперативні знання набуваються тоді, коли студенти у ході самостійного розв'язання завдань виявляють ініціативу, кмітливість, здатність використовувати набуті знання в нових ситуаціях.

6. Принцип гнучкості. Особливість його полягає в тому, що побудова модульної програми і, відповідно, модулів здійснюється таким чином, щоб легко забезпечувати можливість пристосування

змісту навчання і шляхів його засвоєння до індивідуальних потреб студентів.

7. Принцип усвідомленої перспективи передбачає глибоке розуміння і усвідомлення студентами близьких, середніх і дальніх перспектив навчання. Для реалізації цього принципу дотримуємося таких правил:

- кожному студентові необхідно на початку навчання надати всю програму; розроблену на тривалий етап навчання (курс, рік чи весь період навчання);
- модульній програмі необхідно точно вказати комплексну дидактичну ціль, яку студент повинен розуміти і усвідомлювати як особистісно важливий і очікуваний результат;
- модульна програма повинна включати в себе програму навчальних дій для досягнення поставлених цілей, тобто студент повинен забезпечуватися путівником для досягнення близьких, середніх і дальніх перспектив;
- на початку кожного модуля обов'язково потрібно конкретно виписати інтегровані цілі навчання як результати діяльності;
- на початку кожного елемента потрібно точно вказати окремі цілі навчання як результати діяльності.

8. Принцип різнобічності методичного консультування полягає у забезпеченні професіоналізму в пізнавальній діяльності студента і педагогічній діяльності педагога.

9. Принцип паритетності передбачає обов'язковість суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студентів. Його реалізація передбачає дотримання таких педагогічних правил:

- модульна програма повинна забезпечувати можливість самостійного засвоєння знань студентами до певного рівня;
- модульна програма повинна звільняти педагога від виконання тільки інформаційної функції і створювати умови для більш яскравого вияву консультативно-координуючої функції;
- модульна програма (модулі) повинна створювати умови для спільного вибору педагогом і студентами оптимального шляху навчання;
- педагог у процесі модульного навчання повинен делегувати деякі функції управління модульній програмі, у якій ці функції трансформуються у функції самоуправління [6].

Принципи модульного навчання автор пов'язує з такими загальнодидактичними: принцип цілеспрямованості навчання, єдності

навчання і виховання, науковості, індивідуалізації навчальної діяльності, зв'язку теорії з практикою, навчання із життям; свідомості й активності; наочності; системності і послідовності; оптимального поєднання методів, форм і засобів навчання; міцності знань; оперативності знань, професійного спрямування навчання.

Пріоритетне значення для діяльності сучасної вищої школи, на думку Р.С.Піонової, має принцип професійного спрямування навчання. Суть його полягає в тому, щоб навчальні дисципліни, що вивчаються у вищих навчальних закладах, були наближені до майбутньої професії; щоб у процесі реалізації виховної функції навчання викладачі звертали увагу на формування індивідуально й професійно важливих якостей. А реалізація розвивальної функції була спрямована не тільки на загальний розвиток особистості, але й на розвиток педагогічних здібностей [1].

З огляду на головні напрями державної політики щодо розвитку вищої освіти, процес викладання риторики у вищих навчальних закладах доцільно модернізувати, впровадивши такі освітні інновації, як кредитно-модульна технологія, організація елементів групової навчальної діяльності студентів, елементи ситуаційної методики навчання, проблемного навчання, активні методи навчання (аналіз конкретних ситуацій, рольові ігри, тренінги, діалог, дискусії тощо) та сучасні інформаційні технології. Крім того, у своєму дослідженні вважаємо за доцільне зберегти кращі традиційні підходи.

Таким чином, головними орієнтирами у навчанні риторики вважаємо загальнолюдські та національні цінності, надбання культури рідного народу. Ефективність навчання риторики великою мірою залежить від визначення і реалізації загальнодидактичних і специфічних принципів навчання, розуміння суті форм, методів, прийомів і засобів навчання, оптимального їх добору і застосування.

Центром уваги риторики, об'єктом її вивчення і суб'єктом навчання завжди була людина-мовець, якій риторична освіта давала необмежені можливості реагувати на життя мовленнєвою дією. Однак конкретні функціональні завдання, зміст і форми навчання варіюються досі. З огляду на те, що навчання риторики повинне сприяти інтелектуалізації освіти, добираючи методи, прийоми і засоби, враховуємо сучасні вимоги до освітнього процесу, цілі навчання, основні необхідні умови і суть гуманітарного ядра концепції, згідно з якими освіта людини – це повна свобода розкриття її індивідуальних

якостей, оволодіння механізмом власної розумової діяльності, самоконтролю, самодисципліни і самовизначення.

Очевидно, що риторика в Україні поступово утверджується, тому перспективними видаються питання дослідження форм і методів її навчання у вищій і середній загальноосвітній школі, підготовка сучасної методики викладання, яка б базувалася на міцній класичній традиції і збагачувалася сучасним досвідом викладання.

Література:

1. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы: Учебное пособие / Р.С.Пионова. – Минск.: Выш. шк., 2005. – 303 с.
2. Бондар В.І. Дидактика: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
3. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
5. Дьяченко В.К. Дидактика. Т.1. – М.: Народное образование, 2006. – 400 с.
6. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

Р.М.Горбатюк

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Статья посвящена освещению проблемы формирования профессионализма у будущих инженеров-педагогов на основе личносно-ориентированного подхода. Реформирование инженерно-педагогического образования следует рассматривать с точки зрения формирования личного, содержательного и технологического аспектов.

The article is devoted illumination of problem of forming of professionalism for future engineers-teachers on the basis of the personality-oriented approach. It is necessary to examine reformation of engineer-pedagogical education from point of forming of personality, rich in content and technological aspects.

Повсякденна практика переконливо доводить, що успішність розвитку освітньої сфери залежить від того, наскільки сучасний фахівець розвинений не тільки як особистість, але і як професіонал. Особливо складним є формування світоглядних уявлень, поглядів і

переконань у професійній діяльності і у відповідному самовизначенні себе як творчої особистості.

Здатність постійно покращувати професійний і культурний потенціал залежить від основних соціально-економічних реформ. Тому одним із стратегічних напрямів оновлення суспільства є формування гнучкої системи підготовки кадрів, яка забезпечує високий професіоналізм фахівців, що швидко адаптуються в нових умовах професійної діяльності [1; 2].

У період активних перетворень українського суспільства актуальним завданням вищої освіти є формування професіоналізму у майбутніх інженерів-педагогів, зокрема, комп'ютерного профілю. Все більшого значення у вирішенні цього завдання набуває широко впроваджуваний в освітній простір особистісно-орієнтований підхід, заснований на знаннях вікових та індивідуальних особливостей особистості, яка розвивається, її унікальності і неповторності.

Питання розвитку професіоналізму в майбутніх фахівців розглядалися багатьма дослідниками, зокрема такими, як: І.А.Ільїна, Н.А.Бердяєва, І.С.Якиманська, В.А.Сластенін, Н.В.Кузьміна, Є.А.Клімова, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, Е.Ф.Зеєр та ін. Усі вони відзначають "професіоналізм" як інтегральну характеристику особистості, що проявляється в професійній діяльності та спілкуванні.

Разом з тим, аналіз джерел показує, що узагальнених рекомендацій щодо розвитку професіоналізму в майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю у вищій школі немає.

Як краще організувати навчальний процес і збільшити мотивацію студентів – практичне завдання визначеної проблеми.

Метою даної статті є формування професіоналізму в майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю на основі особистісно-орієнтованого підходу.

Потреба України в ініціативних і самостійних фахівцях, здатних постійно вдосконалювати свою особистість і професійні навички, знайшла своє віддзеркалення у високих вимогах до випускників за фахом "інженер-педагог". Фахівець такого спрямування повинен розуміти суть і соціальну значущість своєї професії, вміти використовувати оптимальні технології психолого-педагогічних взаємин, створювати методичне забезпечення спеціальностей і дисциплін, проектувати, розробляти і впроваджувати комп'ютерні технології навчання і управління навчальним процесом, вибирати та обґрунтовувати інформаційні технології та їх компоненти тощо. Ці та інші професійні якості отримують і виховують в собі

студенти інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ) за спеціальністю “Інженерна та комп’ютерна графіка” і “Комп’ютерні технології в управлінні та навчанні”. Мова йде про цілісну систему формування знань, вмінь і навичок, які дозволяють аналізувати сучасну ситуацію, знаходити адекватні рішення, використовуючи різноманітне прикладне програмне забезпечення. Така підготовка можлива, коли професійні компетенції формуються не на вузько спеціальній основі, а в широкому контексті набутих знань, які передбачають розуміння сучасним інженером-педагогом алгоритмів розробки комп’ютерних систем, техніки і технологій. Таким чином, проблема якості підготовки фахівців в будь-якій системі освіти є домінуючою.

Б.Г.Аваньєв [3], В.А.Сластенін [4], В.І.Слободчиков [5] та інші визнають необхідність розвитку ціннісно-цільових устремлень особистості педагога через гуманістичну освітню парадигму, що виражається в пошані до людини, у здійсненні особистісно-орієнтованої педагогіки, у встановленні суб’єкт-суб’єктних взаємин між педагогами і студентами. За визначенням В.А.Сластеніна, “стратегією педагогічної освіти є становлення розвиненої особистості, яка володіє цілісним гуманістичним світоглядом” [6].

Орієнтація вищих навчальних закладів на пошук підходів до формування професійних якостей особистості педагога є одним із найважливіших завдань сучасної системи освіти. Особливості освітньої системи, що склалися в ТНПУ, обумовлюють характерні для даного вузу варіанти вирішення завдань становлення і розвитку особистості майбутнього інженера-педагога [7]. Разом з тим можна виділити загальні для всіх ВНЗ інваріантні тенденції у формуванні професіоналізму майбутніх фахівців, розвитку в них творчих особистісних якостей. Виділення таких тенденцій необхідне для аналізу і подальшого коректування освітнього процесу в досягненні мети професійного становлення і особистісного розвитку інженера-педагога в педагогічному університеті.

Аналіз процесу формування професіоналізму інженера-педагога в системі вищої освіти виявив наступні тенденції:

- наповнення освітніх програм змістом знань про особистість даного фахівця на основі ідей вітчизняної педагогічної культури;
- підвищення якості освітнього процесу на основі особистісно-орієнтованих технологій;
- використання інформаційних технологій в освітньому процесі.

Розкриємо ці тенденції докладніше.

Перша тенденція. Сьогодні виразно спостерігається наповнення варіативних освітніх програм змістом знань про особистість інженера-педагога на основі ідей вітчизняної педагогічної культури. Зміст базової педагогічної освіти є віддзеркаленням діяльності людини в суспільстві. Сутнісна характеристика такого віддзеркалення – цілісність, яка досягається комплексом психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін. При цьому педагогічна освіта освоюється майбутнім інженером-педагогом в сучасних формах, як закономірно організований процес [8]. Відповідно, вітчизняний педагогічний досвід повинен стати надбанням майбутнього інженера-педагога. Педагогічні ідеї К.Д.Ушинського, Н.І.Пирогова, І.А.Ільїна та інших вчених доповнюють і актуалізують сучасні аксіологічні підходи у розвитку особистості, розкривають глибинні внутрішні процеси самовдосконалення і самовиховання, що є важливими чинниками для майбутніх фахівців.

У системі вищої освіти процес розвитку професіоналізму майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю залежить від ціннісних орієнтацій педагогічного колективу і професійної компетентності окремих його персоналій.

Аналіз існуючої практики показує, що збагачення змісту освіти в підготовці інженерів-педагогів системи професійно-технічної освіти у ТНПУ ведеться за рахунок введення таких курсів і предметів, як освітні технології, програмування, комп'ютерне проектування інженерних об'єктів, системи автоматизованого проектування, ергономіка інформаційних технологій, основи захисту інформації та ін.

Наповнення змісту навчальних планів спеціальностей “Інженерна та комп'ютерна графіка” і “Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні”, формує в майбутніх фахівців відповідного профілю мотивацію і створює базу самоосвіти і саморозвитку. Поза сумнівом, такий підхід у підготовці інженера-педагога ефективний, оскільки він має професійну спрямованість у змісті освіти, а його фундаментом є знання про сучасні інформаційні технології та засоби їх реалізації в майбутній професійній діяльності.

Друга тенденція полягає у зміні якості організації освітнього процесу. Професіоналізм викладача визначається його здатністю технологічно проектувати освітній процес щодо власного саморозвитку і розвитку суб'єктів навчання. Технології такого типу передбачають перетворення взаємодії педагога і суб'єктів навчання в

особистісно-рівноправні, суб'єктно-діяльнісні та індивідуалізовані відносини. Таке перетворення пов'язане з тим, що викладач не стільки вчить, скільки актуалізує мотивацію майбутніх фахівців, стимулює їх до професійного розвитку і самоосвіти.

Варіативність особистісно-орієнтованих технологій освіти в більшості освітніх установ сьогодні очевидна. Це забезпечується за допомогою сукупності психолого-педагогічних умов, а саме: становлення особистісно-творчої концепції педагогічної діяльності; розвитку рефлексивної та суб'єктивної позиції викладача; залучення викладачів в інноваційну діяльність; орієнтації на особистісно-творчу самореалізацію [6].

Третя тенденція полягає у тому, що використання інформаційних технологій в освітньому процесі істотним чином впливає на вибір методів, форм і технологій педагогічної діяльності. Розвиток професійних компетенцій педагога в інформаційно-комунікаційній діяльності обумовлений державними нормативними документами [9; 10]. Уміння працювати з комп'ютером робить освітній простір надзвичайно широким. Використання глобальної мережі Інтернет передбачає не тільки використання електронної пошти, але й участь у конференціях, семінарах, "круглих столах" тощо. Використання мережевих інформаційних ресурсів, введення дистанційного навчання актуалізує розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності педагога.

Виявлені тенденції свідчать про те, що формування професіоналізму в майбутніх фахівців – багатовимірний і багатофакторний процес. Значущими чинниками становлення професіоналізму інженера-педагога є:

- наповнення змісту педагогічної освіти майбутніх фахівців складовими фундаментального і фахового спрямування;
- особистісно-орієнтовані технології освіти;
- оволодіння інженером-педагогом ресурсами інформаційних технологій.

Основою повноцінної організації навчально-виховного процесу є співпраця педагогів і студентів. Стандарт освіти – не мета, а засіб, який визначає напрям і межі використання змісту освіти, як основи професійного розвитку особистості студентів на різних ступенях навчання. Практика педагогічної діяльності показує, що кожна людина може досягти високого результату розвитку, але шлях і час його досягнення будуть різними. У цьому випадку мова йде про індивідуальний стиль діяльності. Слід визнати, що особливу роль тут

відіграє співпраця студентів з викладачами, у процесі якої здійснюється контроль і корекція аудиторної, індивідуальної та самостійної роботи студентів.

Перед викладачами кафедри ставиться завдання щодо використання таких методичних прийомів і засобів, які б дозволили майбутнім фахівцям використовувати знання, отримані в процесі занять з даної навчальної дисципліни, не тільки при вивченні інших курсів навчального плану, але і при вирішенні питань щодо підвищення свого професіоналізму в практичній діяльності. Таким чином, з боку викладачів студенти отримують необхідну підтримку і увагу, без яких неможливе їхнє становлення як особистостей так і майбутніх фахівців.

Необхідно враховувати те, що формування професійних навичок не може реалізовуватися в межах однієї дисципліни та одного навчального курсу. Дана проблема повинна вирішуватися на міжкафедральному рівні в межах спеціальності, охоплювати весь процес навчання, і в ньому повинні бути задіяні всі дисципліни даної спеціальності. Проблему покращення підготовки студентів з конкретної дисципліни необхідно вирішувати не шляхом збільшення аудиторних годин для її вивчення, оскільки це призведе до перевантаження студентів, а шукати резерв в науково обгрунтованому переліку міжпредметних зв'язків, усуненні зайвого дублювання. При такому підході вивчення кожної дисципліни передбаченої навчальним планом, починатиметься із сприйняття слів і понять і переходитиме від них до дії і закінчуватиметься виробленням нових особливостей розумового складу. Поле діяльності інженера-педагога – це завжди взаємозв'язок двох елементів одного ланцюга: теорії і практики. Для ефективнішої реалізації останнього елементу навчальним планом вищезгаданих спеціальностей передбачено виробничі практики, зокрема: технологічна (2, 4, 6 семестри), пропедевтична (2 семестр) і педагогічна (7 семестр), де студенти старших курсів можуть перевірити і застосувати теоретичні знання на практиці.

Результатом такого підходу до навчання є вироблення критеріїв, яким повинен відповідати майбутній інженер-педагог, а, отже, якими рамками окреслюються межі його підготовки. До них відноситься: оптимальна професійна підготовка; практичність і діловитість; висока професійно-виробнича діяльність; психолого-педагогічний чинник; етична професійна культура тощо.

Якість підготовки майбутніх інженерів-педагогів визначається рівнем професіоналізму практикуючого інженера-педагога.

Професіоналізм інженера-педагога є результатом теоретичної і прикладної підготовки, що виражається в умінні перетворювати теоретичні знання у практичні дії, пов'язані з гнучким реагуванням на зміну ситуації у виробничій сфері.

Реформування інженерно-педагогічної освіти слід розглядати з погляду формування особистості майбутнього фахівця (особистісний аспект), введення змін у зміст і структуру знань (змістовний аспект), навчання способами саморегуляції поведінки і використання набутих знань на практиці при вирішенні стандартних творчих професійних завдань (технологічний аспект).

Формування професійних компетенцій у майбутніх фахівців з вищезгаданих спеціальностей забезпечує подвійну спеціалізацію: педагогічну та інженерну. З одного боку, такі фахівці володіють навичками створення і використання різноманітних комп'ютерних технологій в управлінській сфері та сфері навчання, а з іншого боку, здатні передати свої знання учням професійно-технічних училищ, коледжів, технікумів різних профілів [11]. Провідна ідея професійної підготовки полягає у тому, що знання і практичні дії майбутніх інженерів-педагогів повинні бути адекватними особливостям об'єкту професійної діяльності цілісного педагогічного процесу ВНЗ.

Професійні якості фахівця характеризують його знання і вміння у досягненні поставлених цілей із мінімально можливими витратами ресурсів і часу. Професіоналізм інженера-педагога повинен базуватись на відповідній фундаментальній і фаховій підготовці, системному мисленні, ефективних методах обґрунтування рішень і вибору стратегій, організаційних здібностях. З урахуванням розглянутих вище складових нами побудована модель системи професійної діяльності інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, що представлена на рис. 1.1.

У процесі формування професіоналізму майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю важливу роль відіграє професійна культура, тобто культура праці, стиль діяльності, вміння взаємодіяти з іншими службами для досягнення виробничих цілей та підвищення професійного рівня.

Культуру професійної діяльності ми розглядаємо як інтегральне утворення, що характеризує якість підготовки фахівця. В її структурі такі найважливіші компоненти як вміння приймати точні і правильні рішення, вміння працювати в колективі та вміння працювати творчо (креативно).

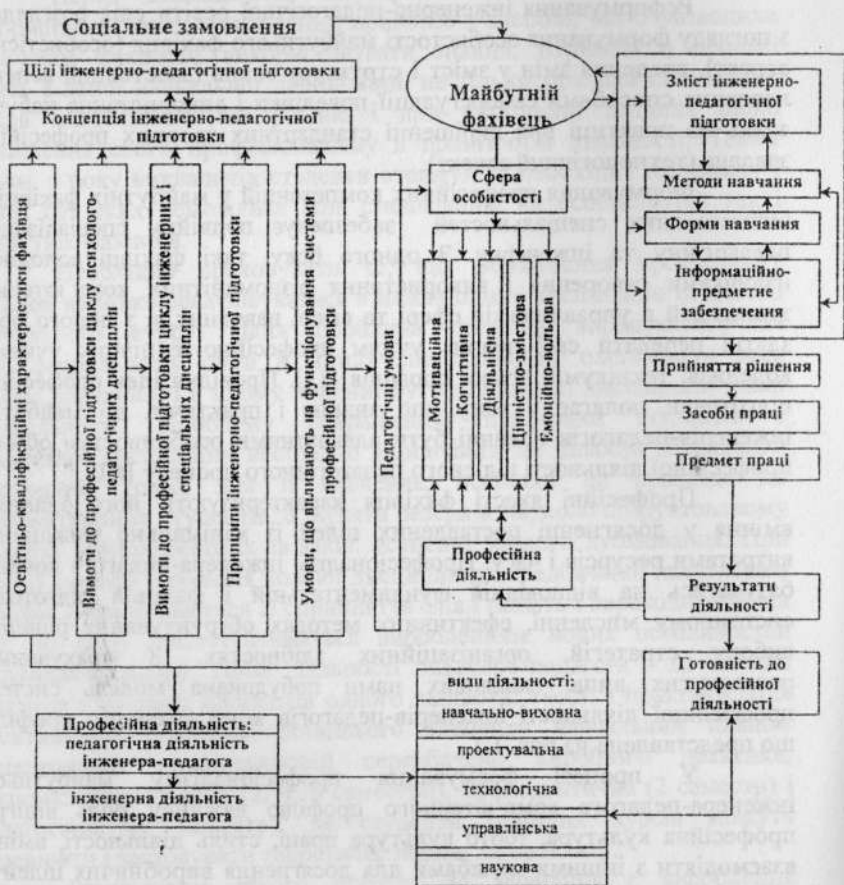


Рис.1. Модель системи професійної діяльності інженерів-педагогів комп'ютерного профілю

Безумовно, у процесі проведення лабораторно-практичних занять, навчальних ділових ігор, практичного навчання, окремі компоненти культури професійної діяльності починають формуватися. Насамперед це стосується до компонентів культури репродуктивної діяльності зі спеціальності. Короточасні спроби моделювання діяльності з основних інженерно-педагогічних посад у період виробничих практик малоефективні, навіть при умові ретельного виконання їх програм. У результаті теоретичного і ретроспективного аналізу практичної діяльності вважаємо, що найбільш повно реальна діяльність фахівця може бути змодельована тільки в межах організованих соціально-економічних і виробничих процесах на основі науково-технічної творчості студентів під керівництвом досвідчених викладачів. Частіше за все це трансформується в тісний зв'язок з виконанням госпдоговірної та бюджетної тематики науково-дослідних тем кафедр.

Однією з важливих складових культури професійної діяльності на сучасному етапі є інформаційна культура. В умовах безперервно зростаючих інформаційних потоків фахівець повинен володіти всіма методами і засобами інформатики. Поза постійною роботою з документальними джерелами інформації неможливий прогрес жодної галузі сучасного виробництва. Серед компонентів інформаційної культури нормативний навчальний процес формує навички самостійної роботи з навчальною літературою, частково з комп'ютером. Аналітико-синтетичну обробку інформації студенти практично не здійснюють. Зокрема, фрагменти такої діяльності окремі студенти реалізують у процесі підготовки курсових і дипломних проектів.

Проте відсутність явно вираженої соціальної потреби в самостійному пошуку і систематизації інформації не дозволяє говорити про формування у майбутніх інженерів-педагогів інформаційної культури в межах нормативного навчального процесу.

Важлива роль відводиться професійній творчості фахівця, вмінню виявляти суперечності, приймати нестандартні ефективні рішення з питань удосконалення інформаційно-комунікаційних технологій і процесів організації праці. До цієї групи якостей відноситься також уміння організувати спостереження і поставити педагогічний експеримент з метою вдосконалення освітнього процесу, творчо впроваджувати досягнення науки і передового досвіду.

Наведена систематизація узагальнених якостей фахівця передбачає його гармонійний розвиток при збереженні своєї

індивідуальності. Необхідні і достатні для професійної діяльності якості складають основу моделі фахівця та формують його професіоналізм. Модель фахівця є “кінцевим результатом” освіти, оскільки вона передбачає, з одного боку, професійну підготовку, а з іншого – такі особистісні якості як освіченість, ерудованість, креативність. За межами моделі фахівця знаходиться сукупність особистих якостей людини.

Отримані результати не претендують на остаточне та повне розв’язання проблеми формування професійних якостей у майбутніх інженерів-педагогів. Актуальними залишаються питання визначення прогресивних методів і засобів впливу на механізм формування професіоналізму.

Література

1. Дусавицкий А.К. Мотивы учебной деятельности студентов: Учебное пособие. – Харьков: Харьковский гос. ун-т, 1987. – 54 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: Изд-во Белорусского ун-та, 1976. – 176 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. – С. 21.
4. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №4. – С. 4-15.
5. Слободчиков В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Инновации в образовании. – 2003. – №5. – С. 5-11.
6. Слостенин В.А. Технологический контекст профессионально-педагогической культуры. Сб. науч. трудов МПГУ. – М.: Прометей, 1997. – С. 3-15.
7. Горбатюк Р.М. Основні напрямки формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у контексті Болонського процесу. Збірник наукових праць: Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Харків, УІПА. – №17, 2007. – С. 347-354.
8. Горбатюк Р.М. Формування професійної компетенції в майбутніх інженерів-педагогів. Вісник Луганського національного педагогічного університету ім.Т. Шевченка. – Педагогічні науки. – Ч.1. – № 21 (137), 2007. – С. 62-70.
9. Національна доктрина розвитку освіти. – Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. – № 347/2002.
10. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в

Україні // Освіта України. – 7-14 липня, 2004.

11. Ашеро́в А.Т., Ковале́нко О.Е., Артю́х С.Ф. Введення в спеціальність інженера-педагога комп'ютерного профілю: Навчальний посібник. – Харків: Вид. УПА, 2005. – 224 с.

І.В.Дорохіна

РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ У ФОРМУВАННІ УМІНЬ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Стаття посвячена проблеме определения роли иностранного языка профессионально направленного в формировании умений самостоятельного обучения у студентов педагогического университета.

The article deals with the problem of defining the contribution of foreign language professionally oriented to forming self-directed learning skills of Pedagogical University students.

Іноземні мови відкривають погляд на інші форми співіснування, партнерство й обмін спрацьовують лише через мову. Хоча це й означає підсилену орієнтацію на практику, але ідея освіти постійно потребує власне свого, тобто об'єктивно існує необхідність забезпечення прийнятної балансу між освітою і її практичним використанням.

Сучасні концепції вивчення іноземної мови показують, що подібний баланс може визначатись як змістом виучуваного матеріалу, так і підходом до його вивчення. Загальна комунікативна спрямованість процесу вивчення іноземної мови не повинна залишати поза увагою і роботу над мовою, оскільки вона забезпечує розуміння структури мови, надає знання про функції і механізми дії мовних засобів. Саме це, у свою чергу, дозволяє тому, хто вивчає іноземну мову, формувати уміння самостійно визначати практичну значущість необхідних для акту мовлення мовних засобів і інструментів мови, умінь знайти і здобути компоненти, які є обов'язковими для здійснення комунікації.

Реалізація даного положення виявляється можливою при організації самостійного навчання у процесі вивчення іноземної мови, де формуються уміння виділення й установлення чітких фактологічних, понятійних зв'язків наступності. Мета даної роботи полягає у визначенні ролі іноземної мови професійно спрямованої у

формуванні умінь самостійного навчання у студентів педагогічного університету.

Ефективність такого самостійного навчання залежить від належного рівня сформованості умінь самостійного навчання. Таким чином, можна визначити взаємозалежність ефективності вивчення іноземної мови, у тому числі й іноземної мови професійно спрямованої, від рівня сформованості умінь самостійного навчання, і реверсивно абсолютно зрозумілим виявляється факт наявності необмеженого дидактичного потенціалу вивчення іноземної мови професійно спрямованої у вищому педагогічному навчальному закладі задля формування умінь самостійного навчання.

Засвоєння механізму наступності, у структурі якого виділяють інваріантний компонент, варіативний компонент і компонент-оператор (прийоми, методи, операції), дозволяє свідомо сприймати й оперувати у рамках ланцюга процесів пізнання: синтез – аналіз – синтез. Функції наступності – функція соціалізації, спрямовуюча, інтегральна, евристична, регулююча, стимулююча, контрольна – також доводять життєздатність висунутого припущення.

Таким чином, труднощі у навчанні – невміння організувати самостійне навчання, тобто самостійну учбово-пізнавальну діяльність – можна подолати за умови розробки організаційно-методичного компоненту процесуально-діяльній наступності у діяльності викладача й організаційно-планувального компоненту учбово-пізнавальної наступності у діяльності учіння.

Найбільший інтерес представляє дослідження організаційно-планувального компоненту учбово-пізнавальної наступності у діяльності учіння, а саме у процесі вивчення іноземної мови професійно спрямованої.

Потреби суспільства (соціальний замовлення), соціальне середовище, фактичне досягнення по задоволенню потреб суспільства виступають як у ролі колекційної спрямовуючої результату навчання, так і у ролі зовнішнього стимулу при організації самостійного навчання, самостійної учбово-пізнавальної діяльності, оскільки емоційна активність є психологічним мотивом і необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності.

Діяльність без мотиву є неможливою: “немотивована” діяльність – це діяльність, яка не є без мотиву, а діяльність з суб’єктивно й об’єктивно прихованим мотивом. Діяльність зазвичай здійснюється через певну сукупність дій, підпорядкованих певним

окремим цілям, котрі можуть виділятися з загальної мети. Роль загальної мети виконує усвідомлюваний мотив [3, с.102].

Діяльність завжди пов'язана з певною потребою. Потреба у нових знаннях сфери мови для практичного здійснення комунікації виступає внутрішнім стимулом при організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності [1].

За визначенням П.І.Підкасистого, у якості специфічного педагогічного засобу організації самостійної учбово-пізнавальної діяльності виступає самостійна робота, а саме: самостійна робота з одиницями мови і мовлення.

Організація діяльності у самому загальному вигляді складається з отримання достатніх відомостей про можливості вибору сфери діяльності, постановки цілей, розподілу часу, оволодіння системою найбільш ефективних прийомів, самоуправління, забезпечення необхідного запасу на майбутнє тощо.

Організація самостійної роботи як компонент наукової організації діяльності регулюється визначеними принципами, а її успішність забезпечується певними факторами, що здійснюють вплив на навчальний процес. До принципів організації О.Г.Молібог відносить наступні: регламентація усіх самостійних завдань за обсягом і за часом; забезпечення умов самостійної роботи; корекція результатів учіння викладачем [4]. Фактори, перераховані О.Г.Молібогом, об'єднані у великі різнопланові групи, що охоплюють різноманітні сторони організації самостійної роботи. Необхідним представляється визначити більш конкретні фактори, що забезпечують ефективну організацію самостійної роботи з одиницями мови і мовлення.

Фактором називають причину, рушійну силу якого-небудь процесу, явища, що визначає його характер або окремі притаманні саме йому риси. Відповідно, вивчення факторів, котрі впливають на організацію самостійної роботи студентів з одиницями мови і мовлення дозволяє забезпечити також і більш динамічне на учіння такій роботі, формуванню умінь самостійного навчання.

Аналіз понять "самостійна діяльність", "самостійна робота", "мова", "мовлення", "текст" дають можливість встановити певні фактори, що впливають на організацію самостійної діяльності. Такими, у контексті досліджуваної проблеми, виступають психолого-педагогічний і лінгвістичний фактори.

Самостійна робота виконує пізнавальну, навчальну й виховну функції, формує уміння і навички, виховує самостійність, творчість, переконаність. Психолого-педагогічний фактор передбачає врахування

психологічних якостей, необхідних для плідного здійснення самостійної роботи, а також виховання соціальних особистісних якостей. До числа останніх включаються і набута здатність до самовдосконалення шляхом достатньо визначеного відбору, опрацювання і засвоєння інформації. Така діяльність потребує наявності відповідних якостей, сформованості відповідних умінь. Серед згаданих якостей найважливішими є пізнавальна самостійність, тобто прагнення й уміння власними силами оволодіти знаннями і способами діяльності, а також застосовувати їх на практиці, інтелектуальна активність, тобто потреба знати як можна більше у сфері своєї професійно-педагогічної діяльності. Позитивно мотивована самостійна робота сприяє вихованню вольових якостей особистості, а також розвиває мислення, пам'ять, увагу, здібності. Психолого-педагогічний фактор здійснює безпосередній вплив на самостійну роботу з іншомовними одиницями мови і мовлення, і його раціональне використання в організації процесу дозволяє зробити навчання більш ефективним, особливо коли мова йде саме про самостійне навчання майбутніх педагогів.

Лінгвістичний фактор визначається характером автентичної літератури, з якою працює студент. Останнім часом тексту як комунікативній одиниці приділяється все більше уваги. Правила композиційно-змістовної організації визначають вибір і використання засобів мови в умовах письмового ділового і наукового повідомлень. Як наслідок, уміння спиратись на певні визначені параметри тексту буде сприяти більш швидкому і повному самостійному отриманню інформації з іншомовного тексту.

Сумісний, інтегрований вплив факторів на організацію самостійної роботи нагадує про їх урахування у природному логічному взаємозв'язку.

Ядром і пусковим механізмом самостійної роботи визнана пізнавальна задача. Суттєвою ознакою пізнавальної задачі є самостійне здобуття тим, хто навчається, у процесі розв'язання цієї задачі нових знань або нових способів отримання знань.

Поняття "пізнавальна задача" можна розглядати у різних аспектах.

О.М.Леонт'єв визначає задачу як ситуацію, яка потребує від суб'єкта певної дії [2].

На думку О.К.Тихомирова, задача – це мета, надана у певних умовах [6, с.74].

Враховуючи цінність наведених визначень, схилиємось до визначення пізнавальної задачі, запропонованого Т.В.Напольною. У ньому також виділяється необхідність самостійності у здобутті знань, але більше уваги приділяється сприйняттю і розумінню технології розв'язання.

Усна і письмова мовленнєва практика потребує самостійного аналізу мовних фактів – їх граматичних, лексичних, стилістичних особливостей, потребує постійного мовного розвитку, який досягається переважно завдяки застосуванню знань у різних ситуаціях і на різному рівні пізнавальної діяльності.

Пізнавальна задача з іноземної мови професійно спрямованої включає певну мовну проблему, яка міститься у мовному факті, необхідному для природного здійснення комунікації, оскільки виникнення цього факту обумовлюється професійним або власне життєвим контекстом – професійною або життєвою ситуацією. Саме цей професійно-мовленнєвий або життєво-мовленнєвий контекст має бути постійно аналізованим у процесі вивчення іноземної мови професійно спрямованої, у процесі розв'язання комунікативно-пізнавальної задачі. Цей зв'язок відображується також у взаємозв'язку форми і змісту, є предметом аналізу і науки про мову, тобто в процесі оволодіння спілкуванням іноземною мовою необхідно опанувати й методи наукового аналізу, методи лінгвістики.

Т.В.Напольнова пропонує розрізнити пізнавальну задачу і вправу на підставі того, що вправа розуміється як власне робота за зразком без елемента продуктивності, робота, яка є необхідною для більш міцного засвоєння теоретичного матеріалу.

Пізнавальна задача визначається як самостійне вивчення, дослідження мовних явищ, характеризує мовний розвиток [5].

Пропонуємо вважати, що вправи можна віднести до типу відтворюючих самостійних робіт за зразком. Оскільки навіть при роботі за зразком у вправах з іноземної мови елемент продуктивності і самостійності виникає вже при простому відтворенні іншомовних мовних одиниць, у якому засвоюються фонетичний, лексичний і граматичний аспекти, а також відпрацьовуються продуктивні компоненти мовлення, говоріння і письмо.

Таким чином, можна дійти певних висновків:

1. Пізнавальна задача з іноземної мови передбачає спочатку розвиток відчуття мови, а потім і засвоєння специфічних мовних методів і прийомів аналізу мови на ґрунті узагальнених знань з предмету й умінь самостійно застосовувати ці знання за допомогою

відповідних методів і прийомів у новій ситуації. Пізнавальною мовленнєвою задачею є власне сама мовленнєва професійна і життєва практика.

2. Пропонована типологія пізнавальних задач спирається на принцип самостійного оволодіння новими знаннями (способами здобуття нових знань), на способи розв'язання пізнавальних задач, оскільки урахування систем операцій для різних груп задач і їх характерних систем чи способів розв'язання надає можливість управляти й корегувати самостійне навчання студентів.

3. Спираючись на принцип самостійного оволодіння новими знаннями (способами здобуття нових знань) виділяються задачі, які містять у собі аспекти (узагальнені) проблеми: значення, форми, походження, вживання – сфери граматики, лексики і фразеології, стилістики.

4. Використання у процесі вивчення іноземної мови професійно спрямованої пізнавальних задач сприяє ефективному формуванню умінь самостійного навчання студентів педагогічного університету.

Література

1. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304с.
2. Лейтес Н.С. Способности: труд и талант. – М.: Знание, 1961. – 32с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.
4. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. – Минск: Высшая школа, 1975. – 82с.
5. Напольнова Т.В. Познавательные задачи в обучении русскому языку. Под ред. И.Я.Лернер. – М.: Просвещение, 1968. – 52с.
6. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 304с.

С.М.Жуков

МИСТЕЦТВО І МОРАЛЬНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ПОТРЕБ ТА ІНТЕРЕСІВ

В статтє предпринята попытка показа того, как при помощи искусства можно влиять (положительно) не только на нравственную и духовную сферы подрастающего Человека, но даже на формирование его интересов и потребностей, в том числе и духовных.

In the article attempt was undertaken to show the process when by the help of art one can affect (positively) not only on moral and mental sphere of growing up man but even on formation of one's interests and needs.

Дана стаття є дуже актуальною тому, що важливіше теми (проблеми), ніж розвиток духовності немає не тільки в сучасній педагогіці, але і взагалі в житті.

Метою нашої роботи є визначення і вивчення всієї складності взаємозв'язків представлених понять.

Задачі – цілісне впровадження в практичне життя системи цих понять (категорій).

Як Homo Sapiens людина живе, насамперед, не в матеріальному світі речей, а в ментальній (ідеальній) сфері сенсів. В ході всієї своєї історії людство плакає і всіляко розвиває цю семантичну сферу сенсів (семіосферу), автентичну актуалізації особистісного начала людини як творця культури.

Останнім часом особливо гостро постала необхідність підготовки відповідального громадянина, здатного самостійно оцінювати події, що відбуваються, і будувати свою діяльність відповідно до інтересів навколишніх людей, розумінням себе серед людей. Рішення цього завдання пов'язане з формуванням стійких духовних і моральних властивостей особистості дитини.

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

У роботах психологів і соціологів І.Бестужева-Лади, І.Беха, Л.Виготського, І.Джидар'ян, А.Здравомислова, О.Леонтьєва, М.Михайлова, М.Москальця, Д.Кікнадзе, Л.Когана, І.Кона, Г.Костюка, В.Константинова, С.Рубінштейна, 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 психологічні закономірності розвитку духовних потреб та інтересів дітей. У педагогіці питаннями (проблемами) духовності, моральності, інтересами і потребами займалися Г.Авдіянц, О.Барабаш, Л.Коваль, О.Олексюк, Г.Шевченко та ін.

У наш час змін необхідно надавати особливого значення вихованню людини моральної, духовної, спрямованої до пізнання краси, творчості, самовдосконалення з гармонічним, позитивно спрямованим мисленням, яка вміє самостійно визначати своє місце в системі “природа-суспільство”, приймати рішення, ставити цілі, вибирати адекватні їм засоби, прогнозувати результати своїх дій.

Суб’єкт як людський індивід – утворення активне, він – діяч (діяльний) і при зовнішньому впливі і без впливу, але в різному ступені. Головна мета розвитку особистості – якомога більш повна реалізація людиною самої себе, своїх здібностей і можливостей, як можна більш повне самовираження і саморозкриття.

Особистість у всьому різноманітті її якостей і властивостей існує як цілісність. Її не можна розкласти на ізольовані якості і формувати їх окремо. Задача в тому, щоб виявити те головне, що являє собою цілісність, основоутворююче начало особистості, і те часткове, похідне, особливе, що доповнює і характеризує її як індивідуальність.

Цілісним і загальним в особистості є головні, визначальні якості і властивості, такі, як переконаність, стійкість, цілеспрямованість, що виражають її спрямованість і сутність. Франкл вважає, що там, де не визнається індивідуальність, немає співтовариства, там – юрба, череда. Юрба не терпить індивідуальностей.

Цінності – це те, заради чого живе людина. Існують індивідуальні (особистісні) цінності і суспільні. Цінності особистості і суспільства можуть і не збігатися, звідси величезне значення мистецтва як соціально-естетичного феномена, у якому в безпосередньо-почуттєвій, емоційно-захоплюючій формі зображується це “перекачування” цінностей від соціально-загальнозначущого до загальнолюдського родового і до інтимно-особистісного. Розбіжності цінностей особистості і суспільства перешкоджають неповторні – особливості (патології, безглуздості) фізичного і психічного складу особистості, яка самостійно вирішує питання вибору професії, сімейно-побутового укладу, визначає симпатії і антипатії, при цьому вона здатна засвоювати забобони і залишатися глухою до запропонованих їй цінностей, не вважаючи їх своїми.

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, Доброго, Шляхетного (О.Здравомислов).

Проблема загальнолюдських цінностей повинна бути предметом активної комплексної розробки різними науками, у тому числі етикою та естетикою.

Етика – це вчення про моральність, про прищеплювання людині діяльнісно-вольових, душевних якостей, необхідних їй, у першу чергу, в суспільному житті, а потім і в особистому.

Естетика – це наука про прекрасне і чи не єдиний “місток” між науками і мистецтвом. Мистецтву належить особлива роль у формуванні в особистості культурних цінностей, прагнення до ідеалу життя. “Мистецтво вчить особистість бути людиною, сприяє формуванню життєдіяльності, що виникає з істотних визначень людської природи” [1, с.123].

Підготовка гарної, доброзичливої людини не може зводитися тільки до її утворення і розумового розвитку, необхідно більше. Лише єдність інтелектуального, емоційного, морального розвитку робить людину здатною до прекрасних, піднесених форм душевного стану і гідної поведінки. Розвинуті моральні і розумові запити спонукають дитину до активної життєтворчості. Треба, просто необхідно виховувати в дітях прагнення до активного пізнання життя.

В.Франкл стверджує, що там, де в людини є можливість вибору між двома цінностями, є можливість конфлікту ідей. Систематичне ж придушення совісті, надання людині дуже узагальнених цінностей або їхнє примусове нав’язування “веде або до західного конформізму, або до східного тоталітаризму” [2, с.101]. Тобто свобода волі людини дуже залежна від системи надання цінностей.

Про людину судять по її вчинках, рисах характеру, відношенню до навколишнього.

“Найкращим з людей треба вважати того, хто живе переважно своїми думками і чужими почуттями, а найбільш поганою – людину, егоїстично орієнтовану на себе, що підкоряє свої судження не об’єктивній істині, а вигідним для неї поглядам” [3, с.217].

Дитина проходить життєвий шлях, на початку якого її поведінка обумовлена зовнішніми впливами та інстинктивними імпульсами. Виховання допомагає їй прийти до внутрішньо осмислених, обумовлених світоглядом моральних почуттів і свідомої поведінки, володіння собою, саморегуляції і самовпорядкування. Протягом цього шляху дитина знаходиться на різних рівнях керування власною поведінкою.

Початковий рівень, практично внутрішньо безконтрольний, характеризується залежністю поведінки від неусвідомлених імпульсів і

зовнішніх впливів. Поступово, через емоційну підсвідому сферу психіки, формуються звички і звичні форми поведінки. На цьому рівні розвитку виникає можливість деякого самоконтролю над поведінкою завдяки звичкам, зміцненню звичних дій. На базі звичної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях, під впливом цілеспрямованого педагогічного впливу в дитини розвивається моральне мислення. Разом з ним і з його допомогою, на базі моральних почуттів, свідомості і волі утворюються моральні якості і властивості особистості: доброта, порядність, чесність, правдивість, справедливість, працьовитість та інші.

Формування якостей відбувається в процесі вправ дитини у відповідних формах поведінки, що здійснюється при наявності визначеної мотивації. Концепції ж чи мотивації, іншими словами, процесуальні аспекти функціонування індивідуума, фокусуються на динамічних, що змінюються, особливостях поведінки людини.

“Педагогічне використання емоційного відношення дитини до світу – один зі шляхів проникнення в дитячу свідомість, її розширення, поглиблення, зміцнення, конструювання” [4, с.59]. Формування будь-якого світогляду не може вважатися закінченим, якщо не сформовані естетичні погляди. Без естетичного відношення світогляд не може бути справді цільним, здатним об’єктивно і у всій повноті охопити дійсність.

Під впливом мистецтва відбувається трансформація свідомості особистості, її світогляду. Сприйняті творчою уявою і глибоким співпереживанням художні образи переходять у план особистісних змістів індивіда, сприяють вибору його ціннісних орієнтацій, спонукають до створення краси у всіх її проявах відповідно до обраного ідеалу.

Статус значимого (вагомого) мистецтва здобувають ті твори, що впливають на всі три шари людської свідомості – відчуття, емоції і розум. Мистецтво – це художня творчість – це самовираження художника у всіх його проявах.

Кожна дитина так чи інакше залучена до мистецтва з раннього дитинства.

Морально-естетичний діалог дитини з мистецтвом є найкращою школою формування культури почуттів, естетичних переживань, що впливають на характер спілкування з людьми, на моральний зміст краси слова і думки, вчинків і дій.

При спілкуванні з мистецтвом відбувається ніби “бесіда” автора твору з дитиною (через мистецтво). Твір мистецтва досягає

своєї виховної, освітньої мети, коли він безпосередньо сприйнятий школярем чи дошкільником, коли освоєна його ідейно-художня сутність.

Художнє виховання органічно переростає в естетичне. Воно готує базу для широкого і різнобічного розвитку особистості. Мистецтво розкриває у всю широчінь діалектику душі людини. Одночасно воно поєднує людей, зближає, зігріває їхні душі.

За допомогою мистецтва людина може вникнути в найбільш істотний зміст свого життя і цим – досягти високої душевної гармонії, найвищої радості буття. Інакше кажучи – без естетичного впливу не обійтися.

Процес естетичного виховання повинен бути спрямований на стимулювання, насамперед, задоволення і розвиток естетичних потреб у діяльності. Формування естетичних потреб і їхнє задоволення в процесі різних видів діяльності, у тому числі і художніх, значно збагачує і особистість, і суспільство. До естетичних потреб відносяться потреби: у естетичному задоволенні, насолоді, що зв'язана з потребою в дозвіллі, розвагах; у естетичному пізнанні, освіті, самоосвіті за допомогою різного роду каналів інформації; у естетичном вихованні і самовихованні; культурі поведінки, у мові, в умінні вдягатися, прикрашати житло; у створенні естетичних цінностей в професійній роботі, у побуті, в мистецтві. З естетичними потребами тісно зв'язані потреби художні, тому що одним з найважливіших факторів виховання естетичного відношення до світу є мистецтво.

Проблема виховання моральності на сьогоднішній день особливо актуальна. Основи моральності, гуманності і поваги необхідно виховувати в дитині із самого раннього дитинства, коли процес формування її особистості тільки починається. Виховуючи дитину, розповідаючи їй про гарне, ми повинні прищеплювати опірність до усього недоброго, що може зустрітися їй.

Моральність – регулююча функція людської поведінки. Моральність – це й усвідомлення своєї особистісної цінності. “Цінність моральності визначається не матеріальним значенням справи і її можливих наслідків, а ступенем доброго зусилля. Це зусилля є необхідною умовою морального удосконалювання” [5, с.218].

Суб'єктивний моральний простір дітей забарвлюється естетичними кольорами і відтінками, що народжують у них цілу гаму настроїв: радість, смуток, драматична напруга, радість, трагічний стрес і т.п.

Моральне виховання ефективно здійснюється тільки як цілісний педагогічний процес, відповідний нормам загальнолюдської моралі, організації всього життя дітей: діяльності, відносин, спілкування з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей.

Основною базовою категорією морального виховання є поняття морального почуття – постійного емоційного відчуття, переживання, реальних моральних відносин і взаємодій. Норми моралі перетворюються в суб'єктивну моральність тільки завдяки їх почуттєвому освоєнню дитиною. Моральність для неї, насамперед, живе почуття, реальний стан і переживання глибокого задоволення чи, навпаки, дискомфорту, страждання, фізичної відрази, самоосуду і гіркої каяття. Моральне почуття є системоутворюючим началом людської моральності. Завдяки йому моральна свідомість, знання норм поведінки, звичні вчинки набувають морального сенсу. Моральне виховання, що ігнорує емоційну сферу, естетичне відношення до дійсності є слабосильним, нездатним формувати внутрішні стимули і спонукання високоморальних вчинків дітей, керувати їх поведінкою.

Подолання протиріччя в суб'єктивному моральному просторі забарвлює життя дітей у мажорні тони.

Педагогу важливо знати стан суб'єктивного морального простору всіх дітей, що оголює моральний клімат у колективі. Йому необхідно шляхом педагогічної організації відносин і діяльності дітей звести до мінімуму стихійні впливи в зоні морального простору і взаємодії. У випадку успіху керування взаємодіями в суб'єктивному моральному просторі дітей перетворюється в діючий механізм якісного перетворення їх особистості.

У подоланні дитиною зовнішніх і внутрішніх протиріч полягає сама суть морального становлення особистості. У нескінченному потоці моральних виборів між бажанням і обов'язком, дисципліною і не вірно зрозумілою волею, добром і злом, совістю і правопорушенням, жалем і жорстокістю, любов'ю і ненавистю, правдою і неправдою, егоїзмом і колективізмом, відкритістю і лицемірством шліфуються риси характеру, моральні якості і властивості особистості. Моральне виховання – не вдовбування, не формальне заучування моральних норм і бездумне відпрацьовування звичок поведінки. Воно – активний життєвий процес відносин, взаємодій, діяльності, спілкування і подолання протиріч.

Результатом морального виховання є моральна вихованість. Вона матеріалізується в суспільно цінних властивостях і якостях особистості, виявляється у відносинах, діяльності, спілкуванні. Про

моральну вихованість свідчить глибина морального почуття, здатність до емоційного переживання, тортур совісті, страждання, сорому і співчуття.

Успіх морального виховання дітей багато в чому залежить від характеру суб'єктивного морального простору, у якому вони живуть. В нього входять відносини і спілкування в колективі, в родині, на вулиці з товаришами і друзями, батьками, вчителями, відношення до себе, до природи, до зовнішнього світу, праці, способу життя, до суспільних вимог. Як тільки дитина вступає у взаємини з навколишнім світом, у неї відразу утворюються реальні об'єктивні взаємозв'язки і взаємозалежності, що знаходять висвітлення в суб'єктивному моральному сприйнятті, і створюють для нього суб'єктивний моральний простір.

Суб'єктивною рушійною силою розвитку моральної свідомості є моральне мислення – процес постійного нагромадження і осмислення моральних фактів, відносин, ситуацій, їхній аналіз, оцінка, прийняття моральних рішень, здійснення відповідальних виборів. Моральні переживання, мучення (тортури) совісті породжуються єдністю почуттєвих станів, відбитих у свідомості, і їх осмисленням, оцінкою, моральним мисленням.

Моральність особистості складається із суб'єктивно освоєних моральних принципів, якими вона керується в системі відносин і постійно пульсуючого морального мислення. Тільки в боротьбі, подоланні протиріч всередині і поза собою дитина може відчути і усвідомити себе морально цільною і сильною, такою, що володіє собою, не бранцем пристрастей і обставин. Таким чином, педагогічний процес морального виховання є організацією дітей на подолання і вирішення життєвих протиріч, проблем, питань, конфліктів і зіткнень. Суперечливість змісту морального життя дітей варто розглядати як головний об'єкт виховного процесу, над організацією якого необхідно систематично і постійно працювати, зосереджуючи зусилля на вмілому вирішенні протиріч, розвитку в них у цьому процесі морального почуття, свідомості, звичок, звичних форм поведінки.

Моральність – це одне з визначень розуму, це єдність вільного змісту і творчої форми духу, що добровільно самовизначається за логікою свободи. Моральність є досконалою основою суспільства, тому що вона думкою породжує закономірність суспільних відносин, совістю, моральним обов'язком і волею у вигляді моральних обов'язків утримує людську діяльність і породжувані нею суспільні відносини в границях законів їхнього історичного буття, оживляє всю систему

законів існування суспільства, повідомляючи їм свідому соціальну енергію та мислючу добру волю.

Теоретично обґрунтованим і виправдавним себе на практиці є підхід цілісності, органічної єдності морального виховання і життя.

Моральність формується в подоланні життєвих протиріч, у боротьбі з аморальністю. Кожній дитині потрібно пережити і здолати свою дозу труднощів. Діти не будуть добрими, якщо самі не пережили прикростей і не відчули всією істотою дефіцит людської доброти.

Моральний розвиток особистості припускає поступове засвоєння суспільних норм і правил поведінки, моральних цінностей, формування моральних суджень (обґрунтування моралі), навичок моральної поведінки. Моральність, звичайно, може приймати форму тих чи інших психологічних явищ у свідомості людини, але лише через виховання, через підпорядкування стихії почуттів і спонукань особливій логіці моральної повинності. Взагалі, мораль не зводиться до “утрішньої механіки” душевних імпульсів і переживань людини, а має нормативний характер, тобто ставить людині визначені дії і самі спонукання до них за їх змістом, а не по психологічним виглядом, емоційним забарвленням, душевним настроєм і т.п.

У цілому ж моральне і художнє виховання співвідносяться в комплексному підході як цільова детермінанта і особливий спосіб її реалізації. “Моральність – це внутрішні, духовні якості, якими керується людина, етичні норми, правила поведінки, обумовлені цими якостями” [6, с.77].

Незважаючи на всю розмаїтість ступенів духовного розвитку в минулому і сьогоденні людства, все-таки існує нерозкладна основа загальнолюдської моральності. Моральність може трактуватися як уродженість у кожній людині морального закону (І.Кант). Основу моральності складають моральне і естетичне почуття, потреба в доброму діянні і моральному задоволенні.

Моральні почуття виникають і розвиваються на основі потреб особистості, синтезу знань, переконань і переживань.

Моральні відносини являють собою діалектику суб’єктивного (спонукання, інтереси, бажання) і об’єктивного (норми, ідеали, удачі).

Корінною проблемою моралі є регулювання взаємин і інтересів особистості і суспільства. Судити про рівень освіти необхідно за духовним станом цілого суспільства. Таким єдиним критерієм оцінки варто вважати рівень моральності. Саме і родина, і школа повинні піклуватися про збудження в душах вихованців вихідної моральної свідомості.

Важливою проблемою освіти сьогодні є те, що воно фактично не займається вихованням інтересу особистості. Саме інтереси особистості лежать у основі ієрархії моральних загальнолюдських цінностей.

Виховуючи інтерес, педагог повинен стежити за тим, щоб він був різноплановим. Велике значення у формуванні інтересу має уява. "Людина, позбавлена уяви – ніби сліпа, хоча має гарний зір: вона не помічає "знаків" культури, не вміє бачити предмет по-людськи, тобто очима інших людей" [7, с.26]. Велику допомогу в цьому питанні може зробити мистецтво. Воно активізує не тільки уяву, але і розум (інтелект) особистості. Тому необхідно частіше звертатися до мистецтва і це надасть можливість значно підвищувати рівень інтересу особистості, і не тільки до мистецтва, а також формувати творчі здібності і можливості, інтереси і потреби.

Інтерес – перше, що М.Монтессори виділяє у своїй педагогіці. Друге – індивідуальний підхід. Необхідно відчувати, розуміти і зберігати індивідуальність, неповторність кожної дитини.

Важливий не тільки зміст, але й інтонації мови дітей. Мовна інтонація, тісно пов'язана з проявами психічного життя дитини, дає можливість почути багато цікавого. Вже в самій емоційній забарвленості мови – замилюванні, радості, байдужості, роздратованості виражається відношення дитини до мистецтва, до моральної проблеми. У цьому зв'язку необхідно: здійснити перехід від нейтральних мотивів діяльності із задоволення інтересів до альтруїстичного; домогтися моральної спрямованості духовних інтересів дітей; перегрупувати інтереси, підсилити творчу сторону ведучих інтересів; здійснити перехід від егоїстичних мотивів діяльності із задоволення інтересів до нейтральних і альтруїстичних; домогтися моральної спрямованості духовних інтересів.

Якщо вчитель робить все правильно, і батьки йому не дуже заважають, у дитини виникає внутрішня потреба освоювати і пізнавати світ навколо себе. Для того, щоб дитина учила (а краще освічувала) себе, її вже не треба карати чи заохочувати, потрібно тільки вчасно підкинути "вугіллячко" у топку її розуму, а ще краще показати, як і де це вугіллячко знаходити.

Необхідність, доцільність, нестаток – породжують потребу. Потреби – це елементи психіки окремої особистості, її індивідуальної свідомості. "Потреба, як така, зовсім не те ж саме, що потяг. Потреба може існувати і бути навіть дуже високою, але потяг не виникає без

загальної активації всієї сутності людини” (Е.Гельгорн, Дж.Луфбороу) [8, с.73].

Турбота про формування гармонійної особистості вимагає зацікавленості в забезпеченні всіх природних потреб людини з метою формування цілісності особистості.

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

Естетичне, як форма духовності, втілює людську здатність не тільки сприймати світ у всій його красі, але і перетворювати його через прекрасне, комічне, трагічне і героїчне в їх різноманітних відтінках. Пошуки цих відтінків підкреслюють людську здатність робити світ більш доступним, багатобарвним і близьким до людського духу.

Мистецтво прагне “охопити увесь світ” заради духовного відродження людини. Втілюючи прагнення людини вийти за рамки раціональності, мистецтво наполегливо пробивається до почуттів людини з метою сприяти кращому розумінню як власного духовного світу, так і духовного світу інших людей. Мистецтво представляє із себе образну, метафоричну, символічну природу, що презентує його як потенційне поле духовності.

Існує багато дефініцій сучасної педагогіки: педагогіка гуманності, динамічна педагогіка. Вплив взаємодіючих мистецтв на особистість назвали катарсисною педагогікою.

Появу людини на арені історії і саму історію її буття у світі варто розуміти, насамперед, як феномен культури. Інтерес до “філософії культури” (термін А.Мюллера) визначає корелятивний зв'язок культури з душевно-духовним світом людини, що складає його сутність.

Художня культура стосується тільки світу мистецтва, а духовна – усієї життєдіяльності людини. Саме духовна культура виступає “значеннєвим ядром” як кожного культурно-історичного типу, так і окремого індивідуума, що представляє той чи інший народ будь-якої епохи.

Для розвитку духовної потреби людини потрібно, щоб спочатку предмети культури виступили в невластивій їм, на перший погляд, функції, а саме як засобу, форми об'єктивізації ціннісної сфери особистості. Завдяки цьому встановлюється природний життєвий зв'язок індивіда і культури.

Що стоїть за такими поняттями як “культура” і “духовність”? По-перше, відразу варто помітити, що вони близькі за змістом. Це не

випадково: обидва поняття характеризують людину як соціального суб'єкта, як особистість, обидва оцінюють особливості і характер її соціальної діяльності, суспільної активності, цінності.

Відображаючи соціальне зовнішнє і внутрішнє життя людської особистості, рухаються і переходять одне в одне і поняття культури і духовності. Якщо перше означає конкретно-історичний рівень розвитку сутнісних сил, творчих здібностей, соціальних інтересів і потреб людини, то інше – своєрідний стан її соціальної активності, що постійно спонукує її до пошуку відповідних форм суспільної самореалізації.

Співвідношення обох понять можна розглядати з позицій діалектики мети і засобів. У цьому випадку культура виступає засобом формування духовності, а духовність – метою розвитку індивідуальної культури. Будь-яка дія, будь-який вчинок, в яких є присутньою висока мета, духовні в кращому змісті цього слова.

Обидва поняття – духовність і культура – з'єднуються в третьому – духовна культура. Останнє, зрозуміло, не можна зводити до однієї лише начитаності, ерудиції чи освіченості людини. Його змістовним ядром є активне, творче і, разом з тим, відповідальне відношення до життя. По-справжньому культурна, духовно багата людина не може бути байдужною до того, що відбувається довкола неї. Спектр її відносин зі світом, з людьми надзвичайно різнобічний і змістовний. Висока внутрішня культура дозволяє їй відкривати нові можливості для суспільно цінної, творчої діяльності.

Сприймаючим “пристроєм” у духовному світі людини є естетична свідомість і почуття. Естетичну свідомість можна визначити як сукупність переживань, суджень, смаків, поглядів, ідеалів, ідей і теорій, завдяки яким людина одержує і фіксує своє ідейно-почуттєве, емоційно-образне знання про навколишню нас дійсність і виражає своє відношення до неї. Естетична свідомість має всі ознаки суспільної свідомості, оскільки вона, по-перше, має глобальний характер і, по-друге, існує об'єктивно.

Художня свідомість тому й існує в суспільстві, що є потреба в задоволенні естетичних запитів, смаків і ідеалів людей. Вона існує в двох своїх видах: свідомість-творення і свідомість-споживання. Отже, можна говорити, що реально існують два види свідомості – художня і естетична.

Художня свідомість завжди продуктивно-результативна. Вона існує як духовний процес завдяки тому, що постійно упредметнює себе в тих чи інших художніх цінностях. Естетична свідомість – це

потенційна-результативна свідомість. Вона ширше за обсягом і пропонує формування системи і сукупності естетичних духовних цінностей як суспільства, так і особистості.

Для формування духовності в суспільстві необхідно з'єднати в єдине ціле освіту, виховання, науку (особливо суспільну), збагатити їхнім тісним зв'язком з життям. 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 загальнозначущим ціннісним змістом.

Формування духовності як особистісної якості – перманентний процес з чітким цілеполаганням. Наскрізною є ідея формування внутрішнього світу юних душ, їх духовності, любові до життя, прагнення приносити щастя людям. Духовність повинна бути загальним явищем їхнього життя, що вносить необхідні елементи співвідношення, гармонії і краси, робить життя змістовним і повноцінним.

На базі вищих духовних цінностей може бути досягнута дійсна єдність людства, перетвореного в гуманістичний “соціальний Всесвіт” (П.О.Сорокін).

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

Спектр різних форм духовності широкий і різноманітний, він виявляє себе в збігах і розбіжностях, у діалогах різних духовних форм і типів. Розкрити у всій повноті цей спектр на сучасному етапі, напевно, неможливо, але шукати, знаходити точки дотику й у цьому пошуку добувати нові крупіці Абсолютної Істини – необхідно.

Виховні задачі в контексті нашого дослідження:

- діяти в моральному напрямку, звертаючись до кращих потреб людини;
- визначати і пояснювати основні начала, без яких люди не могли б жити суспільством;
- звертатися до Вищого: любові, краси, мужності, добра, братерства, істини, самоповаги, до життя, узгодженого з ідеалом;
- не допускати думки про те, що можливо жити не зважаючи на потреби і бажання інших;
- одухотворяти все навколо себе.

Висновки:

- духовна потреба – це комплексна потреба – естетична, пізнавальна, моральна;
- порушення і розвиток духовного інтересу спричиняє і розвиток духовної потреби;
- гармонічний, всебічний розвиток особистості і її духовної сфери – у першу чергу, у значній мірі залежить від впливу на неї мистецтва;
- формування духовних потреб і інтересів у дітей за допомогою мистецтва повинне проходити тільки через радість.

Література

1. Художественная культура и гармоничное развитие личности / Отв. ред. Н.В. Гончаренко. – К.: Наукова думка, 1982.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сб.: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Дюпшин А.А. Мудрые высказывания. – Минск: Знание, 1992. – 673 с.
4. Киященко Н.И., Лайзеров Н.Л. Искусство и духовный мир человека. – М.: Знание, 1983. – 63 с.
5. Толстой Л.Н. Что такое искусство / Собр. соч. в 20-и т. – М.: Гослитиздат, 1964. – т. 15. – 318 с.
6. Солонько Л.А. Практически-духовное освоение мира: онтологический аспект / АН України. Ін-т філософії. – К.: Наук. думка, 1994. – 87 с.
7. Дусавицкий А.К. Воспитывая интерес. – М.: Знание, 1984.
8. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 276 с.

О.Г.Коркішко, С.А.Саяпіна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

В статъе рассматривается проблема качественной подготовки будущего преподавателя, в условиях внедрения Болонской системы, в учебный процесс высшей школы. Раскрывается значение учебно-воспитательной работы в подготовке студентов магистратуры к профессиональной деятельности.

The problem of high-quality preparation of a future teacher in the conditions of introduction of the Bologn system, in the educational process of high school is examined in the article. The of educational-upbringing

work in the preparation of students applying for Master's olegree to professional activity is discovered in the article.

Останнім часом наш уряд та Міністерство освіти багато пишуть й говорять про необхідність розробки нових моделей вищої школи, зв'язуючи це з необхідністю входження в Європейський освітній та науковий простір і запровадженням Болонської системи. Освіта сьогодні розглядається як механізм становлення та розвитку суспільства, провідною рисою життя особистості. Вона виступає першоосновою більшості загальнонаціональних та загальнодержавних процесів, тому що освіта сприяє розвитку людського потенціалу, допомагає орієнтуватися в світі новітніх технологій.

Будемо сподіватися, що саме Болонська система допоможе підняти національну освіту на більш високий щабель. І всі положення, розроблені та висвітлені у Сорбонській декларації (м. Париж, 1998 р.), Болонській конвенції, спільній заяві європейських міністрів освіти (м. Болонья, 1999 р.), Конференції європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій (м. Саламанка, 2001 р.), Комюніке зустрічі європейських міністрів, які відповідають за вищу освіту (м. Прага, 2001 р.), Комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (м. Берлін, 2003 р.), допоможуть сьогоднішнім студентам й майбутнім спеціалістам не тільки отримати знання, а й знайти гідне місце роботи.

Підготовка фахівців з вищою освітою в умовах Болонської системи – відносно новий аспект в педагогічній галузі. Ця система сприяє створенню умов для самоосвіти, самовиховання та самореалізації особистості; задовольняє потреби держави у кваліфікованих спеціалістах різного профілю, у тому числі – педагогічного; надає можливість виховувати у майбутніх фахівців цілісне світосприйняття та сучасний науковий світогляд.

В останні роки багато робіт науковців, дослідників, фахівців присвячено використанню основних положень Болонської системи у вищих навчальних закладах. Поєднанню кредитності та модульності в професійній підготовці спеціалістів відповідно до вимог Болонського процесу присвячені роботи науковців і практиків (В.Андрющенко, Я.Болубаш, В.Кремень, В.Курило, К.Левківський, І.Мороз, М.Стапко та ін.). Проблеми дидактики вищої школи розглядаються в дослідженнях В.Афанасьєва, В.Бондар, С.Вітницької, К.Корсак, В.Лугового та ін. Аспекти професійної підготовки магістрів у сучасних умовах висвітлюються в роботах Р.Гейзерської, Р.Пріми та ін.

Процес становлення студента-магістранта як спеціаліста складається з багатьох компонентів – усвідомлення соціальної ролі праці педагога, самовиховання необхідних якостей, моделюючих особистість майбутнього спеціаліста, сприйняття вимог педагогічної професії, усвідомлених вимог до себе, реалізації творчої діяльності. Ці компоненти професійного становлення майбутнього педагога складають основу професійно-педагогічної діяльності вузу, процес якого включає і навчальну, і наукову, і виховну роботу.

Виходячи з цього, мета нашої статті полягає у визначенні певних аспектів щодо навчально-виховної діяльності студентів магістратури у сучасній системі вищої освіти.

Серед основних заходів щодо поширення європейської вищої освіти можна назвати наступні шість ключових позицій:

- введення двоциклового навчання (фактично перший цикл – бакалавр, другий цикл передбачає отримання ступеня магістра);
- запровадження кредитної системи (пропонується запровадити в усіх національних системах освіти систему трудомісткості навчальної роботи у кредитах);
- контроль якості освіти (організація незалежних від національних урядів акредитаційних агентств);
- розширення мобільності студентів, викладацького та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом;
- забезпечення працевлаштування випускників (передбачається спрощення професійного визнання кваліфікацій, за рахунок використання додатка до диплома, рекомендованого ЮНЕСКО);
- забезпечення привабливості європейської системи освіти (вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легкодоступних кваліфікацій сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти).

На сьогодні всі ці позиції поступово впроваджуються у вищі навчальні заклади України. Слов'янський державний педагогічний університет не є виключенням. У своїй статті ми зупинимося на першій позиції, а саме на другому циклі, який передбачає отримання ступеня магістра.

Магістратура є складовою частиною ступеневої освіти, яка готує студентів до наукової та керівної роботи. Магістратура передбачає підготовку фахівців з поглибленими знаннями, тобто оволодіння методами та засобами наукових досліджень, уміння самостійно, творчо, на високому науковому рівні проводити

педагогічну та керівну роботу. Магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобуває поглиблені спеціальні знання та вміння інноваційного характеру, отримує певний досвід їхнього застосування та використання отриманих знань для вирішення проблемних завдань у певній галузі народного господарства [4].

Студенти магістратури беруть участь у наступних видах навчально-виховної діяльності: навчальній, самостійній, індивідуальній та науково-дослідній тощо. Зміст такої діяльності представляє собою узагальнені вимоги до теоретичних і практичних знань, умінь та навичок майбутнього педагога. Вся навчально-виховна діяльність студентів магістратури побудована таким чином, що веде до:

- забезпечення результативності та якості отриманих знань;
- гармонізації науково-предметних, світоглядно-методичних, дидактичних і психологічних знань;
- умінь організовувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до вирішення у майбутньому професійних завдань;
- оволодіння педагогічною культурою та загальнолюдськими цінностями;
- формування педагогічного досвіду, на основі історичного та сучасного, і набуття власного в різноманітній практичній діяльності;
- засвоєння та впровадження нових інформаційних технологій;
- умінь використовувати творчий пошук;
- виховання високих моральних якостей, досвіду суспільної поведінки;
- конкурентоспроможності на ринку праці тощо [3].

Формуванню якостей професіонала у студентів-магістрантів педагогічного профілю значною мірою допомагає система підготовки до педагогічної праці, яка включає:

- творчий підхід викладацького складу педагогічного вузу до своєї справи;
- висока якість та ефективність навчання;
- активна позиція студентства у навчально-виховному процесі;
- розвиток самостійності та пізнавальної активності студентів при вивченні кожного навчального предмету, орієнтація навчання на інтенсивний розвиток мислення як основи пізнавального процесу;

- постійне збагачення духовного світогляду студента в позааудиторній та виховній роботі, оскільки без цього ніяка творчість неможлива: потрібен синтез професіоналізму, ерудиції та багатого життєвого досвіду;
- якісне володіння провідними педагогічними вміннями, навичками, їхнє регулярне та вільне використання в праці й навчанні;
- розвиток дослідницьких якостей студента, виховання та самовиховання здібностей, які необхідні для розвитку професіоналізму.

Підводячи підсумок розглянутої проблеми, можна констатувати, що реформа вищої освіти, в першу чергу, стосується навчально-виховної діяльності. Перед вищою школою постало багато проблем і завдань, всі вони вимагають скорішого розв'язання з урахуванням вимог Болонської системи. Як показав досвід, магістратура не є виключенням. Саме від того яким чином буде побудована навчально-виховна діяльність студентів магістратури, які якості і риси професіонала будуть сформовані, залежатиме майбутнє нашої освіти.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Гейзерська Р.А. Зміст професійної підготовки магістрів економічного профілю //Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали Четвертих ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2006. – С.98-100.
3. Марк О.В. Професійна компетентність майбутніх учителів як складне інтегроване особистісне утворення //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць /Ред. кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій (відп. ред.) та ін. – Вип. 6(16). – К.: НПУ, 2007. – С. 32-35.
4. Приходько М.І. Магістратура як складова частина підготовки науково-педагогічних кадрів //Освіта Донбасу. – 2004. – №3-4.

5. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст //Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С.4-10.

В.В.Корнещук

СТРАТЕГІЇ І МОДЕЛІ ПОВЕДІНКИ ПОДОЛАННЯ В НАДІЙНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

В статті пропонується характеристика стратегій і моделей перемагаючого поведіння в нетипичних ситуаціях професійної діяльності. Аналізується вплив такого поведіння на проявлення професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності.

In the article is presented the characteristic of strategy and models of the overcoming conduct in the untypical situation of professional activity. Analyzed the influence of its conduct on professional reliability of specialists of sothionomic sphere activity.

Поява нових сучасних видів професійної діяльності в галузі управління, виконання все більшої кількості видів діяльності людини в екстремальних умовах загострюють проблему професійної надійності спеціаліста і підіймають її не тільки на рівень специфічної діяльності людини-оператора, але й на рівень професійної діяльності як такої.

Для професій типу "людина-техніка" проблема професійної надійності вивчена досить глибоко. Вирішення проблеми надійності професійної діяльності для фахівців соціономічних професій, тобто професій типу "людина-людина" ускладнюється тим, що кількісна оцінка параметрів професійної надійності в такому випадку пов'язана з великою кількістю зовнішніх та міжособистісних факторів, що на неї впливають.

Проте досить докладно вивчаються суміжні проблеми, а саме: формування професійної спрямованості особистості студента (В.В.Волкова, О.Р.Ганопольський, Л.А.Сподін та ін.), його професійних цінностей (С.С.Єрмакова, В.Г.Кузнецова, О.В.Софіщенко та ін.); підготовка до розв'язання професійних ситуацій (Р.М.Каршук, С.Х.Яворський та ін.); педагогічні умови самовдосконалення і саморозвитку майбутніх спеціалістів (О.В.Діденко, О.С.Прокопова, Т.В.Тихонова та ін.). У психологічному аспекті досліджуються: детермінанти професійної спрямованості особистості (Й.А.Шамес, С.В.Яремчук та ін.); самоконтроль (В.І.Співак та ін.), самооцінка

(В.А.Бараннік, Г.І.Меднікова та ін.) і саморегуляція (І.М.Галян, А.В.Порицький, Н.І.Сидоренко та ін.) особистості, рефлексія (І.Я.Мельничук, Т.М.Яблонська та ін.); особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх спеціалістів (Л.В.Мова, Т.П.Вівчарик та ін.), їхньої самоактуалізації (Ю.Г.Долінська та ін.); професійне становлення особистості (І.В.Бандурка, М.Ю.Варбан, Д.М.Дубравська, Н.Б.Завініченко, Л.В.Засєкіна, Л.І.Іванцев, С.С.Макаренко, Г.Ю.Микитюк, Н.Я.Попадюк, Г.Й.Юркевич та ін.); регуляція професійної діяльності (Ю.В.Позіненко, І.В.Сергєєва та ін.), професійні кризи (І.В.Бринза та ін.), особливості професійної деформації (О.В.Петренко та ін.); забезпечення професійної діяльності (Л.С.Возняк, П.А.Галчанський, В.М.Духневич, Г.С.Канюка та ін.); психічні (Н.С.Гук та ін.), функціональні (Л.М.Балабанова та ін.) стани працівників різних галузей, працездатність (В.Є.Шевченко та ін.); прояв та корекція ризику (О.В.Вдовіченко та ін.) і професійних стереотипів (Л.О.Кияшко та ін.) тощо.

В основу експериментального дослідження структури професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності покладено припущення, що надійність професійної діяльності фахівців у сфері соціономічних професій залежить від стану і особливостей: 1) пізнавальних психічних процесів; 2) типологічних особливостей особистості спеціаліста; 3) мотивації, психічних станів; 4) міжособистісних відносин.

Одним з напрямів діагностування типологічних особливостей особистості спеціаліста стало вивчення стратегій і моделей поведінки подолання. Як відомо, поведінка – “притаманна живим істотам взаємодія з довкіллям, опосередкована їхньою зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психологічною) активністю” [2, с.343]. Поведінка особистості, – це ті вчинки, дії індивідів, їх певна послідовність, що так чи інакше торкаються інтересів інших людей, колективів, груп, всього суспільства. Поведінка людини набуває соціального змісту, становиться особистісною, якщо вона безпосередньо чи опосередковано включена у спілкування з іншими людьми, пов’язана з їхніми діями, вчинками, їх послідовністю, або якщо вона спрямована на певні об’єкти, наприклад, соціальні інститути, організації, спільноти тощо [4].

В психології поведінка розуміється як зовнішній прояв психічної діяльності (Б.П.Бічаєв, Л.С.Виготський, В.Є.Мільман, І.Д.Рожанська, С.Л.Рубінштейн та ін.). В такому розумінні поведінка протиставляється свідомості як сукупності внутрішніх, суб’єктивних

процесів. Поведінка відбувається у зовнішньому світі і виявляється методом спостереження, тоді як процеси усвідомлення проходять у внутрішньому світі суб'єкта і виявляються самоспостереженням або за допомогою спеціальних методів дослідження. Поведінка проявляється в окремих рухах і жестах; діях, як більш крупних актах поведінки, що мають певний зміст; вчинках, що мають суспільне, соціальне значення і пов'язані з нормами поведінки, відносинами, самооцінкою і т.ін.

За С.Л.Рубінштейном, поведінка – це особлива форма діяльності [5]. Вона стає саме поведінкою, коли мотивація дій з предметного плану переходить в план особистісно-суспільних відносин. Суттєво, що ці обидва плани існують нерозривно: особистісно-суспільні відносини реалізуються шляхом предметних. Поведінка людини має природну передумову – соціально обумовлену, опосередковану мовою та іншими знаково-змістовими системами діяльність, типовою формою якої є труд, а атрибутом – спілкування.

Своєрідність поведінки індивіда залежить: від характеру його взаємовідносин з групами, членом яких він є; від групових норм, ціннісних орієнтацій, рольових приписів. Неадекватність поведінки негативно впливає на міжособистісні відносини. Вона виражається, зокрема, в переоцінці особистістю своїх можливостей, роз'єднанні вербального і реального планів, послабленні критичності під час контролю за реалізацією програм поведінки. Тому ставлення до моральних норм – головне в поведінці.

Психологи активно вивчають так звану поведінку подолання, що характеризує способи поведінки людини у різноманітних ситуаціях. Наш інтерес до поведінки подолання зумовлений тим, що в багатьох випадках професійна діяльність спеціалістів соціономічних професій відбувається за умов нетипових ситуацій.

Концептуалізація процесів подолання є центральним аспектом сучасних теорій стресу (Г.Г.Аркелов, Ф.Є.Василюк, М.І.Володарська, Р.Лазарус, В.Л.Маришук та ін.). Подолання розглядається як стабілізуючий фактор, що може допомогти людині підтримувати психосоціальну адаптацію в період стресу. Проте дотепер немає адекватного розуміння багатьох механізмів подолання.

Психологічне призначення поведінки подолання полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації шляхом оволодіння, послаблення або пом'якшення цих вимог. Тим самим редується стресовий вплив ситуації. Поняття подолання охоплює широкий спектр людської активності, зокрема, усі види взаємодії суб'єкта із внутрішніми і зовнішніми завданнями. При цьому велике

значення мають додаткові умови, що характеризують завдання і психологічні особливості суб'єкта.

Психологи пропонують три підходи до розуміння проблеми подолання. Перший розглядає подолання з боку способів психологічного захисту, що послаблюють психологічну напругу. Другий підхід розглядає подолання в термінах рис особистості – як постійну схильність певним чином відповідати на стресові події. У найбільш розповсюдженому – третьому підході, – подолання розуміється як динамічний процес, специфіка якого обумовлюється не тільки ситуацією, але й ступенем активності особистості, спрямованої на вирішення проблем, що виникають у зв'язку зі стресовою подією [1].

У теперішній час немає загально визнаної класифікації типів подолання. Проте більшість з них побудовано на таких стратегіях психологічного подолання: 1) проблемно-орієнтований копінг (зусилля спрямовані на вирішення проблеми, що виникла); 2) емоційно-орієнтований копінг (зміна власних установок відносно ситуації) [1].

Альтернативним є підхід С.Хобфолла, який запропонував багатовісьову модель поведінки подолання й опитувальник SACS [1]. На відміну від попередніх моделей, поведінка подолання розглядається як стратегії (тенденції) поведінки, а не як окремі типи поведінки.

За С.Хобфоллом, стратегіями подолання виступають: активна (модель поведінки – асертивні дії), просоціальна (моделі поведінки – вступ у соціальний контакт, пошук соціальної підтримки), пасивна (моделі поведінки – обережні дії, уникання), пряма (модель поведінки – імпульсивні дії), непряма (маніпулятивні дії), асоціальна (моделі поведінки – асоціальні, агресивні дії) [1].

Розглянемо їх більш детально. Так, *асертивним* називається такий посіб поведінки, який виявляє, що людина знає, чого хоче і чого не хоче (принаймні в даній конкретній ситуації) і може це чітко сформулювати без остраху, невпевненості, напруження, іронії, сарказму й будь-яких інших форм нападу на протилежну сторону. Людина, що діє асертивно, не завдає нікому шкоди, поважає права інших людей, проте не дозволяє маніпулювати собою. Вона досягає бажаного, не завдаючи шкоди оточуючим, не маніпулюючи опонентами шляхом відчуття провини чи будь-яким іншим способом емоційного шантажу. Така людина вміє викликати інших на допомогу. Вона не замикається в собі, якщо отримала відмову на те, на що не

мала права розраховувати. При зіткненні інтересів вона здатна домовитися і знайти компромісне рішення, що задовольняє обидві сторони.

Просоціальна поведінка визначається, насамперед, як позитивна, конструктивна, обов'язково соціально корисна поведінка [4]. Наголошується, що будь-який вчинок, що допомагає іншим чи спрямований на користь оточуючих, однак має певний ризик для самої людини, може бути охарактеризований як просоціальна поведінка [3]. Тобто, у тих випадках, коли людина допомагає іншим без явної вигоди для себе, її поведінка є просоціальною.

Обережні дії як стратегія подолання характеризуються тим, що люди у своїх діях надають перевагу підпорядкуванню, їх поведінка більш консервативна і нерішуча.

На відміну від обережних дій, мимовільні дії, що виникають під впливом ситуації і недостатньо контролюються свідомістю, характеризуються як імпульсивні [4].

В основі стратегії маніпулятивної поведінки лежить система способів ідеологічного і соціально-психологічного впливу на інших людей з метою зміни їх мислення і поведінки всупереч власним інтересам [4]. При цьому люди зазвичай не усвідомлюють, що їхній світогляд, потреби, інтереси і образ їхнього життя в цілому залежить від тих, хто ними маніпулює. Більшість маніпуляцій відбувається несвідомо, проте деякі люди використовують спеціальні прийоми, що приводять до досягнення поставленої мети.

Асоціальна поведінка характеризує такі форми соціального життя людей, що обумовлені соціально-негативними мотивами і приносять неподобства чи шкоду іншим членам групи, суспільства [4]. Найбільш часто асоціальна поведінка приводить до правових порушень.

Агресивна поведінка уявляє собою специфічну форму дій людини, що характеризується демонстрацією перваги у силі або застосуванням сили відносно іншої особи чи групи осіб, яким суб'єкт намагається завдати шкоди" [2, с.345]. Агресивні дії трактуються як деструктивні, що виступають як засіб досягнення певної мети; як спосіб психічної розрядки, задоволення блокованої потреби особистості і переключення діяльності; форма самореалізації і самоствердження. Розрізняють такі форми прояву агресивних дій, як: фізичну (нанесення тілесних ушкоджень), вербальну (словесний прояв агресивності), пряму і опосередковану, аутоагресивну

(самозвинувачення, самознищення), ворожу (завдання шкоди), інструментальну (використання агресії для досягнення деякої цілі) [4].

Отже, вимір загальних стратегій подолання за методикою SACS здійснюється за трьома осями: просоціальна-асоціальна, активна-пасивна й додатковою – пряма-непряма поведінка. Введення просоціальної і асоціальної осі обумовлено тим, що: більшість життєвих стресорів є міжособистісними або мають міжособистісний компонент; навіть індивідуальні зусилля щодо подолання мають потенційні соціальні наслідки; дії з подолання часто вимагають взаємодії з іншими людьми. Крім того, звертання до індивідуального і соціального контексту подолання дає можливість більш збалансованого порівняння між чоловіками і жінками [1].

За науковими даними виявлено, що чоловіки, обираючи стратегію подолання, частіше спрямовують свої зусилля безпосередньо на проблему, що викликає стрес (проблемно-орієнтована поведінка подолання). Жінки з більшою ймовірністю спрямовують зусилля на управління своїми емоційними реакціями на стрес (емоційно-орієнтована поведінка подолання) або використовують стратегію уникання. Отже, можна припустити, що емоційно-сфокусоване подолання є менш ефективним і частіше пов'язано із психологічним дистресом, ніж проблемно-сфокусоване. Проте вибір чоловіками способу вирішення проблем може бути результатом проблемно-орієнтованих вимог, з якими вони стикаються, на відміну від емоційно-орієнтованих вимог, з якими стикаються жінки. Отже, гендерні відмінності у подоланні можуть більшою мірою бути продуктом довкілля, в якому знаходяться жінки і чоловіки, ніж функцією гендера.

Традиційно вважається, що чоловіки долають стрес активно, але активний підхід в деяких випадках може бути асоціальним, а проблемно-орієнтований – пасивним (наприклад, пасивно-агресивним). Жінки долають труднощі більш пасивно, ніж чоловіки. Проте пошук соціальної підтримки й надання такої підтримки іншим є активними і просоціальними формами подолання. Жінки використовують їх частіше за чоловіків.

Пряма-непряма вісь поведінки подолання збільшує міжкультурне використання опитувальника SACS. Ця вісь дозволяє диференціювати копінг (подолання) з боку поведінкових стратегій як проблемно-орієнтованих зусиль (прямих чи маніпулятивних).

Поведінкові стратегії подолання є більш докладними і знімають певні обмеження, що накладають проблемно- і емоційно-

орієнтована поведінка подолання і гендер. Такий підхід дозволяє більш диференційовано підходити до відмінностей у подоланні, а також дозволяє вносити корекцію на рівні поведінки. Тому він вважається більш перспективним щодо можливостей психологічного втручання в процес подолання негативних наслідків професійних стресів. Означені моделі характеризують поведінку подолання особистості в ситуаціях проблемного спілкування в системі “людина-людина”.

Залежно від ступеня конструктивності, стратегії і моделі поведінки можуть сприяти чи перешкоджати успішності подолання професійних стресів, а також впливати на збереження здоров'я суб'єкта спілкування і труда. “Здорове” подолання (копінг) є активним і просоціальним. Активне подолання у сукупності із позитивним використанням соціальних ресурсів (контактів) підвищує стресоусталеність людини.

Дослідження [1] показують, що “успішні” менеджери на відміну від “неуспішних” мають численну кількість моделей поведінки подолання; надають перевагу “здоровим” моделям подолання складних (стресогенних) ситуацій, що виражається у більш високих показниках асертивності (впевненості) поведінки, включення у соціальні контакти, пошуку соціальної підтримки та у більш низьких показниках агресивних і асоціальних дій. “Успішні” менеджери частіше використовують непрямі дії, раціоналізацію і пошук позитивного в емоційно-напружених ситуаціях ділового спілкування порівняно з “неуспішними” менеджерами. Кризові ситуації “успішні” менеджери сприймають як новий досвід, корисний для майбутнього життя і професійної кар'єри. Моделі їхньої поведінки характеризуються активністю, просоціальністю і гнучкістю.

Для “неуспішних” менеджерів більш характерними є стратегії пасивності (обережні дії, відхід від вирішення проблем), асоціальна стратегія (жорсткі, догматичні, цинічні, негуманні дії), агресивна стратегія (тиск, відмова від пошуку альтернативних рішень, конфронтація, суперництво і т.ін.). Вони частіше проявляють соціальну несміливість (невпевненість), але їхня поведінка в проблемних ситуаціях більш асоціальна і агресивна щодо оточення. Останнє є компенсаторним механізмом подолання внутрішнього дискомфорту або подолання психологічних комплексів невпевненості у собі та негативізму відносно оточення.

Генеральною сукупністю, як множиною всіх об'єктів, включених у дослідження, було обрано представників соціономічних

професій. У вибірку увійшли викладачі, завідувачі кафедр, державні службовці, тобто працівники соціономіної сфери з досвідом викладацької і управлінської діяльності. На цьому етапі дослідження в експерименті брали участь викладачі кафедри прикладної математики (26 осіб), політології та права Одеського національного політехнічного університету (19 осіб); кафедри спеціальних дисциплін військового інституту Одеського національного політехнічного університету (10 осіб); кафедри загальних дисциплін і управління освітніми закладами (6 осіб), дошкільної педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (10 осіб); кафедри управління проектами Одеського регіонального інституту управління Національної академії державного управління при президенті України (11 осіб); кафедри медичних знань і безпеки життєдіяльності Одеського національного університету імені І.І.Мечнікова (10 осіб), а також співробітники організаційного відділу апарату Одеської обласної державної адміністрації (20 осіб). Загальна кількість респондентів становила 112 осіб. Саме соціономічний аспект обумовив залучення спеціалістів, функції яких пов'язані з управлінням і впливом на інших людей.

За результатами обробки тестів кожного респондента за методикою “Стратегії і моделі поведінки подолання” [1], були обчислені їх середньозважені значення, що дозволило звести всі дані за окремими стратегіями до єдиної системи вимірювання.

Виявлення впливу стратегій і моделей поведінки подолання на прояв професійної надійності за результатами всієї виборки обстежуваних здійснювалось методами математичної статистики. Для цього отримані дані розглядались як значення дискретної випадкової величини, для якої були підраховані математичне сподівання (M) її значень, а також їх середнє квадратичне відхилення (σ) [6, с.21]. У пасивну зону було включено результати тестування спеціалістів, середньозважені значення яких перевищували середнє значення M менш, ніж на $0,5\sigma$; у потенційну – середньозважені значення яких коливались від $M - 0,5\sigma$ до $M + 0,5\sigma$; результати тестування спеціалістів, середньозважені значення яких перевищували $M + 0,5\sigma$, утворили активну зону.

Розподіл середньозважених значень за пасивною, потенційною й активною зонами прояву професійної надійності, виявив кількісні інтервали, що є типовими для результатів тестування за цією методикою. Так, результати від 0 до 0,613 відповідали

пасивній зоні, від 0,613 до 0,685 – потенційній зоні, від 0,685 до 1 – активній зоні чи прояву професійної надійності.

За результатами діагностування 22 респонденти (19,64%) були віднесені до пасивної, 56 (50%) – потенційної, а 34 (30,36%) – до активної зон прояву надійності у професійній діяльності.

Використання математичної моделі професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності виявило, що стратегії і моделі поведінки подолання, порівняно з іншими досліджуваними факторними ознаками, мають найбільший вплив щодо прояву надійності професійної діяльності.

Однак, для того, щоб у певного спеціаліста була виявлена професійна надійність, не обов'язково, щоб значення факторної ознаки “Стратегії і моделі поведінки подолання” обов'язково відповідали активній зоні. Низькі значення за цією ознакою (наприклад, з потенційної зони) можуть компенсуватися більш високими значеннями інших факторних ознак і забезпечувати тим самим необхідне значення результативної ознаки, тобто професійну надійність спеціаліста. Зокрема, за даними обстежених респондентів у низку цих факторних ознак увійшли: гнучкість мислення; прийом інформації; інтелектуальна лабільність; рівень суб'єктивного контролю; сила процесів збудження, гальмування, рухливість нервових процесів; здатність до самоуправління; експертна оцінка при формуванні кадрового резерву; стратегії і моделі поведінки подолання; рівень соціальної фрустрованості; прагнення до ризику та рівень мотивації досягнення цілі і успіху; мотивація до запобігання невдач; рівень самоактуалізації; міжособистісні відносини.

За своєю значущістю щодо прояву професійної надійності ці факторні ознаки утворюють певну ієрархічну систему з відповідними коефіцієнтами лінійної регресії: гнучкість мислення – коефіцієнт регресії 0,07; прийом інформації – 0; інтелектуальна лабільність – 0; рівень суб'єктивного контролю – 0,114; сила процесів збудження, гальмування, рухливість нервових процесів – 0,064; здатність до самоуправління – 0,092; експертна оцінка при формуванні кадрового резерву – 0,009; стратегії і моделі поведінки подолання – 0,145; рівень соціальної фрустрованості – 0; прагнення до ризику та рівень мотивації досягнення цілі і успіху – 0,07; мотивація до запобігання невдач – 0,068; рівень самоактуалізації – 0,062; міжособистісні відносини – 0.

Експериментальне дослідження індивідуальних властивостей спеціалістів соціономічних професій (зокрема стратегій і моделей поведінки подолання), діяльність яких може бути визнана надійною,

дає підручтя для виокремлення базового ядра характеристик, що при всіх інших відмінностях забезпечує надійність їхньої діяльності. Результати, які були одержані, дозволяють звернутися до обґрунтування й розробки педагогічної технології формування надійності професійної діяльності спеціалістів соціономічної сфери в процесі їхньої підготовки у вищих навчальних закладах.

Література

1. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / Под ред. Г.С.Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М.Снеткова. – СПб.: Речь, 2003. – 448 с.
2. Психологический словарь. 3-е изд., доп. и перераб. /Авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.К., Гордеева Н.О. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 640 с.
3. Словарь-справочник по социальной психологии / В.Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с
4. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: Издат. Центр “Академия”, 2002. – 368 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Учеб. пособие для ст-тов ВУЗов / Сост. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 713 с.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО “Речь”, 2004. – 350 с.

Т.П.Кучай

ЕКОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ТА СУТНІСТЬ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

В статье раскрывается экологическая подготовка учителей и суть экологического воспитания; актуальные задания подготовка учителей к реализации заданий экологического и эстетического воспитания; анализ современных методических подходов к экологической подготовки учителей.

The article tells about ecological teacher training and about the essence of ecological education; actual tasks of ecological teacher training to realization of tasks of ecological education; analysis of modern methodical approaches to ecological teacher training.

Сьогодні перед учителем не може стояти лише проблема формування в учнів екологічних знань, умінь та навичок. Тільки на перших кроках професійного становлення педагогів можуть

задовольнити такі конкретно-звужені завдання екологічного виховання дітей. На більш високих рівнях професіоналізму вчитель намагатиметься розвинути екологічну культуру дитини, допомогти їй усвідомити взаємозв'язок і взаємозумовленість життя людини і природи. Фактологічна сторона екологічної освіти, відіграючи належну роль, все-таки поступиться місцем на користь інших, більш важливих завдань. Учитель розпочне опікуватись тим, що дає учням те чи інше знання про природу для розвитку ціннісного ставлення до неї.

Домінування гносеологічних функцій екологічної підготовки вчителя, поряд з недоліками, має і ряд переваг. Перш за все, це чітка орієнтація педагога на конкретно-прикладний характер природничо-наукових знань. Вельми плідною і конструктивною є ідея переростання навчально-теоретичних аспектів екологічної підготовки вчителя у розгалужену систему природоохоронної роботи у позанавчальній сфері його діяльності. Науково-дослідна робота, участь у добровільних природоохоронних товариствах, організація екологічних експедицій, створення загонів охорони пам'яток природи – все це повинно закономірно відчувати процес поглибленого вивчення вчителем науково-теоретичних основ екології. Такі форми екологічної підготовки педагога озброюють його конкретними навичками організації природоохоронних справ серед учнів (створення зелених і голубих патрулів, вирощування лікарських рослин; підгодівля диких звірів і птахів; обстеження окремих територій та дослідження впливу антропогенних факторів; виявлення та охорона джерел, рідкісних об'єктів природи; створення місцевих Червоних книг; охорона пам'яток природи місцевого значення та ін.) [1, с.116].

Значний прогрес в екологічній освіті спостерігався в 70-90-х роках ХХ століття. У цей період в галузі дидактики початкової екологічної освіти активно працювали такі учені, як Н.Ф.Віноградова, А.Н.Залєбний, І.Д.Зверєв, З.А.Клепініна, Т.В.Кучер, Л.Ф.Мельчаков, А.А.Плешаков, А.П.Сидельковський, Л.П.Симонова, І.Т.Суравегіна. Дослідження були направлені на створення єдиної самостійної науки, об'єднуючої комплекс природоохоронних проблем. Посилення уваги до проблеми охорони природи на початку 70-х років призвело до активної пропаганди екологічних знань. Аналіз змісту і організації екологічної освіти показує, що на початку 1970-х років воно в нашій країні розглядалося тільки як освіта, тоді як у ряді зарубіжних країн вже зрозуміли те, що необхідні рішучі дії з охорони природи, а екологічна освіта має бути зорієнтоване на вирішення конкретних проблем [2, с.12].

Велика увага в 90-і роки приділялася проблемі методичної організації екологічної освіти. У цьому плані існують дві основні тенденції. Одні фахівці вважають за необхідне розробляти окремий предмет “екологія”, який потрібно вводити в зміст освіти на різних рівнях, оскільки екологічна освіта не еквівалентна біологічній, хоча вони і знаходяться в тісному взаємозв'язку. Інші стверджують, що ефективнішою є “екологізація” всіх навчальних предметів, оскільки екологічні проблеми носять глобальний, міждисциплінарний характер. В даний час все більшу підтримку починає отримувати другий підхід, що і знайшло своє віддзеркалення в матеріалах відповідних міжнародних конференцій.

У дискусіях, присвячених проблемам екологічної освіти, принциповим є питання про те, що повинне стояти в центрі уваги: “природне середовище” (“навколишнє середовище”) або “світ природи”. У першому випадку екологічна освіта має бути направлена на формування, по-перше, системи уявлень про світ природи як сукупність конкретних природних об'єктів (і їх комплексів), по-друге, суб'єктивно значущого відношення до природних об'єктів як що володіє унікальністю, неповторністю і самоцінність і, по-третє, стратегій і технологій непрагматичної взаємодії з ними. Саме перша орієнтація в екологічній освіті (на “природу як середовище”) отримала найбільший розвиток в світі і підтримку на міжнародному рівні [2, с.16-17].

Наукова розробка питань екологічної підготовки вчителя (О.М.Дорошко, СМ.Глазачев, Б.Г.Йоганзен, І.Д.Зверев, Н.С.Назарова, Т.В.Корнер, В.В.Кашлев, В.В.Краєвський, Н.В.Лисенко, О.В.Плахотник, Т.Б.Польська, Г.П.Пустовіт, Л.П.Салєєва, В.В.Серіков, А.П.Сидельковський, О.С.Сластьоніна, В.М.Сенкевич, А.В.Степанюк, Т.К.Чурилова та ін.) здійснюється в межах тих пріоритетів, яких дотримуються ті чи інші дослідники. Відбувається вельми плідний діалог наукових позицій, у якому найбільш яскравим і випуклим, на нашу думку, є протистояння гносеологічної та аксіологічної орієнтації на специфіку екологічної підготовки педагога.

Так, І.Д.Зверев серед вимог до еколого-професійної підготовки вчителя виокремлює необхідність формування у педагога почуття громадянського обов'язку та засвоєння ним системи наукових знань, умінь і навичок, які забезпечують готовність до реалізації завдань екологічної освіти і виховання. Згадується і необхідність формування переконань, але їх сила знову пов'язується із знанням природничо-наукових основ охорони природи [1, с.113-114].

Професійна підготовка вчителя передбачає його зорієнтованість на розуміння складної діалектики виховного процесу. Екологізація дитячого світоставлення не є результатом виховного “моно впливу” – це система взаємопов’язаних, збалансованих способів корекції сприйняття і оцінки природи, а також досвіду поведінки у ній. Жодна система виховання, створена в ході розвитку педагогічної думки, не декларувала один-єдиний спосіб впливу на особистість вихованця як “панацею” від усіх негараздів і деформацій його ставлення до навколишнього. Навпаки, провідні педагогічні ідеї загальносвітового значення завжди спирались на феномен “синтетичності” виховного процесу, орієнтувались на глобальний результат космоземного значення [1, с.100].

Розробка цілей і завдань екологічної підготовки вчителя повинна спиратися на визначення сутності екологічного виховання у відповідності з тими підходами, які визнаються провідними у міжнародній педагогічній практиці. Згідно прийнятій на першій міжнародній нараді з педагогічних питань екології (США, 1970) дефініції, екологічна освіта тлумачиться як безперервний процес засвоєння цінностей і понять, які забезпечують формування вмінь і ставлень, необхідних для усвідомлення і оцінки взаємозв’язків між людьми, їх культурою і навколишнім середовищем [1, с.117].

На наш погляд серед національних пріоритетів сталого розвитку України мають бути:

- екологізація освітнього процесу в усіх ланках освіти;
- запровадження комплексного та системного підходу до безперервного екологічного навчання і виховання: дитячий садок – школа – позашкільний заклад – вищий навчальний заклад;
- введення екології як базового компоненту у середню загальноосвітню школу.

Враховуючи низький рівень екологічної освіти та обізнаності населення з питань збереження довкілля для прискорення процесу екологізації свідомості громадян необхідно:

- забезпечити нормативно-правовий, науково-методичний та фінансово-економічний розвиток освітньо-виховних закладів, пріоритетними напрямками діяльності яких має стати екологічна освіта дітей та молоді;
- розробити та затвердити план і здійснити видання навчально-методичної літератури екологічного змісту для загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів. Започаткувати видання щорічного збірника науково-методичних матеріалів з екологічної

освіти. Підтримати видання навчально-художнього журналу "Паросток", науково-методичного вісника "Еколого-натуралістична творчість", науково-популярних видань екологічного змісту;

- розробити та впровадити програми екологічного навчання і тематичних тренінгів для вчителів та викладачів різних дисциплін;
- забезпечити створення та фінансування матеріально-технічної бази для ведення моніторингу якості води та ґрунтів у загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних навчальних закладах еколого-натуралістичного напрямку;
- здійснювати всебічну підтримку дитячого та молодіжного природоохоронного руху;
- забезпечити достатній рівень поінформованості різних верств населення з питань стану довкілля та вирішення екологічних проблем, започаткувавши у засобах масової інформації відповідні тематичні рубрики для дітей, учнівської молоді та різних груп дорослого населення;
- посилити спільну роботу державних природоохоронних установ, навчальних закладів різних типів, наукових установ та громадських екологічних організацій у здійсненні екологічної освіти різних верств населення, розвитку зеленого туризму;
- започаткувати щорічне проведення Всеукраїнських та регіональних конференцій з проблем екологічної освіти;
- вивчити та узагальнити досвід кращих викладачів екології з усіх ланок освіти України та розробити механізми їх матеріального заохочення;
- посилити роль культурно-освітніх закладів та природно-заповідних установ в екологічній освіті територіальних громад регіонів;
- забезпечити фінансову підтримку в розробці програм, підручників та посібників з екологічної освіти для навчальних закладів та родинного виховання;
- створити мережу середніх спеціальних навчальних закладів природничо-екологічного спрямування;
- підвищити соціальний статус вчителя, забезпечити рівень заробітної плати працівників освітньої сфери не нижче середнього по країні;
- забезпечити підготовку висококваліфікованих кадрів зі спеціалізації "екологія" в усі сфери життя суспільства.

Ці питання, як програма подальшої роботи з розвитку екологічної освіти країни, були визнані першочерговими на розширеному засіданні Всеукраїнської науково-методичної ради з екологічної освіти та виховання дітей і учнівської молоді, що відбулося 24-26 травня 2004 року у м. Києві на базі Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді Міністерства освіти і науки України з питання “Проблеми і перспективи екологічної освіти і виховання в умовах сьогодення”.

Основні свої завдання Рада вбачає в:

- здійсненні керівництва екологічною та природоохоронною роботою з дітьми та учнівською молоддю;
- забезпеченні розробки теоретичних і методологічних засад екологічної освіти і виховання, формуванні екологічної свідомості та екологічної культури учнівської молоді;
- здійсненні науково-методичної координації діяльності навчальних закладів з екологічної освіти та природоохоронної роботи з дітьми та учнівською молоддю;
- сприянні оновленню змісту, форм і методів екологічної освіти та виховання в загальноосвітніх, професійно-технічних, дошкільних та позашкільних навчальних закладах України;
- поширенні і популяризації інноваційного досвіду та здобутків педагогічної науки в сфері екологічного, виховання;
- сприянні реалізації концепції екологічної освіти в Україні, яка розглядає екологічну освіту як “необхідну складову гармонійного екологічно безпечного розвитку”, як “один з найважливіших і необхідних засобів здійснення переходу до гармонійного розвитку всіх країн світу” [3, с.13-17].

Поєднання завдань екологічного і естетичного виховання повинно матеріалізуватися у специфічних формах взаємодії педагога з школярами – ці форми мають забезпечити екологічно виправдане ціннісне освоєння природи на основі активізації культуротворчої діяльності як вчителя, так і учнів. Діяльність же по освоєнню природи можна вважати культуротворчою, якщо вона містить елементи творчості і має ціннісне значення.

Отже, методика виховної роботи, як компонент професійної підготовки вчителя в системі вузівської і післядипломної освіти, повинна не нав'язувати педагогу навички використання сталих форм світоглядного виховання учнів, а формувати потребу постійного

пошуку і оновлення способів адекватного впливу на ціннісне ставлення дітей до природи з пріоритетною увагою до механізмів активізації культуротворчої діяльності.

Таким чином, актуальні завдання підготовки вчителя до реалізації завдань екологічного і естетичного виховання передбачають концептуально-теоретичне осмислення педагогом особливостей взаємодії естетичного і екологічного світогляду в системі “суспільство – культура – природа”, корекцію власних ціннісних підходів учителя до навколишнього світу, усвідомлення ним механізмів трансформації особистісних потенціалів в операційний склад професійної діяльності. Все це значно посилить вірогідність формування у педагога необхідних метазнань і метанавичок для успішної організації світоглядного виховання учнів.

Кваліфікаційна характеристика вчителя будь-якого фаху сьогодні повинна передбачати його професійну готовність до здійснення завдань екологічного виховання. Проте й досі відсутня цілісна координуюча концепція, яка б з'ясовувала соціально-екологічні функції педагога незалежно від предметного профілю. Аналіз сучасних науково-теоретичних та методичних підходів до екологічної підготовки вчителя свідчить про те, що у цьому аспекті система професійної освіти педагога поки не дійшла єдиної думки. Практика вузівської та післядипломної освіти вчителя відчуває брак методологічно обґрунтованих концептуальних положень екологічної підготовки педагогів стосовно специфіки їх професійної освіти.

Література

1. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: Монографія. – Черкаси: “Вертикаль”, 2006. – 308 с
2. Ахияров К.Ш., Петрова Т.И., Наумова Л.Г. Экологическое образование: Опыт, Прогнозы: Монография.- Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2001.- 139 с.
3. Радченко Т.Д. Сталий розвиток і екологічна освіта // Доступність та неперервність екологічної освіти – вимога часу: Всеукраїнська науково-практична конференція. Закарпаття 4-7 липня 2004р.– Ужгород, 2005.– С. 13-17.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

В данной статье рассматривается проблема организации условий формирования культуры педагогического общения будущих учителей. Автор статьи утверждает, что построение диалогических учебных ситуаций способствует эффективному формированию культуры педагогического общения.

The present article reveals the problem of organization of forming conditions of the culture of pedagogical intercourse of the future teacher. The author of the article claims that building of dialogue training situation makes for the effective forming of the culture of pedagogical intercourse.

Процес формування культури педагогічного спілкування як складова частина забезпечення високого рівня професіоналізму вчителя вимагає створення певних умов, які обумовлять та забезпечать оптимальний результат у підготовці студентів.

Поняття “умова” як філософська категорія відображає універсальні стосунки, але за межами діяльності стосунки не перетворюються на нову дійсність, оскільки для цього необхідна причина. Отже, з точки зору філософії умова є фактором, рушійною силою або причиною побудови процесу [13, с.72].

У соціології поняття “умови” розглядається у контексті праці і передбачає сукупність особливостей засобів праці та забезпечення необхідного середовища, що обумовить її інтенсивність [8, с.479].

Психолого-педагогічне тлумачення подає умови як сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, яка повинна забезпечити успішне вирішення поставленого педагогічного завдання. У такому контексті умови відіграють роль динамічного регулятора інформаційних, особистісних, психологічних та педагогічних факторів навчання [3, с.91].

За твердженням Ю.К. Бабанського “ефективність педагогічного процесу залежить від умов, у яких він відбувається” [2]. Л.В. Кондрашова вважає, що необхідно створювати умови спеціально: “У процесі професійного становлення майбутнього вчителя важливо забезпечити такі умови, в яких він зміг би зіткнутися з усією різноманітністю педагогічних ситуацій, необхідністю пошуку оптимального вирішення їх” [7, с.99].

Як основні умови ефективного педагогічного співробітництва Є.І. Головаха та Н.В.Паніна виділяють знання норм і правил взаємодії та здатність керуватись ними [4, с.25].

У зв'язку з вищесказаним, ми будемо говорити про педагогічні умови, дотримання яких на заняттях у педагогічному вузі обумовить високий рівень культури педагогічного спілкування.

Практично усі підходи, які намагаються пояснити поведінку людини визнають роль факторів ситуації у розвитку і проявах поведінки. Але, одні підходи, так звані ситуаційні, детермінанти поведінки виводили із самої ситуації. У свою чергу, підходи, які надавали перевагу особистісним факторам, визначаючи її роль як таку, що актуалізує відповідну диспозицію. Полеміка “ситуаціоністів” та “персоналогів” стала одним з проявів опозиції “людина-світ”, “зовнішнє-внутрішнє” [11].

Сьогодні можна говорити про фактично існуючий інтегративний особистісно – ситуативний підхід, який обумовлює нове розуміння відносин “особистість” і “середовище” і визнає різницю у мірі прояву стабільності особистісних рис у різноманітних ситуаціях; що ситуації відрізняються одна від одної настільки, наскільки вона сприяє чи перешкоджає прояву індивідуальних відмінностей людей; що люди з певними особистісними рисами мають тенденцію вибирати певні типи соціальних ситуацій [5].

Але довге домінування у психології та педагогіці “особистісних” підходів привело до того, що такому важливому фактору людської поведінки, як ситуація приділяється, порівняно з особистісним фактором, відносно мало уваги. Для розуміння і прогнозування поведінки людини ми потребуємо більш розвинене уявлення про ситуацію [12].

Один із підходів полягає у тому, щоб задавати ситуацію зовні і вивчати реальну поведінку людей у цих ситуаціях.

Інший підхід – це опис ситуацій самим учасником, але тут ми будемо не вільні від суб'єктивності.

Д.Магнуссон у програмній статті “Требуется: психология ситуаций”, констатує стан робіт у області вивчення соціальних ситуацій, визначає розвиток і перспективи, саме дослідженню ситуацій надає значення у розвитку психології, соціології, педагогіки. На його думку, вивчення розвитку особистості, розуміння і прогнозування його дій, без урахування ситуації і її елементів неможливе.

Він пропонує позначити рівні ситуацій: 1) реальна ситуація у зовнішніх об'єктивних проявах, як вона може бути описана

сторонніми спостерігачами; 2) ситуація, я вона сприймається і переживається учасниками; 3) ситуаційний тип в його загальних характеристиках; 4) більш загальне розуміння соціальної ситуації як “життєвої ситуації” [11, с.153-159].

Дослідження параметрів ситуації, які зробив М.Аргайл та його колеги, дозволили їм виокремити такі фактори як головні: мета, правила, ролі, набір елементарних дій (репертуар елементів), послідовність актів поведінки, концепти-знання, які необхідні для розуміння ситуації, фізичне середовище з його просторовими та матеріальними параметрами, мова та мовлення, труднощі взаємодії і навички їх подолання [1].

Усі ці характеристики утворюють певну систему, в якій можлива тільки певна комбінація цілей, правил, один компонент тягне за собою усі інші.

Таким чином, людина не просто реагує на ту чи іншу ситуацію, а визначає її, одночасно визначаючи і своє місце у ній.

Отже, все перераховане вище може бути умовою забезпечення можливості використання набутих знань, умінь, удосконалення навичок спілкування, порушення стереотипних дій під час спілкування у діалогічних навчальних ситуаціях.

Враховуючи тему нашого дослідження, ми вважаємо за доцільне розглянути мотиваційний компонент як умову досягнення високого рівня культури педагогічного спілкування.

Кожна свідома дія людини обумовлена мотивами, які визначають активність особистості. Психологічне визначення мотивів: це спонукання до дії, усвідомлення причин, що обумовлюють вибір вчинків особистості.

Мотиви бувають суспільні або особистісні за своїми джерелами, але усвідомлюються вони в індивідуальній свідомості та реалізуються завжди індивідуально [10].

Процес усвідомлення мотивів, розвиток їх у ситуації може бути досить довгим, а може відбуватися досить швидко. Так діалогічні навчальні ситуації вимагають від суб'єкта миттєвої мовленнєвої дії, але вона включає декілька етапів: ситуація → потреби → їх усвідомлення, мотиви → мета дій [6].

Увесь цей процес від ситуації до мети дій називають мотивацією, яка обумовлює активність особистості, зокрема мовленнєву активність.

Б.Ф.Ломов стверджував, що “Мотиви та мета утворюють своєрідний “вектор” діяльності, який обумовлює її напрямок, а також

міру зусиль суб'єкта під час її виконання. Цей вектор виступає у ролі системо утворюючого фактора, що організовує всю систему психічних процесів та станів, які формуються у процесі діяльності”[9, с.205-206]. При цьому виокремлюють елементи, що обумовлюють діяльність: мотив, ціль, планування діяльності, обробка поточної інформації, оперативний образ, концептуальна модель, прийняття рішення, дії, перевірка отриманих результатів, корекція дій.

Спираючись на вищесказане, ми вважаємо, що однією з умов формування культури педагогічного спілкування є необхідність формування мотивації як сукупності факторів, що регулюють навчальну діяльність, обумовлюють потреби, цілі, наміри особистості.

Література

1. Argile M. Experimental Study of the Basic Features of Situations //Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective /Ed. P.Magnusson.—Hillsdale, 1981. — P.63-81.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно – воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192с.
3. Высоцкий С.В. Структура психолого – педагогических условий формирования поисково – творческой направленности личности в процессе обучения //Научный вестник Південноукраїнського державного педагогічного ун-ту ім.К.Д.Ушинського: Зб.наук.праць. – Вип.8-9. – Одесса, 1999. – С.90-94.
4. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – К.: Политизд. Украины, 1989. – 189с.
5. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С.121-132.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512с.
7. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб. пособие: М.: Прометей, 1990. – 160с.
8. Краткий словарь по социологии /Под общ. ред. Д.М. Гвишлани. – М.: Политиздат, 1989. – 479с.
9. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444с.
10. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2002. – 248с.
11. Психология социальных ситуаций /Сост. и общая ред. Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 416с.

12. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии /Пер. с англ. В.В. Румынского под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна – М.: Аспект Пресс, 2000. – 429с.
13. Філософський словник /За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986. – 768с.

П.С.Литвиненко

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

В статтє раскрывається суцність поняття коммунікативная культура будущих учителей иностранных языков, рассматривается ее структура, компоненты, а также уровни.

This article discloses the meaning of the term communicative culture of future teachers of foreign languages, shows its structure, components and also levels.

В умовах нової освітньої парадигми, підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, але і всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загально людське та європейське співтовариство. Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає ефективного формування професіоналізму вчителя, а також одного з його основних показників комунікативної культури, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому навчальному закладі освіти.

Питання формування комунікативної культури майбутніх 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. Крім того, поширення нових інформаційних технологій, серед яких важливе місце посідають комп'ютерні мережі, можливість виходу в Інтернет, ставить особливі вимоги до підготовки вчителя іноземних мов, пов'язуючи його імідж із професіоналом інноваційного типу.

Комунікативна культура є одним з 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 в період їх вузівського навчання і саме на це зорієнтувати весь навчально-виховний процес.

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

Вперше сутність поняття “комунікативна культура вчителя” розкрили у своїх працях В.Кан-Калік, Н.Нікандров, Ю.Гагін, В.Шрам, Т.Тимофєєва. Вони визначають комунікативну культуру педагога як мистецтво соціальної взаємодії, опосередкованої педагогічною діяльністю і властивостями особистості педагога [5].

Дослідженню актуальних питань фахової підготовки вчителів 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.Ярмолевич .

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 вчителів іноземної мови. Формування комунікативної культури майбутніх вчителів іноземної мови здійснюється насамперед під час організації лабораторно-практичних занять з іноземної мови.

Мета статті: розкрити сутність поняття комунікативна культура майбутнього вчителя іноземних мов, виявити структурні компоненти та рівні сформованості комунікативної культури майбутнього вчителя іноземних мов в процесі вузівського навчання.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що не існує єдиної токи зору на визначення поняття “комунікативна культура вчителя іноземної мови”.

Так, 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 [7].

Ми поділяємо точку зору В.Садової і в основу свого дослідження поклали таке робоче визначення вивчаємого феномена.

Комунікативна культура майбутнього вчителя іноземних мов – це динамічне особистісне утворення, що визначає результативність спілкування та взаємодії педагога і студентів та сприяє прояву пізнавальної, інтелектуальної та духовної активності та забезпечує оптимальне вирішення задач навчально-виховного процесу.

Як відомо, світогляд педагога – це система його поглядів на навколишній світ та місце людини в ньому, на відношення до навколишньої дійсності і до самого себе, а також зумовлений цими поглядами, ідеалами, принципами пізнання та діяльності [8]. Щоб досягнути професійного результату сучасний майбутній вчитель іноземних мов повинен володіти високим духовним потенціалом, спираючись на чіткі гуманістичні орієнтири. Ці гуманістичні орієнтири, всебічні професійні знання, впевненість в необхідності розвитку гуманістичного спілкування та взаємодії з тими, хто навчається є основою комунікативної культури сучасного майбутнього вчителя іноземної мови.

Комунікативна культура як особистісне формування розвивається та вдосконалюється у процесі практики педагогічної діяльності. Інтерес вчителя до спілкування з тими, хто навчається, необхідність в комунікації характеризує мотиваційний аспект його комунікативної культури. Ступень 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 вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного компоненту комунікативної культури майбутнього вчителя іноземних мов є використання автентичних матеріалів, тобто таких які реально використовуються носіям мови. Мовленнєва взаємодія студентів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на 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. Т.Гаврилова вважає, що здібність до емпатичного переживання є невід'ємною частиною педагогічного такту [1].

Для педагогічної діяльності комунікабельність педагога, як необхідність в спілкуванні та взаємодії, є одною з основних професійно-особистісних якостей у структурі комунікативної культури майбутнього вчителя іноземної мови. Виокремлюється конструктивний компонент, який включає рефлексивні здібності, адекватне сприйняття іншої особистості та адекватну самооцінку, уміння прогнозувати розвиток взаємовідносин та взаємодії з оточенням. Адекватне сприйняття іншої особистості можна вважати і складовою частиною, і наслідком розвитку іноземної комунікативної культури.

Спираючись на психолого-педагогічні дослідження вчених в галузі педагогічного спілкування, взаємовідносини та взаємодії викладача та студента, нами були виділені наступні структурні компоненти комунікативної культури майбутніх вчителів іноземної мови:

- світоглядний (система поглядів, переконань, принципів, знань, етичних та естетичних норм студента; усвідомлення іноземної комунікативної культури як самодостатньої цінності особистості, переконання в необхідності розвитку знань, умінь, навичок спілкування та взаємодії);
- мотиваційний (мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, спрямованість на вивчення іноземної мови; наявність установок на вивчення іноземної мови, мотивів комунікативної поведінки, орієнтація на досягнення позитивного результату в вивченні іноземної мови);
- комунікативний (комунікативні вміння та навички, культура та змістовність мовлення, уміння дотримуватися фразового наголосу, правильної інтонації; комунікабельність, формування комунікативних умінь та навичок, висока культура мови);
- емоційно-вольовий (тактовність, уміння дотримуватися загальноетичних норм; здатність до емпатії, товариства, вміння вислухати інших);
- конструктивний (адекватне сприяння та самооцінка, уміння прогнозувати розвиток взаємовідносин з оточенням та можливості

розвитку іноземної комунікативної культури, рефлексія власної комунікативної поведінки, здатність до самоаналізу, адекватне сприйняття іншої особистості та адекватну самооцінку, уміння прогнозувати розвиток взаємовідносин та взаємодії з оточенням).

На підставі визначених компонентів та їх показників нами виділені рівні сформованості комунікативної культури майбутніх вчителів іноземної мови:

- високий рівень – характеризується чітким усвідомленням комунікативної культури як самодостатньої цінності особистості; студент постійно цікавиться питаннями вдосконалення іноземної 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.

На підставі проведеного нами дослідження (результатів анкетування, опитування, спостереження за діяльністю майбутніх педагогів-студентів першого курсу, що здійснювались під час лабораторно-практичних занять з іноземної мови) нами були отримані наступні результати. Так, високий рівень сформованості комунікативної культури вчителя виявили 28% студентів, середній рівень 35% і низький рівень 37% від опитаних першокурсників, що спонукає нас до пошуку більш ефективних шляхів та методів

формування комунікативної культури майбутніх вчителів іноземної мови.

Література

1. Гаврилова Т. Общение и познавательные процессы // Особенности познания и общения в процессе обучения. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. – С.23
2. Кан-Калик В., Никандров Н. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 142с.
3. Ніколаєва С. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Пассов Е. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989 – 200 с.
5. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М.К. Тулушкиной. – М.: Филинь, 1997. – С. 55
6. Садова В. Рекомендации по формированию коммуникативной культуры учителя средствами школьной методической работы. – Кривой Рог: КПИ, 1998 – 46с.
7. Тимченко І. Формування комунікативної культури студентів як шлях до підготовки спеціалістів // Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 10. – Київ: КДЛУ, 2000 – С 141-144.
8. Энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М., 1989. – С.822

І.В.Лов'янова

ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ПРИЙОМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ

В статье на основе анализа инновационных процессов, происходящих в образовании, определены суть и место технологий в иерархии понятий: парадигма, модель, методика, технология. Как один из первых шагов на пути к новым технологиям рассматривается перестройка механизмов педагогического взаимодействия.

In article on base of the analysis of innovative processes, occurring in formation, is determined essence and place technology in hierarchies notion: paradigm, model, methods, technology. As one of the first step on way to new technology is considered realignment mechanism pedagogical interaction.

Вивчення тематики, завдань і цілей впроваджуваних

педагогічних нововведень у закладах освіти України наштовхує на думку, що кожна інновація, незалежно від того, який вона має масштаб, характер, рівень новизни, галузь використання, спрямованість та інші ознаки, належить до певної педагогічної парадигми, тобто цілісного концептуального спрямування в теорії і педагогічній практиці. Слід зазначити, що під поняттям “парадигма” (від грецької приклад, взірець) розуміється, по-перше, строго наукова теорія, яка втілена у систему понять, що відбивають суттєві риси дійсності, і, по-друге, визнані всіма науковими досягненнями, що дають науковому товариству модель постановки проблем та їх рішень протягом певного історичного періоду [5, с.227].

У педагогіці під парадигмою розуміється сукупність стійких характеристик, що визначають змістову єдність схем теоретичної і практичної діяльності незалежно від ступеня їх рефлексії [4, с.43-48].

На сьогодні вченими у педагогіці визначено такі основи парадигми, що відбивають сутність базових модифікацій навчання і виховання, а саме:

- парадигма авторитарної педагогіки;
- маніпулятивної педагогіки;
- педагогіки підтримки (Г.Б.Корнетов, Є.В.Бондаревська).

Так чи інакше все, що розробляється інноваційного в педагогіці, відповідає одній з цих парадигм. Таким чином, з’ясовано, що відповідною точною у класифікації вибрано педагогічну парадигму. В свою чергу кожна парадигма може утримувати в собі одну чи декілька моделей навчання і виховання (обмежень немає). Крім того, уяву про класифікацію педагогічних інновацій дає певна ієрархія понять: парадигма – моделі – методики-технології – компоненти методик і технологій (зміст, форми, методи, прийоми, способи організації, тощо).

Оскільки педагогічна модель відображає суттєвіші компоненти навчально-виховного процесу, то потрібно, насамперед, з’ясувати, чим наповнюється модель; напевно, якимись компонентами, які знаходяться у взаємозв’язку. Дана система, в свою чергу, включає методики, технології навчання і виховання.

Слово “технологія” грецького походження й означає: “знання про майстерність”. Поняття “педагогічна технологія” останнім часом дедалі більше поширюється в науці й освіті. Серед учених і практиків у розумінні і вживанні поняття “педагогічна технологія” існують розбіжності. Наведемо деякі з них.

- Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації

навчального процесу (В.П.Беспалько).

- Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічної мети (М.В.Кларін).
- Педагогічна технологія є змістовним узагальненням, що вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел). Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-діючим аспектами (Г.К.Селевко).
- Педагогічна технологія – системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодій, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

Педагогічна технологія відображає “тактику” реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи “педагог – матеріальна база – учень” у відповідних умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового) [8, с.26].

Тобто технологія відповідає на запитання: “як, яким чином (як організувати, якими засобами) досягти поставленої педагогічної мети”. Щодо “технології навчання”, то це поняття являється видовим до родового “педагогічні технології”. Воно відбиває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в рамках відповідного предмету, теми, питання, а також у межах обраної технології. Завдання технологій навчання – максимально спростити організацію навчального процесу, зберігаючи його ефективність шляхом передачі творчих функцій вчителю [7, с.26-27]. Проте звернувшись до змісту поняття “педагогічна технологія” слід відмітити, що поняття “методика” більш ємне, ніж технологія, оскільки воно включає не тільки умову організації процесу навчання чи виховання, а й містить у собі змістову функцію. А саме: методика відповідає на запитання: “Чому навчати і як, якими це робити засобами”. Виходячи з цього, зауважимо, що технології навчання і виховання скоріше обслуговуватимуть методики навчання і виховання.

Навчання, метою якого має стати всебічно розвинена особистість із сформованим належним чином інтелектом, передбачає перетворення учня із засобу в мету, з об’єкту в суб’єкт діяльності; гуманізацію відношень у системі “учитель-учень”; побудову відношень на основі співпраці й співтворчості. Ми вважаємо, що одним із перших кроків на шляху до нових технологій є перебудова

механізмів педагогічної взаємодії. На необхідність взаємодії між учителем і учнями вказували Ш.А.Амонашвілі, В.О.Сухомлинський, А.С.Макаренко, Ю.Н.Кулюткін, Д.Хазард, Л.В.Кондрашова та інші.

Так Ш.А.Амонашвілі взаємодію між учителем і учнями розглядає як “процес, який визначається здатністю вчителя встановлювати контакт і взаєморозуміння з учнями” [1, с.111]. Ю.М.Кулюткін педагогічний процес розглядає як творче спілкування вчителя і учнів, “як процес спільного пошуку й дії, у результаті якого, з одного боку, в учнів формується особистісно здобуті знання, а з іншого – розвивається професійна майстерність учителя” [7, с.10]. Д.Хазард суть взаємодії у процесі навчання бачить у тому, що вчитель не просто ставить перед собою якісь цілі і розробляє способи досягнення цих цілей, але й створює умови для того, щоб ці способи були засвоєні учнями, формує в них здатність до самооцінки [3, с.41-42]. Л.В.Кондрашова при організації учителем взаємодії у навчанні зосереджує увагу на таких важливих моментах, як створення ситуації психологічної єдності; забезпечення можливостей самовираження особистості; неявне керування ініціативою учнів [9, с.44].

Особливу увагу у процесі організації педагогічної взаємодії на нашу думку слід приділяти розвитку оцінки й самооцінки, контролю й самоконтролю, що сприяє формуванню умінь самостійно виконувати розумові дії планування, саморозвитку й рефлексії власної діяльності. На цьому етапі навчання важливими є особистісні прояви учнів, їх ініціатива. Опишемо використані нами версії завдань самопізнання, самовизначення, спільного розвитку, самореалізації [2].

1. Самопізнання (гасло “Пізнай себе!”). У рамках предмету, що викладається, складаються різні завдання, головна відмінність яких у тому, що в них від учня потребується різна степінь “заглибленості” у предмет на своєму рівні його оволодіння. У максимально простому варіанті це можуть бути два завдання на вибір після завершення якогонебудь розділу (теми). Завдання на просту перевірку рівня засвоєння теми, на кшталт звичайної контрольної, або велике завдання тестового характеру, що дозволяє визначити рівень просування в предметі у цілому (а не лише в рамках конкретної, щойно вивченої теми). Фіксується факт вибору типу завдання. Оцінки за завдання не ставляться, хоча змістовне оцінювання цілком можливе.

2. Самовизначення (гасло “Обирай сам”). Після завершення якоїсь теми вчитель пропонує учням п’ять питань (написаних на дошці). В одному завданні на базі цих питань сам обирає для учня два

питання близької складності та зацікавленості, й учневі залишається лише відповідати на питання. В іншому – учень може сам обирати, але не два, а три питання з п'яти. Учителем фіксується факт вибору типу завдання.

3. Спільний розвиток (гасло “Дій спільно!”). Після завершення якоїсь теми учням пропонується обрати собі один із двох варіантів здійснення непростого завдання. Відмінність варіантів у процесі виконання: перший має на увазі індивідуальне виконання і надалі індивідуальну оцінку вчителем; інший – виконання спільно, у парі з будь-ким на вибір із групи, і отримання спільної оцінки з правом учителя ставити додаткові питання по виконаному завданню будь-кому з двох учасників. Учителем фіксується факт вибору типу завдання.

4. Самореалізація (гасло “Прояви себе!”). Головна відмінність визначених тут варіантів завдань – у необхідності творчості при їх виконанні. Один із варіантів передбачає репродуктивну активність, а інший – творчу. Після завершення будь-якої теми (розділу) учням пропонується наступне. Письмово відповісти на питання до пройденної теми або самому придумати до пройденної теми цікаві питання. Фіксується факт виконання типу завдання.

Наведемо приклад інструкцій учителя для учнів: “Продовжуємо роботу. Вам пропонується на вибір два варіанти завдання. У першому варіанті треба письмово відповісти за темою. Питання – на дошці. У другому варіанті ви повинні придумати свої питання до теми й відповісти на них. Оцінка за роботу не залежатиме від вибору варіанта, а лише від якості роботи...”

Процедура виконання описаних вище завдань закінчувалася оцінкою комунікативних і організаторських здібностей та з'ясуванням рівня суб'єктивного контролю, отримані учнями результати дали змогу намітити за допомогою вчителя шляхи й засоби самокорекції. Підсумовуючи, слід відмітити, що з'ясування місця педагогічних технологій у інноваційних процесах в освіті та розуміння необхідності змін у організації педагогічної взаємодії вчителя і учнів виступають основою на шляху до формування всебічно розвиненої особистості випускника середньої школи.

Література.

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М., 1983. – С. 111
2. Библиотека журнала “Директор школы”. – М.: Сентябрь. – 1999. – № 3 – С. 108-114.

3. Кондрашова Л.В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиски. Учеб. метод. пособие. – Кривой Рог, 1996. – 74 с.
4. Корнетов Г.Б. Парадигма базовых моделей образовательного процесса // Педагогика, 1999. – № 3. – С. 43-48.
5. Краткий философский словарь. – М.: Просвещение, 1998.
6. Лов'янова І.В. Інноваційні процеси в освіті: характеристика, класифікація, ієрархічні зв'язки / Наукові записки. – Випуск 51. – серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім.В.Винниченка. – 2003. – Ч. 1. – С. 43-47
7. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – С. 10-11.
8. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика, 1997. – № 3. – С. 20-27.
9. Процес обучения в высшей школе: учебное пособие / Л.В.Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, ИВИ. 2000. – 170 с.

Н.Г.Макаренко, В.С.Пацюк

СПОРТИВНИЙ ТУРИЗМ ЯК ЗАСІБ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В данной статье обуславливается необходимость и эффективность использования спортивного туризма как средства физического воспитания студентов. Раскрываются цель и функции спортивного туризма. Сделан детальный анализ научно-методических принципов успешного осуществления учебно-тренировочного процесса в системе физического воспитания.

In this article it is necessity and efficiency of the use of sporting tourism as facilities of physical education of students. A purpose and functions of sporting tourism open up. The detailed analysis of scientifically-methodical principles of successful realization of educational and training process is done in the system of physical education.

Оздоровчо-спортивний туризм – складова частина в системі фізичного виховання студентської молоді. Поруч з такими ефективними засобами фізичного виховання, як гімнастика, спортивні ігри, легка атлетика, плавання та інші традиційні й нетрадиційні види спорту, різноманітні види оздоровчо-спортивного туризму сприяють всебічному, гармонійному розвитку підростаючого покоління.

В умовах національно-культурного відродження України надзвичайно зростає роль молодіжного туризму. Адже туризм – це

багатогранний виховний засіб для розвитку духовних і фізичних сил, формування характеру й оволодіння життєво необхідними навичками та вміннями. Саме тому актуалізується необхідність використання спортивного туризму як ефективного засобу виховання студентів.

Мета спортивного туризму полягає в:

- оздоровленні, відновленні сил, поліпшенні медико-фізіологічних даних за допомогою зміни форм діяльності, дозованого руху, раціонального харчування, нервового розвантаження, підвищення адаптації до незвичних умов;
- вдосконаленні загальної і спеціальної фізичної підготовки, виробленні витривалості, спритності, сили, рівноваги;
- наданні практичних навичок у подоланні перешкод, оволодінні технікою пересування пішки, на лижах, їзди на велосипеді, греблі;
- психічному вдосконаленні та емоційному збагаченні внутрішнього світу людини, вихованні рішучості, сміливості, впевненості в собі, відповідальності;
- розширенні краєзнавчого кругозору, вдосконаленні навчально-методичної підготовки, поповненні знань з географії, біології, історії, етнографії і культури;
- засвоєнні теоретичних основ організації і проведення походів, розробки маршрутів, планування роботи туристських гуртків;
- набутті спортивного досвіду участі в походах і керівництва походами різної складності, одержанні спортивних розрядів і звань, підвищенні майстерності та інструментальної підготовки [1].

Спортивний туризм виконує ряд функцій, основними з яких є:

Виховна – проявляється у вихованні високих людських якостей, які виявляються в екстремальних умовах похідного життя, можливості духовного спілкування, вдосконаленні екологічної культури людини, можливості вияву особистості у творчій та соціально-корисній діяльності, виховання цивілізованого ставлення до природного середовища.

Пізнавальна – пізнання особливостей культури, традицій, історії тих регіонів, де проходять маршрути походів.

Оздоровча – оптимальний режим фізичних навантажень, використання сприятливого впливу природних факторів на стан організму, дотримання правил особистої гігієни, розвиток адаптивних можливостей, підтримка організму на належному рівні фізичної підготовки.

Колективоформуюча – оскільки туристична діяльність проводиться в більшій мірі в колективі, коли один залежить від другого і в обов'язковому порядку вимагається тактовне, уважне відношення один до одного, коли власні інтереси не можна ставити вище інтересів колективу, то все це представляє великі можливості для інтенсивного виховання в душі колективізму і для формування таких цінних рис характеру, як впевненість в собі, здатність прийти на допомогу тощо. При проведенні різних форм спортивного туризму перед колективом ставиться спільна мета, досягнення якої вимагає наполегливих зусиль кожного, формується здатність до взаємодопомоги та емпатії.

Спортивний туризм розвиває і удосконалює необхідні людині фізичні якості – витривалість, швидкість, силу різних груп м'язів, спритність. Крім того, в туристських походах удосконалюються морально-вольові якості, такі, як сміливість, рішучість, дисциплінованість, колективізм, активність, воля і ін. Всі ці якості повинні вироблятися і розвиватися в навчально-тренувальному процесі.

Досягнення високих спортивних результатів в туризмі можливе при вирішенні основних завдань навчально-тренувального процесу:

- забезпечення всебічного фізичного розвитку; виховання високих моральних якостей; оволодіння туристською технікою і тактикою;
- придбання необхідних знань з основ теорії, методики і організації фізичного виховання і спортивного тренування;
- вдосконалення спортивної майстерності [2].

Ці задачі потрібно вирішувати комплексно на всіх навчально-тренувальних заняттях.

Для успішного здійснення навчально-тренувального процесу в системі фізичного виховання розроблена науково-методична основа спортивних тренувань. Кожне тренування планується і здійснюється на принципах науковості, всебічності, свідомості і активності, повторності і систематичності, колективності в поєднанні з індивідуалізацією, наочності і міцності. Перераховані принципи взаємопов'язані, і лише застосування їх в нерозривній сукупності забезпечує високу ефективність навчально-тренувального процесу.

Принцип науковості означає обґрунтованість елементів тренування і всього тренувального циклу в цілому.

Принцип всебічності – підвищення рівня всебічності розвитку – головної умови зростання високої працездатності. При всебічній

підготовці у спортсмена виробляється безліч рухових навиків, які забезпечують розвиток фізичних якостей, необхідних для виконання спеціальних прийомів техніки і тактики туризму. Всебічна спортивна підготовка передбачає гармонійний фізичний розвиток і вдосконалення морально-вольових якостей.

Принцип свідомості і активності – це розуміння цілей і завдань тренування, свідоме і активне використання засобів навчально-тренувального процесу туристів. Якщо фізичні вправи і технічні прийоми виконуються туристами із захопленням, розумною активністю, розумінням користі від цих занять, то засвоєння матеріалу буде глибшим.

Принцип повторності та систематичності передбачає закріплення і розвиток одержаних знань в процесі регулярних тренувань впродовж тижня, місяця, року, багатьох років.

Принцип колективності в поєднанні з індивідуалізацією дає якнайкращі результати про тренувальний процес туристських команд. Туризм – колективний вид спорту, але команда складається з різних людей. Кожен спортсмен має свої особливості фізичного розвитку і технічної підготовленості, умови праці, відпочинку, харчування та ін. Врахування цих індивідуальних особливостей необхідне при колективних тренуваннях. Індивідуальні особливості виявляються на підставі співбесід, тестів і контрольних вправ на силу, швидкість, витривалість, техніку і ін. При побудові тренувального процесу і плануванні тренувань індивідуальні особливості членів команди слід враховувати шляхом певного дозування навантажень.

Принцип наочності полягає в тому, що тренер не тільки пояснює, як виконати той або інший прийом, але і показує його виконання в цілому і по частинах сам або просить зробити це навченого даному прийому туриста. З успіхом можна використовувати для наочності фотографічний матеріал і кінострічки, плакати і малюнки. Наочність підвищує якість і швидкість навчання, але не потрібно сліпо копіювати який-небудь прийом.

Принцип міцності визначає стійкість накопичених знань та рівня фізичної і технічної підготовки. Стійкість рівнів фізичної і технічної підготовленості досягається правильним плануванням і проведенням тренувань. При цьому потрібно враховувати всі названі принципи і “не засмічувати” тренування безліччю спеціальних вправ і прийомів. Не слід також приступати до вивчення нового прийому, поки не створена достатня основа для його засвоєння. Необхідно

закріплювати та вдосконалювати одержані навички в практиці туристичних походів [2].

Методи тренувань повинні забезпечити виконання завдань навчально-тренувального процесу. В процесі тренування студенти отримують певне навантаження. Це навантаження складається із обсягу та інтенсивності виконання вправ. Обсяг навантаження визначається кількістю вправ, що виконуються за одне тренування чи тренувальний цикл. Його можна виразити в кілометрах (для циклічних вправ) чи годинах (для ациклічних вправ). Інтенсивність визначається швидкістю виконання певного обсягу навантаження.

Отже, спортивний туризм – це різноманітний активний відпочинок, раціональне використання вільного часу, зміцнення здоров'я, підвищення культурного рівня. Водночас, туризм є одним із важливих засобів гармонійного розвитку, розширення світогляду, залучення широких мас населення до занять фізичною культурою, спортом. Саме тому варто приділяти значну увагу спортивно-туристичній підготовці студентів.

Література

1. Дмитрук О.Ю., Щур Ю.В. Спортивно-оздоровчий туризм. Навчальний посібник. – 2-е вид., перероб. та допов. – К.: “Альтерпрес”, 2008. – 280 с.
2. Федотов Ю.Н., Востоков И.Е. Спортивно-оздоровительный туризм: Учебник / Под общ. ред. Ю.Н. Федотова. – М.: Советский спорт, 2003. – 328 с.

В.І.Марчик, І.Л.Мінжоріна, Т.Ю.Брютова

НЕДОЛІКИ ТА ПЕРЕВАГИ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СФЕРІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

В роботі подан аналіз научної літератури по проблемам розвитку фізического воститания в соответствии к Болонскому процессу.

The article the analysis of scientific literature dealing with the problems of the development of physical training according to the Bologna Process.

В зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу, активно дискутується подальший шлях розвитку системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Метою дослідження став аналіз наукової літератури зазначеної теми за останніми публікаціями.

Завдання роботи включають висвітлення фактів фахівців і науковців сфери фізичного виховання.

Сьогодні у органах керівництва вищою освітою та адміністрації вузів є чимало прихильників не тільки скорочення годин на дисципліну "Фізичне виховання", але й вилучення її з навчальних планів. Головний аргумент: відсутність фізичного виховання у навчальних програмах вузів Європи, як обов'язкової навчальної дисципліни [6, с.44]. Спокуса вилучити дисципліну з процесу підготовки сучасних фахівців, незважаючи на загострення проблеми здоров'я студентської молоді, може призвести до непередбачених наслідків. Адже фізичне виховання як обов'язкова навчальна дисципліна є єдиним у ВНЗ засобом впливу на формування здоров'я та залучення студентів до здорового способу життя [4, с.23]. Більшість опитаних українських фахівців (80%) вважає, що обов'язкові навчальні заняття є ефективною формою фізичного виховання [3].

Виявлено ряд недоліків при впровадженні кредитно-модульної системи в навчальний процес вищих навчальних закладів. Бакалаврів на сьогодні готують більше половини українських вищих навчальних закладів. Разом з цим, відзначається, ще не повністю розроблені концепції професійних освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів, існують складності визнання цих освітніх ступенів вітчизняним ринком праці [8].

Автори попереджають, що нетворче копіювання навчальних планів провідних європейських університетів, ігнорування рівня сучасного матеріально-технічного забезпечення наших ВНЗ може не тільки дискредитувати в Україні ідею загальноєвропейського освітнього простору, але й зашкодити розвитку вітчизняної вищої школи [4].

Можливість факультативно займатися фізичною культурою і спортом у спортивних клубах вузів Європи дозволяє розвинута інфраструктура для занять руховою активністю. Відсутність такої інфраструктури в Україні на теперішній час дозволяє охопити факультативними формами занять не більше 5 відсотків студентської молоді [6]. Реалії нашого життя в сучасному та найближчому етапі розвитку суспільства не дають підстави сподіватися на створення у ВНЗ належної спортивно-оздоровчої інфраструктури, а відразу і переходу до клубної системи залучення студентів до регулярних занять фізичною культурою і спортом [4, с.23].

Протягом кількох останніх десятиріч в Україні склалася традиційна підготовка студентів у вузах, де фізичне виховання стало

невід'ємною частиною професійної підготовки фахівців. Переведення студентів на самостійні заняття фізичною культурою є сьогодні не виправданим і передчасним. Причинами цього є: низький рівень свідомості студентів і недбале ставлення до власного здоров'я; відсутність критеріїв оцінки стану здоров'я фахівців, які влаштовуються на роботу; відсутність паспорту здоров'я; матеріально-технічна база не в змозі забезпечити індивідуальні потреби студентів щодо занять фізичними вправами у вільний час; дуже низька фізична підготовленість більшості студентів і недостатній рівень їх фізичного розвитку; необхідність перекваліфікації викладацьких кадрів та зміни програмного забезпечення [1, с.8].

На основі аналізу підсумкової успішності студентів, які навчаються в умовах кредитно-трансферної системи визначено основні недоліки модернізації освітньої діяльності кафедри фізичного виховання. Серед них: недостатнє науково-педагогічне (методичне) обґрунтування деяких нормативних положень кредитно-трансферної системи організації фізичного виховання студентів, індивідуальне трактування викладачами принципів оцінювання навчальних досягнень, недостатнє організаційно-методичне і змістове забезпечення самостійної та індивідуальної роботи із використанням інформаційних технологій та низька активність студентів самоврядувальної діяльності у вирішенні власних проблем фізичної культури і спорту [5, с.35-36]. Досліджено, що бажання отримати "додаткові кредити" складає 15,4% в мотиваційній сфері студентів. Такі студенти відвідують заняття не регулярно і без ентузіазму, що свідчить про їх не розуміння значення фізичної культури і спорту для власного розвитку [2, с.144].

У функціонуванні цієї системи автори визнають характерні недоліки: неадекватність сучасному менталітетові і мотиваційній зрілості студентів форм організації процесу фізичного виховання, слабка мотивація студентів до своєї фізкультурної освіти та її вдосконалення, відсутність відповідної матеріально-технічної бази та наявності належних умов для її ефективного функціонування [7, с.122].

Проте ряд авторів визначають і переваги при впровадженні кредитно-модульної системи в навчальний процес ВНЗ та появу нових форм організації фізичного виховання студентської молоді. Автори констатують, що незворотній характер реформування вищої освіти відповідно до вимог Булонської декларації є, безумовно, прогресивним для України кроком уперед. Проте, історично сформований у нашій

країні національний менталітет, традиції та особливості культурно-етичних взаємовідносин у суспільстві потребують певної узгодженості дій щодо впровадження вимог Болонського процесу в технологію викладання навчальних дисциплін, їх кількості та змісту [4, с.22].

Виявлено, що впровадження у навчальний процес з фізичного виховання принципів і положень Болонської декларації підвищує мотивацію та зацікавленість студентів до занять. Це зумовлено тим, що студенти більш свідомо ставляться до накопичення суми балів, так як система прозора та доступна для всіх [7]. Студенти повинні, зазначає автор, систематично і цілеспрямовано займатися фізичними вправами протягом всього періоду навчання у вузі, а критеріями оцінки цієї роботи можуть бути: стан здоров'я, рівень фізичної працездатності, рівень фізичного розвитку і фізичної підготовленості, результати оцінки виконання тестів з фізичного виховання тощо. Заняття з фізичного виховання слід розглядати як засіб відновлення і стимуляції розумової діяльності студентів, а не як додаткове фізичне навантаження [1].

Отримані переваги дають можливість стверджувати, що кредитно-модульно-рейтингова система може розглядатися як інноваційна технологія методичного забезпечення навчального процесу з фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів України, впровадження якої підвищує його ефективність [4, с.24].

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми розвитку фізичного виховання у відповідності до Болонського процесу виявив позитивну позицію фахівців і науковців у збереженні засад навчальної дисципліни, а у разі її скорочення, показав готовність до трансформації системи фізичного виховання студентської молоді.

Література

1. Грибан Г.П. Проблеми фізичного виховання в умовах євро інтеграції // Буковинський науковий спортивний вісник. – Чернівці: ЧНУ, 2007. – Вип. 3. – С. 6-10.
2. Жуков В.О. Домінуючі мотивації студентів НаУКМА 3-4-го років навчання, щодо занять у групах спортивного вдосконалення // Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів: здобутки, проблеми та шляхи їхнього вирішення у контексті Болонської декларації: Матеріали Всеукр. наук.-пркт. конф. – Київ, Національний університет “Киево-Могилянська академія”, 2007. – С. 142-145.
3. Мудрик І.В. Ставлення до фізичного виховання у вітчизняних та деяких зарубіжних університетах // Здоров'я і освіта: проблеми та

- перспективи: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції за ред. Рибковського А.Г. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – С. 24-25.
4. Ніколенко С.В., Ніколенко В.Г. Принципи кредитно-модульно-рейтингової системи фізичного виховання в умовах вищої школи // Буковинський науковий спортивний вісник. – Чернівці: ЧНУ, 2007. – Вип. 3. – С. 22-26.
 5. Огнистий А.В. З досвіду викладання курсу “Фізичне виховання” в умовах кредитно-трансферної системи // Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів: здобутки, проблеми та шляхи їхнього вирішення у контексті Болонської декларації: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Київ, Національний університет “Києво-Могилянська академія”, 2007. – С. 33-36.
 6. Раєвський Р.Т., Канишевський С.М., Лапко В.Г. Фізичне виховання студентської молоді України і контексті Болонського процесу // Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів: здобутки, проблеми та шляхи їхнього вирішення у контексті Болонської декларації: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – К., Національний університет “Києво-Могилянська академія”, 2007. – С. 44-49.
 7. Слімаковський О.В., Волошин О.О., Соляник І.М. Фізичне виховання студентської молоді у контексті принципів і положень Болонської декларації // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи: Монографія / За заг. Ред. М.Лук’янченка, А.Матвеева, А.Подольськи, Ю.Шкретія. – Дрогобич: КОЛО, 2007. – С. 120-123.
 8. Ямилова Е.А., Харьковская Л.В. Болонский процесс и специфика украинского образования // Здоров’я і освіта: проблеми та перспективи: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції за ред. Рибковського А.Г. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – С. 27-28.

Л.П.Нестеренко

НИКОЛАЙ РЕРИХ О РОЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье автор раскрывает педагогические идеи Николая Рериха. Основное внимание обращается на роль образования в формировании растущей личности. Выделяются три важнейших аспекта: состояние образования в стране, роль школы и учителя в

воспитании, отношение государства к учителю как носителю общечеловеческих ценностей.

In the article an author exposes the pedagogical ideas of Nick Rerih. Basic attention applies on the role of education in forming of growing personality. Three major aspects are selected: state of education in a country, role of school and teacher in education, relation of the state to the teacher as the transmitter of common to all mankind values.

Проблема роли школы и учителя в формировании гражданственности всегда имели первостепенное значение. Известны точки зрения различных современных педагогов-исследователей, ученых. Но, как нам представляется, есть смысл обратиться к идеям выдающихся представителей культурного наследия, которых, на первый взгляд, мы не ставим в один ряд с известными именами ученых-педагогов. Одним из ярких имен, которого по праву можно отнести к великим педагогам-гуманистам, есть имя Николая Константиновича Рериха. Целью нашей статьи есть раскрытие гуманистических идей Николая Константиновича Рериха об учителе, о школе, об образовании в целом.

Николай Рерих является основателем синтетического гуманистического учения Агни-йога. В 1920 году вместе со своей женой Еленой Шапошниковой создает Институт объединенных искусств в Нью-Йорке, целью которого было распространение гуманистических идей в области воспитания и обучения. Отстаивая роль научного образования как главного средства общего развития личности, Рерих указывал, что основным условием его "плодотворности" может быть только высоконравственное содержание педагогического процесса. По его мнению, только целостность и единство процесса воспитания и образования будет способствовать выработке у личности разумного отношения к миру, означающего осознание законов мироздания, общества, умения думать и действовать в сочетании с ценностями жизни.

Анализ ряда философско-педагогических трудов Н.Рериха, в частности, "Борьба с невежеством", "Культурность", "Любите книгу", "Мудрость радости", "Народный учитель", "Община", "Пашня культуры", "Учительство", позволил нам выделить основные педагогические аспекты, которые красной нитью проходят через творчество великого мыслителя. Во-первых, это озабоченность состоянием образования как составляющей общечеловеческой культуры. Второй аспект заключается в раскрытии роли школы в развитии и формировании растущей личности. И, наконец, третий

аспект – отношение государства к учителю как носителю общечеловеческих знаний.

Проблемы образования Николай Рерих рассматривал в единстве с политической платформой государства. В работе “Народный учитель” он подчеркивал мысль о том, что должна быть планомерность образования для будущего. Духом гуманизма пронизано его требование строить образование на принципе народности: “Идея, что дети разных общественных классов должны быть воспитываемы и обучаемы в школах разного типа, утверждает касту и делает народность недостижимой. Обычно это не что иное, как глубокий снобизм. Вы не можете образовать народ, воспитывая его на классовых предрассудках и утверждая классовые различия” [1, с.549]. Эта мысль подчеркивает глубочайший гуманизм и интернационализм педагогических идей Н.Рериха. Цитируя Я.Корчака, Н.Рерих отмечал: “Реформировать мир – прежде всего, реформировать образование” [3, с. 102]. Он был убежден в том, что жесткая система образования, как правило, порождает у детей протест, который может выражаться в разных формах: раздраженности, агрессии, безразличия к учебному процессу, ненависти к учителю. Как результат – в сознание ребенка на всю оставшуюся жизнь внедряется отвращение или безразличие к процессу познания. Сфера образования есть основа мировоззрения, национального самосознания и гражданского воспитания, источник духовного, интеллектуального, культурного и профессионального развития народа в целом и сообщества как духовной опоры государства.

Гуманистическая педагогика Николая Рериха исходила из двух четко выраженных ориентиров:

1. Для какого вида общества воспитывать и образовывать новое поколение.
2. Кого воспитывать и образовывать, каким духовным или бездуховным содержанием вооружать детей, чтобы лучше служить целям данного общественного идеала.

По мнению Николая Рериха, знания должны приобрести иное качественное назначение: сливаясь в одно русло познавательного процесса, они должны служить воспитанию новой личности. Именно знания всегда должны нести в себе моральное содержание, быть воспитывающим фактором. Педагогика гуманизма предполагает, что назначение любой научной дисциплины, как составной части культуры, заключается в духовном обогащении личности, иначе такая дисциплина не имеет права быть в содержании образования. Знания

должны нести добро и красоту в жизнь каждого человека, раскрывать, углублять и расширять его сознание. При этом Н.Рерих выдвигал принцип опережающего воспитания в учебном процессе: “Воспитание должно предшествовать образованию, вести его, направлять. Пусть воспитание идет впереди образования” [3, с. 138].

Н.Рерих был убежден в том, что гуманизм образования заключается в культуре: “Культура есть почитание света. Культура есть любовь к человеку. Культура есть благоухание, сочетание жизни и красоты. Культура есть синтез возвышенных и утонченных достижений. Культура есть оружие Света. Культура есть спасение. Культура есть двигатель. Культура есть сердце. Если соберем все понятия “культуры”, мы найдем синтез действенного Блага, очаг просвещения и созидательной красоты. Культура как истинная духовная ценность бессмертна” [1, с. 234-235].

Ряд ученых склонны к тому, чтобы понятие “культура” заменить словом “цивилизация”. Но слово “культура” в своей основе имеет глубокое духовное значение, тогда как слово “цивилизация” имеет своим основанием гражданское, общественное строение жизни. Вместе с тем “камни” великих цивилизаций укрепляют твердыню Культуры. Культура есть сознательное познание, духовная утонченность и убедительность. Гуманизм педагогики в том и заключается, чтобы прекрасное и просветительское нести ребенку через учебные дисциплины. Так, в своей работе “Культурность” Николай Рерих подчеркивал мысль о том, что “каждый культурный человек будет справедливым. Все, что облагораживает, возвышает, просвещает, объединяет и созидает, украшает нас и нашу жизнь – все это идет от светлого источника Культуры” [1, с. 256].

Николай Рерих был убежден в том, что гуманистическая педагогика получит свое воплощение в практической жизни только при условии изменения содержания образования и воспитания, По мнению известного педагога и философа, оно должно исходить из коренных целей духовной эволюции Индивидуальности и самого Космоса. Человек есть мера всех вещей: новое знание должно исходить из человека, служить человеку, его духовным целям, оно должно “очеловечиться”. Поэтому, как считал Рерих, должен измениться и сам набор учебных дисциплин в школах и вузах, а содержание оставшихся учебных дисциплин должно самым решительным образом обновиться светом новых знаний. Он настаивал на том, чтобы самым главным предметом во всех учебно-

воспитательных учреждениях было Человекознание – как синтез всех культурных достижений человеческого гения.

На вопросы: “Кто же главный в деле образования и просвещения?”, “Кто главный в школе?” Николай Рерих отвечал: “Учитель!”. В 118 положении книги “Община” он пишет: “Могут спросить: “Какие признаки учителя ценить? ...Надо предпочесть того учителя, который идет новыми путями. Каждое слово его, каждый поступок его несет на себе печать незабываемой новизны. ... Не подражатель, не толкователь, но мощный каменщик новых руд. Нужно принять за основание зов новизны” [2, с. 53].

В своих работах “Народный учитель”, “Учительство” и других Рерих критикует государственный строй за ненадлежащее отношение к школе, к учителю: “Государство, направленное на созидание, на позитивное решение житейских проблем, не может игнорировать положение учителя. Игнорируя положение педагога, государство будет игнорировать положение всего своего юношества. ... Ведь люди хотят, чтобы учитель не только преподавал хорошо, чтобы не только обладал постоянно пополняемыми знаниями, но чтобы учащиеся любили своего учителя. Любовь неразрывна с уважением, и само государство обязано создать для педагогов особо уважаемое положение” [1, с. 252]. Н.Рерих убеждал руководителей государства в том, что педагог есть друг позитивного творящего правительства, ибо учитель существует для постоянного созидания и утверждения человеческого достоинства. В работе “Учительство” он обращается к народу: “Мы ожидаем от учителя и терпения, и неустанного труда, и постоянного обновления, и в то же время мы не заботимся о том, чтобы эти высокие условия и запросы были достаточно обеспечены” [1, с. 253]. Понятие учителя далеко проникает во всю жизнь за пределами школьного общения и поэтому забота о нем должна быть особенная: “Если в хорошие, в благополучные времена государство вправе ожидать всевозможного улучшения положения педагогов, то во времена материальных и духовных кризисов положение тружеников просвещения должно быть сугубо охранено” [1, с. 253]. И далее Рерих снова выступает в защиту учителя и его положения в обществе. Образование должно существовать прекрасно, и учителя должны быть благоустроены, как достойно в прогрессивном позитивном государстве.

Таким образом, на основе анализа основных педагогических идей Николая Рериха можно сделать вывод о том, что вопросы образования красной линией проходят через все его творчество.

Особое место в его творчестве занимают вопросы отношения государства к школе и учителю. Гуманистические идеи Н.Рериха актуальные и в настоящее время. Подтверждением этого является создание Института Человекознания на основе учения Живой Этики, основной задачей которого является разработка методических рекомендаций, которые помогли бы практическому работнику интегрировать научные и духовные знания.

Литература

1. Рерих Н.К. Держава света. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 848 с. – (Антология мысли).
2. Рерих Н.К. Община / Н.К.Рерих. – Харьков: “Фолио”, 2004. – 222с.
3. Уроки Добрых Знаний: Тридцать уроков по Основам Миропонимания. Педагогическая концепция Новой Школы в свете Учения Живой Этики (по материалам второй сессии Института Человекознания). – Томск: Знамя Мира, 1997. – 270 с.

Н.Є. Нікульнікова

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ КООПЕРАТИВНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Важливим компонентом навчального процесу виступають різноманітні форми дидактичної комунікації. У контексті традиційної системи навчання у вищих навчальних закладах склалися різні дидактико-методичні моделі (лекційно-семінарська, лекційно-залікова, пояснювально-ілюстративна тощо), які мають певні відмінності. Разом з тим слід підкреслити, що усі гілки традиційного навчання об'єднують одне – студент навчається на репродуктивно-відтворювальному рівні, за якого творчість зведена до мінімуму. Для таких дидактичних моделей визначальним є те, що вони розглядають студента виключно як об'єкт педагогічних впливів [4].

Розвиток суб'єктної позиції багато у чому залежить від сформованості мотивації, ціннісних орієнтацій та настанов студентів. При цьому вирішального значення, в умовах вузівського навчання, набувають форми організації навчального процесу, яким притаманна спрямованість на активізацію пізнавальної сфери особистості, формування креативності, самостійності. На думку широкого кола дослідників саме формам кооперативного навчання належить особлива роль щодо розв'язання вказаних завдань.

Мета статті – розкрити педагогічні можливості форм кооперативного навчання у сучасному вищому педагогічному закладі як

засобу активізації пізнавальної діяльності студентів та формування вмінь навчального співробітництва.

Одним із ефективних шляхів удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців виступає широке упровадження у навчальний процес різноманітних форм навчального співробітництва викладача зі студентами, студентів один з одним. Значні педагогічні можливості у цьому плані притаманні такій формі організації навчального процесу, як кооперативне навчання.

Кооперативне навчання уявляє собою форму організації навчального співробітництва, що сприяє виникненню особливих умов та реалізації специфічних способів взаємодії учасників навчального процесу, спрямованих на колективний пошук і розв'язання пізнавальних задач, які ставить педагог або формулюються колегіально групою студентів.

Кооперативне навчання базується на специфічних принципах:

1) позитивної залежності, що потребує від студентів усвідомлення відповідальності за власне навчання та навчання інших членів групи; 2) взаємодії, тобто створення для студентів реальних умов для допомоги один одному; 3) індивідуальної незалежності, що передбачає необхідність демонстрації кожним студентом результатів власної роботи; 4) соціальної взаємодії, що вимагає від кожного члена навчальної групи позитивно розв'язувати проблеми та конфлікти, які можуть виникати у процесі спільної діяльності; 4) перспективності – коли члени групи не тільки оцінюють власну роботу, але й висувають шляхи її вдосконалення [3].

З середини ХХ століття у світовому освітньому просторі все більшого поширення набувають різні форми навчальної взаємодії. Так, у навчальних закладах США стають популярними ідеї спільного (кооперативного) навчання. Технологія такого навчання розвивалась, завдяки зусиллям науково-педагогічних центрів при Університеті Джона Хопкінса (Балтимора) під керівництвом Р.Славіна, Університеті штату Міннесота під керівництвом Р. і Д.Джонсон, Університеті Каліфорнії під керівництвом С.Кагана [2].

У навчальних закладах Франції у 70 – 80-х роках почала застосовуватися така форма організації навчального процесу, що спрямовувалася на індивідуалізацію навчання, подолання пасивності студентів, зростання результативності навчання, і отримала назву “незалежна праця”. Сутність цієї форми організації навчального співробітництва полягала у наступному. Викладачі рекомендують невеликі групі студентів загальну тему; кожен предметник формулює в

ній свою підтему. Студенти розподіляють обов'язки та готують звіт про проведену роботу ("міні-мемуари"). У процесі "незалежної праці" студенти можуть розраховувати на консультації будь-кого з викладачів. Після перевірки та оцінювання "міні-мемуари" включалися до методичного фонду навчального закладу [3].

Активний пошук удосконалення викладання та навчання вели у 60-80-х роках російські учителі-новатори (В.К.Дьяченко, А.С.Соколов та інші), які запропонували методику "колективного способу навчальної діяльності". Суть цієї методики полягає в тому, що кожен студент за допомогою товаришів отримує шанс розширити свої власні знання. Методика проведення занять згідно моделі "колективного способу навчальної діяльності" включала такі етапи: 1) кожен студент обирає одне з понять, що вивчається у ході роботи над темою; 2) запитує товаришів, що їм відомо стосовно цього поняття; 3) після цього "дослідники" кожного конкретного поняття збираються у малі групи та намагаються дати йому спільну характеристику; 4) на завершення результати записується та здаються викладачу [1].

На сучасному етапі склалися певні підходи до організації кооперативного навчання через навчальний діалог, розробку проектів, модеративний семінар. Засобом реалізації виступає частіше за все інтерактивна взаємодія учасників освітнього процесу. За даними відомої української дослідниці О.Пометун саме інтеракція розглядається як інструментарій активізації навчальної діяльності учнів [7].

Кооперативні форми спрямовуються на опрацювання накопиченого досвіду групою студентів. При цьому індивідуальний та узагальнений колективний досвід виступає найважливішим джерелом навчального пізнання.

У порівнянні з традиційним в інтерактивному навчанні змінюються і форми взаємодії з викладачем (тьютором): його активність поступається місцем активності учасників, оскільки головна мета – створення умов для реалізації ініціативи самих студентів, їх навчального співробітництва.

Викладач в умовах кооперативного навчання виконує декілька ролей. Виступаючи в якості лектора-експерта, він викладає новий матеріал, демонструє слайди, відповідає на запитання. У ролі організатора – забезпечує взаємодію учасників з соціальним та фізичним оточенням: комплектує групи, координує виконання завдань, готує мініпрезентації. У ролі консультанта-фасілітатора (помічника) звертається до індивідуального досвіду учасників,

спонукає їх вести пошук нових даних для розв'язання поставлених задач, формулювати нові підходи.

З точки зору приведених характеристик до числа форм кооперативного навчання можна віднести: “мозковий штурм”, рольові та ділові ігри, дискусії, дебати, роботу в малих групах, тренінги [5].

Практичній реалізації та апробації форм кооперативного навчання студентів спеціальності “Початкове навчання” психолого-педагогічного факультету ЛНПУ імені Тараса Шевченка та Стаханівського педагогічного коледжу при ЛНПУ передувало вивчення питання ставлення викладачів та студентів до цієї форми організації навчального процесу. Отримані нами результати у цілому збігаються з точкою зору, що викладена у літературі іншими дослідниками.

Як зазначають Є.Шиянов та І.Котова, випускники вищих педагогічних закладів, у тому числі “масовий вчитель”, у переважній більшості не вміють перебудувати власну навчально-виховну діяльність на основі діалогічного підходу, який вимагає від педагога більш високого рівня майстерності, більших морально-психологічних і часових затрат у порівнянні з моносуб'єктним підходом. Це пов'язано, на думку авторів, з мінімальною представленістю у професійному досвіді та особистісному просторі як викладачів вищої школи, так і студентів усього того, що забезпечує створення та реалізацію механізмів суб'єкт – суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу на основі діалогу [6].

Дійсно, реалізація діалогічного підходу у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів пов'язана з певними труднощами. Як показали проведені нами опитування серед викладачів та студентів, що більше половини респондентів оцінюють діалогічний стиль організації навчального процесу в умовах існуючої практики як нереальний. Проаналізуємо отримані дання більш докладніше.

У відповідях викладачів на питання анкети зазначалося, що навчальний діалог у процесі проведення навчальних занять з педагогічних, у тому числі дидактико-методичних дисциплін, сьогодні утруднюють наступні причини:

- організація навчальних занять діалогічного характеру потребує значних часових витрат, тому їх проведення або вкрай обмежене, або взагалі не можливе, по скільки згідно з навчальним планом кількість аудиторних годин, у тому числі, і годин на практичні заняття з дидактики та методик початкового навчання, суттєво скорочена;

- ефективність занять, що проводяться у діалогічній формі, значною мірою залежить від підготовленості студентів, попереднього опрацювання ними нової літератури та інших джерел інформації, яких сьогодні недостатньо або вони застарілі, тому така форма занять унеможлиблюється або їх проведення має формальний характер;
- навчальний діалог потребує від студента активної пізнавальної позиції, зацікавленості, умотивованості, а також володіння вміннями навчально-пізнавальної, комунікативної, аналітично-рефлексивної, діяльності що на сьогодні відсутнє у значній частині студентів у зв'язку з їх слабкою загальноосвітньою підготовкою;
- застосовування інтерактивних, у тому числі кооперативних форм навчання, потребує спеціально обладнаних навчальних аудиторій з відповідними меблями, які забезпечують мобільне формування мікрогруп та їх оперативне переструктурування, а також новітніх засобів унаочнення: відеопрезентер, фліп-чарти, мультимедійні дошки тощо.

Опрацювання анкет студентів показало наступне. На питання “Як Ви розумієте, що таке кооперативне навчання” 68% респондентів відповіли, що вони практично нічого не знають про таку форму організації навчальної роботи і ніколи з нею не стикалися. Разом з тим, у тієї частини, що висловила часткове розуміння цього виду навчання, має місце досить чітке уявлення про вміння та особистісні якості, які необхідні для “навчання разом”. Серед таких частіше за все студенти вказували: комунікабельність, вміння слухати іншого, вміння йти на компроміс, індивідуальна незалежність, вміння чітко висловити власну думку, відповідальність, рівноправність, доброта, взаєморозуміння. Серед умов, що забезпечують ефективне упровадження кооперативного навчання студенти виокремили як найважливіше – це рівень демократичності організації діяльності під час навчальних занять. Досить тривожним є показник, що близько 50% вказали на практичну відсутність партнерських відносин і, перш за все, в системі “викладач-студент”. Обчислення загального індексу задоволеності навчальним процесом у вузі виявило наступні результати: задоволеність ставленням викладачів до студентів (0,67), можливість співпрацювати на заняттях (0,43), рівнем демократичності у відношеннях студентів та викладачів під час навчальних занять (0,48), мікрокліматом на факультеті, у академічній групі (0,72). При цьому понад 50% студентів вказали, що їм сучасна система навчання у вузі не подобається, і було б краще повернутися до традиційної системи. Головним негативним фактором студенти вказали

“необхідність багато працювати самостійно”. Лише 23% респондентів виявили цілком позитивне ставлення до навчання у сучасному ВНЗ.

У соціально-педагогічному контексті кооперативне навчання сприяє розвитку у студентів вміння бачити і відмічати успіхи один одного, працювати єдиною командою, підтримувати спільні прагнення щодо завершення роботи, бути толерантними у співробітництві, незважаючи на індивідуальні відмінності.

Література

1. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М., 2001. – С. 26-42.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2003. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 1999. – С. 134-141.
3. Євдокімов О.В. Ефективність нових технологій організації навчання студентів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С.166-165.
4. Еримбитова С., Маджуга А. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащихся // Alma mater. – 2003. – №11. – С. 48-50.
5. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов н/Д., 1995.
6. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007.

М.В. Опачко

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

В статье рассматриваются перспективы дальнейшего развития системы высшей профессиональной подготовки учителей физики. Модернизация образования предполагает разработку нового программно-методического обеспечения процесса подготовки.

The author of the article considers the issues of prospects of further development of the system of higher professional training of physics teachers. It has been stated, that the process of education modernisation pre-supposes the development of the newest programme-methodical provision for the process of training.

Визначальною рисою модернізації вищої школи на сучасному етапі розвитку суспільства є входження вітчизняної вищої освіти у

ЗЄВО. Трансформація загальноєвропейської парадигми підготовки сучасного вчителя як особистості, здатної працювати в умовах несталого розвитку, швидкоплинних змін, постійного саморозвитку і творчого пошуку в умовах вітчизняної системи підготовки педагога передбачає реформування та оновлення змісту підготовки на принципово нових методологічних, науково-методичних та інформаційно-технологічних засадах.

Актуальність проблеми впливає з наявності ряду протиріч між:

- потребою у реформуванні вітчизняної системи освіти в контексті Болонських угод та відсутністю науково-методичного, матеріально-технічного супроводу реорганізації процесу;
- переходом до навчання за кредитно-модульною системою та відсутністю обґрунтованих змістових модулів, що складають сутність професійно-фахової підготовки педагога;
- зростанням ролі самостійної роботи у змісті підготовки та відсутністю тематики системи самостійних робіт, індивідуальних проєктів, пошуково-дослідницьких, реферативних робіт, а також стандартизованих тестових завдань тощо.

Метою нашої теоретичної розвідки є обґрунтування стратегії розвитку вищої природничо-математичної освіти.

Для досягнення мети слід було виконати наступні завдання:

1. Проаналізувати стан та перспективи розвитку природничо-математичної освіти.
2. Визначити складові підготовленості вчителя фізики до професійної діяльності в сучасних умовах розвитку освіти.

Обґрунтування стратегії розвитку вищої освіти, в тому числі і природничо-наукової передбачає визначення її вектора на основі аналізу методологічних узагальнень, що розробляються філософією освіти.

Загальними тенденціями розвитку освіти в сучасних умовах інформатизації суспільства науковці визначають:

- фундаменталізацію – як відповідь на виклик глобалізації і умову зростання суспільства, нації, держави і передбачає посилення значення дисциплін фізико-математичного профілю, хімії і біології (а також інформатики) як у перспективній загальноосвітній, так і професійній підготовці людини до життя. Йдеться про нарощування природничої і математичної підготовки школярів і відповідно, майбутніх педагогів. Так у висловлюваннях провідних російських учених, серед яких Ж.Алфьоров

(Нобелівський лауреат), означена проблема інтерпретується як така, що створює загрозу національним інтересам Росії” [Андрущенко В.П. – К., 2005. – С.560];

- гуманітаризацію, як реалізацію принципу гуманізму – єдиного і головного, завдяки якому стає можливим майбутнє для відмінностей, багатовимірною і разом з тим внутрішньо єдиною світу і передбачає формування світогляду, ціннісних орієнтацій людини, введення в контекст підготовки фахівців національних і загальнолюдських цінностей, формування духовності людини;
- екологізацію, що ґрунтується на гармонії людських природних й техніко-технологічних пріоритетів і передбачає створення передумов для формування особистості – носія ноосферного типу світогляду.

Окреслені тенденції розвитку освіти ХХІ століття посилюють потребу у розв’язанні національних освітніх проблем, серед яких розробка сучасного класифікатора спеціальностей, введення двоступеневого навчання (перший – до отримання першого наукового ступеня бакалавра, другий – після його отримання), введення загальноєвропейської системи перезарахування кредитів (ECTS), підвищення якості освіти, ефективності освітніх послуг, усунення значного розриву між рівнем знань випускників загальноосвітніх шкіл і вимогами вузів тощо.

Організаційно-структурні зміни до яких належать зміни у: освітньо – кваліфікаційних рівнях; переліку педагогічних спеціальностей; мережі вищих педагогічних навчальних закладів; змісті підготовки мають враховувати:

- відкриття навчальних закладів різних типів;
- запровадження профільного навчання у старшій школі;
- потребу у підготовці педагогічних працівників за поєднаними спеціальностями (близькі за змістом освіти спеціальності, що взаємно доповнюють одна одну);
- потребу у підготовці вчителів до викладання *навчальних предметів варіативного компоненту навчального плану та проведення позашкільної і позакласної роботи;
- потребу у відтворенні, відродженні та розбудові регіональних центрів педагогічної науки.

Модернізація змісту підготовки педагога, основними складовими якої є: фундаментальна, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-технологічна, практична, соціально-

гуманітарна, що передбачає вироблення нової методології методичної підготовки. При цьому методична підготовка повинна:

- реалізуватись не лише через відповідну навчальну дисципліну і не зводиться до неї, а розглядатися як основний принцип при викладанні фундаментальних дисциплін на педагогічних спеціальностях;
- базуватись на сучасних технологіях навчання, у першу чергу, йдеться про інформаційно-комп'ютерні технології; (інформаційно-технологічна підготовка має бути наскрізною);
- охоплювати систему дидактичних, педагогічних, виховних технологій.

Сутність модернізації змістової підготовки педагога відображена у системі вимог до особистості вчителя. Це повинна бути особистість здатна:

- успішно функціонувати в умовах постійних змін; приймати змінність як сутнісну характеристику власної життєдіяльності, продукувати та виявляти інноваційний тип мислення, культури, поведінки з урахуванням необхідності у переорієнтації навчального процесу із засвоєння базових знань на вироблення умінь і навичок використання цих знань на практиці;
- розуміти, уміти і сприяти формуванню особистості дитини, що в свою чергу передбачає врахування і дотримання у процесі підготовки педагога вимог і умов, які б відповідали формуванню особистісної зрілості педагога в умовах функціонування освітнього середовища за типом педагогічної майстерні;
- конструювати свою діяльність на інноваційності, як типи життєдіяльності людини на протигагу інертності, консерватизму, на основі дитиноцентризму, що зорієнтований на дитину як повноцінну особистість, рівноправного члена суспільства, визнає її індивідуальність і створює необхідні умови для становлення і розвитку;
- вчитися протягом життя і навчати цьому своїх учнів, що передбачає проектування навчального процесу у вузі на основі сучасної науки, новітньої методики, педагогічної майстерності і високих педагогічних технологій (йдеться про педагога не як про носія парадигмального наукового знання (нормативного), а носія міжпарадигмального знання);
- до спілкування (живого діалогу), в тому числі, і іноземною мовою (або, навіть і кількома); до організації взаємодії у дитячому і

студентському середовищах, що передбачає формування умінь і навичок міжгрупової, міжособистісної взаємодії, володіння прийомами перцепції, атракції, контактної взаємодії тощо.

Реалізація окреслених вимог передбачає:

- удосконалення системи підготовки майбутніх студентів шляхом подолання значного розриву між шкільною програмою та університетськими вимогами;
- суттєве поліпшення психолого-педагогічної підготовки;
- посилення практичної складової підготовки шляхом розробки та впровадження у змісті методичної підготовки майбутніх учителів фізики курсів “Дидактичні технології”, “Технології виховання”, а також введення на педагогічних спеціальностях перманентної педагогічної практики, починаючи з 3-4 семестру (як у європейських вузах; проблемним питанням є забезпечення відповідними базами практик);
- розробку системи завдань для СРС, тем для індивідуальних завдань, при цьому, студентам педагогічних спеціальностей варто пропонувати тематику кваліфікаційних і дипломних робіт дидактичного змісту, а не суто природничо-наукового; або природно-наукової тематики з пропозиціями, методичними рекомендаціями, щодо впровадження результатів наукового дослідження у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи (розробка нових факультативів, програм для розвитку творчого потенціалу особистості учня та ін.);
- розробку системи тестових завдань, які дозволяють оцінювати рівень знань студентів, інша справа, як оцінювати практичні знання і навички.

Виокремлені положення щодо стратегії і тактики вирішення проблеми модернізації підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін в класичному університеті дозволяють визначити систему конкретних першочергових завдань:

1. Розробити змістові модулі навчальних дисциплін, що складають зміст професійно-фахової підготовки педагогів.
2. Розробити систему СРС та стандартизованих тестових завдань, а також обґрунтувати механізми оцінювання знань студентів (критерії оцінювання, різномірні завдання тощо).
3. Розробити критерії оцінювання для стандартизованих випробувань, спрямованих на визначення рівня практичної підготовки майбутнього педагога.

4. Організувати лекторій для викладачів “Впровадження інноваційних технологій навчання у ВНЗ”.
5. Розробити програми, спрямовані на перепідготовку вчителів, підвищення їх педагогічної майстерності.

Отже, перспективи розвитку системи вищої професійно-природничої освіти пов'язані із модернізацією змісту підготовки студентів з урахуванням сучасних світових тенденцій розвитку освітніх систем та розбудовою єдиного освітнього європейського простору. Удосконалення змісту підготовки у відповідності до вимог часу передбачає виконання низки завдань організаційного, управлінського, соціально-педагогічного, психолого-дидактичного характеру, результатом яких має бути створення нового програмно-методичного забезпечення системи підготовки вчителя природничих дисциплін.

О.Є. Остапчук

ІДЕЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

В статье исследуются феномен самореализации учителя, условия подготовки учителя в парадигме готовности к самосовершенствованию и профессиональной самореализации. Представлена характеристика организационно-педагогической системы, ориентированной на формирование у будущего учителя механизма профессиональной самореализации.

The phenomenon of professional self-realization, the conditions of preparation of the teacher to self-improvement are investigated in the article. The characteristics of organizational-pedagogical system of formation of mechanisms of professional self-realization reveals is represented.

Зростаючі вимоги суспільства до якості освіти і педагогічного професіоналізму обумовили пріоритетну спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів на підтримку розвитку їх особистісно-професійного потенціалу, на забезпечення умов для конструктивного розв'язання ними завдань педагогічної практики. Результатом таких перетворень є перенесення в освітніх системах акцентів з масових педагогічних явищ на самоцінність особистості, вивчення можливостей та умов індивідуального розвитку й самореалізації.

Разом з тим, жорстка прив'язка педагогічної освіти до абсолютно точних, гранично закритих технологій довела свою

неефективність. У випускників педагогічних вузів відсутні уміння: формулювати концептуальну позицію і розмірковувати з приводу нових знань, виділяти і критично оцінювати проблематику питання, представляти і мотивувати різні методологічні позиції для її розуміння, демонструвати методологічні уміння встановлення зв'язків причин і наслідків, джерел різних смислів педагогічних явищ.

Тому склалися певні передумови для розгляду професійно-педагогічної підготовки учителя в парадигмі готовності до самовдосконалення і професійної самореалізації, що зумовило перехід до нових технологій навчання, орієнтованих на варіативність, суб'єктність, індивідуально-творчі, особистісно-центровані форми і методи підготовки.

У загальнопедагогічному аспекті феномен самореалізації вчителя використовується у висвітленні сутності професійно-педагогічної культури, педагогічної творчості, педагогічної майстерності, педагогічного покликання, педагогічної обдарованості, професійно-педагогічного потенціалу, професійного становлення, особистісного і професійного розвитку вчителя, культуротворчої особистісно орієнтованої освіти, розвитку професійної індивідуальності вчителя (А.Алексюк, Ш.Амонашвілі, Г.Балл, І.Бех, О.Бодальов, Є.Бондаревська, В.Буряк, Б.Гершунський, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Л.Кондрашова, С.Сисоева, В.Сластьонін та ін.).

Різні підходи до визначення професійної самореалізації вчителя та використання цієї категорії демонструють велику варіативність, яка зумовлена тим, що професійна самореалізація вчителя виступає одночасно як характеристика цілісності його особистості та рівня його соціальної активності, що виявляється в педагогічній майстерності, творчості, професійно-педагогічній культурі.

У результаті вивчення еволюції поняття "самореалізація особистості" визначено основні характеристики цього феномену: він ґрунтується на самопізнанні власного потенціалу, спрямованості на саморозвиток особистості на підставі самовизначення, на досягненні компетентності, самоорганізації (як мобілізації власної мотивації, когнітивних ресурсів, поведінкової активності), ототожненні з творчою діяльністю; визначається предметною реальністю соціально значущого внеску особистості в обрану сферу життєдіяльності, відповідальністю особистості за його наслідки. Сутність професійної самореалізації вчителя концентрується в його професійній індивідуальності та визначається як усвідомлена, цілеспрямовані

об'єктивація індивідуального професійно-педагогічного потенціалу вчителя в педагогічному процесі співтворчості з учнями.

Професійна самореалізація витлумачується як активний, свідомий процес, сутність якого полягає у цілеспрямованому саморозвитку особистісних і професійних якостей, самопізнанні і продуктивному використанні особистістю власного потенціалу у професійній діяльності з метою поступового підвищення її ефективності; це здатність проявити себе в професійній діяльності на межі своїх можливостей, довести собі та іншим на що здатний, спираючись передусім на власні творчі здібності. Самореалізація – це спосіб розширення власного поля можливостей.

Незважаючи на значну кількість психолого-педагогічних досліджень, проблема формування готовності у майбутніх учителів до професійної самореалізації у вищих педагогічних закладах ще недостатньо досліджена у теоретико-методологічному аспекті, не розкрита сутність поняття професійної самореалізації вчителя у контексті особистісно-орієнтованої професійної підготовки, його структура і модель формування.

Аналіз умов, спрямованих на забезпечення продуктивної професійної самореалізації майбутніх учителів, на реалізацію потреб педагога в становленні його як суб'єкта особистісно-професійного розвитку, дозволив виявити протиріччя:

- між сучасними вимогами до особистісних і професійних якостей майбутнього учителя і недостатнім врахуванням цих вимог в процесі професійної підготовки;
- між прагненням педагога до актуалізації індивідуального потенціалу професіоналізму і недостатнім володінням способами саморозвитку і професійної самореалізації, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності;
- між актуальністю формування культури самопроєктування і готовності особистості до її саморозвитку як необхідного компонента загальної і професійно-педагогічної, культури, важливої професіографічної характеристики педагога, з одного боку, і відсутністю теоретичних розробок змісту педагогічного процесу формування такої готовності у майбутніх педагогів, з іншого.

Професійна підготовка майбутнього учителя до професійної самореалізації ґрунтується на методологічному визнанні пріоритетів самоцінності особистості і базується на взаємозалежності процесів саморозвитку особистісних і професійних якостей та проєктування

системи особистої педагогічної діяльності гуманістичної, багатомірної і поліфункціональної за своєю суттю, в умовах якої повною мірою відбувається самореалізація особистості учня, її збагачення і розвиток.

Зважаючи на вище сказане, професійна самореалізація має розглядатися як провідна мета освітнього процесу у вищих педагогічних закладах, а формування у студентів готовності до професійної самореалізації виступає необхідною умовою повноцінного прояву і розвитку майбутнього учителя як особистості і професіонала.

Професійна самореалізація як багатомірний процес особистісних і професійно-діяльнісних проявів повноцінно розгортається лише в багатомірному освітньому просторі. Тому професійна підготовка майбутніх учителів передбачає перебудову педагогічного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах на основі ідеї багатомірності педагогічних систем. Це забезпечить розуміння, сприймання і ставлення майбутнього учителя до педагогічної діяльності як нескінченно можливої через багатомірність проявів своєрідності особистості кожного вихованця і суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Перебуваючи в багатомірному педагогічному процесі вищої школи майбутній учитель набуває можливості досягнути багатогранність власної особистості, що виступає основою проектування професійно-діялісного поля, достатнього для особистісної самореалізації кожного учня і професійної самореалізації самого учителя.

Ефективність професійної самореалізації майбутнього учителя залежить від сформованості образу "Я-професіонал" і якості педагогічної системи, розробленої ним для виконання основних освітніх функцій. Тому дієвою основою професійного саморозвитку майбутнього учителя виступає цілеспрямоване включення його в процес особистісно-професійного самопроектування і проектування цілісної, багатомірної системи особистої педагогічної діяльності.

Зміст організаційно-педагогічної системи, спрямованої на формування у майбутнього вчителя механізму професійної самореалізації, включає наступні компоненти: аксіологічний (введення студентів у світ цінностей професійної самореалізації вчителя), когнітивний (забезпечення студентів необхідними знаннями про сутність і засоби професійної самореалізації вчителя, її змістовні й процесуальні характеристики, критерії результативності, про засоби самопізнання тощо), особистісний (розвиток у студентів рефлексивних здібностей, пізнання власного професійно-педагогічного потенціалу,

опанування засобами самонавчання, самоорганізації, самовдосконалення, актуалізація потреби в гуманістично спрямованій професійній самореалізації), діяльнісно-творчий (розвиток професійно-педагогічних умінь, які визначають операційно-процесуальний план механізму професійної самореалізації майбутнього вчителя).

В даному контексті перспективною є розробка і поширення в системі вищої педагогічної освіти технологій самопроєктування і проєктування особистого професійно-діяльнісного поля. Підготовка майбутніх педагогів через використання таких технологій створює можливість звертатися до того в особистості, що представляє найбільшу цінність для людини. Освіта, яка звернена до особистісних цінностей, більш ефективна з гуманістичної точки зору. Вона спрямовує студента до самостійної роботи над будівництвом своєї особистості і власної професійної діяльності, розвиваючи те, що найбільш чутливе до розвитку; посилює тяжіння майбутніх педагогів до виготовлення власних підходів, методів, прийомів виховання і навчання, які поєднують в собі прагнення до професійної своєрідності і бажання самореалізації в умовах власноруч розробленої педагогічної системи.

Прикладом інноваційної моделі підготовки майбутніх педагогів до продуктивної самореалізації в професії виступає проєктна модель, яка налаштована на побудову індивідуальних траєкторій професійного розвитку. Вона формується як проєктно-ігрова, в якій освіта будується як простір випереджувального імітаційного проєктування різних ситуацій, в ході якої готуються професіонали, здатні створювати нові норми і зразки, нові типи і структури діяльності.

О.В.Пахомова

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩИХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

В статтє рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в контексте компетентного подхода, анализируется широкий спектр точек зрения на проблему его внедрения и результаты,

исследуется структура и основные элементы профессиональной компетентности будущих специалистов.

This article considers the problem of formation of the professional competence of future specialists in the context of realization of the Competence-Based Approach in the higher professional school. It reveals the main points of view on its introduction and its results; it studies the structure and the main constituents of the professional competence of future specialists.

Сучасне суспільство перебуває в процесі швидких змін у всіх сферах життя, а освіта чутливо реагує на практично некеровані і не прогнозовані суспільні перетворення і трансформації. Протягом останніх десятиліть у більшості розвинутих країн світу і в Україні також змінювалася суспільна парадигма від технократичної до індустріальної і потім до інформаційної [9, с.6].

Інтегральним показником якості (постановка проблеми) в контексті впровадження компетентнісного підходу у вищих професійних закладах освіти є компетентність. Головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу і підприємництва. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєвоважливих і професійних компетентностей надасть майбутньому фахівцю можливість орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Набуття знань, умінь і навичок, спрямоване на вдосконалення професійної компетентності, сприятиме інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породив безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн [9, с.7].

Поняття “компетентність”, “компетенція”, “компетентнісна освіта”, “освітня компетенція” (загальний аналіз останніх досліджень і публікацій) з’явилися у науковій літературі із зарубіжних джерел, де їх широко вживають і досліджують вже понад сорок років. Поняття “компетенція” у зарубіжній педагогічній науці вживається з кінця 1960 – початку 1970 років, саме тоді зароджується новий напрямок – компетентнісний підхід в освіті (competence-based education (CBE)). Введення в середині 80-х років ХХ сторіччя у професійну освіту окрім традиційних знань, вмінь і навичок нових освітніх категорій, чи як ще їх називають освітніх конструктів [3], компетентностей, компетенцій і

ключових кваліфікацій було науково обґрунтовано вченими країн Європейського Союзу (Д.Мертенс, Б.Оскарсон, А.Шелтон, Р.Бадер, Саймон Шо та ін.).

Проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців присвячені праці українських дослідників О.В.Овчарук, О.І.Пометун, О.І.Локшиною, О.Я.Савченко, С.Є.Трабачевої, Л.І.Паращенко. У російській педагогічній і психологічній літературі вивченням питання компетентності займалися В.І.Байденко, А.К.Маркова, Н.В.Кузьміна, Б.Д.Ельконін, В.В.Серіков, А.В.Хуторський, В.Д.Шадріков, І.А.Зимняя, Г.І.Ібрагімов, Ю.Г.Татур, Є.Ф.Зеєр, І.І.Риданова, І.С.Якиманська, В.А.Кальней, А.М.Новікова, М.В.Пожарська, С.Є.Шишов. Серед новітніх досліджень з проблеми формування професійної компетентності слід зазначити роботи В.А.Адольфа, В.А.Болотова, В.Н.Введенського, К.Б.Віаніс-Трофименко, Є.Ф.Зеєра, І.О.Зимньої, М.І.Лук'янової, О.В.Морозова, В.В.Серікова, Н.Ю.Сенягіної, В.Я.Синенко, Т.М.Сорокіної, А.В.Хуторського, Д.В.Чернілевського, Д.Б.Ельконіна.

І.А.Зимняя виділяє три етапи розвитку компетентнісного підходу [5, с.34-35]:

I етап (1960-1970 р.р.) характеризується введенням у науковий апарат категорії “компетентність”, створенням передумов розгалуження понять компетентність і компетенція.

II етап (1970-1990 р.р.) означився використанням категорії “компетентність” у теорії та практиці навчання мови (нерідної), а також у сфері керівництва і менеджменту. Закордонні та вітчизняні дослідники виділяють різні компетентності/компетенції для різних видів діяльності. Так, Джон Равен виокремлює 37 видів компетентностей.

III етап дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти починається з 1990 р., характеризується появою робіт А.К.Маркової, Н.В.Кузьміної, Л.М.Мітіної, Л.П.Алексєєвої та ін. У зарубіжній освітній практиці окреслюється коло компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародній комісії з освіти для XXI сторіччя “Освіта: приховані скарби” Жак Делор сформулював “чотири фундаментальні стовпи, на яких базується освіта: вміння жити, вміння працювати, вміння жити разом, вміння вчитися” [2]. А у 1996 р. в м. Берні було визначено поняття ключових компетенцій (key competencies), яке на думку Ради Європи, є суттєвим для реформ освіти.

Метою даної статті є аналіз останніх наукових досліджень з проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців в контексті реалізації компетентнісного підходу у вищій професійній освіті.

Резюмуючи (виклад основного змісту публікації) думки авторів означеного підходу (В.І.Байденко, Є.Ф.Зєєр, Є.Симонюк, А.Г.Бермус, Г.І.Ібрагімов), можна розглядати компетентнісний підхід як пріоритетну орієнтацію на цілі освіти, а саме: навченість, самодетермінація, самоактуалізація, соціалізація і розвиток особистості. Таким чином, мета сучасної вищої професійної освіти має трьохкомпонентний характер:

- в професійній галузі – професійна компетентність;
- в суспільному житті – успішна соціалізація особистості (соціальна компетентність);
- в особистісній сфері – усвідомлення власної самоцінності, прояв рефлексії й активності у цілепокладанні і у діяльності в цілому, самовизначення.

Отже, компетентнісний підхід розглядається науковцями “як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбір змісту освіти, організація освітнього простору і оцінка освітніх результатів” [8, с.3]. “Компетентнісний підхід – це спроба привести у відповідність школу до потреб ринку праці. Підхід, який акцентує увагу на результаті освіти, у якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних ситуаціях” [7, с.3].

Логіка реалізації завдань нашої статті вимагає аналізу визначення базових понять компетентнісного підходу – компетенція і компетентність. Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів навчання, досягнень та освіти (International Board of Standards for Training Performance and Instruction (IBSTRI)) компетентність визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу, яка містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або у певній діяльності [12]. Експерти програми “DeSeCo” (Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади 1997р.) визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольнити індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. [9, с.10]

Відомий російський науковець, доктор педагогічних наук МПІА А.В.Хуторський визначає компетентність як відчужену, наперед

задану соціальну вимогу або норму до освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, вмінь, навичок, засобів діяльності), які задані по відношенню до певного кола предметів й процесів, та які є необхідними для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них. А.В.Хуторський розглядає компетентність через компетенцію, а саме як володіння особою певною компетенцією, яка також включає її особистісне відношення до неї і предмету діяльності. Компетентність – це вже сукупність якостей (ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, вмінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально і особистісно заданій сфері [10].

І.А.Зимня розглядає компетентність як “актуальну особистісну якість, що формується, яка базується на знаннях, інтелектуально і особистісно-зумовлену соціально-професійну характеристику людини, її особисту якість” [6].

Є.Ф.Зеєр наголошує на тому, що компетентність – це сукупність (система) знань у дії, це зміст узагальнених теоретичних і емпіричних знань, які представлені у формі понять, принципів, змістообразуючих положень. Компетенції, розглядаються ним як узагальнені засоби дії, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності [4].

С.Є. Шишов, В.А.Кальней зазначають, що “компетенція – це загальна здібність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які набуті завдяки навчанню. Компетенція не може бути визначена через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль у її застосуванні належить обставинам. Компетентність особистості становить сукупність ключових компетенцій, особливо актуальних для демократичного суспільства і розвитку ринкової економіки” [11, с.79].

Аналізуючи цілий рід тлумачень і визначень базових понять – компетенція і компетентність, можна зробити висновок, що ці поняття досить не ясно визначені, і не проведене їх чітке розмежування, а деякі вчені їх не розділяють взагалі (І.А.Зимня, А.К.Маркова). Ми виокремлюємо декілька загальних характеристик: діяльнісну і особистісну складові компетентності, а також зміст у ній соціальних, професійних, культурних вимог і стандартів.

Резюмуючи останні дослідження з проблеми професійної компетентності майбутніх фахівців ми виділяємо такі її суттєві складові:

- актуальна кваліфікованість: знання, вміння, навички з професійної галузі, здібності продуктивного володіння сучасними ІКТ, які є необхідними і достатніми для професійної діяльності;
- когнітивна готовність: вміння на діяльнісному рівні опановувати нові знання, інструментарій, ІКТ; здатність до успішного пошуку і освоєння, використання необхідної і достатньої наукової інформації, вміння вчитися та вчити інших;
- комунікативна підготовленість: володіння рідною та іноземною мовами, здатність використовувати понятійний апарат суміжних наук і галузей, вміння професійно спілкуватися;
- креативна підготовленість: здатність до пошуку принципово нових підходів до рішення відомих задач і вирішення принципово нових задач як у професійній сфері, так і в сумісних галузях;
- розуміння тенденцій і основних напрямків розвитку професійної галузі і технічної сфери в цілому у співвідношенні з духовними, політичними, соціальними та економічними процесами;
- позитивне відношення до своєї професійної діяльності: готовність і прагнення до професійного вдосконалення, корпоративна самоідентифікація та позиціонування;
- стійкі та здатні для розвитку професійно значущі особистісні якості: відповідальність, цілеспрямованість, толерантність, самокритичність, висока самооцінка, рішучість.

Не викликає сумніву, що професійні компетентність майбутніх фахівців має формуватися у контексті компетентнісного підходу у вищих професійних навчальних закладах. Як зазначає А.В.Хуторський, введення поняття “компетентності” у практику навчання дозволить вирішити типову проблему вищої професійної освіти, коли оволодівши набором теоретичних знань, випускник ВНЗ зазнає значні труднощі в їх реалізації у процесі вирішення конкретних задач чи проблемних ситуацій. Учбовий процес повинен як найблище моделювати відповідні сторони майбутньої професійної діяльності, іноді через неузгодженість затребуваних якостей особистості в учбовім процесі і практичній діяльності, колишній студент-відмінник відстає в професійному і кар’єрному рості від студента, який вчився посередньо.

В Україні вже зроблено перші кроки для запровадження компетентнісного підходу в національну освіту. Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук за підтримки Програми розвитку ООН провели плідну роботу з добору та визначення ключових компетентностей для України. Стартував процес подальшої

імплементатії компетентнісного виміру з урахуванням національних напрацювань та міжнародного досвіду.

Реалізація компетентнісного підходу у вищій професійній освіті буде сприяти досягненню її головної мети – підготовці кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня й профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, вільно володіючого своєю професією і орієнтованого в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальній і професійній мобільності, тобто професійно компетентного фахівця.

Література

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // (электронный ресурс) 02.05.2007 <http://www.bestreferat.ru/referat-78164.html>.
2. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО “Образование: сокрытое сокровище”. – М.: ЮНЕСКО, 1997.
3. Зеер Э.Ф., Симанюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С.23-30.
4. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход у образованию (электронный ресурс) <http://www.uogau.ru/konf2005.php?mode>.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34-42.
6. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2006. – 4 мая. // <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
7. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
8. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.3-12.
9. Овчарук О.В. Развитие компетентнісного підходу: стратегічні перспективи міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та міжнародні перспективи. Колективна монографія / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С.6-16.

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования.// Народное образование. – 2003. – №3. – С 58-64.
11. Шишов С.С., Кальней В.Л. Мониторинг качества образования в школе. М.: Педагогическое общество. – 1999. – 320 – С. 79.
12. Spector, J.Michael-de la Teja, Peana. ERIC Clearing-house on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – P.1-3.

Л.В.Петько

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАТ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

У статті окреслюється розуміння відповідальності як однієї з моральних якостей особистості школярів шляхом залучення їх до туристсько-краєзнавчої роботи, проектування особистісного розвитку учня загальноосвітнього навчального закладу.

The article is discovered understanding of „responsibility” of teenager’s personality in process of touristic activity in the educational process in the comprehensive school.

За мету нашої статті ми ставили: здійснити теоретичний огляд наукових досліджень й уточнення змісту відповідальності особистості підлітка, що стимулюється в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності, а також зробити порівняльні характеристики внутрішньоособистісних детермінант: відповідальності, ініціативності, самостійності та комунікативності.

Для різностороннього формування особистості підліткового віку важливо оптимальне поєднання ініціативи і відповідальності: без діяльної відповідальної реалізації ініціатива залишається важливим, але нереалізованим потенціалом особистості, а відповідальність без творчої ініціативи залишається лише старанністю.

Відповідальність – самостійне, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, що визначені особистістю. Вона виступає як ідеальне моделювання людиною відповідальної ситуації, її межі і рівня складності [1, с.6], що охоплює в собі ряд якостей: самостійність, незалежність, упевненість, рішучість, наполегливість та інші. “Відповідальність є пробний камінь і основний критерій

характеру і спрямованості особистості, що знаходиться в руках колективу” [2, с. 21].

Одним з перших, відповідальність як соціальну якість, що виявляється дітьми у процесі міжособистісної взаємодії (навчально-пізнавальна, позанавчальна діяльність), ґрунтуючись на відносинах відповідальної залежності, визначив А.С.Макаренко [3, с. 39].

Прийняття на себе підлітком відповідальності або покладання цієї відповідальності на інших є вчинком, що глибоко характеризує життєву позицію особистості, її ставлення до світу, до інших і до себе.

С.Л.Рубінштейн підкреслював, що розкриття “ставлення людини до світу можливе крізь об’єктивну характеристику людського способу існування в світі як свідомої і діючої істоти..., здатної поставитись до світу та іншої людини... у відповідності з його сутністю і тим адекватніше змінити і перетворити її своєю дією. Звідси людська відповідальність за все скоєне і за все згаєне” [4, с. 38].

У наш час комп’ютеризації, захоплення підлітками візуально-віртуальними засобами, які перешкоджають отриманню необхідного досвіду, що призводить до втрати дитиною індивідуальної свідомості, почуття дійсності, а також і відповідальності [5, С. 63-65], формується інфантильна свідомість, втрачається адекватне сприйняття реальності [6, с. 265-266].

І якщо підліток перестає сприймати реальність, то він не в повній мірі, а може і в повній, усвідомлює наслідки своїх дій, впливу на реальні об’єкти. Особистість підліткового віку прагне комфорту, її свідомість відірвана від об’єктивної дійсності і це призводить до помилок, до дезорганізації, а може й руйнування, соціальної групи, яка організовує роботу свідомості цього індивіда, оберігає його від негативного впливу стороннього, матеріального світу.

Тому головним інструментом розвитку людства на етапі швидкого виникнення та еволюції “другого розуму” стає удосконалення “організаційної структури” [5, с. 83], такого механізму, який об’єднує обмежених і неефективних людей осібно, в ефективні соціальні групи.

Тому однією з найважливіших умов реалізації виховного потенціалу громадсько-корисної діяльності підлітків, виконання ними організаторських функцій в малій соціальній групі, попередження негативних рис особистості є відповідальність. Вона виступає показником здатності індивіда свідомо, добровільно виконувати сукупність вимог, що пред’являються до нього суспільством, свідчить

про зрілість особистості, відповідності всієї діяльності її громадянському обов'язку.

В умовах туристсько-краєзнавчої роботи відповідальність, будучи одним із чинників стимулювання соціально-комунікативної активності особистості підлітка, виступає в особливій формі "відносин відповідальної залежності" [7, с. 95; 8, с. 72].

Дослідження А.В.Петровського дозволили виявити „каркас зв'язків і взаємин" даного феномену при розгляді шарів міжособистісної активності в колективі [9, с. 15], у свою чергу В.П.Ратніков стверджує, що міжособистісні стосунки існують "усередині" соціальних відносин [10, с. 5].

Для туристсько-краєзнавчих груп із розвинутими комунікативними взаєминами характерними є не тільки відповідальні стосунки між членами групи, але і зростаюча взаємна відповідальність між групою та її членами, що виступає важливим моментом взаємостосунків особистості підлітка і малої соціальної групи. Тому в ході спільної туристсько-краєзнавчої діяльності у кожного підлітка, як члена групи виховується така особистісна відповідальність, що характеризується його соціальною орієнтацією, обумовленою груповими, колективними і громадськими інтересами, має виражений соціальний характер.

На думку Р.Р.Шахмуратова "відповідальність" є суттєвим компонентом соціальних відносин, за допомогою котрого досягається загально-методологічний підхід до процесу аналізу формування особистості в групі, колективі; обґрунтувавши положення про те, що "комунікативна основа зв'язку і взаємозв'язку суспільства і особистості є основою соціальної відповідальності" [11, с. 6-7, с. 17].

В.І.Тернопільська розуміє "соціальну відповідальність як інтегральне особистісне новоутворення (генералізуючу якість), яке характеризує соціальну типовість особистості" [12, с. 83]. Мається на увазі здатність особистості дотримуватися у своїй поведінці і діяльності загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, вміння об'єктивно прогнозувати, проектувати власні дії, оцінювати себе, активно і соціально-значуще виявляти свої індивідуальні здібності, виконувати рольові обов'язки, звітуватися за власні дії та здійснювати самооцінку та самоконтроль. У структурі соціальної відповідальності автор виділяє емотивний, когнітивний та практичний компоненти [12, с. 83].

Таким чином, відповідальність є результат суб'єктивного відбиття в свідомості підлітка соціальних норм і вимог, що з'являється

як етична якість особистості в суспільно-значущій поведінці, в її етичних переконаннях, установках, ціннісних орієнтаціях. Вплітаючись в тканину суб'єктивно-психологічних переживань, відповідальність виступає як трансформація зовнішніх вимог до суспільної поведінки у внутрішні переконання, тобто сам процес соціалізації особистості підлітка “представляє собою не просто процес засвоєння індивідом певних норм і цінностей, а й активне їх відтворення, що стає можливим лише внаслідок переведення їх у внутрішній особистісний план”, який характеризується різною мірою усвідомлення індивідом власного ставлення до норм і цінностей його оточення. Під способами соціалізації особистості підлітка розуміються конкретні види взаємодії особистості із середовищем, за допомогою яких дитина активно включається в суспільне життя і засвоює соціальний досвід [13, с. 5].

Однією з умов розвитку соціальної відповідальності у підлітків є включення їх у систему туристсько-краєзнавчої діяльності, задоволення в ній особистісних потреб, у першу чергу у самовизначенні, самоствердженні та самореалізації. А самореалізація, як зазначає А.Й.Капська, – це “свобода відстоювання своїх прав, переконань, це свобода творчості, саморозвитку талантів, здібностей, свобода вибору своїх суспільно-політичних пристрастей і симпатій, вибору своїх ідеалів [14, с. 16]”. Заняття туризмом і краєзнавством ставлять підлітка в положення відповідальності перед тургрупою; допомагають відійти від звичної позиції учня, за якого несуть відповідальність учителі; привчають правильно розподіляти свій час і цінувати його; допомагають подолати інфантильність, конформізм. У процесі туристсько-краєзнавчої діяльності самоврядування підлітків створює передумови до забезпечення такої позиції дітей, при якій вони можуть відчувати себе особистістю, яка володіє правом і обов'язком “загальної відповідальності” [15, с. 26-30; 8, с. 88].

Стимули відповідальності припускають зовнішній контроль за виконанням громадського доручення з боку туристської групи. Вони ґрунтуються на свідомості особистості підлітка. А саме соціалізуюча функція краєзнавчої освіти здійснюється за принципом “людиновідповідальності” [16, с.48]. В.В.Обозний розглядає ще і принцип “природовідповідальності”, який визначається “освітньою функцією культурного удосконалення фізичних якостей людини”, збереження та розвитку її соціально-значущих природних задатків.

Як якість, котра властива своїй особистості, підлітки-туристи четвертих-сьомих класів виділяють “відповідальність” – 10,4%, не туристи – 8,4% (табл.1, 2).

Таблиця 1

Якості особистості, визначені підлітками в собі, що займаються туристсько-краєзнавчою діяльністю (місто + село) 336 респондентів, у %

Якості особистості	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	Разом 4 – 7 класи	Місце
Ініціативність	0	4,8	4,2	7,3	5,1	4
Відповідальність	3,6	13,2	6,8	12,8	10,1	2
Самостійність	30,8	7,2	23,7	11,9	16,5	1
Комунікативність	11,5	7,2	9,3	8,3	8,6	3

“Самостійність” у туристів четвертих-сьомих класів складає 16,5% менше, ніж у не туристів –21,4%.

Таблиця 2

Якості особистості, визначені підлітками в собі, що не займаються туристсько-краєзнавчою діяльністю (місто + село) 285 респондентів, у %

Якості особистості	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	Разом 4 – 7 класи	Місце
Ініціативність	6,8	2,7	0	1,7	2,8	4
Відповідальність	8,5	9,9	10,7	3,4	8,4	2
Самостійність	15	20,7	26,8	23,7	21,4	1
Комунікативність	17	3,6	8,9	0	6,7	3

Ми виявили, що специфіка підліткового віку виявляється у різко зростаючій самостійності як туристів, так і не туристів, підтверджуючи тим самим дані дослідження Є.І.Рогова, де вивчається

специфіка підліткового віку і прояв у цей період підлітками активності в системі групових взаємостосунків [17, с. 58].

Стосовно переваги цих якостей в товаришеві підлітки-туристи четвертих-сьомих класів відводять “відповідальності” 10,4%, не туристи – 6,3%, а “самостійності” – 14% (туристи), тоді як не туристи тільки 5,6%, що в 2,5 рази менше ніж у туристів (табл. 3, 4). Четверокласники-туристи – 30,8% ставлять “самостійність” в товаришеві на перше місце, як якість особистості; тоді як не туристи взагалі йому не надають ніякої уваги – 0%.

Таблиця 3

Якості особистості, яким віддається перевага в другові підлітками, що займаються ТКД (місто + село) 336 респондентів, у %

Якості особистості	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	Разом 4 – 7 класи	Місце
Ініціативність	3,8	0	2,5	8,3	3,9	4
Відповідальність	7,7	18,1	8,5	7,3	10,4	3
Самостійність	30,8	4,8	18,6	11,9	14	2
Комунікативність	23,1	14,5	16,9	19,3	17,6	1

Таблиця 4

Якості особистості, яким віддають перевагу в другові підлітки, що не займаються ТКД (місто + село) 285 респондентів, у %

Якості особистості	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	Разом 4-7 класи	Місце
Ініціативність	0	1,8	1,8	0	1,1	4
Відповідальність	1,7	2,7	16,1	8,5	6,3	2
Самостійність	0	7,2	8,9	5,1	5,6	3
Комунікативність	11,9	16,2	7,1	5,1	11,2	1

Серед шестикласників-туристів – 18,6%, що майже в три рази більше ніж у не туристів (8,9%). У туристів-семикласників – 11,9% проти 5,1% у не туристів. Найменший показник “самостійності” у туристів доводиться на п’яті класи – 4,8%, у не туристів – на четверті класи, де взагалі немає даних – 0% (додатки Е.3, Е.4).

Перевага “відповідальності” в свого товариша чітко превалює у підлітків-туристів четвертих-сьомих класів (10,4%) над показниками у не туристів – 6,3%.

На нашу думку, це обумовлюється тим, що можливість діяти разом з товаришами, надання реальної допомоги один одному в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності породжує більш взаємну відповідальність за доручену справу, вимогливість, увагу і інтерес до діяльності ровесників, їх успіхів і невдач. Це є важливим показником згуртованості, зрілості усередині групових зв'язків і міжособистісних стосунків. Тому почуття відповідальності підлітків стимулюється в процесі групової туристсько-краєзнавчої діяльності під впливом, системи норм і взаємин відповідальної залежності її учасників, що складається в ній, а також систематичної участі підлітків у туристсько-краєзнавчій діяльності є умовою формування у підлітків відповідального ставлення до неї.

Ситуація походу, що створює індивідуально-психологічний чинник, який дозволяє зв'язати і зблизити туристів в туристсько-краєзнавчих подорожах, висуває перед підлітком необхідність підвищення вимогливості до себе і товаришів, відповідальності за свої вчинки, а також малої соціальної групи, розвиток самостійності.

Л.О.Сухінська визначає відповідальність як одну з форм активного ставлення особистості до навколишньої соціальної дійсності [7, с. 94-95], яке виявляється за певних умов і характеризується рядом особливостей, як визначене спрямування відповідальної поведінки (відповідальність особистості виявляється в активному ставленні до інших людей); предметності відповідальної поведінки (наявність того, за що людина несе відповідальність перед іншими людьми).

Вивчення негативного ставлення до громадської роботи у респондентів-туристів і не туристів (всього 627 підлітків) було встановлено, що “боятися відповідальності” (найбільший відсоток) у міських – 3,9% і сільських туристів – 3,1% доводиться на п'яті класи. У сьомому класі підлітки-туристи не указують цю причину, хоча загальний показник у міських туристів (четверті-сьомі класи) вищий – 1,4%, ніж у сільських – 0,8%. У підлітків, які не займаються туризмом (див. додаток 3.2), найбільший показник “страху відповідальності” у міських дітей доводиться на шості класи – 11,4%, у сільських – на сьомі класи – 9,1%. “Страх відповідальності” у міських підлітків четвертих-сьомих класів (5,9%) у три рази вищий ніж у сільських дітей (1,8%). З усіх причин, що були вказані в опитуванні респондентів, саме “страх відповідальності” у тих, хто не займається туристсько-

краєзнавчою діяльністю (село і місто) посідає перше місце по всіх показниках – 4,8%, тоді як у туристів (місто+село) ці дані (1,2%) стоять на третьому місці.

Це наочно відображає соціально-етичну зрілість особистості підлітка-туриста, панування соціально-комунікативних початків в її ціннісній орієнтації, показує здатність будувати свою життєдіяльність на основі поєднання громадянських і особистих інтересів, а також сформованість до сьомого класу такої якості особистості як відповідальність.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – С. 3–18.
2. Абульханова-Славская К.А. Философское наследие Карла Маркса в современной психологической науке // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 4. – С. 13–22.
3. Макаренко А.С. Педагогічна поема // Твори: в 7-ми т. – К.: Рад. школа, 1953. – Т. 1. – 425 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 424с.
5. Братимов О.В. Практика глобализации: Игры и правила новой эпохи / Ю.М. Горский, М.Г. Делягин; Институт проблем глобализации (ИПРОГ). – М.: Издательский Дом “ИНФРА”. – М., 2000. – 343 с.
6. Указ Президента України від 15 березня 2002р. „Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності в суспільстві та утвердження здорового способу життя” // Офіційний вісник України, 2002. – № 12. – С. 555.
7. Сухинская Л.А. Возложение и принятие ответственности в условиях групповой деятельности // Психологическая теория коллектива. – М., 1979. – С. 94–95.
8. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников: Дис. ... доктора пед. наук; – Защищена 20.06.1974. – Л., 1974. – 518 с.
9. Петровский А.В. К построению социально-психологической теории коллектива // Вопросы философии. – 1973. – № 12. – С. 71–81.
10. Ратников В.П. Коллективность как сущность социализации отношений в социалистическом обществе // Науч. докл. высш. школы. Филос. науки. – 1982. – № 3. – С. 3–10.
11. Шахмуратов Р.Р. Формирование коллективистской ответственности как фактор укрепления трудовой дисциплины:

- Автореф. канд. ... філософ. наук: 09.00.02 / МГУ ім. М.В. Ломоносова. – М., 1985. – 25 с.
12. Тернопільська В.І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній виховній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07; – Захищена 16.04.2003; Затв. 08.10.2003. – Житомир. – 2003. – 240 с. – Бібліогр.: с.159-180.
 13. Абдюкова Н.В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2000. – 16 с.
 14. Молодь і дозвілля: Теорія, методика і практика роботи з підлітками та молоддю за місцем проживання / Безпалько О.В., Годлевська А.І., Карпенко О.Г. та ін. – К.: А.Л.Д., 1996. – Вип.2. – 208 с.
 15. Ануфриев Е.А. Социальная роль и активность личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1971. – 152 с.
 16. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность. – Тбилиси: Мсцниереба, 1987. – 361 с.
 17. Рогов Е.И. Активность подростка в системе коллективных взаимоотношений в спортивных командах: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1985. – 167 с.

Е.О.Пильнік

РОЗВИТОК ТА САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В данной статье рассматриваются понятия развития и саморазвития в психолого-педагогическом аспекте.

The concept of development and self-development in a psychological and pedagogical aspect is examined in this article.

Сучасне інформаційне суспільство ставить перед системою освіти завдання розвитку особистості, демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів, що неможливе без модернізації освітньої системи, її змістового та структурного оновлення. Відбуваються зміни мети виховання та навчання, в ролі яких виступає не сукупність знань, умінь та навичок, а вільний розвиток та саморозвиток особистості. Знання, уміння та навички зберігають своє важливе значення, але вже не як мета, а як засіб досягнення мети.

Розв'язання даної проблеми потребує пошуку, розробки та впровадження дидактичних технологій, методів та форм організації

навчального процесу, які містять достатній потенціал для створення ситуацій розвитку та саморозвитку особистості студента.

Проблему творчого розвитку та саморозвитку особистості досліджували такі педагоги та психологи, як В.І.Андрєєв [1], Л.С.Виготський [4], Н.Є.Воробйов [2], Б.З.Вульфів [3], О.С.Газман [5], Г.С.Костюк [8], Л.Н.Кулікова [9], Л.М.Мітіна [10], Л.О.Савченко, О.Я.Савченко, Д.І.Фельдштейн [14] та ін.

Метою статті є аналіз понять розвиток та саморозвиток у психологічному та педагогічному аспектах.

Почнемо своє дослідження з розгляду поняття розвиток. У філософії розвиток розуміють як необоротну, спрямовану й закономірну зміну матеріальних й ідеальних об'єктів, що приводить до виникнення нової якості [12].

У психології розвиток – це прогресивна зміна будь-чого, пов'язана з його вдосконалюванням, із придбанням нових позитивних якостей і властивостей. Психологічний розвиток людини – це вдосконалювання її психічних процесів, станів і властивостей, перехід їх на більш високий якісний рівень, що сприяє кращому пристосуванню людини до умов життя [11, с.171].

У педагогіці під індивідуальним розвитком людини розуміють ряд послідовних кількісних і якісних змін, яких зазнає її організм з моменту зародження й до кінця життя, становлення людини як соціальної істоти. Виховання починається з народження людини й відіграє важливу, хоча і різну роль у всіх формах і на всіх етапах розвитку особистості. Між вихованням і розвитком існує тісний взаємозв'язок. Не лише розвиток особистості залежить від виховання, а й виховання від розвитку. Правильне розуміння взаємозв'язку виховання й розвитку має важливе значення для наукового обґрунтування методів педагогічного керівництва всебічним розвитком особистості [6, с.53].

Отже, розвиток особистості являє собою прогресивно спрямований соціально обумовлений процес розгортання людської сутності. Входячи в систему діяльності, що задається суспільством через систему виховання, людина поступово, поетапно розвивається як особистість у процесі власної активної діяльності. У діяльності не тільки проявляється, але й формується психіка, і саме діяльність виступає постійним субстратом розвитку особистості. Таким чином, через організацію зовнішньої діяльності можна й треба організувати діяльність внутрішню, тобто психічні процеси, що саморозвиваються [14].

Найбільш поширеним є пояснення поняття саморозвитку через більш широке й універсальне поняття “розвиток”. У межах першого підходу розвиток визначається як специфічні зміни, що відбуваються винятково під впливом зовнішніх факторів, а саморозвиток – відповідно внутрішніх, що, на наш погляд, не відбиває зв’язок зовнішніх і внутрішніх чинників саморозвитку. Інший підхід заснований на філософському отождненні саморозвитку і саморуку [10, с.89]. Саморух – це спонтанна, мимовільна зміна деякої системи під впливом внутрішніх факторів і протиріч, але з урахуванням опосередкованого впливу зовнішніх умов і особливостей середовища, що змінюється. Саморозвиток у цьому ключі є вищим рівнем саморуку, на якому відбуваються не хаотичні, а спрямовані, усвідомлені зміни, що призводять до якісної трансформації елементів системи та їхніх функцій, супроводжувані збільшенням числа ступенів свободи самої системи і появою й ускладненням нових динамічних зв’язків і взаємин із середовищем [15, с.565]. Третій підхід використовує опис і аналіз окремих умінь і здібностей особистості як компонентів і механізмів саморозвитку. Розглядаючи загальні підходи до поняття “саморозвиток”, ми маємо на увазі, що “в основі розвитку лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості обертати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення” [10, с.89].

Третя позиція саме і відбиває діалектичний процес взаємодії зовнішніх і внутрішніх детермінант у становленні особистості (Є.Ф.Губський, Л.П.Карсавін, О.Г.Мисливченко, Є.К.Черненко та ін.). Для цього підходу характерна ідея перетворюючої ролі внутрішніх закономірностей: зміст саморозвитку особистості – підсумок внутрішньої роботи самої особистості, у процесі якої зміст зовнішніх факторів і стає знаряддям діяльності індивіда. Поділяючи цю ідею, додамо, що внутрішні фактори нарівні з зовнішніми виконують не тільки перетворюючу функцію, але й утворюючу, співтворчу. Подібний підхід, на наш погляд, ефективно взаємодіє з альтернативним тлумаченням саморозвитку через розвиток, знімаючи при цьому його основне протиріччя – помилку протиставлення цих понять на основі внутрішньої чи зовнішньої детермінованості відповідно. Категорія “розвиток” (у широкому розумінні) є більш загальною, означаючи систему будь-яких змін без встановлення природи факторів, що впливають. Але традиції системи освіти сформували стереотип, відповідно до якого розвиток людини здійснюється переважно зовнішнім впливом, а внутрішня активність

особистості – прерогатива саморозвитку.

Найбільш коректним визначенням саморозвитку у науково-педагогічній літературі, на наш погляд, є такі, що розуміють саморозвиток з одного боку, як процес, зумовлений природними чинниками, з іншого – як процес, який детермінується особливостями середовища розвитку, виховання, особистісними факторами (цінностями, волею, цілями людини). Саморозвиток розглядається як “інструмент духовного зростання, як фактор інкультурації, як шлях соціалізації людини, як критерій зрілості особистості” [9, с.3].

У психології проблема розвитку та саморозвитку особистості стоїть дуже гостро. Особистісний саморозвиток людини як психічне самоуправління, свідому саморегуляцію тілесних та духовних процесів, самовдосконалення як творчості досліджували В.Зінченко, І.Бех, О.Кононенко, М.Братусь, О.Киричук, О.Скрипченко, Г.Цукерман та ін.

Важливим для нас є обґрунтоване Л.Виготським поняття “зона найближчого розвитку”, сформульований принцип “випереджаючого навчання”, яким визначається ефективна організація навчання, спрямованого на активізацію, розвиток мисленнєвої діяльності учня, формування здатності самостійно здобувати знання, тобто саморозвиватися [4].

Г.Костюк поняття саморозвитку пов’язує із послідовністю змін стадій розвитку інтелекту; становлення особистості визначає як внутрішньо необхідний рух від нижчих до вищих рівнів, як процес що розвивається [8].

Представники гуманістичної психології (Е.Фромм, Г.Олпорт, Дж.Келлі, К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Мей, В.Франкл та ін.) вважали саморозвиток основою людського життя, ґрунтуючись на тому, що сама сутність людини постійно спрямовує її в напрямі особистісного зростання, творчості та самодостатності, якщо обставини не заважають цьому [16].

Ідея саморозвитку посідає центральне місце в наукових розробках вчених К.Вазіної, Б.Вульфова [3], О.Газмана [5], Ю.Лобейка, А.Меренкова та ін. Б.Вульфів розглядає саморозвиток як “власну активність людини в самозміні, в розкритті, збагаченні духовних потреб, творчості, всього особистісного потенціалу, в реалізації віри в можливість самовиховання – в процесі природного, фізіологічного, психічного, соціального розвитку” [3, с.22]. О.Газман вважає, що “під саморозвитком можна розуміти і соціокультурний процес свідомої, раціональної самоосвіти (самонавчання,

самопросвіти, самовиховання, самовизначення), і спонтанний природозумовлений процес різносторонньої самореалізації індивіда” [5, с.6].

Вже у XVII-XVIII ст. Я.Коменським, Дж.Локком, Ж.-Ж.Руссо та Й.Песталоцці були впроваджені ідеї творчого саморозвитку особистості у навчально-виховному процесі. Педагоги-гуманісти вірили у творчі сили та задатки людини, які розвиваються в процесі навчання та виховання. Дж.Локк визнавав гармонійний розвиток особистості визначним фактором успішності її фахової діяльності, говорив про виняткове значення здатності до самостійного творчого мислення, самопізнання та самоосвіти [2].

Даний напрямок плідно розвивався в роботах Й.Г.Песталоцци й А.Дистервега. Й.Песталоцци розробляє таку методику навчання, у якій велике значення надається евристичним спостереженням, що сприяють розвитку творчої активності учнів. Він уперше в педагогічній літературі вжив термін “саморозвиток”. Мета розвитку, за Дістервегом, а точніше – саморозвитку особистості – здатність керувати самим собою і визначати себе за допомогою самодіяльності – “людина виробляє сама себе із себе” [2, с.14].

Біля витоків національної школи стояв А.Макаренко, для якого орієнтація на виховання щасливої особистості, створення умов для її самореалізації було головним у його педагогічному досвіді. В.Сухомлинський надавав особливого значення роботі над собою, без якої про творче самовиявлення особистості не може й бути мови [13, с.566]. К.Д.Ушинському належить ідея розвиваючого навчання: навчання повинне бути побудоване таким чином, щоб здібності дітей безупинно вдосконалювалися [2].

Особливо важливою у контексті нашого дослідження є педагогічна система П.Каптерева, яка повністю базувалася на принципах саморозвитку особистості. Аналіз педагогічної спадщини П.Каптерева засвідчує, що педагог саме в саморозвитку убачав основу школи, джерело її вдосконалення, а також самоосвіти і самовиховання [7].

70-80-ті роки ХХ ст. у вітчизняній педагогіці пошуки з проблем розвитку пізнавального інтересу учнів та студентів, мотивації навчальної діяльності, співвідношення навчання та розвитку, проблемного навчання, самостійної пізнавальної діяльності, педагогічної творчості, навчання як творчого процесу, нових технологій викладання представлено у роботах багатьох учених

(Ш.Амонашвілі, В.Безпалько, Л.Занков, С.Льїн, Б.Коротяєв, Г.Щукіна та ін.).

В 90-х роках ХХ ст. – на початку ХХІ ст. вивченням проблеми саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі займалися вчені та педагоги-практики В.Андрєєв, В.Алфімов, С.Бондаревська, Т.Войтенко, О.Іванов, С.Карпенчук, А.Сущенко, В.Сластьонін та ін. В.Андрєєв вказує на генетичну єдність, природний взаємозв'язок між поняттями “творчість” та “саморозвиток”, дає визначення творчої особистості саме через саморозвиток [1, с.17] і виділяє серед компонентів творчих здібностей особистості студента здатність до самоуправління в навчально-творчій діяльності.

Не зважаючи на широку розробку в теорії та практиці психолого-педагогічної науки окремих аспектів розвитку та саморозвитку особистості, на жаль, в українському педагогічному дискурсі дане питання ще не стало предметом широкого педагогічного дослідження.

Таким чином, підводячи підсумки історико-генетичного аналізу питання розвитку та саморозвитку особистості в психолого-педагогічному ракурсі, ми можемо сказати, що вчені-педагоги, спираючись на досягнення філософської, культурологічної та психологічної наук, починаючи вже з ХVІІ ст. і до сьогоднішнього дня, поступово обґрунтовували необхідність побудови навчально-виховного процесу на основі розвитку та саморозвитку особистості, намагаючись створити технологічну базу для цього і готуючи підґрунтя для створення нової парадигми освіти інноваційної технології “саморозвитку особистості”.

Актуальність проблеми розвитку та саморозвитку особистості та недостатня дослідженість її у науковій літературі і практиці обумовлює пошук теоретико-методологічних основ та напрямків практичного розв'язання означеного питання. Теоретичної розробки потребує структура саморозвитку, а практичного дослідження – створення дидактичних умов ефективного протікання процесу саморозвитку.

Література

1. Андрєєв В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества: Монография. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 236 с.
2. Воробьев Н.Е. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла: (на материале

- преподавания иностранного языка в неязыковом вузе):
 Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 184 с.
3. Вульффов Б.З., Иванов О.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
 4. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С.391-410.
 5. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С.6–33.
 6. Гончаренко Семен Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
 7. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М.Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
 8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
 9. Куликова Л.Н. Теоретико-методологические основания процесса саморазвития личности // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: Материалы науч.-метод. конф. / Под общ. ред. Е.В.Шишмаковой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000. – С.3–16
 10. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 200 с.
 11. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч.2. – 362 с.
 12. Спиркин А.Г. Основы философии: Учеб. пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
 13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – 670 с.
 14. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. / Д.И.Фельдштейн. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2005. – Т.1. – 568 с.
 15. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
 16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

О.М. Письменний, А.О.Куцик, О.В.Порохненко
ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ-СПОРТСМЕНІВ

Робота посвячена підвищенню успішності в спортивній діяльності студентів-волейболістів. Представлені показателі фізичного розвитку та фізичної підготовленості. Подані рекомендації, способуючі збільшенню ефективності навчально-тренувального процесу.

The article dwells on the problem of success improving in sport activity among volleyball players. The data of students' physical development and training are presented. The recommendations on effective improving of the learning-and-training process are suggested.

Волейбол серед школярів і молоді є улюбленою грою, популярність якої з часом все більше зростає. Волейбол створює передумови для формування у зростаючого покоління соціально вартісного і професійно важливого комплексу психічних якостей і властивостей особистості. Гра в волейбол вимагає максимальної рухової і психічної активності.

Проблема збільшення рівня функціональної підготовки студентів волейболістів в сфері теорії фізичної культури потребує нових шляхів вирішення з урахуванням досліджень сучасних фахівців, направлених на покращення спортивної підготовки студентства, підвищення успішності, популяризації спорту.

Мета дослідження: розкрити суть проблеми збільшення рівня функціональної підготовки студентів-волейболістів і на основі сучасних досліджень зробити певні висновки та запропонувати нові шляхи вирішення проблеми.

Об'єкт дослідження: показники фізичного розвитку та фізичної підготовленості студентів-волейболістів.

Предмет дослідження: рівень функціональної підготовки студентів-волейболістів.

Завдання: проаналізувати рівень функціональної підготовки студентів-волейболістів, дати рекомендації щодо його підвищення.

Методи дослідження: визначення суті волейболу через з'ясування його особливостей, загальної фізичної підготовки студентів-початківців, констатування ситуації щодо рівня підготовки студентів-волейболістів на даному етапі, аналізування правил гри, ходу гри, технічних прийомів та поглядів сучасних фахівців на шляхи

до вдосконалення технічної майстерності, процесів сприйняття та видів тренування, які цьому сприяють, висловлення власних висновків.

Вдосконалення навчально-виховного процесу з фізичного виховання повинно обґрунтовуватися, в першу чергу, реальним станом фізичного розвитку і фізичної підготовленості студентів. Виходячи з цього, ми поставили за мету в більш широкому аспекті вивчити складові структури та рівні фізичної підготовленості студентів – першокурсників і тим самим створити передумови для розробки комплексів фізичних тренувань задля корекції недоліків.

У юнаків-спортсменів (42 особи віком 20 років) реєстрували показники фізичної працездатності (ІГСТ у 3-хвилинній модифікації), аеробно – анаеробної продуктивності (час бігу на дистанцію 1000 і 3000м), антропометричного статусу (маса і довжина тіла, ОГК, екскурсія), силової та динамічної витривалості (кількість підтягувань, розгинань рук в упорі на підлозі, присідань на одній нозі, розгинань тулуба з набивним м'ячем вагою 3 кг за головою), швидкості (час бігу на дистанцію 30м з ходу, 60 и 100м зі старту), динамічної сили ніг (результати у стрибках в довжину з місця і час бігу на дистанцію 30м з низького старту), абсолютної статичної сили і витривалості до граничного та половинного зусилля (максимальна сила спини і кисті та час утримання максимального і половинного зусилля, координаційної підготовленості (час бігу на дистанцію 30 “змієюю” між 6 перешкодами), швидкісної витривалості (час “човникового” бігу 4х30м), стану кардіогемодинаміки (пульс, кров'яний тиск по Короткову) і респіраторної системи ЖЕЛ, МВЛ, швидкість вдиху та видиху), тривалості до гіпоксії (час затримання дихання на вдиху та видиху).

На підставі експериментальних даних розраховались: індекси Кетле і Ерісмана, життєвий показник, співвідношення сили кисті та спини до маси тіла; різниця між часом бігу на дистанцію 30м зі старту і “змієюю”; співвідношення результату в стрибках у довжину з місця до довжини тіла; коефіцієнт кровообігу. Ці показники в достатній (для рішення поставлених задач) мірі характеризують фізичний стан студентів.

Виходячи з емпіричних даних (маса – $71,2 \pm 0,72$ кг, довжина тіла – $177,1 \pm 0,66$ см, індекс Кетле – $400,7 \pm 3,40$ г/см, Ерісмана $6,4 \pm 0,52$, окружність грудної клітини – $95,0 \pm 0,51$ см, ЖЕЛ – $4,0 \pm 0,07$, життєвого показника – $56,0 \pm 1,02$) та даних літератури значення цих показників відповідає належним і порівнюючи нормам, виняток утворює лише життєвий показник, значення якого свідчить про

недостатність функціональних можливостей апарату зовнішнього дихання. В цілому, фізичне розвинення обстежених студентів можна оцінювати як “середнє”.

У другому факторі високі коефіцієнти вимірювання (0,91) властиві показниками стрибка у довжину з місця та бігу на 30м зі старту, середні (0,4) – час подолання дистанції 30м з ходу, 60 і 100м зі старту. Рівень цієї підготовки, зважаючи на показники стрибків у довжину з місця ($220,0 \pm 2,7\text{см}$), часу бігу на 30м зі старту ($4,9 \pm 0,03\text{с}$) та 30м з ходу ($4,0 \pm 0,04\text{с}$), 60м ($8,7 \pm 0,11\text{с}$) та 100м ($14,0 \pm 0,09\text{с}$) відповідає характеристикам швидко-силової підготовленості студентів молоді Дніпропетровського регіону.

ПГСТ з факторною вагою, швидкість бігу на 1000 та 3000 м визначають суттєвість третього фактору. Усі три показники тісно зв'язані між собою і характеризують анаеробно – аеробну витривалість. Отже фактор може ідентифікуватися з енергетичним потенціалом студентів. Абсолютні значення змінних (ПГСТ – $52,0 \pm 0,79\text{од}$; часу бігу на 1000м $22,2 \pm 0,12\text{с}$; 3000м – $13,5 \pm 0,10\text{хв}$.) підтверджують недосконалість анаеробно – аеробних механізмів енергозабезпечення студентів

Четвертий фактор з факторною вагою являє собою єдиний показник часу затримання дихання на видиху. Отже фактор відображує тривалість організму студентів до гіпоксії. Зважаючи на час затримання ($36,4 \pm 1,70$) дихання на видиху ця тривалість знаходиться на рівні зіставлених норм.

Показники абсолютної статичної сили ти кисті з факторними навантаженнями відповідним чином визначають суттєвість останнього, п'ятого фактору. Вони залежать від показників відносної сили, маси тіла, індексів Кетле та Ерісмана. Очевидно, фактор характеризує абсолютну статичну силу, яка для кисті дорівнює $49,8 \pm 0,86\text{ кг}$, спини – $131,1 \pm 2,26\text{ кг}$. Оцінка цих значень методом індексів свідчить про достатній (у межах належних норм) рівень статичної сили першокурсників.

Проведені дослідження та їх аналіз дозволяють зробити певні висновки про структуру та рівень фізичного стану студентів на початку курсу фізичного виховання.

По перше: фізичний стан студентів, що займаються волейболом в порядку значимості визначають слідуєчі фактори: тотальні розміри тіла (26,1%), швидко-силова підготовленість (22,5%), енергетичний потенціал (15,2%), тривалість до гіпоксії (6,9%), статичної сили (2,5%).

Ці фактори на 73,2 % детермінують фізичний стан студентів. Рівні факторів, що складають структуру початкового фізичного стану студентів, неоднозначні. При наявності середнього фізичного розвитку, задовільної швидкісно – силової підготовки, витривалості до гіпоксії та статичної сили, у першокурсників знижений енергетичний потенціал, детерміновий недосконалістю механізмів анаеробно – аеробної продуктивності.

Визначення структури і рівня фізичного стану створює передумови для розробки інтегрального індексу оцінки фізичного стану і управління цим станом за допомогою сполучених тренувальних програм різного енергофізіологічного змісту. Рішення цих задач на наступному етапі дозволить оптимізувати систему управління і цим самим поліпшити фізичний стан студентів першого курсу.

Отже, технічна майстерність студентів-волейболістів залежить від багатьох факторів. Для того, щоб підвищити рівень функціональної підготовки волейболіста, в першу чергу потрібно досягти повного дотримання правил гри, а також оволодіти технічними особливостями волейболу-гри у нападі, у захисті, під час блокування.

Для підвищення успішності гравці повинні також мати необхідну інформацію про розміщення партнерів, супротивника, місце знаходження м'яча та інші особливості конкретної гри. Волейболісти-початківці досягають справжньої спортивної майстерності з початком формування спеціалізованого сприйняття, яке виникає в результаті тривалого і наполегливого тренування. Внаслідок регулярних занять волейболіст починає швидше орієнтуватись у просторі, відбувається розширення поля зору, покращення м'язо-рухового сприйняття, що сприяє не лише спортивним успіхам, але й здоров'ю.

Широке використання вправ у конкретних ситуаціях під час гри допомагає гравцям швидко реагувати в окремих випадках, добре володіти м'ячем, що забезпечує диференційоване сприйняття, яке спеціалісти називають "відчуттям м'яча".

Правильно скоординовані рухи, здатність передбачати події під час гри, уміння точно розподілити виконання запланованої дії в часі – це ознаки не лише кваліфікованих спеціалістів, але й кожного початківця, який працює над собою.

Під час удосконалення майстерності: виконання вправ, тренування, кожного разу потрібно збільшувати швидкість, не втрачаючи при цьому точності відтворення рухів, дій, що обов'язково

знадобиться в процесі гри. При дотриманні даних рекомендацій показники спортсменів-початківців значно зростають.

О.В.Малихін

ПИТАННЯ САМООЦІНКИ В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В статье раскрывается роль и влияние самооценки на процесс организации и осуществления самостоятельной учебной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений.

The article reveals the role and influence of self-evaluation in the process of organizing and realizing self-directed learning activities by students of higher teacher training institutions.

Проблема вивчення закономірностей і механізмів регуляції людиною своєї поведінки, діяльності – одна з центральних у педагогічній науці. Задача педагога часто полягає в тому, щоб знайти шляхи оптимізації діяльності, поведінки в цілому, з'ясувати причини визначених певних невдач чи відхилень, навчити людину, що і як робити, щоб її робота була успішною. Визначене питання безпосередньо пов'язане з проблемою ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, оскільки така діяльність на сучасному етапі розвитку вищої школи перетворюється на провідну і багато в чому забезпечує якість підготовки майбутнього фахівця сфери освіти.

Оптимізація ж будь-якої діяльності, у тому числі й самостійної навчальної, на різних етапах її формування потребує наявності уявлення про принципіальні закономірності будови процесів, які забезпечують ефективне здійснення цієї діяльності і її оцінки в широкому загальнонауковому контексті. Не є виключенням і самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів, а також діяльність самооцінювання, яка виступає її невід'ємною складовою.

Відповідно, мета даної роботи полягає в тому, щоб визначити роль і вплив самооцінки і самооцінювальної діяльності на процес організації і здійснення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Виступаючи масштабним особистісним утворенням, що виконує регулятивні функції у становленні мотиваційної, вольової, емоційної, моральної сфери суб'єкту, самооцінка має кардинальне

значення як фактор виховання, і тому особливу актуальність набувають питання педагогічного забезпечення управління процесом її формування. Однак таке управління має спиратись на наукові знання про те, як складається структура самооцінки, рівні, способи функціонування, як вони змінюються залежно від віку й у ході індивідуального розвитку, якою є міра їх стійкості й варіативності, які засоби самооцінювання забезпечують розвиток її оптимальних форм.

Перш за все, зупинимось на загальнонауковому аспекті оцінювання. На сучасному етапі оцінка стала основним предметом дослідження у такій галузі філософії як аксіологія. Різні питання цінностей і оцінки розглядаються в роботах Г.П.Предвечного, Г.О.Нечаєва, Б.О.Кислова, О.О.Івіна, В.О.Василенко. У них аналізуються проблеми природи і класифікації цінностей і оцінки, механізми оцінювального відображення, співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, оцінювального і безоцінювального моментів у ціннісних судженнях.

В аксіологічних роботах оцінювальна діяльність особистості розглядається у двох аспектах: гносеологічному і соціальному.

З позиції гносеології оцінка представляє собою особливу форму відображення – оцінювальне відображення. Оцінка відрізняється від безоцінювальних форм відображення за декількома параметрами. По-перше, наявними є відмінності у предметі відображення. У безоцінювальних процесах відображуються так звані “об'єктні” характеристики навколишнього світу, тобто фізичні, хімічні, просторово-часові та інші властивості, котрі беруться безвідносно до суб'єкту. Оцінка ж призначена для відображення, змінення особливої групи якостей – цінностей, яку неможливо пізнати без співвіднесення їх з активно діючим суб'єктом і його потребами. По-друге, спостерігаються суттєві відмінності у механізмах і структурі.

У соціальному аспекті оцінка виступає як один з видів впливу на особистість. Поряд з іншими видами впливу – навчання, зараження, наслідування та ін. – оцінювальні впливи мають міцний “енергетичний” заряд. Оцінювальні й самооцінювальні впливи є сильним фактором корегування поведінки і діяльності особистості. Саме тому, вивчення закономірностей оцінювальних впливів може бути дуже корисним для методології педагогіки і професійно-педагогічної підготовки в цілому й відносно безпосередньо процесу організації і здійснення самостійної навчальної діяльності зокрема.

Сутність оцінок полягає у відображенні суб'єкт-об'єктних відносин. Тому оцінки будуть адекватними, коли в них достатньо повно і змістовно будуть представлені не лише зовнішній світ, але також і особливості суб'єкту – його актуальні і загальні потреби, структура мотивів, ціннісні орієнтації тощо. Специфічна відмінність оцінок від безоцінювальних форм відображення виявляється в обов'язковій наявності у структурі оцінювального судження такого компоненту як суб'єкт і його потреби. Саме в цьому вони глибинно відрізняються. Причому, якщо різні рівні оцінок можуть відрізнятися одна від іншої за ступенем їх представленості у структурі їх окремих компонентів, то наявність таких основних компонентів як суб'єкт і об'єкт – це обов'язкові елементи будь-яких рівнів оцінок – розумових, емоційних тощо.

Усі відомі дослідження щодо структури оцінювальних суджень можна узагальнити наступним чином. Переважна більшість філософів, логіків і методологів освіти погоджуються, що структура оцінок складається з наступних основних елементів: об'єкт, суб'єкт, критерій і результати оцінки.

У контексті досліджуваної проблеми маємо говорити про об'єкт і суб'єкт формування самооцінки, що є специфікою дослідження і зовсім не заперечує суб'єкт-суб'єктної парадигми відносин у процесі педагогічної взаємодії.

Психолого-педагогічне вивчення самооцінки невід'ємно пов'язано з вивчення становлення особистості як самоусвідомлюваного суб'єкту.

Процес виникнення і розвитку самосвідомості на історичному шляху становлення людини, у філогенезі, аналізується в роботах І.С.Кона, Ф.Клікса, Б.Ф.Поршнева, О.Г.Спіркіна. Автори приходять до висновку, що людина, коли вона взаємодіє з іншими членами суспільства у процесі трудової діяльності, спочатку усвідомлює себе як члена певного суспільства “ми” і має колективну форму свідомості. У процесі еволюції людини удосконалюється перекладання сутності її особистості на внутрішнє “Я”.

Особливості онтогенетичного розвитку самосвідомості розглядаються в роботах Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, В.С.Мерліна, С.Л.Рубінштейна. Б.Г.Ананьєв акцентував увагу на переході немовля від випадкових спонтанних дій до цілеспрямованих вчинків, коли дитина починає виділяти себе як суб'єкта дій, і у подальшому цей розвиток іде від оцінки своїх дій до самооцінки.

Згідно з культурно-історичною концепцією розвитку вищих психічних функцій Л.С.Виготського спочатку знаряддя і знаки виступають як засоби управління поведінкою інших людей і лише потім перетворюються для дитини в засоби управління самим собою. Це відбувається у процесі інтеріоризації, тобто перетворення міжособистісної функції управління у внутрішньоособистісну.

С.Л.Рубінштейн вважає основними етапами становлення самосвідомості оволодіння власним тілом, виникнення вільних рухів, самостійне пересування і самообслуговування.

В.С.Мерлін виділяє у структурі самосвідомості чотири головних компоненти, котрі пропонується розглядати як фази її розвитку:

- усвідомлення тотожності – зачатки її виникнення в 11-місячному віці, коли немовля починає відрізняти відчуття, що походять від власного тіла, від відчуттів, що породжуються зовнішніми предметами;
- усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, коли дитина у 2-3 роки оволодіває особовими займенниками;
- у молодшому шкільному віці відбувається усвідомлення своїх індивідуальних властивостей як результат узагальнення даних самоспостереження і тому передбачається достатньо сформоване абстрактне мислення;
- у підлітковому і юнацькому віці формується соціально-моральна самооцінка на основі накопиченого досвіду спілкування і діяльності.

Чим старшою стає людина, тим більшого розвитку досягає самосвідомість. На етапі зрілості особистості самовідношення стає більш стійким і автономним, вступає у нові зв'язки з іншими відношеннями особистості. Обумовлюється це розвитком основної функції самосвідомості – функції індивідуальної регуляції поведінки. Відношення до самого себе виявляються найбільш пізнім утворенням особистості і завершують структуру характеру, а також забезпечують її цілісність.

Спробуємо проаналізувати дослідження щодо проблеми визначення поняття самооцінки у певному історичному ракурсі.

Виникнення активного інтересу до самооцінки припадає на кінець 70-х – початок 80-х років. Мова йде про роботи Т.Ю.Андрущенко, М.П.Бандакова, Н.І.Гуткіної, В.С.Магуна, Т.І.Юфревої та ін.

Інша хвиля досліджень – 90-ті роки – спричинена чисельними перекладами західних авторів (А.Адлера, Е.Еріксона, Д.Келлі, К.Роджерса, Д.Роттера, З.Фрейда, К.Юнга та ін.), які привнесли нові ідеї у вітчизняну науку. Перший період розглядаємо з точки зору всіх плідних ідей і ракурсів щодо осмислення самооцінки як психолого-педагогічного явища. Узагальнимо окремі винаходи за спільними напрямками.

Перший напрямок – загальні питання саморегуляції і самоуправління особистості у навчально-виховному процесі.

У ряді робіт представлені схеми самоуправління, в основу яких було покладено погляди про людину як саморегульовану систему. Уявлення про себе, самооцінка розглядаються у цих роботах як центральні компоненти системи самоуправління особистістю своєю поведінкою і розвитком.

За І.І.Чесноковою, самооцінка є внутрішнім регулятором поведінки і суб'єктивною концепцією передбачуваної ефективності своєї поведінки і діяльності в ситуаціях, що потребують певних зусиль.

Чим нижчою є самооцінка, тим більш неадекватно оцінюються результати власної поведінки в ситуаціях наявного утруднення. Наприклад, при низькій самооцінці інтелектуальних якостей успіх у навчанні приписується випадку, а неуспіх – відсутності здібностей.

Особистість уникає тієї діяльності, де ризик отримати зворотній зв'язок відносно своїх можливостей є достатньо високим. Тому такі особи різко звужують можливість розширити коло взаємодії з людьми, знижується можливість реалізації існуючих потенцій.

Другий напрямок – виявлення зв'язків між самооцінкою й іншими особливостями особистості. В.Ф.Сафін, наприклад, зазначає, що стійкість самооцінки результатів діяльності залежить від успіхів у такій діяльності, але з віком ця тенденція слабне. Він також зазначає, що стійка, неадекватно завищена самооцінка відповідає низькій тривожності й високій екстравертированості. Можна дійти висновку про те, що зовнішньо сформовані завищені самооцінки є більш стабільними і зберігаються протягом більш тривалого терміну, ніж занижені.

Д.В.Деміна винайшла, що інтравертировані старшокласники більш адекватні у самооцінюванні й мають тенденцію до заниження самооцінки, а екстравертировані – до завищення.

А.І.Єремєєва, Е.І.Кіршбаум виявили, що студенти з високим рівнем невротизації і низькою самооцінкою демонструють більш адекватне оцінювання своїх “промахів” проти конвенціональних норм і предписань соціальної взаємодії.

Третій напрямок – вивчення векторів самовиховання і самооцінки.

А.Р.Петруліте відзначає, що з віком зростає позитивність когнітивного й емоційного компонентів самооцінки й проявляється різна спрямованість самовиховання: першокурсники роблять акцент на розвиток комунікативних властивостей, старшокурсники – на емоційно-вольових і моральних якостях.

З'ясовано, що учні з технічним спрямуванням неадекватно завищують самооцінку, а з гуманітарним – подібної односпрямованої неадекватності не мають.

Четвертий напрямок – особливості формування самооцінки і самоповаги у зв'язку з досягненнями в учбовій діяльності.

Відповідно до вищенаведених тверджень, можна зробити певні узагальнення:

- реальні досягнення в учбовій діяльності у більшій мірі пов'язані з самооцінкою досягнень, ніж з самооцінкою здібностей; зв'язки реальних досягнень у навчанні з показниками самоповаги є низькими, а зв'язки об'єктивних характеристик здібностей з самооцінкою і самоповагою є навіть ще більш низькими;
- зв'язок показників досягнень і особливо показників здібностей з самоповагою носить складний характер через те, що самооцінка того, кого навчають, корегується думкою групи чи думкою педагога.

П'ятий напрямок – вивчення процесу формування самооцінки в учнів (студентів) залежно від їх віку, з одного боку, і рівня вихованості – з іншого.

Так, О.І.Хоружий, який вивчав недисциплінованих учнів, винайшов у них неадекватно високу самооцінку моральних якостей у порівнянні з оцінками оточення, з чого можна заключити важливість роз'яснювальної роботи у вихованні підлітків.

У своєму дослідженні Т.І.Шульга встановила, що молодший шкільний вік є найбільш сенситивним до формування з боку вчителя структурної ієрархії вольових якостей і з віком цей вплив знижується. Найбільш сенситивним до підвищення рівня розвитку вольових якостей є підлітковий вік. Таким чином, задача педагога – не упустити сенситивні періоди у формуванні вольового компоненту самооцінки.

Н.І.Гуткіна стверджує, що сенситивним для розвитку цілісного процесу самопізнання є підлітковий вік. У 12-13 років приблизно 80% учнів виявляють особистісну рефлексію і до завершення школи зростання кількості таких учнів не спостерігається.

Наведене твердження має стратегічне значення для педагогічної науки. Постає проблема необхідності педагогічної корекції самооцінки підлітка, оскільки через обмеження психологічної констатації цього факту ми недооцінюємо процес становлення особистісного ядра – самооцінки – якнайменш у кожного п'ятого підлітка.

Експериментальними дослідженнями доведено, що в 14-15 років з'являється критичність відносно свого характеру, найбільш значущим для аналізу стає емоційний компонент.

У цьому ж напрямі більш інформативними є дослідження, що торкаються процесу формування викривленої самооцінки тих, хто навчається, його педагогічний контекст. І якщо правильне відношення до себе, до своїх можливостей, результатів власної діяльності є необхідною умовою орієнтації людини у своїх силах, уміннях, здібностях, а також її нормального психічного стану, то, навпаки, самооцінка є неадекватною, такою, що неправильно відображує реальні можливості людини, породжує стан емоційного незадоволення, що тягне за собою розлад з самим собою, конфлікти з оточенням, що перешкоджає гармонійному розвитку особистості.

У старшокласників і першокурсників найбільш значимими стають переживання, пов'язані з проявом соціальних якостей, з неналежними відносинами з людьми, при цьому самокритичність різко знижується.

Тому не випадково, що значну кількість досліджень щодо самооцінки присвячено проблемам співвідношень самооцінки й оцінки інших. Тут розкриваються закономірності співвідношень: сприйняття себе й інших, розуміння себе й інших, відношення до себе й до інших людей.

Шостий напрямок – самооцінка й учбова діяльність.

Даний напрям розробляється, у свою чергу, у декількох аспектах.

Перший аспект – вивчаються зв'язки педагогічної оцінки й самооцінки, особливості самооцінки школярів з різною успішністю, особливості поведінки учнів з самооцінкою різного рівня і адекватності.

Інші дослідники торкаються впливу результату в значущій діяльності на формування самооцінки. Дані, отримані у психолого-педагогічних працях Є.І.Савонько, Л.С.Славіної, О.О.Серебрякової, В.Ф.Сафіна та ін., свідчать про гострі афективні переживання, що виникають в учнів при наявності певної неуспішності в учбовій діяльності. Афект виникає як результат розбіжностей між прагненням за будь-яких умов зберегти високу самооцінку, що вже певним чином склалася, і відсутністю об'єктивних можливостей досягти успіху.

Третя група дослідників ставить за мету винайти шляхи, які дозволять тому, кого навчають, якнайкраще розкритися у професійній, учбовій діяльності. Це проявляється у дослідженнях ролі самопізнання і саморегуляції, самоорганізації в учбовій діяльності студентів.

Другий період – 80-ті й 90-ті роки – позначається появою значної кількості переведених робіт, значне місце серед яких займають особистісно й гуманістично орієнтовані концепції особистості і її виховання.

Суттєвим внеском у розробку проблематики самооцінки є дослідження К.Роджерса і його учнів. На думку К.Роджерса основою для найкращої адаптації до умов життя є розвиток гнучкості самооцінки, тобто адекватне відношення до себе, що призводить до нормалізації відносин з іншими людьми і до підвищення самоповаги, яка виникає на ґрунті поваги з боку інших.

У теоріях А.Маслоу і К.Роджерса самоповага визнається однією з основних потреб людини і розглядається як основа самоактуалізації особистості. Формування достатньо високої самооцінки визнається однією з умов виховання особистості найвищого рівня функціонування.

У цей період багато пишуть про так звані Я-концепції. На думку Р.Бернса [1] Я-концепції виступають три компоненти: 1) образ Я – уявлення індивіда про себе; 2) самооцінка як афективна сторона цього уявлення; 3) потенціальна реакція поведінки, що де термінується образом Я і самооцінкою.

Таким чином, поняття самооцінки звужується лише до її емоційного змісту, когнітивний компонент виводиться за рамки самооцінки.

І навпаки, у найбільш розповсюджених зараз підручниках психології не західних авторів для вищих педагогічних навчальних закладів [3] самооцінка визначається лише з урахуванням її когнітивної складової як оцінка особистістю своїх можливостей, якостей і місця серед людей.

Іншими словами, вивчення самооцінки на сучасному етапі все ще знаходиться на стадії накопичення і аналізу емпіричних і теоретичних даних. У експериментальних роботах, здійснених багатьма різними дослідниками, отримано переважно суперечливі, іноді навіть взаємовиключні факти.

Спираючись на викладені дані, вважаємо за потрібне здійснити спробу узагальнити відносно досліджуваної проблеми поняття самооцінки як невід'ємної складової самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, а також виходячи з цього конкретизувати її роль у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів, змоделювати структуру самооцінки й, спираючись на неї, виділити фактори й умови формування ефективної самооцінювальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі здійснення ними самостійної навчальної діяльності.

Нормативне визначення самооцінки – “оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей” [2, с.232] – фактично не дає відповіді на жодне з поставлених питань, крім, можливо, щодо деякої змістовної сторони цього явища.

Якщо слідувати за логікою вчених, починаючи від визначень найбільш високого рівня узагальнення, то аналіз різних думок показує, що самооцінку переважно розглядають як:

- елемент, сторону самосвідомості;
- форму прояву самосвідомості поряд з такими феноменами як рівень прагнень, когнітивний дисонанс, афект неадекватності та ін.;
- стрижень цього процесу, показник рівня його розвитку в індивіда, інтегруючий початок (Б.Г.Ананьєв, І.С.Кон, В.В.Столін, І.І.Чеснокова).

З позицій особистісно-орієнтованого навчання важливим представляється визначення самооцінки як особистісного утворення, що приймає безпосередню участь у регуляції поведінки і діяльності, як автономної характеристики особистості, її центрального компонента, що формується за активної участі самої особистості й відображує якісну неповторність її внутрішнього світу (Л.І.Божович, О.Г.Ковальов, К.К.Платонов, І.І.Чеснокова та ін.).

Звертає на себе увагу і той факт, що у психологічних працях самооцінка як об'єкт дослідження має два аспекти. По-перше, її можна розглядати як процес. У цьому випадку розкриваються умови і способи її виникнення, шляхи формування. По-друге, доцільно

розглядати структуру самооцінки. У цьому випадку слід вивчати показники, що інтегрують у собі певні системи знання людини про себе і її відношення до себе.

Подвійний аспект самооцінки знайшов відображення й у визначеннях, які їй дають у психолого-педагогічній літературі. У них акцентують увагу або на операційних характеристиках, коли фіксуються способи, за допомогою яких людина оцінює себе (О.А.Будасі, О.О.Федотова, С.Г.Якобсон), або виділяють її показники як особистісного утворення (А.І.Ліпкина, Р.Бернс).

На теперішній час процесуальні, динамічні характеристики самооцінки вивчені менш детально.

У контексті широко застосовуваного у педагогіці діяльнісного підходу до навчання спираємось на процесуальну сторону самооцінки, тобто самооцінювальну діяльність, яку розглядаємо невідемною складовою самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Слід також зупинитись і виділити ще два аспекти щодо поняття самооцінки в контексті її впливу на ефективність організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. По-перше, питання адекватності самооцінки, це поняття відповідає поняттю “уявлення про себе”. По-друге, під самооцінкою розуміють загальне ставлення до себе. Така неоднакова позиція відображує дійсний стан справ, оскільки самооцінка насправді за своєю сутністю – і уявлення про себе, і відношення особистості до себе. Однак, вважаємо, у ряді досліджень поняття самооцінка використовується не за призначенням і вірніше було б використовувати поняття “уявлення про себе”. У понятті самооцінка у більшій мірі відображено саме ставлення до себе особистості, хоча звичайно ставлення ґрунтується на уявленні про себе.

Самооцінка, за своєю сутністю, представляє собою оцінку певної визначеної індивідуальної якості відносно деякого ідеального рівня вираження цієї якості, яку представлено у самосвідомості у вигляді еталону. Ці еталони розвитку різних сторін індивідуальності є соціальними, груповими еталонами, що присвоюються особистістю і слугують орієнтирами у самооцінках.

Спробуємо узагальнити згадані вище ознаки самооцінки і дати її розгорнуте визначення.

Самооцінка – це стрижневе особистісне утворення, що формується у процесі засвоєння людиною знань про себе, порівняння

цих знань з соціальними еталонами і переживання почуттів щодо цих знань.

У пропонованому визначенні самооцінки інтегруються:

- роль самооцінки у структурі особистості того, кого навчають;
- активна роль суб'єкта у формуванні самооцінки;
- генезис самооцінки через опору на еталони;
- важливість усвідомлення самооцінювальних знань;
- багатокomпонентність самооцінки як такої, що інтегрує у собі і знання (когнітивний компонент), і відношення (емоційно-вольовий компонент).

Таким чином, можна дійти висновку, що дане визначення надає можливість вийти у навчанні й вихованні на рівень самооцінювальної діяльності, яка є невід'ємною складовою самостійної навчальної діяльності студентів в цілому і відіграє важливу роль щодо підготовки майбутнього вчителя зокрема.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. – 422с.
2. Краткий психологический словарь / Под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. Ростов-на-Дону, 1998. – 512с.
3. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. – 528с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В статті Т.Н.Пляченко раскрыта специфика професійної підготовки майбутніх учителів музики в умовах кредитно-модульної системи навчання, проаналізовані структура і зміст дисципліни "Введення в спеціальність" для студентів музичного відділення факультету мистецтв педагогічного університету.

In the article T.N.Plyachenko is exposed specific of professional preparation of future music masters in the conditions of the credit-module departmental teaching, a structure and maintenance of discipline is analysed „Introduction to speciality” for the students of musical separation of faculty of arts of pedagogical university.

Підвищення якості підготовки педагогічних кадрів і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників вітчизняних педагогічних університетів та престижу української вищої

освіти у світовому освітньому просторі потребує реформування національної системи освіти, впровадження нових підходів до організації навчального процесу, передових технологій навчання, застосування ефективних методів підготовки фахівців.

Цей процес передбачає перебудову вітчизняної системи вищої педагогічної освіти у відповідності з вимогами кредитно-модульної системи. Кредитно-модульною системою організації навчального процесу називається сукупність організаційно-методичних заходів, які ґрунтуються на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Основними завданнями кредитно-модульної системи організації навчання визначено наступні: 1) адаптація ідей Європейської кредитно-трансферної та акумульованої системи (ECTS) до системи вищої освіти України; 2) забезпечення навчання студентів за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми; 3) стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти.

Організація вітчизняної мистецької освіти за вимогами кредитно-модульної системи є складним і суперечливим процесом, який знайшов неоднозначну оцінку фахівців. Не виникає ніяких сумнівів щодо впровадження принципів модульного навчання у викладання дисциплін гуманітарного і соціально-економічного, природничо-наукового і психолого-педагогічного, художньо-естетичного і музично-теоретичного циклів. А от реалізацію кредитно-модульної системи навчання в музично-виконавській підготовці студентів ще не можна назвати успішною.

Наукові дослідження у галузі впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищих закладах освіти, спрямовані на реалізацію положень Болонської декларації. Організація навчального процесу у педагогічних університетах за вимогами кредитно-модульної системи здійснюється з дотриманням нормативних документів, основними з яких є: Наказ МОН України “Про проведення педагогічного експерименту з впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, та на виконання Програми заходів щодо реалізації положень Болонської декларації” (від 30.10.2004 року №812); Наказ МОН України “Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу” (від 30.12.2005 року №774).

Загальні питання професійної підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному університеті висвітлено в науково-методичних працях А.Болгарського, Г.Падалки, Т.Рейзенкінд, О.Ростовського,

О.Рудницької, О.Щолокової та ін. Специфіка ж фахового навчання в умовах кредитно-модульної системи ще не знайшла належного висвітлення у науково-педагогічній літературі, що й визначило актуальність цієї роботи.

Мета і завдання статті – розкрити специфіку професійної підготовки майбутніх учителів музики в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Специфічною особливістю професійної підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному університеті є те, що фахове навчання студентів у виконавських класах потребує тривалого часу для засвоєння навчального матеріалу (музичних творів). Тому оптимальним терміном для залікового кредиту з музично-виконавських дисциплін (як для інструментальних, так і для вокально-хорових) є навчальний семестр, а не чверть. Цей фактор і визначив відмінність проектування навчальних планів і програм з усіх дисциплін для студентів музично-педагогічної спеціальності.

Вивчення дисциплін фундаментальної та професійно-орієнтованої підготовки починається з першого курсу. Визначення навчального семестру, обсягу, змісту та структури кожної фахової дисципліни залежить від її ролі і місця у системі професійної підготовки бакалавра – майбутнього вчителя музики. Так, наприклад, музично-виконавські дисципліни (основний музичний інструмент, сольний спів, диригування, оркестровий та хоровий класи) вивчаються протягом восьми семестрів і налічують від 15 до 30 кредитів ECTS. Вивчення цих предметів є неперервним з послідовним ускладненням навчальних завдань. Обсяг даної статті не дозволяє детально розглянути структуру змістових модулів цих навчальних курсів, тому ми зосередимо увагу лише на одному, який визначає професійно-педагогічну спрямованість фахового навчання майбутніх учителів музики.

Необхідною дисципліною для розуміння студентами суті музично-педагогічної діяльності є вступ до спеціальності “Музична педагогіка і виховання”, яку в останні роки перейменовано в “Музичне мистецтво”. Ця дисципліна входить до варіативної частини навчального плану і вивчається у першому семестрі, а її обсяг встановлюється університетом (0,5 національних кредитів, 0,75 – ECTS).

Метою викладання дисципліни є: ознайомлення студентів з основними формами фахового навчання на музичному відділенні мистецького факультету КДПУ ім. В.Винниченка та засвоєння знань

про специфіку і зміст професійної діяльності сучасного вчителя музики.

Завданнями навчального курсу ми визначили наступні: 1) ознайомити студентів-першокурсників із специфікою фахової діяльності сучасного вчителя музики та вимогами до його професійної підготовки; 2) спираючись на наукові дані про структуру професійної діяльності сучасного вчителя музики, формувати в студентів позитивну мотивацію фахового навчання на мистецькому факультеті; 3) ознайомити майбутніх учителів музики із структурою навчального плану освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” та вимогами до студентів музичного відділення мистецького факультету; 4) озброїти студентів знаннями про зміст фахової підготовки на заняттях з основних циклів навчальних дисциплін: психолого-педагогічного, історико-теоретичного, музично-інструментального, вокально-хорового.

Ознайомлювальний характер даної навчальної дисципліни визначив її структуру: один модуль, складовими якого є два змістових модулі – лекційний і самостійна робота студентів. Лекційний змістовий модуль має чотири теми.

Тема 1 – “Специфіка професійної діяльності сучасного вчителя музики”. Передбачає ознайомлення студентів з особливостями професійної діяльності шкільного вчителя музики, яка полягає у: поєднанні педагогічної, музикознавчої, інструментально-виконавської, вокально-хорової, музично-просвітницької та науково-дослідної роботи; повсякденній самостійній роботі над собою (психолого-педагогічна, музично-теоретична, методична самопідготовка; удосконалення власних вокальних, інструментальних і хормейстерських навичок); умінні самостійно узагальнювати, систематизувати й реалізувати набуті знання і навички на практиці; творчому, нестандартному підході до вирішення музично-педагогічних і музично-виконавських завдань;

Тема 2 – “Сучасні вимоги до фахової підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи”. Містить аналіз структури професійної діяльності вчителя музики та її теоретичної моделі (професіограми) як комплексу професійних якостей фахівця. Комплекс знань, умінь і навичок, які визначають рівень педагогічної майстерності вчителя музики представлений наступними компонентами: конструктивний та організаційний; орієнтаційний; мобілізаційний; інформаційний; комунікативний; інтелектуальний;

дослідницький (науково-педагогічний, музикознавчий); спеціальний музичний; творчий.

Тема 3 – “Спеціальні музичні знання, уміння й навички”. Розкриває зміст і структуру спеціального музичного компоненту, який (як і інші компоненти професіограми) має три складові: знання, уміння й навички. Знання: психолого-педагогічні, музично-історичні, музично-теоретичні; теорії музично-інструментального та вокально-хорового виконавства; вікової фізіології; методики музичного виховання школярів різних вікових груп; методів роботи з учнівськими музично-інструментальними і вокально-хоровими колективами; різножанрового пісенного та інструментального репертуару; основ інформатики, комп’ютерного аранжування та звукозапису тощо. Навички: слухові; вокальні; інструментальні; диригентські; комплексного виконавства; аранжування, інструментування, обробки, перекладення; звукозапису; творчі (імпровізація, добір музики на слух, транспонування, елементи композиції); вербальні. Уміння: аналізувати педагогічні ситуації; аналізувати власні дії та дії учнів; узагальнювати й систематизувати необхідні психолого-педагогічні й фахові знання; реалізувати набуті знання й навички на практиці; поєднувати різні види музичного виконавства; здатність до педагогічної імпровізації; організаторські вміння.

Тема 4 – “Навчальні вимоги до студентів музичного відділення мистецького факультету”. Передбачає: ознайомлення першокурсників із структурою навчального плану освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” та вимогами до студентів музичного відділення мистецького факультету; аналіз змісту фахової підготовки на заняттях з основних циклів дисциплін (психолого-педагогічного, історико-теоретичного, музично-інструментального, вокально-хорового); вивчення специфіки фахового навчання – теоретична підготовка (лекційні заняття, самостійна робота студентів); практична підготовка (практичні, лабораторні, індивідуальні аудиторні та домашні заняття; реалізація набутих знань і вмінь на практиці в загальноосвітній школі); методична підготовка (вивчення фахових методик, самостійне опрацювання методичної літератури); музично-виконавська практика та музично-просвітницька діяльність студентів (участь у концертах, лекціях-концертах; підготовка та проведення музичних бесід і тематичних вечорів для школярів і студентів; проведення звітних концертів і конкурсів); вимоги до складання

заліків та екзаменів, специфіка проведення поточної перевірки, модульного та підсумкового контролю.

Самостійна робота студентів з дисципліни “Вступ до спеціальності” полягає в: опрацюванні рекомендованої літератури; спостереженні за перебігом навчального процесу на факультеті, визначенні його структури та ієрархії навчальних предметів; аналізі форм і методів фахової підготовки студентів першого курсу; самооцінці студентами музичних здібностей і рівня загальної музичної підготовки та їх відповідності обраній професії; визначенні студентом власного рівня професійно-педагогічної орієнтації; виявленні дисциплін, які важко засвоюються студентами; внесенні студентами пропозицій щодо адаптації першокурсників до навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів музики на засадах кредитно-модульної системи має свої відмінності, які визначаються специфікою викладання історико-теоретичних і музично-виконавських дисциплін. Знання цих закономірностей дозволить правильно організувати процес фахового навчання студентів мистецьких спеціальностей в педагогічному університеті.

Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Положення про організацію навчального процесу в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка / Уклад: Козир І.А., Рябець С.І. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2006. – 80 с.

Ю.В.Рева

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ – МІЦНА ОСНОВА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ З ІНФОРМАЦІЄЮ В ПРОЦЕСІ ЇЇ ЗАСВОЄННЯ

В работе раскрыта педагогическая технология развития когнитивных умений как прочная основа самостоятельной работы учащихся с информацией в процессе ее усвоения.

The given article deals with pedagogical technology of cognitive skills development as the good basis for students selfwork.

Теорія когнітивного розвитку оперує поняттями мислення, міркування та розв’язання завдань з акцентом на характер динаміки цих процесів, що починаються ще в дитинстві.

Інтелект не просто реагує на подразники: швидше він росте, змінюється і адаптується до світу [8], [9].

Розкриємо зміст стадій когнітивного розвитку дітей шкільного віку: конкретних операцій (від 7 до 11-12 років); формальних операцій (від 11-12 років і далі).

Конкретні операції (від 7 до 11-12 років). Діти починають мислити логічно, класифікувати об'єкти за декількома ознаками і оперувати математичними поняттями при умові, що вони можуть примінити всі ці операції до реальних чи, по меншій мірі, до уявних в конкретній формі об'єктів чи подій. На протязі стадій конкретних ситуацій діти починають використовувати логіку в своєму мисленні, але можуть бути ще утруднені в розумінні деяких понять.

Формальні операції (від 7 до 11-12 років). Індивіди здатні провести аналіз розв'язання логічних задач як конкретного, так і абстрактного змісту. Вони можуть систематично обдумувати всі можливості, будувати плани на майбутнє чи згадати минуле, а також міркувати за аналогією та метафорично. Для формально – операційного мислення більше не вимагається зв'язку з фізичними об'єктами чи фактичними подіями. Воно дозволяє підліткам вперше задати собі запитання типу “а що буде, якщо...?” (А що, якби я сказав це тій людині?) і дати на нього відповіді. Воно дозволяє їм “проникнути в думки” інших людей та приймати в їх рахунок їх ролі та ідеали [6].

Виготський Л.С. підкреслював, що для досягнення повного розуміння когнітивного розвитку дітей, розроблення відповідних йому програм навчання нам необхідно знати як актуальний, так і потенціальний рівні розвитку дітей [1, с.86].

Пізнання – це комплекс взаємопов'язаних процесів, за допомогою яких ми здобуваємо і використовуємо знання про світ. Він складається із процесів мислення, навченості, сприйняття, пам'яті та розуміння. Термін когнітивний (пізнавальний) розвиток означає ріст і вдосконалення цих інтелектуальних функцій [1, с.246].

Пам'ять – важливий аспект когнітивного розвитку. Вибіркове сприйняття, здатність класифікувати об'єкти і явища, загальний перехід до більш складних понять відбувається разом з дозріванням та розвитком процесів пам'яті, які швидко змінюються на протязі перших років життя і до віку 7 років практично досягають рівня дорослої людини [7, с. 39].

В підлітковому віці відбувається розвиток здібностей, процесів мислення, що приводять до росту свідомості, уявлення,

суджень та інтуїції. Відбувається активне накопичення знань, які відкривають ряд питань і проблем, які як збагачують, так і ускладнюють життя підлітків.

Когнітивний розвиток в підлітковому віці характеризується абстрактним мисленням і використанням метапізнання, що зростає. Ці процеси виявляють вплив на межі та зміст пам'яті підлітка, способи розв'язання проблем, особливості мислення в соціальному контексті та винесення моральних суджень. Когнітивний розвиток, а значить і ріст інтелектуальних умінь, включають у себе як накопичення знань, так і покращення обробки інформації. Ці два аспекти є взаємопов'язаними. Розв'язки проблеми стають більш раціональними та ефективними, якщо людина володіє об'ємом необхідної інформації. Індивіди, у яких процеси збереження і пригадування розвинені краще, формують більш повну базу знань.

Які когнітивні здібності в найбільшому ступені розвиваються в період ранньої дорослості? Деякі уміння досягають свого максимуму до віку біля 20 років; вони включають у себе швидкість дій, мимовільну пам'ять, маніпуляції з формою та інші паттерни. Це може бути викликано біологічними факторами; крім того, їх розвиток може пояснюватися тим, що учні та студенти щоденно розвивають і практикують ці уміння. В будь-якому випадку люди різного віку виконують розумові дії краще при навчанні специфічним когнітивним умінням, таким як методи логічного мислення є обробка інформації [10, с. 875-878].

Під когнітивними вміннями розуміють (універсальні) загально-навчальні вміння, володіння якими дозволяє людині самостійно працювати з інформацією у процесі її набуття [4, с. 118].

Засвоїти знання – це означає бути здатним: відтворити елементи бази навчальної інформації; застосовувати елементи навчальної інформації для розв'язання типових задач предметної галузі; використовувати базу знань для здобуття нової інформації та розв'язання нових задач у нових умовах.

Розкриємо рівні засвоєння знань та їх характеристики; елементи бази знань; психологічні структури вміння.

Рівень фактологічний. Психологічна структура вміння: засвоєння окремих термінів без зв'язку між ними; мало усвідомлена мета вивчення матеріалу; пошук способів дій; виявлення окремих властивостей; спроби аналізу на основі наявного життєвого досвіду; спроби та помилки під час виконання дій.

Репродуктивний рівень. Психологічна структура вміння: розуміння суті та призначення основних елементів бази знань, усвідомлення мети діяльності; знання на основі сприймання, пам'яті; розуміння властивостей, способів окремих дій; формування окремих навичок використання здобутої навчальної інформації.

Рівень алгоритмічно – дійовий. Психологічна структура вміння: усвідомлення мети; діяльність на основі самої мотивації; знання закономірностей явищ, процесів і зв'язків між ними; аналіз і синтез сприйнятого; формування типових навичок; здатність розв'язувати типові задачі в типових умовах.

Творчий рівень. Психологічна структура вміння: рушійними силами пізнання є внутрішній мотив, внутрішня мета; знання предмета та суміжних предметів; творче використання різних умінь; розвинуті пам'ять, мислення, емоційно – воляова сфера; здатність розв'язувати нетипові задачі в нестандартних ситуаціях.

Пристаючи до вивчення теми, учитель повинен створити модель засвоєння певного обсягу навчальної інформації, під якою розуміють перелік елементів знань з визначенням рівня засвоєння кожного елемента. До елементів бази знань відносяться:

- поняття, факти, терміни, символи, судження;
- властивості, теорії, критерії, закони;
- правила, принципи, норми, методи, процеси, алгоритми, засоби.

Створення моделі засвоєння елементів знань з певної теми навчального предмета вимагає від учителя:

- визначення переліку елементів знань, які повинен засвоїти учень;
- встановлення зв'язку даних елементів бази з попередньо засвоєними з даного предмета та суміжних курсів. Аналіз стану наявності їх в учнів даного класу;
- планування роботи з актуалізації необхідних опорних знань і наявного життєвого досвіду;
- групування елементів знань з метою полегшення їх засвоєння учнями (планування системи уроків);
- розробка моделі засвоєння бази знань із певної теми, яка передбачає конкретизацію видів навчальної діяльності, здійснення якої дозволить засвоїти знання на визначеному рівні, добір форм, методів і засобів роботи.

Наявність у людині когнітивних умінь дозволяє їй:

- визначити вид і призначення інформації;
- розуміти тексти наукового, художнього та ділового характерів;

- виділяти основний зміст події, явища, тексту, співвідносити його з власними цінностями та досвідом, надавати йому особистого значення;
- утримувати в пам'яті одночасно декілька смислів явищ, висловлювань, текстів;
- відбирати з бази наявних знань і вмій ті, що необхідні для досягнення цілей або задоволення потреб, використовувати їх для власного розвитку;
- систематизувати отриману інформацію, на її основі будувати власні твердження, складати опорні конспекти, плани, схеми тощо;
- вести спостереження за природними об'єктами. На їх основі робити висновки, узгоджувати результати спостереження з минулим досвідом і уявленнями, змінювати їх залежно від нової інформації;
- будувати припущення про можливості причини та наслідки матеріального й ідеального світу, висувати гіпотези й обмірковувати їх;
- бачити проблеми, будувати шляхи їх розв'язання уміти складати задачі та відшукувати розв'язки.

Когнітивні уміння – полікомпонентний феномен, у складі якого можна виділити: організаційну, операційну, інформаційну та комунікативну складові. Призначення першої полягає в навчанні учнів організовувати свою діяльність із набуття знань (планувати; уміти шукати необхідні джерела інформації, орієнтуватися в них; знати, як складати конспект, реферат, анотацію, план, розгорнутий план; уміти користуватися системою internet, здобувати необхідну інформацію з різних джерел). Зміст операційної складової когнітивних умінь полягає в уміннях виконувати певні дії (пізнавальні, розумові, практичні) за алгоритмами, правилами, схемами. Комунікативна складова когнітивних умінь включає групу вмій, застосування яких забезпечує здійснення інтерактивного (ділового) спілкування між учасниками. До складу інформаційної складової входять знання та вміння, необхідні для отримання нових знань і застосування їх у сферах людської діяльності.

Формування когнітивних умінь неможливе без перебігу когнітивних процесів, до складу яких входять: увага, сприймання, мислення, пам'ять. Усі вони взаємопов'язані в пізнавальному процесі, протікають відповідно до встановлених психологічною наукою закономірностей і потребують розвитку.

На ефективність сприймання інформації впливають його вид, характерний для кожної особистості, та кількість інформації, що надійшла до мозку від різних органів чуття. Чим більше каналів, якими інформація потрапляє до людини, тим повніша картина образу предмета, який складається в її свідомості, тим краще він запам'ятовується. За характером сприймання учнів поділяють на аудіалів, візуалів, кінестетиків, учнів із комбінованим типом сприймання.

Мислення – складний розумовий процес, продуктом якого виступають знання. У ньому виділяють три аспекти: мотиваційний, операційний і змістовий. Змістовий відображає загальновідоме положення: “Людина мислить образами, поняттями”, без яких неможлива розумова дія. Процесуальний аспект мислення пов'язаний із системою розумових дій (операцій), здійснення яких у різних комбінаціях забезпечує досягнення поставленої мети. До складу розумових дій входять: порівняння, узагальнення, конкретизація, систематизація, класифікація, аналогія, аналіз, синтез, абстрагування. Кожна з цих дій має свою структуру й алгоритм виконання. Без ознайомлення з ними неможливе навчання учнів та усвідомлено і компетентно здійснювати пізнавальну діяльність.

Пам'ять у пізнавальному процесі відіграє особливу роль: по-перше, виступає джерелом знань і вмінь, необхідних для отримання нового знання; по-друге, є механізмом збереження набутих знань і вмінь. За визначеннями психологів, під пам'яттю розуміють процес одержання, переробки, запам'ятовування та відтворення інформації. Ефективність запам'ятовування залежить від уміння користуватися законами пам'яті, до складу яких входять: закон повторення, закон обсягу знань, закон установки, закон усвідомленого сприймання, закон першого враження, закон асоціацій, закон довжини інформаційного ряду, закон пропускнуої здатності людини, закон забування, закон накладання інформації та ін. Незнання цих закономірностей значно знижує результативність праці вчителя й учнів.

Формування когнітивних умінь має плануватися з урахуванням чотириккомпонентного їх складу, можливих чотирьох рівнів засвоєння знань і особливостей перебігу кожного когнітивного процесу. Тому до прийомів розвитку когнітивних умінь повинні увійти: прийоми роботи з інформацією, її сприймання; прийоми розвитку мислення, уваги, пам'яті.

Прийоми, спрямовані на усвідомлення змісту інформації: перекажи текст; постав запитання до тексту; уяви зміст інформації

різними способами та за допомогою різних знаків кодування (слова, формули, графіка, малюнок тощо; визнач, із якими дієсловами (прикметниками) може вживатися дане поняття; визнач зміст підказок, за якими можна впізнати поняття; склади тлумачний словник невідомих понять (тезаурус); відгадай поняття за підказками (загадки); склади запитання різних типів до демонстрацій, малюнків, тексту підручника, пояснення вчителя, відповіді учня (уточнюючого, порівняльного, проблемного); опиши малюнок; охарактеризуй поняття за узагальненим планом.

Назвемо окремі зразки таких узагальнених планів побудови відповідей на прикладі вивчення фізики.

- Фізична теорія. Підґрунтя теорії: спостереження, експерименти, головні поняття та величини, ідеальна модель об'єкта, що вивчається. Ядро теорії: постулати, закони, константи. Наслідки теорії: експериментальна перевірка наслідків, границі застосування теорії, практичні застосування теорії.
- Фізичне явище. Основні відомості про явище: особливості явища, умови перебігу, для яких фізичних об'єктів характерне, що є результатом явища, схема експерименту для фіксації явища. Теорія явища: фізичні величини, що застосовують для опису явища, стисла теорія явища, схематичне зображення та графічний опис явища, причинна обумовленість явища.
- Фізичний закон. Що встановлює, визначає, стверджує? Ким і коли відкритий? На підставі яких даних сформульований? Які фізичні величини пов'язує? Якою формулою виражається? Окремі випадки прояву закону. Дослідне підтвердження. Причинна обумовленість закону. Межі застосування закону. Застосування закону на практиці. Визначення закону.

Прийоми розвитку мислення: залучення учнів до аналізу понять із позицій визначення зв'язків між ними; виконання завдань на перекодування інформації з однієї знакової системи в іншу: графічної – у аналітичну; вербальної – у систематичну; об'єктивної – у схематичну; аналітичної – у графічну та ін.; завдання на виконання розумових дій з дотриманням алгоритмів: порівняння, систематизації об'єктів, класифікації, узагальнення, аналогії, конкретизації, абстрагування, аналізу, синтезу та ін. Розкриємо окремі алгоритми.

Алгоритм класифікації: визначити, для чого повинна бути проведена класифікація, яка її ціль; визначити різні ознаки об'єктів, що підлягають класифікації; порівняти між собою об'єкти за їх загальними й особливими ознаками (виконання цієї операції містить у

собі систему операцій розумової дії, порівняння) відповідно до поставленої мети; виділити лінії чи підстави для класифікації відповідно до наміченої мети і виявлених загальних та особливих ознак і назвати їх; розділити об'єкти за наміченими лініями чи підставами; назвати кожну виділену групу об'єктів; сформулювати висновок про те, що поділ об'єктів за наміченими підставами й об'єднання їх у групи зроблено відповідно до поставленої мети.

Аналіз – уявне розчленування предмета, явища, ситуації та виявлення його складових елементів, частин, сторін чи моментів.

Синтез – уявне співвідношення, зіставлення, поєднання, установлення зв'язку між різними елементами.

Аналогія дозволяє побачити в новій, незвичайній ситуації, проблемі щось знайоме, тобто таке, що розв'язується відомими способами. Цілеспрямоване застосування аналогій суттєво підвищує ефективність творчого мислення. За своєю суттю аналогії можуть бути прямими, фантастичними, емпатійними (заснованими на розумінні емоцій, психічних станів іншого, від *empatha* – співпереживання).

Пряма аналогія. Вона означає схожість об'єктів різних галузей за певними властивостями або відношеннями. Здебільшого її визначають за такими критеріями: аналогія за формою. Використовується, коли аналог предмета, який розглядається, містить ті самі ознаки, що й оригінал, або коли новостворений об'єкт зовні нагадує будь-який інший (книжка-двері, плитка шоколаду, цеглина тощо).

Компонентна (структурна) аналогія. Установлюється за схожістю елементів (компонентів) об'єкта. Визначивши його орієнтовну структуру, необхідно знайти об'єкт із аналогічною структурою (сніг-морозиво; вата-хмара; піна-солодка вата).

Функціональна аналогія. Визначивши функції об'єкта, знаходять об'єкт, якому властиві ці або аналогічні функції. Як правило, шукають у протилежних галузях, наприклад, у техніці й у природі (машина-кінь, мурашка; вітер-пилосос, вентилятор).

Аналогія за кольором. Добираються об'єкти одного кольору та відтінку. Наприклад, сонце-кульбабка, банан, лимон.

Аналогія за ситуацією та станом явищ і предметів. Наприклад, тиха година-захід сонця, свічка, що догорає.

Аналогія за властивостями, які вимагають відповіді на запитання: який? яка? як?.

Комплексна аналогія. Передбачає одночасне використання різних видів прямої аналогії.

На комбінуванні різних видів прямої аналогії ґрунтується метод гірлянд і асоціацій. Гірлянди аналогій формуються як перелік слів, який починається з основного слова. Кожна нова асоціація відшукується не за першим, а за останнім словом.

Фантастична аналогія. До неї вдаються, коли при розв'язанні різноманітних завдань і закріпленні знань необхідно відмовитися від стереотипів, подолати психологічну інерцію, піти невідомим раніше шляхом. Ця аналогія здатна будь-яку дію перенести в нереальні умови, використати для розв'язання певного завдання "чари", фантастичних і казкових героїв, тобто уявити, як би вирішили цю проблему вони.

Емпатійна аналогія. В її основу покладено принцип отождолення себе з об'єктом, що розглядається. Розв'язуючи завдання, дитина вживається в образ об'єкта, намагається по-своєму пережити його відчуття.

Знання різновидів аналогії й особливостей застосування кожного з них дає вчителю можливість під час вивчення свого предмета передбачити необхідність застосування найбільш прийнятого варіанта.

Крім аналогії, напрям розумової діяльності під час пізнання природних явищ визначають методи індукції й дедукції.

Алгоритм дедуктивного підходу до пізнання: будують уявну модель явища, що вивчається; проводять теоретичний аналіз моделі (уявний експеримент з нею); на підставі попередніх умовиводів роблять висновок (більш загальний умовивід); здійснюють експериментальну перевірку теоретичного висновку.

Алгоритм індуктивного підходу до пізнання базується (на прикладі вивчення фізики) на фізичному експерименті та передбачає таке: аналіз результатів фізичного експерименту або спостережень; визначення певних закономірностей, характерних для даного тіла чи явища; узагальнення висновків про певний клас предметів чи явищ.

Конкретизуємо побудову пізнавального процесу для кожного з шляхів пізнання на прикладі виведення формули для сили Архімеда (7-й клас).

Структуру викладу матеріалу, що відповідає дедуктивному шляху, можна подати так: 1. Будують уявну модель явища, що вивчається (у даному випадку це посудина з вагомою та нестисненою рідиною, тіло). 2. Проводять теоретичний аналіз моделі (уявний експеримент з нею), у ході якого уявляють, що в посудину з рідиною занурюють тіло правильної геометричної форми і з'ясовують відповідь на питання: "Яку дію на нього спричиняє рідина? Як можна

охарактеризувати тиск рідини на бокові грані? Куди направлена рівнодійна всіх сил, з якими рідина діє на занурене тіло? Чому вона дорівнює? Як її виразити через об'єм тіла?" Відповідь на кожне з цих питань передбачає побудову дедуктивного умовиводу, підставою для якого виступає вже відоме теоретичне знання у вигляді поняття або закону.

Таким чином, теоретичний аналіз моделі з логічної точки зору являє собою побудову ланцюжка дедуктивних умовиводів. 3. На підставі попередніх умовиводів роблять висновок (більш загальний умовивід), що містить нове знання про досліджуваний об'єкт. У даному випадку це висновок про існування архімедової сили, її напрямок і формулу для визначення модуля. 4. Експериментальна перевірка теоретичного висновку, яка підтверджує правильність обраної моделі та можливість переносу одержаних висновків на конкретний досліджувальний об'єкт.

Індуктивний підхід до вивчення матеріалу (на прикладі вивчення фізики) базується на фізичному експерименті і передбачає:

1. Аналіз результатів фізичного експерименту за спостереженнями змін в показниках пружинного динамометра при зануренні тіла в рідину.
2. Визначення архімедової сили як різниці показників динамометра у двох положеннях тіла: а) у повітрі; б) у рідині.
3. Демонстрацію з відерцем Архімеда. Висновок про те, що величина архімедової сили дорівнює вазі рідини в об'ємі зануреної частини тіла.
4. Узагальнення висновків, одержаних у ході кожного експерименту, щодо наявності напрямку дії, способів для визначення модуля виштовхувальної сили.

Завдання на складання опорного конспекту, який може відображати структурно-логічні зв'язки між поняттями або бути побудованим з урахуванням узагальнених планів характеристики елементів фізичних знань.

Завдання на пошук відповідей на запитання різних типів, які залежно від їх розвивального впливу поділяють на три групи. До першої групи належать запитання, які містять (виражають): суперечливі точки зору щодо теми, яка вивчається; неправильні уявлення учнів про факти й явища, які мають розбіжності з їх науковим поясненням; різні судження учнів: боротьбу ідей у історії науки, що вивчається; різні способи розв'язання проблем науки; спонукання до виявлення причинно-наслідкових зв'язків між фактами,

явищами та їх властивостями; спонування до узагальнених висновків за змістом, що вивчається.

Друга група містить запитання, що передбачають: аналіз причинно-наслідкових зв'язків фактів, явищ, ознак; порівняння фактів, явищ за різними ознаками; формування власного визначення понять, характеристику конкретного прийому або операції мислення, перенесення їх на конкретний матеріал, який вивчається; конкретизацію або абстрагування; класифікацію фактів, явищ, які вивчаються, їх властивостей тощо.

Запитання евристичного рівня, які належать до третьої групи, спонукають учнів до таких видів діяльності, як: самостійне перенесення знань і вмій у нову ситуацію, актуалізація попередніх знань; пошук нових проблем у стандартних ситуаціях; виявлення нових функцій знайомства об'єкта; виявлення структури об'єктів чи явища, які вивчаються; виявлення альтернативного розв'язку; комбінування раніше відомих способів розв'язання в новий спосіб.

Розглянемо приклади комплексних завдань на розвиток уваги, пам'яті, мислення (на прикладі вивчення фізики).

1. Завдання на запам'ятовування формул.

- запиши формулу для визначення розмірностей певної величини, скориставшись формулою, наприклад: $I=U/R$; $A=B/OM$;
 - у наведених формулах заповни пропуски: $A=...U$; $P= U$; $Q=I^2R...$; $Q=I^2R...$ та ін.;
 - із вивчених формул вибери такі, що мають вигляд: $X=AB$; $Y=A/B$, наприклад: $A=Pt$; $A=IUt$; $A=qU$; $A=I^2Rt$; $A=U^2/Rt$;
 - запиши всі відомі формули з розділу, що вивчається. Визнач із кожної формули всі величини, наприклад: $Q=I^2Rt$; $I=(Q/Rt)^{1/2}$; $R=Q/I^2t$; $t=Q/I^2R$;
 - запиши формулу для визначення фізичної величини за формулою розмірностей, наприклад: $A=B/OM$; $I=U/R$;
- засели острів формулами, наприклад, за 7 клас:

v ; t ; ρ ;
 m ; s ; v ;

•••• •••• ••••
•••• •••• ••••

- запам'ятай порядок розміщення формул і відтвори його. Пропонується стовпчик формул. Учням надається можливість подивитись на нього декілька секунд. Стовпчик закривають плакатом. Після виконання завдання відкривають запис. Учні перевіряють правильність записів;
- "Хто більше?" напише на дошці формул з вивченого розділу курсу фізики. До дошки викликають декількох учнів і проводять змагання. Клас стежить за правильністю формул;
- "Хто швидше?" напише всі формули, що вивчалися впродовж попередніх уроків. Запрошуються учні з кожного ряду по черзі до дошки для запису однієї формули. Після цього естафету приймає наступний учень з ряду. Так продовжується до тих пір, поки будуть написані всі формули. Перемагає той ряд, учні якого першими виконали завдання;
- "Знайди помилку на дошці". Записуються формули в аналітичній формі. Завдання учнів полягає в тому, щоб прочитати їх через назви фізичних величин, що входять до формул;
- запиши у вигляді формули вислови, проголошені вчителем. Учитель вголос промовляє закони, а учні повинні перекодувати інформацію в аналітичну форму.

2. Завдання на пошук відмінностей між об'єктами (увага, мислення, пам'ять). Покажемо на прикладі вивчення фізики: наприклад, в одну пляшку налито холодну воду, в другу - гарячу. Знайдіть якомога більше відмінностей між водою, що міститься в цих пляшках. (Взаємне розташування молекул, сили взаємодії між ними, потенціальна та кінетична енергія молекул, температура, швидкість руху молекул, густина рідини, електричний опір та ін.).

3. Завдання на уявлення (передбачення) майбутнього перебігу явища або зміни стану, що може відбуватися з часом (увага, уява, пам'ять, мислення). Розкриємо на прикладі вивчення фізики:

- уявіть себе молекулою води й опишіть її подорож із рідкого стану в газоподібний. Охарактеризуйте зміни в її станах і "почуттях";
- на дерев'яній поверхні лежить металева кулька. Запропонуйте декілька варіантів того, що з нею відбувалося до цього моменту; уявіть, що ви потрапили до космічного простору без скафандра. Що ви відчуваєте при цьому? Чому? Опишіть, що з вами трапляється.

4. Завдання на розв'язання предметних і міжпредметних проблемних ситуацій (на прикладах вивчення фізики). Наведемо приклади міжпредметних навчальних проблем, які можна створити під

час вивчення теми “Електричний струм в електролітах”. У них представлена інтеграція фізики та хімії, а також внутріпредметна інтеграція знань із теми “Будова речовини” й “Електричний струм у різних середовищах”.

Ситуація спростування: “Чи вірним є твердження, що у водяному розчині молекула NaCl дисоціює на іони?”. Когнітивні процеси, що беруть участь у розв’язанні цієї проблемної ситуації, такі:

- пригадування, до яких речовин належить кухонна сіль і яку вона має внутрішню будову;
- аналіз визначення електролітичної дисоціації (розпад молекул на іони) та порівняння з будовою кристала солі у вузлах кристалічної решітки якої містяться не молекули NaCl, а іони Na^+ і Cl^- ;
- моделювання процесів взаємодії іонів із диполями води, згідно з яким механізм утворення іонів у водяному розчині виглядатиме так. Контактуючи з водою, іони притягують полярні молекули води, гідратуються та переходять до розчину;
- критичний аналіз визначення електричної дисоціації відповідно до особливостей будови та поведінки речовин з різною структурою та характером зв’язку у водяних розчинах;
- до ситуацій спростування можна віднести також проблемне питання “Що є причиною розчинення речовини – електролітична дисоціація чи тепловий рух частинок?”. Як свідчить досвід викладання, більшість учнів відповідає на це запитання – “електрохімічна дисоціація”, що є помилкою;
- у ході обговорення процесів, що відбуваються в розчині, пропонуємо визначити роль розчинника (послаблення зв’язку між іонами в молекулі) і роль теплового руху, яка полягає в руйнуванні нейтральної молекули;
- ситуацію невизначеності можна створити, задавши запитання: “Чим відрізняється утворення іонів у електролітах від іонізації газів?”. Якщо тема “Електричний струм у газах” вивчається після теми “Електричний струм у електролітах”, а запитання ставиться під час вивчення механізму проходження електричного струму у провідниках II роду, то виникає проблемна ситуація, пов’язана з відсутністю необхідних знань;
- ситуація припущення виникає під час пошуку відповіді на запитання: “Дисоціація молекул при розчиненні кислот у воді супроводжується зростанням потенціальної енергії іонів. За рахунок якого виду енергії відбувається цей процес?”. У ході

міркувань учні висувають припущення, що це може статися тільки за рахунок кінетичної енергії молекул, що хаотично рухаються, і доводять цю гіпотезу;

- ситуацію несподіваності можна створити запропонувавши учням відповіді на запитання “Що знаходиться між іонами Na і Cl у кристалічній решітці солі?”. Доцільно при цьому продемонструвати модель цієї структури, згідно з якою іони являють собою маленькі кульки, розміщені на значних відстанях одна від одної. Така структура кристалічної решітки хлору натрію є неправильною, оскільки спонукає учнів до думки, що між іонами щось може бути. (Виникає ситуація, подібна до відомої в анекдоті, коли на запитання “Що знаходиться між ядром і електронами в атомі?”. Абітурієнт відповідає: “Повітря”).

Приступаючи до вивчення теми, вчитель повинен створити модель засвоєння певного обсягу навчальної інформації. До елементів бази знань віднесемо прийоми розвитку когнітивних умінь учнів (“Живі числа (прилади, формули, малюнки)”, “Кросворди”, “Юний письменник”, “Веселі скульптори”, “Наведи порядок у своїх знаннях” тощо).

Вищезгадані прийоми роботи викликають позитивні емоції. Вони заряджають енергією і організують мислення та діяльність. Інтенсивна емоція викликає в людини приплив енергії. Емоція пробуджує людину до конкретної активності – і в цьому перша ознака того, що емоція організовує мислення та діяльність. Емоції безпосередньо впливають на наше сприйняття, на те, що і як учень бачить і чує. Вони можуть активізувати когнітивний процес та впливати на його протікання, і навпаки, тобто зв’язок між емоцією і когнітивним процесом (сприйняттям, пам’яттю, мисленням) можна охарактеризувати як динамічний і реципрокний.

Технологія розвитку когнітивних умінь є міцною основою самостійної роботи учнів з інформацією в процесі її засвоєння. Це підтверджує аналіз передового педагогічного досвіду та дослідно-експериментальна робота, що проводилася в ЗОСШ №48, №78 та №37 м. Кривого Рогу, Дніпропетровської обл.

Література

1. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития.– 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006.
2. Маслова Н.В. Биоадекватные ученики. Методическое пособие для учителей. – М., 2001.

3. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект. – Харків: Основа, 2003.
4. Шарко В. Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К., 2005.
5. Шкільні інновації / Інформаційно-методичний збірник для працівників системи освіти, методистів, керівників шкіл та вчителів. – Одеса, 2002.
6. Flavell, J.H. (1985). Cognitive Development (2 nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
7. Gathercole, S. E. (1998). The development of memory. Journal of Child Psychology and Allied Disciplines, 39, 3-27.
8. Piaget, J. (1950). The psychology of intelligence. New York: Harcourt Brace.
9. Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.) / Carmichael's manual of child psychology (3 rd ed. Vol.1). New York: Wiley.
10. Willis, S.L. (1990). Introduction to the special section on cognitive training in later adulthood. Developmental Psychology, 26, 875-878.

В.В Ревенко

ДО ПИТАННЯ ПРО СУТЬ ТА КЛАСИФІКАЦІЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статье рассматривается вопрос сущности интерактивного обучения, дифференцируются понятия "интерактивное обучение", "интерактивные формы обучения", "интерактивные методы", "интерактивные технологии". Предлагается разработанная автором классификация интерактивных технологий.

The article is devoted to the essence of interactive learning, the notions "interactive learning", "interactive methods", "interactive forms of learning" and "interactive technologies" are differentiated. The classification of interactive technologies, which has been worked out by the author, is presented.

Особистісно-орієнтована спрямованість сучасної освіти зумовлює впровадження нових освітніх технологій, в яких студент (учень) є головним учасником (суб'єктом) процесу навчання. Зростає інтерес до інтерактивних технологій навчання, які мають великий навчальний, розвивальний та виховний потенціал завдяки проблемно-пошуковому та творчому характеру діяльності.

Інтерактивне навчання має глибокі історичні корені. Це ідея взаємного навчання Й.Песталоцці, ідеї Ж.-Ж. Руссо та Дж.Дьюї про вільний розвиток та виховання учнів, белл-ланкастерська система, Дальтон-план, бригадно-лабораторний метод.

Аналіз сучасної педагогічної літератури свідчить про те, що термін “інтерактивний” використовується стосовно різних дидактичних категорій: інтерактивне навчання (М.Кларін, Л.Пироженко, О.Пометун, Н.Суворова), інтерактивні методи (О.Коструб, Г.Сазоненко, О.Пометун), інтерактивні форми (Т.Добриніна, О.Киричук, М.Кларін, Н.Суворова), інтерактивні технології (О.Єльнікова, І.Пешня, Л.Пироженко, О.Пометун та ін.). Часто дані категорії є взаємозамінними, що говорить про те, що залишається недостатньо відпрацьованим зміст кожної з них. Також недостатньо розробленими залишаються теоретичні питання інтерактивних технологій, їх суті, структури, змісту та класифікації.

У наш час інтерактивне навчання як специфічну освітню технологію у загальнодидактичному аспекті досліджено М.Кларінін, Л.Пироженко та О.Пометун. Решта досліджень останніх років присвячені переважно методиці використання інтерактивних технологій при вивченні базових дисциплін (Д.Д.Біда, О.А.Біда, Л.Є.Богданова, Г.Д.Довгань, Г.І.Коберник, І.С.Маркова та ін.).

Метою нашої статті є спроба провести диференціацію понять “інтерактивне навчання”, “інтерактивні форми”, “інтерактивні методи”, “інтерактивні технології” та подати власний варіант класифікації інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Слово “інтерактив” походить від англійського слова “interact”, де “inter” – взаємний, “act”- діяти. За визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б.М.Бім-Бада [1, с.107] інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється. М.В.Кларін [3, с.12] визначає інтерактивне навчання як переклад англійського терміну “interactive learning”, який означає навчання (стихийне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії. Н.Суворова [7, с.65] вважає, що інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія учителя та учня. Цієї ж точки зору дотримується М.Рафікова [5, с.13], зазначаючи, що витоки інтерактивного навчання знаходяться у діалогівій концепції, і що найважливіша риса інтерактивного навчання-розуміння та взаєморозуміння. С.М.Уткін [9, с.57] пов’язує

термін “інтерактивний” з комп’ютерним навчанням, підкреслюючи той факт, що у більшості випадків комп’ютери працюють у режимі взаємодії “людина-машина, програмне середовище”. Він вважає інтерактивну технологію однією з можливих моделей педагогічного процесу, який поєднує необхідність міжособистісного спілкування та замкнутість людино-машинної взаємодії, яка притаманна новим інформаційним технологіям. Узагальнивши точки зору вищезазначених науковців та спираючись на визначення інтерактивного навчання у педагогічному енциклопедичному словнику Б.М.Бім-Бада, ми розкриваємо сутність інтерактивного навчання таким чином. Інтерактивне навчання – це навчання, побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем у системі “людина-людина” та “людина-комп’ютер”.

Існує декілька варіантів тлумачень терміну “інтерактивні форми навчання”. У педагогіці під формою навчання розуміють спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі [2, с.324]. Т.Л.Чепель називає інтерактивними “групу форм, що навчають, у яких соціальні взаємодії розглядаються як найважливіший освітній ресурс, який дозволяє інтенсифікувати процес навчання” та відносить до них не всі форми та методи активного навчання, а ті, що будуються на психологічних механізмах посилення впливу групи на процес засвоєння кожним учасником досвіду взаємодії та взаємонавчання [11, с.96]. Г.І.Харханова [10] розуміє інтерактивні форми навчання як систему правил організації взаємодії учнів між собою та з вчителем у формі навчальних ігор, які гарантують ефективне педагогічне спілкування, результатом якого є створення умов для переживання учнями ситуації успіху в навчальній діяльності. На нашу думку, правильніше вживати термін “форми інтерактивного навчання”. Під ними ми розуміємо зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у режимі діалогу. Інтерактивне навчання відбувається у таких формах: парній, груповій, колективній, кооперативній.

Під інтерактивними методами навчання розуміють систему способів діалогічної взаємодії суб’єктів навчання (учіння), спрямованих на осмислення діалогу. Найпоширенішими інтерактивними методами є “мозковий штурм”, рольові та ділові ігри, дискусії та ін.

Проводячи аналіз поняття “інтерактивні технології”, необхідно враховувати численність трактовок, пов’язаних з розумінням цієї проблеми. Наприклад, О.Пометун та Л.Пироженко розуміють інтерактивні технології як сукупність технологій, що включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови і процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [8, с.24]. Білоруські науковці В.Д.Симоненко та Н.В.Фомін визначають інтерактивні технології як способи засвоєння знань, формування вмій та навичок у процесі взаємовідносин та взаємодій вчителя та учнів як суб’єктів навчальної діяльності [6, с.86]. Можна помітити принципову різницю у поглядах двох груп науковців. На думку В.Д.Симоненка та Н.В.Фоміна, інтерактивні технології навчання входять до складу активних технологій навчання разом з технологіями проблемного навчання, технологіями навчального співробітництва, ігровими та комп’ютерними технологіями. О.Пометун та Л.Пироженко [8, с.8] виділяють інтерактивні технології в окрему групу та протиставляють їх активним технологіям завдяки принципу багатосторонньої комунікації. І.С.Пешня [4, с.63] під інтерактивними технологіями розуміє процес, заснований на системі правил організації взаємодії учнів між собою та з вчителем, який забезпечує педагогічно ефективне спілкування, в результаті якого створюються умови для ситуації успіху в навчальній діяльності та для розвитку професійно значущих компетенцій.

Отже, узагальнюючи все викладене вище, можна помітити, що основною ознакою інтерактивних технологій є організація взаємодії тих, хто навчається, з навчальним середовищем (між собою, з викладачем, з комп’ютером), а також переважання активної діяльності тих, хто навчається, по засвоєнню нових знань. Ми погоджуємося з думкою О.Пометун та Л.Пироженко про те, що інтерактивні технології є сукупністю технологій, що включають в себе окремі інтерактивні методи та прийоми, та розкриваємо сутність інтерактивних технологій навчання таким чином. Інтерактивні технології навчання – це сукупність технологій, які мають проблемно-пошуковий характер, включають в себе окремі інтерактивні методи та прийоми, передбачають активний характер діяльності та засновані на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем у системі “людина-людина” та “людина-комп’ютер” з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу.

Проводячи аналіз інтерактивного навчання, необхідно враховувати численність класифікацій, пов'язаних з розумінням даного поняття. Існує декілька класифікацій інтерактивних методів навчання. Залежно від функцій діалогу інтерактивні методи поділяються на інформаційні, пізнавальні, мотиваційні та регулятивні. Залежно від дидактичної мети інтерактивні методи поділяють на превентивні, імітаційні та неімітаційні. Залежно від місця у навчально-виховному процесі методи інтерактивного навчання поділяють на ті, що використовуються для повідомлення навчальної інформації, для формування та вдосконалення умінь та навичок та для контролю результатів навчання.

О.Пометун та Л.Пироженко, враховуючи відсутність у науковій літературі будь-якої класифікації інтерактивних технологій навчання, поділяють їх умовно за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні технології. Залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивні технології поділяються на:

- інтерактивні технології кооперованого навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань [8, с.33].

На нашу думку, дана класифікація інтерактивних технологій не відображає їх різносторонності та не є вичерпною. Враховуючи все, викладене вище, нами зроблено спробу класифікувати інтерактивні технології навчання таким чином:

1. За формами організації навчальної діяльності:

- інтерактивні технології колективно-групового навчання (“мікрофон”, “мозковий штурм”, “аналіз ситуацій”, “ажурна пилка” та ін.);
- інтерактивні технології навчання у малих групах (“робота в парах”, “карусель”, “акваріум” та ін.);
- індивідуальні (комп’ютерні технології).

2. За цільовим призначенням:

- інструктивно-консультативні (тренінг, консультації та ін.);
- інформативні (лекція-бесіда, лекція-консультація та ін.);
- мотиваційні (інтерв’ю та ін.);
- пізнавальні (ділова гра, дискусія та ін.);
- контролюючі (оцінювальна дискусія, науково-практична конференція та ін.).

3. За характером діяльності:
 - імітаційні (інсценування, спрощене судове слухання, ділові ігри та ін.);
 - неімітаційні (круглий стіл, конференція, дискусія та ін.);
4. За характером взаємодії:
 - студент-студент (робота в парах, карусель та ін.);
 - викладач-студенти(лекція-бесіда, аналіз ситуації та ін.);
 - студент-група (дискусія в стилі ток-шоу, громадські слухання, мікрофон та ін.);
 - студент-комп'ютер (інформаційні технології);
5. За ступенем прояву самостійності (творчості) студентів:
 - репродуктивні (імітаційні ігри та ін.);
 - творчі (проектні технології, спецсемінари та ін.).

Таким чином, теоретична розробка питання інтерактивного навчання є актуальною для сучасної педагогіки. Викладене нами власне розуміння сутності, методів, форм інтерактивного навчання, сутності інтерактивних технологій та їх класифікації є спробою подальшого наукового обґрунтування даної проблеми.

Література

1. Бим-Бад Б.М.Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С.107.
2. Волкова Н.П.Педагогіка:Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 576с.
3. Кларин М.В.Интерактивное обучение-инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – №7. – С.12-19.
4. Пешня И.С.Интерактивные технологии обучения как средство развития профессиональной компетентности курсанта военизированного вуза: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. – Иркутск, 2005.
5. Рафикова Р.С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов: Автореф. дис....канд.пед.наук:13.00.01. – Казань, 2007.
6. Симоненко В.Д., Фомин Н.В.Современные педагогические технологии: Учебное пособие. – Брянск: Издательство БГПУ,2001. – 395с.
7. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы. // Учитель. – 2000. – №1. – С.64-68.

8. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
9. Уткин С.М. Интерактивная педагогическая технология как фактор повышения уровня обученности учащихся: Дис....канд.пед.наук. – СПб, 2000. – 167с.
10. Харханова Г.С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников: Дис....канд.пед.наук. – Калининград, 1999. – 142с.
11. Чепель Т.Л. Психологические механизмы интенсивного педагогического образования // Педагог. – 2002. – № 1-2.

О.В.Роззіна

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ТЕХНОЛОГІЯ”

В статтє рассмотрєны основныє выды исследовательской деятельности студентов. Раскрываются основные формы и этапы, связанные с формированием навыков ведения исследовательской деятельности.

System of organization of Research activity of Future labour Training The main types of student's research activity are described by author in this article. The main form and periods of forming student's research skills are given.

Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання визначається науково-творчим підходом до явищ та процесів, що вивчаються, самостійним переносом засвоєних знань у нову ситуацію, баченням проблем, знаходженням альтернативного способу їх вирішення.

Система підготовки студентів до дослідницької діяльності включає розвиток творчих здібностей майбутніх учителів, формування навичок проведення навчально-дослідницької роботи, формування навичок організації і проведення науково-методичних досліджень.

Існують і застосовуються два основних види діяльності студентів: навчально-дослідницька та науково-дослідна. Навчально-дослідницька діяльність включається в навчальний процес, проводиться в аудиторний час та є обов'язковою для всіх студентів.

Навчально-дослідницька діяльність є складовою частиною практичних занять та відображається в методичних розробках. На сьогодні існують різноманітні форми самостійної навчально-

дослідницької діяльності студентів, які передбачені навчальними планами. Уже на першому курсі студенти стисло знайомляться з формами та методами організації науково-дослідницької роботи під час вивчення курсу "Вступ до фаху". На старших курсах читається дисципліна "Основи наукових досліджень". Таким чином до п'ятого курсу всі студенти підготовлені до самостійного виконання дослідної роботи в тому числі до написання курсових, дипломних та магістерських робіт з різних навчальних дисциплін, до аналітичного огляду літератури, що використовується з метою підготовки доповідей до семінарських занять т. ін.

Важливою ланкою в організації навчально-дослідницької діяльності студентів є введення елементів дослідження в лекції, практичні, лабораторні, семінарські заняття, має знайти відображення у методичних розробках до кожного заняття. Необхідно, щоб студент по-дослідницьки сприймав навчальний матеріал.

Впровадження елементів дослідження у навчальний процес, прагнення зацікавити студентів навчально-дослідницькою діяльністю за допомогою спеціально підібраних завдань й уважне ставлення викладача до них є відправним пунктом для зацікавленості студентів у наступних наукових дослідженнях.

Слід зазначити, що потреба в залученні практично всіх студентів до дослідницької діяльності визначається самою суттю науково-технічного прогресу. Справді, нині відбувається бурхливий зустрічний процес диференціації та інтеграції знань, розширення нових наукових напрямків, виявляється комплексний характер більшості наукових і технічних проблем. Усе це потребує формування спеціалістів, які володіють високою професійною мобільністю.

Задовольнити потреби народного господарства кількістю спеціалістів із нових напрямків науки й техніки неможливо лише розширенням номенклатури спеціальностей, за якими готуються фахівці у вищому педагогічному навчальному закладі освіти. Тому необхідно весь час удосконалювати систему освіти у напрямку всебічного розвитку творчих здібностей, уміння знаходити нові шляхи для розв'язання науково-технічних завдань, що є високою професійною мобільністю спеціаліста.

Однак в організації науково-дослідної діяльності студентів із питань керівництва студентською науковою діяльністю є ще багато невирішених питань. Насамперед, залучення студентів до наукової діяльності кафедр, студентських конструкторських бюро, наукових підрозділів ВНЗ відбувається нерівномірно. Відсоток викладачів, які

здійснюють керівництво науковими пошуками студентів, усе ще невеликий. Вищі навчальні заклади недостатньо залучають видатних учених і спеціалістів науково-дослідних установ, виробничих об'єднань до керівництва студентською творчістю. Ще уповільнено обмін досвідом роботи між студентськими науковими товариствами кафедр, факультетів, ВНЗ. Наукові розробки студентів недостатньо пов'язані з конкретними вимогами науки та виробництва. Часто студенти, залучені до участі в загальній науково-дослідній темі кафедр, виконують лише допоміжні функції, не уявляючи суті науково-дослідної розробки.

Усі форми, у яких здійснюється залучення студентської молоді до наукової творчості, до набуття навичок навчально-дослідницької діяльності, впливають на процес підготовки висококваліфікованих спеціалістів, але ступінь цього впливу різний.

Розвиток дослідницької діяльності студентів, насамперед, має формуватися на основі навчального процесу. Завдяки зв'язку між навчальною роботою студентів і тими дослідженнями, які вони проводять у позааудиторний час можна забезпечити перспективним плануванням усіх засобів розвитку творчих навичок із першої до останньої лекції. Йдеться таким чином, про найбільш повне поєднання навчальних і наукових завдань, які ставляться перед студентами на різних етапах навчання. Підготовку потрібно здійснювати в три етапи. На першому етапі (I-II курси) визначаються здібності і творчі можливості кожного студента, і на цій підставі складається індивідуальний план професійної підготовки до навчально-дослідницької діяльності. Формуються навички проведення дослідницької роботи і розвиваються за основні якості творчої особистості в галузі педагогіки і психології. Загальні здібності та якості розвиваються за допомогою спеціально розроблених вправ і завдань. Основна увага приділяється розвитку наукової інтуїції, уяви, вмінню нестандартного мислення. Здатності у галузі трудової та професійної підготовки розвиваються на лабораторних роботах, що містять елементи дослідницького характеру. На заняттях необхідно знайомити студентів з методами й підходами до розв'язання пошуково-творчих задач; формувати в них уміння і навички виходу за межі ланцюжка логічних міркувань; виробляти навички рішення винахідницьких завдань і вміння переборювати психологічний бар'єр. На даному етапі варто звернути особливу увагу на залучання студентів до навчально-дослідницької роботи, виконання індивідуальних завдань дослідницького характеру.

На наступному етапі підготовки (III курс) студенти знайомляться з методами організації і проведення наукових досліджень на лабораторних і практичних заняттях із фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін. Студенти виконують завдання на розвиток уяви, інтуїції, вмінь спостерігати, які зміни відбуваються, якщо змінюються параметри розрахунків. Відбувається подальший розвиток творчих здібностей студента, удосконалюються навички проведення наукових досліджень.

На третьому етапі (IV-V курс) формуються експериментальні уміння і навички проведення науково-методичних досліджень, експериментальної перевірки ефективності застосовуваних методів і прийомів наукових досліджень, які формуються шляхом виконання дослідницьких завдань під час проходження студентами практик.

Форми організації та види навчальної діяльності студентів показані у таблиці 1.

Цілком очевидно, що знання будуть міцними тільки тоді, коли вони не просто заучуються, а засвоюються творчо і застосовуються практично. Навчити цьому студентів може лише викладач, який сам активно працює в науці. Тому серед факторів, які сприяють зростанню зацікавленості студентів у дослідницькій діяльності, є насамперед підвищення наукової кваліфікації викладачів.

Таблиця 1

Форми організації і види навчальної діяльності

Етапи підготовки	Форми організації та види навчальної діяльності
<i>Розвиток творчих здібностей</i>	<ul style="list-style-type: none"> - творчі лабораторні роботи дослідницького характеру; - вправи і завдання на розвиток творчих здібностей; - колективні дослідження в галузі педагогіки і психології; - індивідуальні завдання з розробки лабораторних приладів і устаткування;
Формування навичок наукових досліджень	<ul style="list-style-type: none"> - знайомство з загальними методами педагогічних досліджень; - знайомство з методами наукового дослідження; - розробка окремих питань методики викладання трудового навчання;

Етапи підготовки	Форми організації та види навчальної діяльності
	- участь у наукових розробках викладачів і кафедр;
Формування експериментальних навичок наукових досліджень	- збір експериментального матеріалу для курсових (дипломних) робіт; - індивідуальні завдання з комплексного наукового дослідження на період проходження практики.

Розвиток студентської творчості має здійснюватися завдяки вдосконаленню усіх форм навчально-дослідницької діяльності майбутніх учителів освітньої галузі “Технологія” у тісному взаємозв’язку з навчальним процесом, поліпшенню наукового рівня досліджень, максимальній орієнтації освіти на вимоги народного господарства.

Для цього слід розширювати практику організації вузівських, міжвузівських студентських комплексних пошукових груп і творчих об’єднань при академічних і галузевих науково-дослідних інститутах на базі промислових підприємств.

Участь студентів у науковій роботі – важливий елемент виховання. Тому завдання з удосконалення форм навчально-дослідницької діяльності студентів, поліпшення наукового рівня студентських досліджень мають стати складовою частиною вищого навчального закладу.

Професійна підготовка студентів ведеться на лекціях, спецкурсах, практичних, лабораторних заняттях, під час проходження практик, виконання індивідуальних творчих завдань, при зборі матеріалу й написанні курсових і дипломних робіт, шляхом залучення студентів до навчально-дослідницької роботи.

У сучасних умовах відбувається посилення ролі самостійної роботи студентів. Проте лекція залишається головною інформаційною магістраллю в навчально-дослідницькій роботі студентів вищої школи. Вона ставить за мету ознайомити студентів з головним змістом, принципами і закономірностями предмета, головними ідеями й напрямками розвитку даної галузі науки, скерувати подальшу діяльність студентів в інших організаційних формах навчання. Відомі такі спроби класифікацій лекцій вищих навчальних закладів.

І.Ф.Харламов класифікує лекції відповідно до змісту підручника [4], К.Л.Біктагіров за їх місцем в умовах читання систематичного курсу [2, с.122], І.Ф.Фабер аналізуючи дослідження багатьох вчених пропонує дві класифікації лекцій за дидактичною метою [3, с.172], Л.Г.Борисова, О.О.Соловйова – за роллю в організації навчального процесу [1, с.132].

Застосування проблемних, оглядових, узагальнюючих лекцій у вищих навчальних закладах освіти дозволяє урізноманітнювати функції лекції як форми організації навчально-дослідницької діяльності, розширювати її використання в навчальному процесі. Лекції дозволяють систематично застосовувати в навчанні такі види дослідницької роботи, як проблемне викладення матеріалу, евристичні бесіди, дискусії, мікровикладання.

Як показує досвід навчально-дослідницьку діяльність студентів можна і слід пов'язувати з навчальними планами і програмами та власне процесом навчання. Активний розвиток студентської наукової творчості в усіх її формах дає змогу підготувати спеціаліста, який би вмів володіти методологією наукових досліджень, постійно впроваджував у практику новітні досягнення науки, техніки, культури, творчо мислив. Формувати, закріплювати й розвивати наукові інтереси студентів слід з перших днів їх навчання. Це є запорукою подальшої активної участі студентів у самостійній дослідницькій діяльності.

Навчально-дослідницька діяльність за допомогою включення в аудиторні і позааудиторні форми організації навчання таких завдань, які передбачають “вихід” навчально-пізнавальної діяльності студентів за межі програмного матеріалу, оптимізує самоосвітню роботу студентів, спонукає їх до безперервності та систематичності у навчанні.

Література

1. Борисова Л.Г. Молодой учитель: труд, быт, творчество. – М., 1983.
2. Педагогика высшей школы. Учеб. пособие // Сост. К.Л.Биктагиров и др. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1985.
3. Фабер И.Ф. Очерки вузовской педагогики. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1984.
4. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. – 6-е изд. – М.: Университетское, 2000.

ПРІОРИТЕТ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ ПІД ЧАС ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЇ ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статтє актуалізується проблема професіонального статусу учителя в сучасному суспільстві, розглядаються можливості реалізації ідеї інтелектуалізації майбутніх учителів. Автор статтє підкреслює пріоритети загальнолюдських цінностей при досягненні планетарного єднання нашої цивілізації.

The problem of the professional status of a teacher in the modern world is actualized in this article. The possibilities of the realization of future teachers' intellectualization are considered. The privileges of common-human values in reaching the planetal community are stressed on.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Єднання, планетарізація, ціннісних систем і культур – це головний напрям сучасної духовної еволюції людини. У цьому зв'язку важливо усунути конфлікти всередині й між всіма трьома ціннісними сферами – біологічної, соціальної й екологічної.

Злиття і єднання культур можливо, якби не унікальність людини як виду, як носія вищої цінності.

Справжня проблема людського виду на даній стадії її еволюції полягає в тому, що вона виявилася нездатною у культурних відносинах йти в ногу й повністю пристосуватися до тих змін, які вона сама внесла у цей світ. Оскільки проблема, що виникла на цій критичній стадії її розвитку перебуває всередині, а не поза людською істотою, узятю як на індивідуальному, так і на колективному рівні, то й її розв'язання повинне виходити насамперед і головним чином зсередини її самої.

Нас у цьому зв'язку цікавить галузь освіти взагалі й підготовка вчителів зокрема. Головне, що необхідно при підготовці вчителя в сучасних умовах, – так це визначення його місця й ролі в сучасному суспільстві, у тих особливих умовах, в яких опинилася система освіти ХХІ століття. Ці умови – моральна революція, що забезпечує спадкоємність загальнолюдських цінностей, перебудова всіх сфер життя суспільства, педагогічна технологія в навчальному процесі. Системою, що забезпечує функціонування вчительських кадрів, повинна стати інтелектуальна сфера діяльності вчителів –

педагогічний колектив, громадська рада або університет батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор у розв'язання питання вдосконалення навчально-виховного процесу у сучасній вищій школі найбільш вагомий внесок зробили: Б.Ананьєв, С.Архангельський, А.Алексюк, Є.Бондаревська, М.Буланова-Топоркова, С.Вітвицька, З.Єсарєва, І.Зязюн, Д.Чернилевський та інші.

Теоретичне обґрунтування значущості виховання духовних цінностей у студентської молоді ВНЗ здійснили І.Бех, Є.Бондаревська, М.Боришевський, І.Зязюн, А.Капська, В.Кірсанов, О.Олексюк, Г.Сагач, О.Сухомлинська, Т.Тюріна, Г.Шевченко та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття, кризовий стан економіки, багато проблем і негативні явища в галузі господарської діяльності, побуту й спілкування відображають недоліки в розвитку культури, виховання й освіти. Зміна поколінь – природне явище й кожне покоління робить свій внесок у розвиток суспільства, множить матеріальні й духовні багатства, створені попередніми поколіннями. Питання про те, яку спадщину одержить нове покоління і як воно нею буде користуватися, надзвичайно важливе. Тому проблеми культурного розвитку, виховання й освіти молодого покоління постійно перебувають в центрі уваги громадськості.

Для того, щоб почувати себе комфортно в інтелектуальній сфері, потрібно мати широкий кругозір, історичну свідомість, науковий світогляд, політичну, філософську й духовну культуру; мати стиль мислення й діяльності, що відповідає вимогам сучасного суспільства; бути соціально активним. Основне завдання, яке постає перед кожним педагогічним колективом, – гуманізація особистості, що спирається на постійну, цілеспрямовану, соціально корисну, справді цінну працю, що приносить задоволення, яка за висловом Д.Менделєєва, сама по собі моральна. Гуманізація особистості має потребу в гуманізації освіти, що повинна охопити всю природничо-наукову, математичну і технічну підготовку. Технологічна й екологічна картина світу повинна включати естетичні аспекти, а історія науки й техніки – супроводжуватися осмисленням основних етапів історії матеріальної й духовної культури.

Необхідно відзначити, що інтерес до історії освіти – характерна риса сучасності. В історії матеріальної й духовної культури ми шукаємо не тільки шляхи, які дозволяють реконструкцію звернути на службу конструюванню, але й самі закономірності взаємодії

суспільних явищ.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Саме в цьому плані стає актуальним вивчення історії політехнічної й педагогічної освіти з її головними питаннями. Що є вища політехнічна школа – еталон підготовки фахівця широкого профілю (технічний університет), або один з варіантів, який створює умови для всебічного розвитку особистості в епоху науково-технічного прогресу й промислової революції? Чи відповідає вища педагогічна школа (педагогічний університет) завданням поєднання у своєму випускнику спеціаліста-предметника, здатного захопити учнів, і вихователя, що вміє використовувати можливості свого предмету, щоб у союзі із учителями інших профілів і позашкільних установ досягти головної мети освіти – допомогти зростаючій особистості реалізувати себе.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Духовне життя суспільства, як сукупність неповторної низки духовних процесів, проявляється в його духовній діяльності. Тому поняття “духовне життя” й “духовна діяльність” органічно пов’язані між собою, власне одне без одного не може існувати, духовне життя протікає у процесі духовної діяльності [1, с.35].

У духовній діяльності розрізняють дві сторони. Перша з них – духовно-продуктивна діяльність, тобто діяльність із виробництва духовних цінностей. Друга – духовно-практична діяльність, тобто діяльність із освоєння соціального досвіду, накопичення людством духовних цінностей у процесі індивідуального й колективного розвитку людей. Цей вид духовної діяльності характеризується як “обробка людей людьми” [4, с.35].

Сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що є інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої або великої соціальної групи, колективу, нації й усього людства. Сучасні цінності – це й соціальна проблема, оскільки вибір світоглядних позицій, а також і цінностей залежить від індивіда як суб’єкта життєдіяльності. Саме тому сьогодні дуже важливим є вирішення проблеми інтелектуалізації у вищій школі.

Інтелектуалізація – це сполучення широкої культурної підготовки з виробленням творчого ставлення й діяльнісним підходам до оволодіння як вузькими предметами, так і всією культурою в цілому. Якщо в оволодінні предметними циклами вже зроблені перші кроки на шляху інтелектуалізації (посилення індивідуальної й наукової

праці студентів), то в розв'язанні проблеми загальнокультурного розвитку на основі діяльнісного підходу поки ще просування не помітно (якщо не вважати спроб увести курс історії світової культури).

Інтелектуалізація підготовки педагога значною мірою може бути забезпечена соціокультурним циклом дисциплін, що включають вивчення історії цивілізації, матеріальної й духовної культури, розвитку систем освіти й внеску у формування цієї системи видатних учених свого часу. Особливо варто подбати про гуманізацію природничо-наукової освіти, що досягається включенням в усі предмети елементів історії, загальної історії, краєзнавства. Методи оволодіння інформацією, характерні для гуманітарних наук, розвивають евристичні навички, виробляють розуміння єдності наукового знання, формують філософські, морально-естетичні категорії, без яких неможливо духовне становлення особистості.

Що ж потрібно зробити для реалізації ідеї інтелектуалізації в сучасному вищому педагогічному закладі? Насамперед, змінити саму організацію навчального процесу, застосувавши на практиці принцип безперервності або поетапності освіти, посиливши практичну спрямованість підготовки, засновану на спілкуванні з учнями, однокурсниками й студентами інших курсів, учителями шкіл і викладачами ВНЗ, працівниками позашкільних закладів. Колективізм і культура особистості вчителя – дві сторони інтелектуалізації й професійного статусу.

В організаційному плані акцент повинен бути зроблений: у рамках кафедр – на відпрацьовуванні конкретних знань, умінь і навичок, пов'язаних з розв'язанням тактичних завдань предметної підготовки; на рівні університету – на виробленні педагогічного стилю мислення, поведінки й діяльності, на розв'язанні стратегічних завдань із їх взаємодією, яка постійно розвивається, що забезпечує цілісність, системність професійної підготовки. Результати індивідуалізації навчання з'являться тоді, коли буде реалізована у житті ідея самостійного розвитку студентської діяльності в діяльності педагогічного колективу (кафедри, університету, школи).

Тут доречно навести думку відомого психолога В.Зінченко про те, що ми забули про те, що школа повинна виводити насамперед у люди, а вже потім у солдати, робітники, учені, патріоти тощо. За словами П.Флоренського, саме культура є середовище, що ростить і живить особистість... Справжніми детермінантами становлення й розвитку людини й соціуму є людська свідомість, людська воля й людська практика. У моделі, реалізованої нашою школою, немає місця

саморозвитку, самодіяльності, самоздійсненню, самобудівництву людини, немає місця людським рішенням і вільним діям – вчинкам. Саме такий підхід повинен лежати в основі освіти особистості, який не зведено до її навчання. В.Сухомлинський звертав увагу на те, що майстерність і мистецтво виховання всебічно розвиненої особистості полягає в умінні педагога відкривати буквально перед кожним, навіть перед самим пересічним, самим важким в інтелектуальному розвитку вихованцем ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершини, виявити себе [5, с.408].

Цього можна досягти, якщо забезпечено педагогізацію всього навчально-виховного процесу, якщо психолого-педагогічні курси органічно взаємодіють із іншими навчальними дисциплінами, якщо забезпечено безперервність і систематичність психолого-педагогічного навчання. Інакше кажучи, мова йде про педагогічну технологію в навчанні – загальнолюдське досягнення в системі освіти.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Культура органічно вплітається у всьому її різноманітті в усі форми життєдіяльності, що характеризують життя тієї або іншої країни, того або іншого народу. Національний їх колорит накладає відбиток на культуру через традиції, звичаї, моральні принципи й норми, настанови, заповіді, ідеали тощо.

Всі нації і народи прагнуть зберегти себе в просторі й часі на базі певної, найчастіше етнічної або національної спільності. Але в той же час у багатьох культурах з'явилися тенденції до досягнення планетарної єдності людського суспільства під егідою цієї культури.

Посилення інтернаціоналізації всіх процесів у сучасних умовах у всьому світі приводить нас до висновку про пріоритет загальнолюдських цінностей у їхньому взаємозв'язку з національними.

Тому в основу сучасної концепції освіти повинен бути закладений культурологічний підхід, який обумовлює звернення до майбутнього фахівця як до соціокультурного індивіда, продукту культури нації, людства.

Література

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
2. Малькова З.А. Гуманизация образования // Образование в мире на пороге XXI века. – М., 1991. – С. 43-64.
3. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.

4. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. – Соч. 2-е изд., Т.3.– С. 7-544.
5. Сухомлинський В.А. Рождение гражданина. – Избр. произв.: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1980. – Т. 3. – С. 301-627.
6. Саморозгортання соціального світу: моногр./ Ю.В.Бех. – К., 2007. – 248 с.
7. Система виховної роботи як важливий чинник формування особистості вчителя, вихователя: Збірник статей викладачів Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, 2007.

Н.А.Овчаренко

ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗА ВИМОГАМИ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

В статье раскрывается содержание учебной программы по постановке голоса для студентов музыкально-педагогического отделения факультета искусств по кредитно-модульной системе.

The vocal training of the Future Music Teacher according to the demands of the Credit and Module System. The content of the educational program of the voice training for the students of musical-pedagogical department of arts faculty on the Credit and Module System is revealed in this article.

Становлення української національної школи передбачає реформування педагогічної системи освіти. В основі реформи лежить впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищих закладах освіти, що спрямована на реалізацію положень Болонської декларації. Кредитно-модульна система дає можливість організувати навчання за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми і забезпечити конкурентну спроможність майбутніх учителів не тільки в Україні, а і за її межами. В той же час орієнтація на Болонську декларацію не повинна приводити до надмірної перебудови національної системи освіти, її стан необхідно глибоко проаналізувати, порівняти з європейськими критеріями стандартів, визначити можливості перебудови у новому часовому просторі.

Існують певні протиріччя між важливістю впровадження кредитно-модульної системи, що відповідає сучасним вимогам суспільства, і специфікою організації мистецької освіти. Дана специфіка полягає у тому, що формування умінь та навичок повинно

проходити при роботі над музичними творами комплексно, не завжди доречною є робота за визначеною темою, чи то опрацюванням конкретних умінь чи навичок, для засвоєння навчального матеріалу необхідний певний час, що може виходити за рамки вивчення одного модуля – найкращим терміном для вивчення музичних творів за програмою є навчальний семестр. Вирішення проблеми впровадження кредитно-модульної системи в практику музично-педагогічної освіти обумовило мету даної статті – теоретично обґрунтувати зміст вокальної підготовки майбутніх учителів музики за кредитно-модульною системою.

Питання вокальної підготовки майбутніх учителів музики розглядалися в дослідженнях українських науковців Л. Василенко, М.Вікторової, Н.Гребенюк, Л.Косяк, Л.Кудрич, О.Маруфенко, Л.Пашкіної, В.Паюхіної, Т.Пляченко, Г.Стасько, Ю.Юцевича. Але організація навчального процесу у класі постановки голосу за кредитно-модульною системою ще не знайшла наукового обґрунтування.

Специфіка вокально-педагогічної діяльності вчителя музики полягає у педагогічній спрямованості вокального навчання. Майбутня практична педагогічна діяльність з формування вокальної культури школярів, зумовлює зміст їх вокальної підготовки у вузі. Установка на професійність передбачає здобуття майбутніми вчителями музики теоретичних знань та практичних навичок, що пов'язані з вокально-педагогічною діяльністю; розуміння процесів звукоутворення, звуковедення школярів та їх вікової специфіки; володіння навичками діагностування та корекції співацького голосоутворення дітей.

Постановка голосу – це одна з обов'язкових дисциплін у підготовці бакалавра за спеціальністю “Педагогіка і методика середньої освіти. Музика”, яку вивчають студенти факультету мистецтв чотири роки. Метою і завданням даної дисципліни є формування вокальної культури майбутнього вчителя музики, виховання його професійних умінь та навичок.

Співацький голос – природний інструмент вираження естетичних почуттів, дійовий засіб залучення студентів до вокального мистецтва. Спів як виконавський процес розвиває музичні здібності, уміння сприймати, запам'ятовувати і відтворювати голосом мелодію, спостережливість, уяву, наполегливість у подоланні виконавських труднощів, дисциплінованість і самостійність. У процесі навчання співу розвивається не тільки голос, але й вирішуються завдання, що

пов'язані з формуванням професійних якостей майбутнього вчителя музики.

Нами розроблена експериментальна програма з постановки голосу за вимогами кредитно-модульної системи. Години з дисципліни сплановано таким чином: кількість кредитів – 6; загальна кількість годин – 216, з них : індивідуальні – 143, самостійна робота – 73. Наводимо приклад структури залікового кредиту I,II семестрів (I курс):

Структура залікового кредиту курсу

Тема	Кількість годин			
	індивідуальні заняття	самостійна робота	консульт. робота	інші види лекції
I курс				
Змістовий модуль I – II. Підготовка голосового апарату до співацької діяльності. Початкові вокальні знання та навички.	2			
Тема I. Співацька установка.	3	2		
Тема II. Атака звуку.				
Тема III. Ознайомлення з будовою співацького голосового апарату.	2			
Тема IV. Художня зумовленість резонування.	3			
Тема V. Художнє виконання різноманітного репертуару.	2			
Тема VI. Перехід виконання від свідомого до напівсвідомого рівня.	2	1		
Тема VII. Знання про особливості розвитку голосу дітей молодшого шкільного віку.	2	6		
Тема VIII. Накопичення репертуару для дітей молодшого шкільного віку.	3			
Змістовий модуль III. Освоєння знань, теоретичних джерел про співацький голос, вокальне мистецтво.	3			
Тема I. Регістрова будова співацького голосу.	3	1		
Тема II. Визначальна роль регістрової будови в добір методів розвитку голосу.	3	1		
Тема III. Вирівнювання діапазону голосу.	3	6		

Тема	Кількість годин			
	індивідуальні заняття	самостійна робота	консульт. робота	інші види лекції
Тема IV. Формування голосних і вимова приголосних.				
Тема V. Вокальний слух та його функції.				
Тема VI. Накопичення репертуару для дітей молодшого шкільного віку.				

У результаті вивчення I-III змістових модулів, студенти I курсу повинні показати наступні теоретичні знання: поняття атаки звуку, визначення твердої, м'якої та придихальної атаки; резонування та його види; висока співацька позиція; поняття про орфографію та орфоепію; складові елементи вокального слуху; реєстрова будова всіх типів дитячого та дорослого голосу; особливості розвитку голосового апарату дітей молодшого шкільного віку, – та практичні початкові вміння і навички: звукоутворення, володіння атакою звуку, звуковедення, кантилена, співацьке дихання, високої співацької позиції, дикції, артикуляції та інших.

За вимогами програми, вибір навчально-педагогічного репертуару з постановки голосу при вивченні I-III змістових модулів, здійснюється за такими розділами: 4 вокалізи, 4 твори у супроводі концертмейстера, 2 пісні акапельно (народні пісні), 2 шкільні пісні за I клас, 2 шкільні пісні за 2 клас.

Критеріями виконання творів є:

- володіння початковими вокальними навичками звукоутворення та звуковедення;
- виразне емоційне виконання;
- культура співу.

Нами розроблені вимоги до самостійної роботи студентів I курсу, які передбачають вивчення системи тем, а саме:

I-II змістові модулі

Тема I. Атака звуку.

Опрацювати виконання м'якої, твердої та предихальної атаки.

Тема VII. Знання про особливості розвитку голосу дітей молодшого шкільного віку.

Тема VIII. Накопичення репертуару для дітей молодшого шкільного віку :

1) Вокально-виконавський аналіз пісні для 1-го класу.

2) Художнє виконання пісні.

Завдання для самостійної роботи студентів перевіряються на міжсесійному контрольному уроці (останній тиждень листопаду) та під час здачі іспиту з постановки голосу (за розкладом деканату).

III змістовий модуль

Тема III. Вирівнювання діапазону голосу.

Спів вправ, що допомагають вирівняти регістрові переходи голосу.

Тема IV. Формування голосних і вимова приголосних.

Спів вправ для формування голосних і чіткої вимови приголосних.

Тема V. Вокальний слух та його функції.

Застосування вправ для розвитку внутрішнього інтонування.

Тема VI. Накопичення репертуару для дітей молодшого шкільного віку:

1) Методи роботи над шкільною піснею за 2-ий клас (під власний акомпанемент).

2) Художнє виконання пісні.

Завдання для самостійної роботи студентів перевіряються на міжсесійному контрольному уроці (перший тиждень квітня) та на контрольному уроці в кінці семестру (червень).

Опановуючи дисципліну “Постановка голосу” майбутні вчителі музики вивчають XI змістових модулів, які подаються з поступовим ускладненням навчальних завдань і по яким визначені наступні заліково-екзаменаційні вимоги: екзамен – 2 (I-II змістові модулі, XI змістовий модуль), залік – 2 (VI змістовий модуль, IX змістовий модуль), контрольні уроки – 4 (III змістовий модуль, IV-V змістовий модуль, VII-VIII змістовий модуль, X змістовий модуль). Навчальним проектом з постановки голосу є заключний екзамен (після вивчення XI модуля). Підсумковою роботою можуть бути зараховані: сольні виступи студента у концертах; відділення концерту; сольний концерт; участь у конкурсі.

Кредитно-модульна система відкриває нові оригінальні перспективи в становленні вищої педагогічної школи. Вона надає можливість індивідуального підходу до процесу навчання та підіймає конкурентну спроможність випускників педагогічних вузів. Враховуючи специфіку мистецьких спеціальностей та зберігаючи кращі традиції вітчизняної педагогічної школи, втілення кредитно-модульного навчання в національну систему освіти потребує подальшого вивчення та адаптування.

Література

1. Гребенюк Н.Є. До проблеми виконавської творчості у класі камерного співу // Музичне мистецтво і культура. – Науковий вісник. Вип.4, Книга 1. – Одеса: Друк, 2003. – С.155-165.
2. Косяк Л.І. Тести з перевірки знань студентів щодо питань формування вокальної культури: Методичні рекомендації. – Кривий Ріг, 2004. – 19 с.
3. Маруфенко О.В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики /автореферат канд. дис-ції. – К., 2006. – 20 с.

Т.А. Садова

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

В статтє раскрывается взаимосвязь учебной и познавательной деятельности студентов, определяются особенности учебной деятельности студентов с позиций деятельностного подхода.

In article the interrelation educational and knowledge activity of the students is opened, the features of educational activity of the students from positions activity approach are determined.

Для ефективного виконання педагогічних функцій майбутньому педагогу важливо не лише усвідомлювати зміст і структуру педагогічної діяльності, а й володіти певною системою професійно важливих умінь, необхідних для її реалізації. Основними з них, за визначенням учених, є гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні тощо. Гностичний компонент педагогічної діяльності – це система знань і вмінь педагога, яка складає основу його професійної діяльності, а також певні властивості пізнавальної діяльності, які впливають на її ефективність. Набуття майбутнім спеціалістом означених умінь відбувається, у процесі навчальної діяльності.

Сьогодні, за визначенням учених (А.Вербицький, В.Загвязинський, М.Левіна, О.Пехота, О.Савченко, С.Смирнов, Д.Чернилевський та ін.), основна мета освіти полягає у формуванні в студентів здатності до активної діяльності, в тому числі до творчої професійної праці.

З позиції діяльнісного підходу процес навчання у ВНЗ відбувається як процес спільної діяльності викладача і студента.

Викладач у процесі спілкування з використанням дидактичних засобів організує пізнавальну діяльність студентів адекватно цілям навчання. Студенти у процесі пізнавальної діяльності засвоюють знання, вміння, мислительні навички і, таким чином, набувають певний досвід соціальної, професійної компетентності. У професійній освіті діяльнісний підхід проявляється не лише в способах, характері організації навчально-виховного процесу, а й його спрямованості, цільовій настанові. Провідною метою професійної освіти, відповідно до цього підходу, є формування цілісної структури професійної діяльності спеціаліста, що забезпечує його становлення як суб'єкта цієї професійної діяльності.

Певні зміни відбуваються і в організації та керівництві навчальним процесом. На думку І.Підласого, сучасна дидактика ґрунтується на системному підході до розуміння процесу навчання, відповідно до якого чуттєве сприймання, розуміння і засвоєння знань, практична верифікація набутих знань і вмінь повинні бути органічно злиті у пізнавальному процесі, навчальній діяльності. У сучасній дидактичній системі навчання не зводиться ні до передавання готових знань, ні до самостійного подолання труднощів, ні до власних відкриттів тих, хто навчається. Її відмінність – розумне поєднання педагогічного керівництва із власною ініціативою і самостійністю, активністю студентів, – підкреслює учений [4].

Основним протиріччям, що ускладнює процес становлення студента як суб'єкта професійної діяльності, є необхідність оволодіння цією діяльністю в межах і засобами навчальної діяльності, яка суттєво відрізняється від професійної за своїм змістом і характером. Тому слід організувати таке навчання, яке забезпечує трансформацію одного типу діяльності в інший. Такий перехід стає можливим шляхом організації педагогічного процесу, який би забезпечував перетворення знань, умінь, навичок, що засвоюються, у засоби вирішення різноманітних професійних завдань і проблем уже у процесі навчальної діяльності студентів. Науковцями пропонуються різноманітні напрями вирішення означеної проблеми. Основним з них є використання засобів і методів активізації пізнавальної діяльності студентів.

Зауважимо, що проблема організації активної пізнавальної діяльності студентів потребує визначення особливостей навчання студентів у сучасних умовах. Науковцями (А.Вербицький, В.Загвязинський, В.Ляудіс, П.Підкасистий, С.Смирнов та ін.) зазначається, що процес навчання у ВНЗ на сучасному етапі має певні

особливості. Характерною особливістю педагогічного процесу (ПП) є те, що це бінарний процес, який можна представити у вигляді такої умовної формули:

$$\text{ПП} = \text{НД} + \text{ВД},$$

де НД – навчальна (пізнавальна) діяльність, яку здійснює студент, а ВД – викладацька діяльність, яка здійснюється організатором і керівником цього процесу – викладачем.

На думку Д.Чернилевського, цією формулою фіксується найважливіший педагогічний закон № 1, на якому будується вся педагогічна практика: поза власною навчальною діяльністю студента і пов'язаною з нею діяльністю викладача не існує ніякого навчання [5].

Це вимагає розрізнення трьох взаємопов'язаних процесів: викладання, навчання й учіння, які в ідеалі органічно зливаються в один двобічний навчальний процес. При цьому недостатньо розглядати викладання і учіння як дві взаємопов'язані діяльності. З позицій дидактики, навчальне пізнання – невід'ємна характеристика процесу навчання. П.Підкасистий зауважує: якщо розглядати навчання з точки зору психології, тобто звернути увагу на те, як сприймається і засвоюється матеріал, то це відношення є головним, сутнісним. Але якщо подивитися на навчання з позицій педагогіки, тобто виділити головне в цілеспрямованій діяльності з передавання соціального досвіду, то головним і специфічним для цієї діяльності є інше – відношення між двома діяльностями – викладання та учіння. Пізнання може здійснюватися і поза навчанням, а взаємопов'язані діяльності викладання й учіння протікають тільки в навчанні. При цьому вчений зауважує, що основними завданнями викладання є: по-перше, мотивація пізнавальної діяльності тих, хто навчається; по-друге, реалізація принципу активності в пізнавальній діяльності, що передбачає інтенсифікацію активної, самостійної роботи кожного студента [3].

Предметом діяльності викладача виступає керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів, яке подекуди розуміється досить вузько, як керівництво засвоєнням окремих пізнавальних задач. Проте студент у процесі навчання може виконувати різну функцію. Це може бути: пасивне сприйняття й освоєння інформації, що надходить ззовні; активний самостійний пошук, виявлення і використання інформації; спрямований пошук, виявлення і використання інформації (М. Корольчук) [1].

Водночас спільна діяльність викладача і студентів може мати подвійний характер, в залежності від того, яка з них є провідною.

Визнання викладання провідною діяльністю створює той тип спільної діяльності, який не забезпечує перехід студента до нового рівня розвитку, необхідного для підготовки до професійної діяльності. Провідною, смислоутворювальною діяльністю виступає учіння, оскільки за його відсутності або недостатній результативності процес навчання відбутися не може. Отже, в теорії і практиці сучасної освіти здійснюється перенесення акценту з діяльності викладача, що навчає, на пізнавальну діяльність студентів. А навчання передусім розглядається науковцями як організація педагогом активної пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на вирішення ними нових пізнавальних задач.

Звідси випливає вимога активізації навчальної роботи студентів, спроби навчити їх учитися, необхідність реалізації принципу активності особистості в навчанні і професійному самовизначенні. Це передбачає підвищення рівня особистісної активності не тільки тих, хто навчається, але й викладачів, визначення навчання як процесу міжособистісної взаємодії і спілкування у системах "викладач – студент", "студент – студенти" тощо, яке організується у напрямі досягнення об'єднуючої мети – формування теоретичного і практичного мислення, розвитку особистості майбутнього спеціаліста, а також розвиток особистості самого викладача (за А.Вербіцьким).

При цьому, як зазначає В.Ляудіс, учіння слід розглядати як поліморфну, перетворювальну діяльність, що органічно включає в себе і гру, і працю, і творчість, оскільки ставлення до учіння як до адаптивної, а не продуктивної творчої форми активності, вступає у протиріччя з практикою неперервної освіти, яка в останні роки охопила всі рівні освіти [2].

Отже, предметом діяльності викладання виступає керівництво пізнавальною діяльністю студентів, а предметом діяльності студента є дії, які виконуються ним для досягнення передбачуваного результату діяльності, яка спонукається певним мотивом.

За І.Ільєсовим, навчальна діяльність – універсальна діяльність, яка складає основу оволодіння будь-якою іншою діяльністю, оскільки діяльність студента, яка здійснюється у процесі навчання, включає дві складові: діяльність, що засвоюється у процесі учіння і складається з певних предметних, спеціальних дій та операцій; власне навчальна діяльність, що має певну структуру, складається з розумових і практичних дій, операцій, за допомогою яких здійснюється засвоєння спеціальної, предметної діяльності, необхідних для неї знань і

практичних дій. Якщо перший вид діяльності є специфічним для кожної професії, то другий є загальним для всіх, хто навчається.

Одним з найбільш важливих компонентів діяльності педагогів водночас тісно пов'язаним з результативністю навчання, є цілепокладання як процес керування пізнавальною діяльністю студентів. Забезпечити можливість поступового ускладнення пізнавальних задач викладачу допоможуть таксономії цілей (з грецьк. taxis – розміщення за порядком і nomos – закон), запропоновані вченими (Б.Блум, В.Ляудіс, Д.Толлінгерова). Означені таксономії навчальних цілей допоможуть викладачу здійснити таксацію – вибір задач із всіх груп на основі визначення рівня навчальної задачі до операційного складу пізнавальної діяльності студентів, тобто спланувати цілі навчання за конкретним розділом, темою, визначити еталон засвоєння і пред'явити його студентам. Таксація, за В.Ляудіс, дозволяє викладачу не лише більш повно врахувати склад когнітивних вимог до навчальної діяльності студентів, а й є засобом цілеспрямованого проектування і прогнозування ходу навчання з урахуванням міри складності задач і ступеня навантаження на всі види і підвиди пізнавальної діяльності [2].

Отже, аналіз літературних джерел дає нам можливість виділити характерні риси навчальної діяльності студента, які слід врахувати в організації пізнавальної діяльності студентів: навчальна діяльність – універсальна діяльність, що складає основу оволодіння будь-якою іншою діяльністю; рушійною силою навчання є протиріччя між потребами в засвоєнні необхідних знань і досвіду пізнавальної діяльності для вирішення нових навчальних задач і реальними можливостями задоволення цих потреб; навчання можливе лише за наявності активності того, хто навчається; провідною, смислоутворювальною діяльністю є учіння, а викладання виступає як процес керівництва пізнавальною діяльністю студентів; учіння – поліморфна, перетворювальна діяльність, яка включає в себе гру, працю, творчість; цілепокладання є процесом керівництва пізнавальною діяльністю студентів, а поступовому ускладненню пізнавальних задач сприяє використання таксономії навчальних цілей.

Література

1. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2003. – 400 с.
2. Ляудіс В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.

3. Педагогика /Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 640 с.
4. Подласый И. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.
5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

І.Ю.Серьозіна

ХАРАКТЕРИСТИКА УМІНЬ І НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ ТА ЕТАПИ ЇХ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Автор статті аналізує поняття “умення и навыки самоконтроля”, определяє етапи їх формування у школьників в процесі учебно-познавательной діяльності.

In the article author analyses the notion of abilities and skills of self-control, defines the stages of its forming at the pupils in the process of their educational-cognitive activity.

На сучасному етапі розвитку освіти особлива увага приділяється формуванню особистості як найвищої соціальної цінності. Педагогічна наука надає перевагу тим формам і методам навчання та виховання, які допомагають врахувати інтереси, запити і можливості учня як активного суб'єкта цілісного навчального процесу. Тому концепція Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Закон України “Про освіту” та інші державні нормативні документи передбачають формування особистості з високим інтелектуальним потенціалом, здатної вчитися і працювати в умовах постійного розширення інформації. Реалізація цього стратегічного завдання сучасної освіти значною мірою залежить від того, чи вміють школярі самостійно знаходити, переосмислювати та опрацьовувати інформацію, а також контролювати, коригувати й оцінювати власну навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію.

Аналіз наукових досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Суттєвий внесок у дослідження проблеми формування вмінь та навичок учнів зробили педагоги і психологи Ю.Бабанський, В.Беспалько, Д.Богоявленський, Л.Виготський, П.Гальперін, С.Гончаренко, Є.Льїн, Є.Кабанова-Меллер, О.Леонтєв, І.Лернер, Н.Менчинська, В.Паламарчук,

С.Рубінштейн, О.Савченко, Н.Тализіна, А.Усова та ін. Проте аналіз поняття “уміння і навички самоконтролю” вимагає подальших уточнень та систематизації.

Метою статті є розгляд поняття “уміння і навички самоконтролю”, визначення етапів їх формування в учнів у процесі навчання.

Уміння і навички самоконтролю є важливою характеристикою здатності учнів самостійно та якісно засвоювати знання, контролювати власну навчально-пізнавальну діяльність. Від рівня сформованості вмій та навичок самоконтролю залежить результативність навчальної діяльності школярів. У ході дослідження необхідно було дати визначення понять “уміння” і “навички” по відношенню до обраної теми.

Ми спираємося на погляди провідних українських дидактів С.Гончаренка, О.Савченко, які тлумачать ці поняття. Так, С.Гончаренко визначає уміння як “... здатність належно виконувати певні дії, засновану на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок” [2, с. 338]. О.Савченко розуміє уміння як “... засвоєний суб’єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування у звичних та змінених умовах” [4, с. 364]. Враховуючи наведені приклади, ми розуміємо поняття “уміння” як сукупність усвідомлених дій, які забезпечують продуктивне застосування знань і навичок у нових умовах відповідно до мети та конкретного завдання. Уміння передбачають оволодіння найпростішими діями – операціями, оволодіваючи якими учень починає свідомо використовувати їх як прийом і переносити у нові, змінені умови пізнавальної діяльності.

Навички у навчанні С.Гончаренко визначає як “... навчальні дії, які набувають внаслідок багаторазового виконання автоматизований характер” [2, с. 221]. О.Савченко зауважує, що навичка – це “... усталений спосіб виконання дій, сформований у результаті багаторазових повторень; характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю” [4, с. 359]. Таким чином, ми розуміємо поняття “навичка” як здатність учня застосовувати знання на практиці, що здійснюється на рівні автоматизованих дій шляхом багаторазових повторень.

Загальновідомо, що серед умій і навичок виділяють інтелектуальні та практичні, спеціальні та загальнонавчальні. Не

викликає сумніву факт, що уміння і навички самоконтролю належать до загальнонавчальних.

Аналіз психолого-педагогічних праць з питань формування загальнонавчальних умінь і навичок дозволив визначити різні підходи до їх класифікації. Так, А.Усова [5] виокремлює пізнавальні, практичні, організаційні, уміння проводити самоконтроль та оцінювальні уміння.

В.Паламарчук [3] поділяє загальнонавчальні уміння і навички на мисленнєві, інформаційні, уміння узагальнювати, уміння порівнювати, уміння визначати і пояснювати поняття.

У контексті дослідження ми спираємося на класифікацію загальнонавчальних умінь, розроблену Ю.Бабанським [1] на основі структури навчальної діяльності і процесу засвоєння знань. Так, дослідник виокремлює чотири групи названих умінь: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-комунікативні та навчально інтелектуальні. Ми поділяємо точку зору Ю.Бабанського, який уміння і навички самоконтролю відносить до навчально-інтелектуальних.

Розглянувши різні погляди науковців, у контексті нашого дослідження ми визначаємо уміння і навички самоконтролю як загальнонавчальні (навчально-інтелектуальні), які є синтезом інтелектуальних і практичних дій та зусиль учнів, спрямованих на самоорганізацію навчально-пізнавальної діяльності. Ці уміння і навички повинні бути засвоєні і закріплені у способах діяльності у результаті управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів. Таким чином, до складу умінь і навичок самоконтролю входять три компоненти (див. рис. 1.): інтелектуальний (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, абстрагування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановка проблеми, її розв'язання, використання аналогії, уміння робити висновки, добирати аргументовані докази та ін.), практичний (використання навчальної, довідкової, додаткової літератури, добір прикладів, оформлення результатів та ін.), самоорганізація (планування майбутньої роботи, раціональне використання часу і способів діяльності, регулювання своїх дій, їх реконструкція, самоперевірка одержаних результатів, самооцінка та ін.).

Взаємозв'язок між знаннями, уміннями і навичками виражається у тому, що уміння і навички виробляються на основі знань; навички є необхідною умовою швидкого виконання дій;

збагачення знаннями і навичками сприяє вдосконаленню умінь; навички і уміння необхідні для подальшого набуття знань.



Рис. 1. Складові компоненти умінь і навичок самоконтролю

Для успішного розвитку в учнів умінь і навичок самоконтролю вчителю необхідно дотримуватися таких основних етапів їх формування у процесі навчально-пізнавальної діяльності, виділених у психолого-педагогічній літературі (див. рис. 2.).

1. Усвідомлення мети діяльності та її мотив.

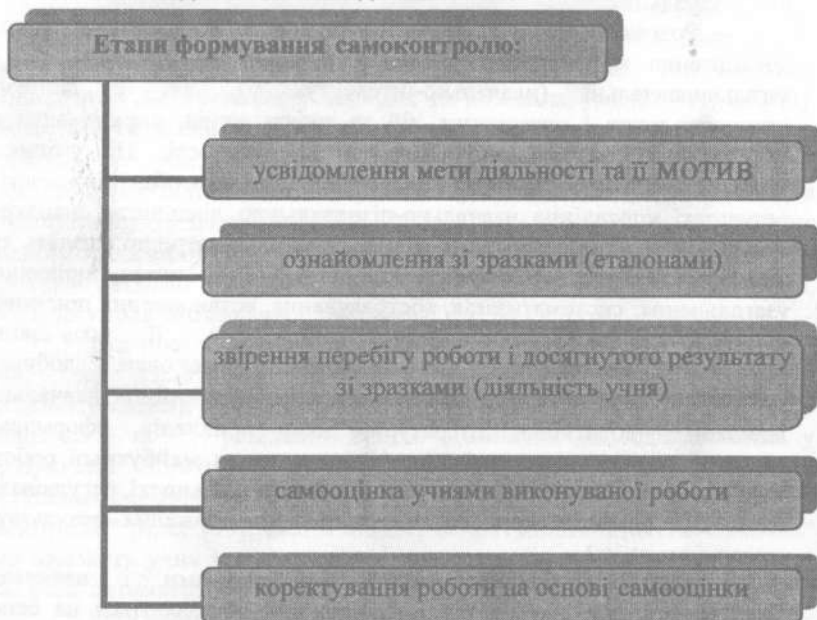


Рис. 2. Етапи формування самоконтролю в учнів

Уміння і навички самоконтролю як компоненти навчально-пізнавальної діяльності пов'язані з певною мотивацією, оскільки вона – основа будь-якої діяльності. Для створення мотивації учень аналізує свої потреби, відповідаючи на питання, для чого йому потрібно виконувати завдання, де і як він може використати набуті знання й уміння. Чим вищий рівень розвитку позитивних мотивів, тим буде й вищий рівень розвитку сформованості умінь і навичок самоконтролю, що суттєво впливає на успішність навчання.

З метою вивчення питання про те, як підлітки розуміють сутність самоконтролю, нами було проведено спеціальне анкетування. Результати анкети свідчать, що 27,59% учнів пов'язують це поняття зі структурними елементами самоконтролю: порівнянням, зіставленням, самоперевіркою, самооцінкою; 19,03 % респондентів співвідносять його з виконуваними функціями: контролюванням, перевіркою, керуванням; 32,14% школярів порівнюють самоконтроль із самовихованням: умінням поводитися у товаристві, умінням стримувати себе; 21,24% учнів не зуміли пояснити сутність даного поняття.

На запитання, для чого потрібно себе контролювати, учні відповіли: “Це необхідно для подальшого життя”(42%), “щоб краще вчитися” (30%), “щоби знати самого себе” (12%), “щоб стримувати себе у непередбачуваних ситуаціях” (8%), “для спілкування” (4%), “для володіння собою”(4%).

Науковці стверджують, що мотиви самоконтролю і мотиви пізнавальної активності багато де у чому збігаються. Це, насамперед, такі мотиви, як прагнення пізнати більше нового, цікавого, бажання принести користь колективу, задоволення від участі у діяльності, бажання самоствердження, покращення взаємин з товаришами, небажання отримувати покарання від батьків, вчителів, вияв сили волі.

2. Ознайомлення зі зразками (еталонами).

Оцінна активність здійснюється на основі еталона, тобто взірця кінцевого результату, який завчасно закладається у навчально-пізнавальне завдання як мета і орієнтир діяльності, а також допоміжних еталонів, які змінюються у процесі діяльності. Здібність до самостійного формування еталона у людини закладено на фізіологічному рівні. У цьому випадку контрольні-оцінними елементами будуть ті, які зможе сприйняти й осмислити учень. При цьому багато дечого він може не помітити або просто не зрозуміти. Зокрема, дуже складно самому підліткові встановити зони труднощів у навчальному матеріалі, внаслідок чого еталон у нього буде далеко

недосконалим. У зв'язку з цим неабиякого значення набуває цілеспрямоване навчання самоконтролю з орієнтацією на еталон. Учитель навчає школяра тому, як здійснити порівняння навчальної діяльності з цим еталоном, і, таким чином, сприяє успіху діяльності учнів. Безумовно, еталон повинен мати такі властивості, як ясність, точність, повнота.

3. Звірення перебігу роботи і досягнутого результату зі зразками (діяльність учня).

Крім знання зразків, учні повинні вміти зіставляти з ними свої навчальні дії. Співвіднесення передбачає зіставлення результатів діяльності і зразка. Звірення передбачає зіставлення, порівняння виконуваної діяльності з еталоном за суттєвими матеріальними ознаками під час самоперевірки, яка спонукає до охайного виконання усних завдань, сприяє усуненню помилок, допомагає кращому засвоєнню матеріалу, що вивчається, привчає учня висловлювати власні міркування, проявляти самостійність у навчально-пізнавальній діяльності.

Використання систематичних тренувальних вправ сприяє оволодінню школярами прийомом звірення результатів діяльності зі зразком. Для того, щоб уміння контролювати самого себе перейшло у навичку, необхідно організовувати і систематично проводити тренувальні вправи. Тренування проводиться двома шляхами: а) з допомогою вчителя; б) учнем самостійно.

Учитель виконує такі дії: підкреслює допущені помилки, не виправляючи їх (виправлення робить учень, користуючись друкованим текстом (зразком)); виправляє помилки, але аналіз цих помилок робить сам учень; робить аналіз виконаного завдання, указуючи на можливі помилки, а учень сам виправляє помилки; видає завдання і до нього декілька запропонованих відповідей, а учень вибирає відповідь на свій розсуд.

Учень виконує наступне: проводить самодиктанти "Перевіряю себе"; складає завдання на задану тему; порівнює варіанти своїх відповідей з навчальним матеріалом; аналізує свої відповіді після прослуховування звукозапису з правильним варіантом відповіді.

4. Самооцінка учнями виконуваної роботи.

Основним змістом самооцінки є мисленнєва діяльність учнів зі встановлення й аналізу допущених помилок та причин їх виникнення. Розвиток самооцінки у школярів відбувається у два етапи: на першому етапі учні оцінюють себе, обмежуючись в основному оцінкою своїх дій і вчинків; на другому – до сфери самооцінки включаються

внутрішній стан і моральні риси особистості. Формування другого, вищого етапу самооцінки починається вже з підліткового віку і продовжується протягом усього життя людини в міру набуття нею соціального досвіду і подальшого інтелектуального розвитку. Самоконтроль і самооцінка – оцінні дії, які складаються з таких операцій: визначення точності своїх дій, їх відповідності щодо еталона, а також висловлених учителем вимог, обґрунтування результатів дій, виконаних учнем або таких, які йому доведеться виконати згодом.

5. Коректування роботи на основі самооцінки.

Корекція як елемент самоконтролю передбачає особисту діяльність школяра, а саме: виявлення допущених помилок, аналіз причин їх виникнення, виправлення помилок, самостійну роботу учня, спрямовану на попередження помилок у подальшій діяльності.

Встановлено, що уміння і навички самоконтролю є синтезом трьох компонентів: інтелектуальних і практичних дій учнів, а також зусиль, що спрямовані на самоорганізацію навчально-пізнавальної діяльності.

Досить важливим є дотримання вчителем вищезазначених етапів формування в учнів умінь і навичок самоконтролю у процесі навчання, що дозволяє учням досягти певних результатів.

У світлі сказаного одним із найважливіших завдань навчання ми вважаємо розвиток умінь школярів самостійно контролювати й оцінювати результати своєї діяльності, що дозволить ефективно керувати процесом оволодіння знаннями.

Проблема формування умінь і навичок самоконтролю школярів є перспективним науковим напрямом розробки питань формування готовності і здатності підростаючого покоління до самоосвіти з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Література

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 169 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
5. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ “ДІАЛОГУ КУЛЬТУР” У ПРОЦЕСІ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статье рассматривается проблема повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы путем использования инновационной технологии “диалога культур”. Данная дидактическая технология формирует у студентов и учащихся гармоническое видение мира, способствует личностно-ценностному познанию окружающего.

The problem of upgrading professional preparation of the future teachers of the primary schools by using of the innovative technology dialog of cultures is examined in the article. This didactic technology formers for students and pupils harmonic vision of the world, influences on the personality cognition of surrounding reality.

Оновлення сучасної вищої педагогічної освіти у контексті особистісно-орієнтованої парадигми актуалізує проблему застосування новітніх педагогічних технологій у процесі підготовки педагогічних кадрів, у тому числі вчителів для початкової школи. Технологічний підхід, на думку широкого кола дослідників, спрямований на забезпечення формування у майбутніх педагогів професійної компетентності, фахової майстерності, розвиток творчого потенціалу, самостійності, практико-орієнтованого педагогічного мислення.

Педагогічним технологіям як науковому феномену присвячені численні дослідження відомих російських та українських педагогів: Т.Льїної, С.Шаповаленко, Л.Прессмана, І.Лернера, А.Кушнір, В.Беспалька, М.Кларіна, В.Монахова, Г.Селевка, М.Чошанова, В.Євдокимова, І.Прокопенко, В.Паламарчук, С.Сисоєвої, О.Пехоти, Т.Назарової та інших.

Теоретичні й практичні аспекти інноваційних педагогічних технологій організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах розглядаються в працях А.Алексюка, О.Євдокимова, І.Козловської, А.Слободенюка, Д.Чернілевського, Н.Шестак; проблеми технологічного підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів розкриті у роботах І.Богданової, О.Дубасенюк, Л.Коваль, М.Левіної, О.Пехоти, С.Сисоєвої та інших [3; 5; 7; 8; 9; 10; 11].

Разом з тим зазначимо, що не дивлячись на багатоаспектну розробку питань застосування технологічного підходу в освітніх системах, дана проблема потребує подальшого дослідження. Великого

значення у розв'язанні вказаного завдання набувають інтерактивні дидактичні технології.

Поняття технології у соціокультурну сферу прийшло з виробничої галузі у зв'язку з науково-технічним прогресом, який зумовив технологізацію не лише матеріального виробництва, а й інтенсивно проник у сферу культури, гуманітарного знання. Різновидом соціальної технології є педагогічні технології, у тому числі технологія “діалогу культур”.

Мета статті – розглянути сутність педагогічної технології “діалогу культур” та шляхи її реалізації у підготовці майбутніх вчителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін дидактико-методичного циклу.

Педагогічна технологія “діалогу культур” відома у вітчизняній педагогіці як філософсько-педагогічна концепція “Школи діалогу культур”, яку розробив відомий російський вчений В.Біблер разом зі своїми співвітчизниками – психологом І.Берлянд та педагогом С.Кургановим. Основні положення цієї концепції сформувалися під впливом ідей російського теоретика мистецтва та літературознавця М.Бахтіна про “культуру як діалог” та вчення видатного психолога-гуманіста Л.Виготського про “внутрішню мову”. В основу концепції було покладено також положення самого автора даного наукового підходу В.Біблера про “філософську логіку культури”, що була по-новому осмислена й інтерпретована стосовно педагогічної сфери [2; 6].

Остаточне завершення становлення концепції “Школи діалогу культур” та моделей її реалізації відбулося наприкінці 80-х початку 90-х років ХХ століття, коли наукова ідея набула рис педагогічної технології і пройшла апробацію у шкільній практиці.

Методологічною основою педагогічної технології “діалогу культур” є положення про те, що мислення особистості повинно вступати у діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також з представниками різних поколінь, які діють у єдиному часовому просторі. Необхідність цього зумовлюється наступним: щоб зрозуміти будь-яке соціокультурне явище або процес, засвоїти те чи інше поняття, треба обов'язково подумки “помістити” його у простір (систему координат) різних культурних розумінь, використовуючи при цьому дискусію та взаємодоповнення.

У контексті педагогічної технології “діалогу культур” освітній процес розглядається у широкому розумінні цього феномену як паритетне спілкування вихованців і педагогів, дітей і батьків, молодших і старших. У процесі такого спілкування учасники

комунікативного процесу вільно висловлюють свої погляди на світ і на себе у ньому. Така форма діалогу визначається науковцями як зовнішній (вербальний) діалог. Логічними вузликami діалогу виступають “точки подиву” (незвичне у звичному; парадоксальне у тривіальному тощо). При цьому автори зазначають, що цей вид діалогу досягає мети лише за умови, якщо зіткнення (а точніше дотичність) різних точок зору, неузгодженість поглядів, думок, оцінних суджень постійно спирається на внутрішній діалог особистості. Внутрішній діалог особистості спрямовується на те, щоб не просто зрозуміти іншу людину, поставивши себе на її місце, а зуміти подивитися на проблему очима цієї людини, сприйняти її так, як сприймає її інша людина, пережити ті ж самі почуття. Ці два види діалогу є джерелом творчого саморозвитку особистості.

Виходячи з вище викладених теоретичних положень сформулюємо найбільш доцільні підходи щодо упровадження технології “діалогу культур” у процес підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

1. Проведення міжпредметних занять з дисциплін психолого-педагогічного та дидактико-методичного циклів з залученням студентів різних спеціальностей з метою вивчення проблем інтегративного характеру.
2. Проведення позааудиторних навчально-виховних заходів для студентів різних курсів та форм навчання (наприклад, “studio humanitatus”).
3. Моделювання навчальних занять у процесі вивчення дисциплін дидактико-методичного циклу з метою розробки поліваріативної моделі уроку, орієнтованої на учнів з різними індивідуальними особливостями та рівнем підготовленості.
4. Проведення психолого-педагогічного тренінгу з метою подолання комунікативного відстоювання субкультури дорослого та дитячої субкультури.

Розглянемо деякі форми, методи та засоби впровадження педагогічної технології “діалогу культур” у процес підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Прикладом реалізації технології “діалогу культур”, що будується на зовнішньому діалозі, слугують інтегровані заняття, що проводяться для студентів спеціальності “Початкове навчання” з дисциплін дидактико-методичного циклу з залученням студентів інших спеціальностей (наприклад, “Дошкільне виховання”, “Практична психологія”, “Корекційна педагогіка”). Спільне

обговорення проблем щодо організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів створює реальні можливості для учасників діалогу “подивитися” на ключові проблеми з різних боків. При цьому відбувається активний обмін інформацією, який сприяє формуванню у студентів знань міжпредметного характеру. Майбутні фахівці також мають можливість познайомитися зі специфічними методами психології, корекційної педагогіки, різними науковими концепціями та підходами. Ефективність таких занять визначається ще й тим, що джерелом нових знань виступає не викладач або група викладачі, а самі студенти, з якими набагато скоріше встановлюються відносини як з рівноправними учасниками діалогу. Все це створює сприятливий психологічний клімат на занятті, атмосферу зацікавленості і що саме головне – виникають “точки подиву”. Так, наприклад студенти спеціальності “Початкове навчання” можуть зовсім по іншому сприйняти проблеми неуспішності навчання школярів, утруднень, що виникати у молодших школярів у процесі засвоєння того чи іншого навчального матеріалу, подивившись на проблему “через окуляри” психолога або дефектолога. Останнє дає можливість студентам подолати вузько предметний погляд на проблеми організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів початкових класів.

За твердженням розробника педагогічної концепції “Школи діалогу культур” В.Біблера, “діалог культур” – це ще й постійне спілкування у свідомості особистості “голосів поета (художника) і теоретика (науковця)” [2].

До цього додамо, що психофізіологами встановлена асиметрія розвитку кори головного мозку [9]. Відповідно до цього люди поділяються на дві групи. Перша – з домінуванням розвиненості правої півкулі кори головного мозку, друга – лівої півкулі, тобто на людей “художнього типу” та “логічного типу”. В залежності від цього, люди краще сприймають, розуміють і засвоюють інформацію, що подається або за допомогою художніх образів, або логічних узагальнень. Технологія “діалогу культур” дає можливість урівноважити, гармонізувати логічне та художнє сприйняття особистістю інформації про навколишнє. Тому навчальний процес необхідно будувати так, щоб дійсно мав місце “діалог поета та мислителя”.

У освітній практиці ми стикаємося з протилежним. Як зазначають педагоги, методисти, психологи навчальний матеріал, що вивчається у початковій школі, методика його подачі, розрахована у

цілому на “логіків”, тоді як значна частина дітей – це “художники”, “поети”. Уразі виникає ситуація, коли не для всіх дітей створюються умови для повноцінного, комфортного та якісного засвоєння знань, умінь та навичок.

Для того щоб розв’язати цю дидактико-методичну проблему, з нашої точки зору, майбутній вчитель повинен бути підготовленим для варіативного моделювання та викладу навчального матеріалу, вміти апелювати як до логічного мислення учнів, так і до художньо-емоційної сфери дитини.

Наведемо конкретний приклад. У третьому класі на уроках природознавства учні знайомляться з темою “Розмноження тварин у природі” на прикладі вивчення розмноження комах. Школярам пропонується наступна інформація: “У траві знизу на листках капусти метелики білана капустяного відкладають круглі, прозорі яйця. З яєць вилуплюється зелена гусінь. Це личинки, які об’їдають листки. З капусти гусениці переповзають у затишні місця. Там вони перетворюються на лялечок. Лялечки перезимовують. Навесні з них виводяться метелики. Можна скласти схему розмноження білана капустяного: метелик → яйце → личинка → лялечка → метелик” [1, с. 140]. Зрозуміло, що така інформація є суто логічною, позбавлена емоційного забарвлення і тому формально сприймається дітьми.

Як альтернативу або як доповнення до матеріалу, учням можна запропонувати для сприйняття уривок “Метаморфози” з твору Вербера Бернарда “День мурахи”. Ось як описує автор перетворення гусениці у прекрасного метелика: “Гусениця, зелена з чорними та білими цяточками, прямує до кінчика гілочки куща. Вона повзе хвилькою. Спочатку підіймає шість передніх лапок, а потім, вигинаючись усім тілом, підтягує до них десять задніх. Добравшись до кінця гілочки, гусениця випльовує небагато липкої слини, закріплює задні лапки і падає вниз головою. Все. З життям личинки покінчено. Тепер вона перетвориться у лялечку, а потім у метелика, або загине. Тсс! Тихенько! Ось вона замотується у кокон з тонких, але міцних волокон. Її тіло перетворюється на чарівний посуд. Цього дня вона чекала так довго. Білий кокон стає твердим. Легенький вітерець колисає цей диковинний білий “фрукт”. Проходить тривалий час і кокон, ніби наповнившись життям, починає дихати. Потім його дихання стає ритмічним. У середині відбуваються справжні дива: зміщуються кольори, фантастичні форми, аромати. Усі компоненти точно дозуються, щоб створити нову істоту. І ось верхівка кокона починає розриватися. Із срібного конвертика з’являється вусик, що

поступово розпускає свою спіраль. Те, що звільняється з кокону-колиски, вже нічого немає спільного з гусеницею. Вологе тіло метелика-сфінкса з'являється на світ. Він розправляє крильця. Кольори неймовірні. Вони переливаються як легкі вітрила, тендітні і прозорі. На темних зубчиках крилець-вітрил грають у сонячному промінні фантастичні кольори: жовтогарячий, матовий чорний, вогняно-червоний, перламутровий антрацит” [4, с.23-24]. Після прослуховування уривку, доступного пояснення окремих слів, молодшим школярам доцільно запропонувати виконати творчі роботи: намалювати, зробити кольорову аплікацію, скласти вірша або написати казку. Як засвідчує досвід, діти з інтересом сприймають саме таку за характером інформація і з задоволенням включаються у творчу роботу.

Таким чином, головна мета застосування технології “діалогу культур” як у процесі організації та здійснення пізнавальної діяльності студентів в умовах вузівського навчання, так і під час підготовки студентів як майбутніх фахівців до моделювання навчальних занять з молодшими школярами на засадах даної технології, полягає не лише у формуванні певної системи знань, а й у прилученні особистості до культури, формуванні гармонійного бачення світу, забезпеченні збереження власної унікальної логіки пізнання навколишнього, творчої уяви.

Література

1. Байбара Т.М. Я і Україна: Підруч. для 3 кл. – К.: Форум, 2003. – 176 с.
2. Библер В.С. Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
3. Богданова І.М. Педагогічна інноватика. – Одеса: ТЕС, 2000.
4. Вербер, Бернард. День муравья. – М.: ГЕЛЕОС. РИПОЛ класик, 2007. – 544 с.
5. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. – М.: Пед. общество России, 2005. – 192 с.
6. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 126 с.
7. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
8. Освітні технології / Зп заг. ред. О. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.

9. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.
10. Чернилевский Д.В. Дидатические технологи в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
11. Шестак Н.В. Высшая школа. Технологии обучения. – М.: Вузовская книга, 2006. – 78 с.

І.Є.Макаренко

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ УЧНІВ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В статье рассматривается педагогический мониторинг как инструмент диагностики развития учащихся, а также основные педагогические условия его эффективного использования в системе лично-ориентированного обучения.

In article pedagogical monitoring as the tool of diagnostics of development of pupils, and also the basic pedagogical conditions of his effective using in system of personality-oriented teaching are considered.

Сучасний етап розвитку педагогічної теорії і практики на сьогоднішній день включає трансформаційні процеси, що полягають в переосмисленні й перебудові засад існуючої педагогіки, що ґрунтується на інформаційному типі освіти, на трансляції “готових знань”, імперативного стилю управління.

Останніми роками пріоритету набуває діагностичний, достовірний, об’єктивний підхід до проблеми освіти, що потребує постійного виконання методики отримання проміжного, кінцевого та окремих результатів на різних етапах освіти і формах навчання.

Вчитель обов’язково повинен мати інформацію про результативність педагогічного процесу, контролювати за його ходом і своєчасно діагностувати рівень ефективності педагогічних дій. Окрім того йому слід навчитись володіти цією інформацією і використовувати її для необхідних корегуючих дій. Одним із ефективних інструментів діагностики розвитку учнів є педагогічний моніторинг в системі особистісно-орієнтованого навчання.

Термін “моніторинг” з’явився у науці в ХХ столітті для позначення спостережень за одним або декількома елементами навколишнього середовища у просторі й часі. “Моніторинг” – похідна від monitor. “Монітор” – той, що попереджує, нагадує, контролює, перевіряє. Слід зазначити, що дане поняття не має точного

однозначного визначення, оскільки застосовується у різних сферах науково-практичної діяльності. Важливу роль відіграє моніторинг і у педагогічній діяльності.

Так, В.Верещак розглядає педагогічний моніторинг як збирання, обробку, аналіз і зберігання, впорядкування й прогнозування інформації про функціонування педагогічної системи. На її думку все це уможлиблює безперервне відстеження стану педагогічного процесу, своєчасне коригування й прогнозування його розвитку [2].

Педагогічний моніторинг дає можливість отримувати інформацію, що конструктивно впливає на характер і якість освітнього процесу. Суб'єктами педагогічного моніторингу виступають всі учасники освітнього процесу. Ступінь їх участі різна, але всі вони (й учителі, й учні, й батьки, й соціум) отримують інформацію, аналізують її. У свою чергу кожний суб'єкт освіти виступає у якості об'єкту для структур більш складного чи іншого рівня. Об'єктами моніторингу є освітній процес та його результати, особистісні характеристики всіх учасників освітнього процесу, їх потреби і відношення до освітнього закладу.

На відміну від атестації й самоатестації, здійснюваної епізодично, моніторинг передбачає послідовне відстеження результатів педагогічної діяльності впродовж тривалого часу, що дозволяє порівняльний аналіз результатів освітньої діяльності.

Постає питання: "Яким чином принципи особистісно-орієнтованого навчання можуть впливати на якість проведення моніторингового дослідження?"

У педагогічній літературі підкреслюється значення двох принципів особистісно-орієнтованого навчання: врахування вікових особливостей й здійснення виховання на основі індивідуального підходу. В основі побудови змісту освіти лежить особистісний підхід як опора на особистісні якості – направленість особистості, її ціннісні орієнтації, життєві плани, домінуючі мотиви діяльності і поведінки. Саме при особистісному підході діагностуються потенціальні можливості, найближчі перспективи.

І.Якиманська також підкреслює пріоритети особистісно-орієнтованого навчання, висуваючи на перше місце особистість дитини: об'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти.

Слід згадати й видатного педагога К.Ушинського, котрий писав, що кожен вихователь повинен завжди прагнути пізнати людину, якою вона є насправді, зі всіма її слабкостями і у всій її величності, і

лише за таких умов він зможе черпати у її природі засоби виховного впливу, які є величезними [1].

Таким чином, беручи до уваги велике значення ідеї самоцінності учня, його самобутності, індивідуальності і створюючи умови для забезпечення його всебічного розвитку як індивіда, необхідно визначити, що якісний педагогічний моніторинг неможливий без врахування базових засад особистісно-орієнтованого навчання.

Аналізуючи наукові думки та досвід вітчизняних і зарубіжних педагогів необхідно виділити ті педагогічні умови, що забезпечують ефективне втілення парадигм особистісно-орієнтованого навчання, а саме:

1. Враховувати індивідуальні якості учнів при розробці моніторингових завдань.

Враховуючи індивідуальні якості кожної дитини ми отримуємо те, що учень активно включається в пізнавальну діяльність і спілкування, прискорює процеси самопізнання, самовираження і самоствердження. Тому, врахувавши цю умову підвищується якість проведення моніторингу, і його позитивний вплив на реалізацію системи особистісно-орієнтованого навчання

2. В процесі проведення моніторингових досліджень залучати творчий потенціал кожної дитини.

Завдяки цьому стимулюється розвиток творчого потенціалу кожної дитини, збагачення її духу. Грамотне використання цієї умови робить можливим якісне проведення моніторингу і врахування його результатів, що допомагає успішно розв'язувати завдання особистісно-орієнтованого навчання, а саме: стимулювати самоактуалізацію і творчий розвиток особистості школяра.

3. Дотримуватись чіткого розуміння мети, завдань, етапів дослідження.

Чітке розуміння мети і завдань моніторингового дослідження дозволяє більш ретельно розробити етапи, завдяки яким в процесі будь-якої роботи чітко окреслюється послідовність, схема дій для полегшення проведення дослідження. Завдяки чіткому плануванню роботи підвищується якість кінцевого результату.

Так, серед основних етапів проведення педагогічного моніторингу можна зазначити наступні:

1) Підготування та проведення моніторингу (моделюється хід й розробка методологічних засад його проведення: визначення об'єктів дослідження та критерії їх оцінювання, з'ясування необхідних

показників й індикаторів, за якими здійснюється оцінювання, формується план проведення моніторингу);

2) Збір та аналіз даних (збір та аналіз даних повинен відбуватись паралельно. Це дає змогу вносити корективи в пошук додаткових даних, залучати нові джерела. Одержані результати повинні перевірятись на валідність та вірогідність);

3) Складання звіту та вироблення рекомендацій.

4. Ретельно підбрати інструментарій моніторингового дослідження.

Під інструментарієм, що застосовується під час моніторингових досліджень, розуміють спеціально побудовану систему тестів, діагностичних завдань, відповідні методики різноманітного статистичного аналізу. Створення стандартизованих інструментів дає змогу адаптувати їх до міжнародної моделі програм та змісту навчання.

5. Використовувати комплекси різнопланових методів і методик.

Це не тільки сприяє виявленню наявного актуального рівня розвитку особистості, групи чи колективу, а й дає можливість визначити можливі зони найближчого розвитку, тобто перспективи розвитку особистості, групи чи колективу.

6. На основі виконаної дослідницької роботи обов'язково розробляти рекомендації, що виробляються на основі отриманих результатів із прогнозуванням особливостей розвитку навчально-виховного процесу, рівня розвитку кожної особистості й учнівських колективів.

Рекомендації, складені на результатах моніторингового дослідження, дають змогу побачити шляхи, за допомогою яких можлива організація якісного навчально-виховного процесу, в центрі якого є особистість дитини, її самобутність і самоцінність.

7. Обов'язково враховувати пропедевтику педагогічних дій у процесі проведення моніторингу.

Пропедевтика педагогічних дій спрямована на те, щоб не допустити у шкільній практиці кризових ситуацій, виникнення змістового бар'єру у відношеннях "вчитель-учень", "вчитель-клас", "вчитель-адміністрація школи", "вчитель-батьки та суспільство".

8. Чітко й ґрунтовно складати звіт та представляти інформацію моніторингового дослідження.

Найкраще результати вимірювань видно в графічній інтерпретації, тому при побудові різного виду графіків необхідно

керуватися спеціальними вимогами до них, оскільки це впливає на достовірність представленої ними інформації й відповідно адекватність сприйняття. Що ж стосується складання звіту, то він повинен містити кінцеві результати, загальні висновки та рекомендації, а не опис методології та проміжних результатів.

9. Враховувати, що моніторинг – психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу – основа забезпечення розвитку творчої, соціально-орієнтованої особистості, а ні навпаки.

В процесі моніторингового дослідження розробляються шляхи, завдяки яким стає можливим коригування та створення певних умов для реалізації результативності навчально-виховного процесу особистісно-орієнтованого навчання, завдяки чому засвоєння навчального матеріалу буде реалізовуватись через власну творчу пізнавальну активність, засновану на свободі вибору і ситуації успіху.

10. Враховувати те, що виховання дитини в процесі вивчення окремого предмету тісно пов'язане з всебічним вихованням, тому моніторинг так само повинен охоплювати всебічний розвиток особистості.

Моніторинг в системі особистісно-орієнтованого навчання стимулює розвиток особистості в системі в рамках інноваційного освітнього середовища, спрямовує діяльність вчителя, адміністрації школи, батьків тощо, на досягнення єдиного результату – створення сприятливих умов для всебічного особистісного розвитку учнів – і разом з тим дає змогу реалізувати свої можливості, досягти вагоміших показників завдяки саморегулюванню кожного з них.

Отже, за умови грамотного використання педагогічного моніторингу можна успішно розв'язувати завдання особистісно-орієнтованого навчання. Моніторинг дає змогу безконфліктно вирішувати найбільш важливі питання навчального процесу. Дослідження мовою діаграм, цифр підтверджують спостереження на уроках та в позакласній роботі, а системний підхід дає змогу коригувати навчальну діяльність впродовж всього періоду навчання, простежувати результати особистісного зростання дітей та діяльність вчителя, підтримувати будь-які, нехай навіть ледь помітні, успіхи.

Література

1. Белкин А. Знаете ли вы своего ребенка? – М.: Знание, 1986. – 80с.
2. Верещак В. Моніторинг професійної педагогічної майстерності // Завуч школи. – 2004. – №34 (220). – С. 1-8.

ВИВЧЕННЯ ТА АНАЛІЗ РІВНЯ АКТИВНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Данная статья посвящена изучению и анализу уровня активной коммуникативной позиции учеников основной школы. Автор рассматривает причины низкого уровня сформированности этого сложного личностного образования.

The given article is devoted to the study and analysis of the level the active communicative position of the pupils secondary school. The author are considered the reasons of the low level forming this difficult personal formation

Формування всебічно розвиненої особистості у навчально-виховному процесі передбачає оволодіння і оперування не лише теоретичними знаннями та практичними навичками, а й комунікативними знаннями, вміннями та навичками, оскільки саме їхній розвиток, звичайно, з певним запасом знань з різних дисциплін сприяє повноцінному формуванню особистості школяра, їхніх переконань та моральних цінностей, життєвих планів, усвідомленню своїх можливостей, самовизначенню. Високий рівень активної комунікативної позиції людини безпосередньо відображає рівень культурного розвитку особистості.

У ході вивчення практики роботи основної школи нами були зібрані факти, що показали недостатню сформованість активної комунікативної позиції учнів середніх класів, що виражається у низькому рівні комунікативних здібностей, культури спілкування, незнанні правил комунікації, недостатньому володінні вміннями та навичками продуктивного спілкування, учні не відчують належною мірою потреби у спілкуванні, не мають інтересу до самого комунікативного процесу.

З'ясовано, що робота над розвитком комунікативної активності школярів носить фрагментарний характер, відсутність її системи негативно впливає на якість вмінь та знань учнів у цілому, оскільки учні не вміють довести власну позицію, вислухати думку іншого, враховувати переконання інших тощо. Анкетування учнів і проведений констатуючий експеримент підтвердили цей висновок.

Цей факт спонукав нас визначити існуючу проблему, довести її експериментально і окреслити шляхи для її подальшого усунення.

Формування та розвиток активної комунікативної позиції, як показав теоретичний аспект дослідження, пов'язано з рядом факторів,

які успішно впливають на даний процес. У сучасній педагогіці існує певне уявлення про те, що спілкування може реалізовуватися за умов органічного зв'язку людини з оточуючим середовищем. Разом з тим, розвиток активної комунікативної позиції пов'язаний з розвитком специфічних якостей особистості. Формування цих якостей вимагає цілеспрямованої організації пізнавальної комунікативної діяльності.

Враховуючи специфіку нашого дослідження, констатуючий експеримент здійснювався у три етапи: 1) вивчення психологічних особливостей підлітків, їхніх особистісних якостей; 2) виявлення загального рівня сформованості активної комунікативної позиції учнів основної школи на основі визначених критеріїв та показників; 3) аналіз основних труднощів та недоліків практики роботи сучасної школи щодо формування активної комунікативної позиції учнів у процесі імітаційно-ігрового навчання.

Сутність розуміння процесу формування активної комунікативної позиції розглядалася нами як сумісна діяльність вчителя та учнів, яка спрямована на засвоєння останніми знань про природу та механізми спілкування та поступове формування необхідних для активної комунікативної позиції вмінь та навичок, потреби та інтересу до комунікативної діяльності.

Перший етап дослідження передбачав з'ясування ступеня розуміння учнями важливості тих чи інших особистісних рис для спілкування та визначення наявності тих самих особистісних характеристик в підлітків.

Перший ступінь питальника призначався для виявлення суб'єктивної цінності для спілкування тих чи інших особистісних якостей, тобто для оцінки об'єктивної їх значущості у розумінні досліджуваних.

Аналіз відповідей учнів дав зрозуміти, що якості, які найбільше цінуються підлітками, такі: вміння уникати конфліктів, відкритість, ввічливість, чуйність, людяність, тактовність, доброзичливість, вихованість, доброта, справедливість, самовладання та терплячість; неважливими для спілкування особистісними якостями, на думку учнів є скромність, винахідливість, наполегливість, запальність, поступливість.

Другий ступінь питальника на відповідному етапі процедури передбачав оцінювання наявності тих самих якостей у школярів. При цьому ми мали на увазі, що уміння продуктивно спілкуватися пов'язано з характерологічними особливостями особистості. Нами

було запропоновано визначити сформованість або відсутність тих чи інших характеристик у учнів.

Результати цього етапу опитування свідчать, що у переважній більшості учнів не розвинені такі значущі для спілкування риси, як відкритість, ввічливість, тактовність, людяність, вміння уникати конфліктів тощо.

Такі дані дозволяють зробити висновок, що підлітки добре розуміють, які саме характерологічні риси необхідні людині для ефективного спілкування, але визнають, що не володіють ними на належному рівні. А це, в свою чергу, і викликає труднощі при взаємодії з оточуючими їх людьми. Підлітковий вік характеризується достатньо низьким рівнем комунікативних якостей у переважній більшості підлітків.

Другий етап констатувального експерименту ставив за мету діагностування сформованості активної комунікативної позиції учнів основної школи, визначення її рівнів на основі визначених критеріїв та показників, що зумовило необхідність виявлення певних знань та уявлень. Необхідно зазначити, що задля з'ясування надійних результатів у процесі експерименту були використані сукупність методів дослідження, і лише сукупність результатів, яка була отримала при їхньому застосуванні, враховувалася нами як остаточний результат.

Рівень сформованості активної комунікативної позиції учнів основної школи був з'ясований нами у ході фронтального опитування, яке передбачало тестування та анкетування школярів, педагогічного спостереження за поведінкою учнів у під час навчально-виховного процесу.

Нами було виділено чотири групи опитуваних, які характеризувалися різним рівнем сформованості активної комунікативної позиції.

Перша група підлітків (11,9%), що належала до високого рівня, характеризувалася сформованістю знань про сутність та механізми комунікативного процесу; активним прагненням до спілкування з іншими людьми; вмінням об'єктивно оцінювати та передбачати результат комунікативної діяльності; наявністю твердих й усвідомлених знань про культуру, правила спілкування, емоційно позитивне сприйняття їх; добре орієнтувалися у ситуаціях спілкування; мали стійкий інтерес та потребу у спілкуванні, за власною ініціативою і бажанням брали участь у комунікативній діяльності. Їм притаманні доброзичливе ставлення до партнерів по

спілкуванню, відкритість, щирість, взаємна довіра та повага, налаштованість на співробітництво, позитивна мотивація спілкування, задоволеність від процесу спілкування, творчий підхід до розв'язання комунікативних завдань.

До другої групи (24,2%), що характеризувалася як достатній рівень, належали учні, яким притаманні неповні, часткові знання про природу спілкування; вони достатньою мірою володіють комунікативними вміннями та навичками; дотримуються правил спілкування, володіють культурою спілкування; прагнуть до спілкування, мають стійку потребу та інтерес до комунікативного процесу, але не завжди виявляють ініціативу та бажання взяти участь у процесі спілкування, іноді виявляють незадоволеність результатом спілкування. Їм притаманні доброзичливе ставлення до партнерів по спілкуванню, але до співбесідників ставляться вибірково. В цілому учням характерні відкритість, щирість, взаємна довіра та повага, налаштованість на співробітництво, позитивна мотивація спілкування, задоволеність від процесу спілкування.

Для підлітків третьої групи (42,6%), рівень сформованості активної комунікативної позиції яких ми визначили як середній, характерні поверхові загальні знання про процес спілкування; учні не володіли належним чином вміннями та навичками спілкування; не відрізнялись стійким інтересом та потребою у комунікативній діяльності; брали участь у спілкуванні, але не виявляли власної ініціативи та бажання; характеризувалися недостатньо вираженою мотивацією; невмінням передбачити та оцінити результат спілкування, виявляли незадоволеність результатом спілкування.

Четверта група учнів (21,3%), у яких ми зафіксували низький рівень, характеризувалась такими особливостями: обмежені, неправильні або відсутні знання про комунікативний процес; несформовані вміння та навички спілкування; відсутність інтересу та потреби у спілкуванні; негативна мотивація спілкування; незадоволеність від процесу спілкування, негативне ставлення до комунікативної діяльності та партнерів цієї діяльності.

Останній, третій, етап вивчення стану досліджуваної проблеми мав на меті з'ясувати та проаналізувати основні проблеми та недоліки практики роботи сучасної школи щодо формування активної комунікативної позиції учнів.

Нами було проведено анкетування вчителів основної школи з різних дисциплін для досягнення означеної мети. Анкетування виявляло наскільки вчителі володіють інформацією з даної проблеми,

чи розуміють її важливість, з'ясовувало яку роботу виконують вони у напрямку формування активної комунікативної позиції учнів у навчальному процесі, які засоби, методи і прийоми при цьому застосовують, чи використовують засоби імітаційно-ігрового навчання.

У межах третього етапу дослідної роботи нами було передбачено педагогічне спостереження за роботою учнів та вчителів на уроках. Нами було відвідано ряд уроків з дисциплін гуманітарного циклу. Результати такої роботи збігаються з результатами опитування вчителів. Дійсно, переважна більшість їх застосовує традиційне навчання, де головна увага педагога спрямована не на процес навчальної діяльності дитини, а на її результат; головним досягненням вважається міцність засвоєння певної суми знань та фактів. Навчання носить інформаційно орієнтований, а не особистісно орієнтований характер. Іноді використовуються активні форми навчання, але їхньої кількості замало для результативного формування активної комунікативної позиції учнів основної школи.

✓ Таким чином, третій етап констатувального експерименту довів, що:

- однією з головних причин низького рівня сформованості активної комунікативної позиції учнів основної школи виступає недостатня інформованість вчителів з цього питання;
- у навчальному процесі вчителі переважно застосовують традиційне навчання, яке майже не залучає учнів до активної комунікативної діяльності, тим самим заважаючи формуванню в них якихось знань, умінь та навичок спілкування;
- вчителі більшою мірою фрагментарно і несистематично використовують імітаційно-ігрове навчання, тим самим втрачаючи можливість надавати учням не тільки міцні знання, формувати особистісні риси, а й впливати на формування активної комунікативної позиції учнів.

Визначений нами стан проблеми у сучасній шкільній практиці обумовив необхідність визначення подальшого напрямку нашої роботи, який полягає у проведенні формуючого експерименту, що включає у себе сукупність педагогічних умов, які забезпечують формування активної комунікативної позиції учнів основної школи засобами імітаційно-ігрового навчання.

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ І-ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

В статті розглядається ефективність використання інтерактивних методів навчання в процесі вивчення іноземних мов в навчальних закладах I-II рівня акредитації.

In article to be considered effectiveness of using interactive methods of studying in the process of learning foreign languages in higher educational of I-II degrees of accreditation.

Процес входження України до європейського культурного та освітнього простору характеризується, зокрема, зростанням ролі вивчення іноземної мови в процесі підготовки кваліфікованого фахівця будь-якої спеціальності. Тепер здатність спілкуватися іноземною мовою та використовувати її в професійній діяльності стала не тільки рисою, притаманною інтелектуальній, високоосвіченій людині, але й необхідним складником підготовки кваліфікованого фахівця.

Внаслідок розгортання цих процесів, підсиленого впровадження кредитно-модульної системи організації навчання у навчальних закладах I-II рівня акредитації, перед нами гостро постає проблема впровадження якісно нових методів організації навчального процесу, зокрема, інтерактивних методів навчання.

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). Таким чином, 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. О.Комар вказує, що “технології є активними, оскільки в них істотно змінюється і роль того, хто навчає(замість ролі інформатора – роль менеджера), і тих, хто навчається (інформація не мета, а засіб для засвоєння дій і операцій професійної діяльності)”. Конструювання навчального

процесу в 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 в навчальному процесі.

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що впровадження кредитно-модульної системи навчання вимагає адаптації нових технологій і методів навчання, а в контексті професійної мовної підготовки додає ще й певних особливостей.

Метою дослідження цієї проблеми у межах даної статті є пошук оптимальних інтерактивних методів навчання іноземної мови у навчальних закладах освіти I-II рівня акредитації в процесі фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

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 переосмислювати.

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 скільки 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 вчителів 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 є 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 “Кола 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.

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).

Наведемо приклад використання інтерактивного методу "Мікрофон" під час обговорення теми "What can we do to protect nature?" ("Як ми можемо захистити природу"). Наводимо виступи студентів:

Student 1 Air pollution

Until about 150 years ago, the air was clean and pure – perfect for the people and animals to breathe. Then people started building factories. Those factories and many of the things they make, like cars, put a lot of harmful gases into the air. Then people started driving cars, which added more pollution to the air. Today the air is so polluted that it is not always safe to breathe. The brown stuff, Many cities around the world have air filled with a pollution called "smog". This is so strong in some places that the air which should be blue, actually looks brown. Polluted air is not only bad for people and animals, but for trees and other plants as well. And in some

places it is even damaging farmers' crops – the food we eat. So it is very important for us to clean up the air we all breathe.

Student 2 WATERPOLLUTION

The planet Earth is mostly water. Oceans cover the biggest part of it – there are lakes, rivers, streams and even water underground. All life on Earth – the littlest bug to the biggest whale – depends on this water. It is precious. But we are not doing a good job of keeping water clean. In many places, the water has become polluted. Rivers and lakes are polluted by garbage or by poisonous chemicals which are dumped right into them. Underground water can be polluted by gasoline or other harmful liquids that seep into the ground. Some fertilizers and pesticides used on farms leak down through the dirt, too.

The ocean which is a home to so much life, has been used as a place to dump garbage and poisonous chemicals. It is getting polluted, too.

We need to save our water, to keep it clean and healthy so people, plants and animals will always have come to drink. And so fish and other creatures will have a place to live.

Student 3 DISAPPEARING ANIMALS

Every day, there are more and more people living on Earth. All these people need room to live. So, they move into places that are already homes for plants and animals. Forests are cut down, and wild areas are filled with houses and stores.

When people move into new land the plants and animals that live there can become endangered and begin to disappear. Some even become extinct-which means that they all die and go from the Earth forever.

We enjoy pictures and stories about the dinosaurs who lived on the Earth many millions of years ago. They are extinct now. That could happen to elephants, zebras, red-wood trees, frogs, butterflies, robins or goldfish... or other animals if we're not careful. Let's keep the Earth green and healthy and full of millions of wonderful creatures.

Отже, використання інтерактивних методів навчання у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців сприяє ґрунтовному засвоєнню професійних знань, вмінь та навичок, розвитку професійних здібностей та професійних установок, формуванню компетентності та професіоналізму, орієнтації на творчу професійну діяльність.

Література

1. Кондрашова Л.В. Проблеми вищої школи у світлі національної

- доктрини розвитку освіти України // Вища освіта України. – №1. – 2003. – С.39-43.
2. Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – Вин. 18. – К.: ІЗИН, 1996. – 152 с.
 3. Педагогічні технології у неперервній освіті / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін. / За заг. ред. С.О.Сисоєвої. – К.:ВІПОЛ, 2001. – 501с.

Т.В.Андріанов

РОЛЬ САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ

Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи происходит в соответствии с современными технологиями подготовки к самостоятельным занятиям физическими упражнениями.

Hearty life style formation of student youth has to be put into effect according current training method to self – dependant physical training lessons.

Входження України до єдиного освітнього процесу Європи визначається як перехідний період, який вимагає глибокого вивчення можливостей та інтенсифікації навчального процесу. Особистісно-зорієнтована підготовка в педагогічній освіті передбачає навчання й виховання студентської молоді з максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку й самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Фізичне виховання у контексті Болонської декларації перебуває на порозі реформ. Розробляються і впроваджуються в життя нові навчальні плани, програми, в яких від 50% до 100% часу відводиться на індивідуальну та самостійну роботу з фізичного виховання студентів.

Самостійна робота – одна з важливих і широко обговорених проблем у сучасній психолого-педагогічній літературі. Поняття “самостійність” знаходимо у психологічних дослідженнях Виготського Л.С., Рубінштейна С.Л., Костюка Г.С., Бега І.Д. та ін. Здебільшого вона визначається як “здатність діяти відносно незалежно, без зовнішньої допомоги чи втручання особливим чином, не так, усі” [3, с.119]. Так, наприклад, О.М.Леонтьєв тлумачить поняття “самостійна робота” як “діяльність, що є багатостороннім, полі функціональним явищем, яке має не тільки навчальне, а й особистісне та суспільне значення” [4, с.49-50]. І.Д.Бех вважає самостійність такою якістю

особистості, що характеризується двома факторами: сукупність знань, вмій і навичок, якими володіє особистість; ставлення індивіда до процесу діяльності, до її результатів та умов здійснення [1, с.124]. За Виготським Л.С. “самостійна робота – це особливого роду діяльність, що характеризується, оптимальною напруженістю і виникає під час виконання завдань, що вимагають вищого рівня, ніж той, що мають учні” [2, с.151]. Рубінштейн С.Л. визначає самостійність як “свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, не піддавання чужим впливам, прагнення і здатність чинити відповідно до своїх особистих переконань” [5, с.12].

Об’єктом дослідження є впровадження системи науково-практичних і спеціальних знань, необхідних для самостійних занять фізичними вправами. Предметом дослідження є дидактичні умови, що формують необхідне коло знань, розвивають уміння і навички здорового способу життя та виховання позитивного ставлення, інтерес, звичку до самостійних занять фізичними вправами. Мета дослідження є визначення ролі самостійних занять фізичними вправами у формуванні здорового способу життя студентів. Завдання: проаналізувати літературні джерела, які висвітлюють проблему, що подана

Досліджуючи проблему самостійних занять з фізичного виховання зі студентами КДПУ I-III курсів (1004 студентів), нами було проведено анкетування майбутніх фахівців щодо визначення ролі самостійних занять у зміцненні організму майбутніх спеціалістів й набуття ними в процесі поза аудиторних самостійних занять певних вольових якостей, необхідних у подальшому особистому й соціальному житті.

Було визначено, що невелика кількість студентів (28%) усвідомлює необхідність самостійної праці над своїм фізичним станом, інші (31%) вважають, що поза аудиторні самостійні заняття фізичними вправами “тільки займають час, необхідний для розумового самовдосконалення”, бо це “нераціонально витрачений час, що може бути потрібний для інших особистих справ”; деякі студенти (27%) підкреслюють, що їм достатньо аудиторних занять з фізичного виховання й змагань в період навчального року; 14% студентів вважають, що поза аудиторні самостійні заняття з фізичного виховання взагалі не приносять належного фізичного і морального задоволення.

При проведенні ранжування (вибірково 430 осіб) було виявлено, що студенти КДПУ як майбутні фахівці розуміють

необхідність фізичного самовдосконалення, але не ставлять його на одну з перших сходинок при визначенні пріоритетних якостей майбутніх фахівців. Однак з цих показників видно, що молодь до самостійної роботи з фізичної культури не готова.

На думку багатьох спеціалістів, нормативний підхід до оцінки фізичної підготовки студентської молоді як основного критерію ефективності фізичного виховання застарів. Самостійні заняття фізичним вихованням необхідно розглядати як ланку в педагогічній системі розвитку майбутніх фахівців.

Організувати фізичне самовдосконалення або систематичні заняття з фізичної культури студентів – це значить перебудувати навчально-виховний процес, спрямувати його на активізацію позиції молоді щодо занять фізичним вихованням, розширити орієнтири молоді у фізкультурно-спортивній діяльності, перетворити рухову активність на творчу діяльність в галузі фізичної культури (новітні підходи щодо ігор, проблемних ситуацій, діалогових змагань, показових виступів, складання програм фізичного самовдосконалення та ін.), активізацію поглядів на самоуправління й саморегуляцію поведінки. Необхідно визначити, що самостійні заняття відрізняються від аудиторних уроків добровільною участю, самостійним вибором форм проведення, а також обсягом і часом. Не можна виключати і взаємозв'язок аудиторних і поза аудиторних занять фізичним вихованням, а також цілеспрямованість і регулярність цих занять. Самостійні заняття, на наш погляд, мають характеризуватися чіткою постановкою мети, визначенням матеріальної бази, забезпеченням певною інформацією, спрямованістю консультацій педагогів.

Характерною рисою моделі системи самостійної роботи з фізичного виховання може бути розрізнення самостійних теоретичних і практичних занять з фізичного самовдосконалення. Але метою таких занять повинно бути надбання теоретичних основ методики фізичного виховання й практичних навичок, що передбачає творчий прояв особистості щодо програми її фізичного вдосконалення (оздоровчі заходи, процедури, що загартовують, нетрадиційні форми самостійного фізичного виховання).

У модель системи самостійних занять ми включили консультації викладача, що є необхідним на перших кроках фізичного самовдосконалення. Після впровадження в поза аудиторну роботу моделі системи самостійної роботи зі студентами КДПУ ми визначили, що саме активна участь студентів у поза аудиторних фізкультурно-

спортивних заходах позитивно впливає на погляди молоді щодо фізичного самовдосконалення.

Створення передумов для зацікавлених у самовихованні, саморозвиткові студентів забезпечує розвиваюче навчання. В поза аудиторних заходах студент пізнає необхідність здорового способу життя, набуває необхідність практичних і теоретичних навичок, прагне максимально реалізувати себе.

Після введення в поза аудиторну роботу моделі системи самостійних занять з фізичного виховання ми прийшли до висновку, що самостійні заняття для студентів повинні бути внутрішньо мотивовані і вільні за вибором і передбачати виконання цілої низки дій. Чітке усвідомлення мети своєї діяльності, самостійне ставлення конкретних завдань спрямованих на особисте оздоровлення, визначення методів самоконтролю й контролю позитивно вплине на подальшу активність студентів у особистій руховій діяльності.

Проводячи повторне анкетування й тестування зі студентською молоддю, ми визначили, що систематичне проведення поза аудиторних оздоровчих заходів, консультацій, бесід, диспутів й обговорень проблем фізичної рухової активності позитивно впливає на погляди студентів щодо фізичного виховання (42% студентів), 58% студентів I-III курсів визначили фізичне самовдосконалення поряд з інтелектуальним розвитком особистості. Покращилося відвідування студентами КДПУ поза аудиторних фізкультурно-оздоровчих заходів.

Отже, аналіз підготовки студентів до самостійних занять фізичним вихованням дозволяє зробити наступні висновки: самостійні заняття фізичним вихованням як свідома фізкультурно-спортивна діяльність спрямована на розвиток і самовдосконалення особистості; самостійні заняття можуть здійснюватися в індивідуальних і групових формах у поза аудиторній діяльності, вдома у процесі самостійного виконання різноманітних фізичних вправ, спортивних ігор без участі викладача, але під його керівництвом. Система самостійних занять сприяє розвитку особистості, вихованню елементів самовиховання: самоаналізу, самооцінці, самопереконавання, самоконтролю. Сутність самостійних занять з фізичного виховання полягає в формуванні бажання фізично самовиховуватися, робити необхідні вправи для фізичного самовдосконалення, вміти самостійно себе контролювати і корегувати свої фізичні навантаження. Модель системи самостійних занять студентів може бути впроваджена у практику вищих навчальних закладів.

У процесі самостійних занять з фізичного виховання у студентів формується особистість, розвиваються їхні здібності, розкриваються потенціальні фізичні якості. У подальших дослідженнях передбачається впровадити технологію самостійних занять фізичними вправами що сприяють формуванню здорового способу життя студентів.

Література

1. Бех І.Д. Особистісне зорієнтоване виховання. – К.: ІЗПН, 1998. – 204с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Педагогика, 1997. – 342 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 379 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Просвещение, 1977. – 326 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – 486 с.

О.М.Ткаченко

ЗНАЧЕННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статье определяется место этнопедагогической компетентности в структуре профессионализма учителя, обращается внимание на значение этого вида педагогической компетентности для профессионального становления будущего специалиста в сфере образования.

This article defines the role of ethnopedagogical competence in the development of a teacher's professionalism and emphasizes the importance of this type of pedagogical competence in the professional growth of a future specialist in the sphere of education.

Існуючі в сучасному суспільстві соціальні проблеми, специфіка науково-технічного прогресу вимагають від фахівця будь-якої галузі гнучкості мислення, здатності вдосконалюватись, постійно підтримувати свою пізнавальну активність, грамотно діагностувати власний рівень професійного розвитку. Особливі вимоги стоять перед учителем, який покликаний формувати людину, орієнтовану на майбутнє життя, з новими видами особистісних, громадянських і соціальних якостей, враховуючи наявні етнічні стереотипи в її поведінці.

Спектр психологічних показників зрілості особистості та професійно важливих якостей педагога, які забезпечують досягнення ним вершин у професійній діяльності й педагогічному спілкуванні в умовах сучасного суспільства розкривається педагогічною акмеологією. Педагогічна акмеологія вивчає шляхи досягнення професіоналізму та компетентності в праці педагога, які мають чітко виражену гуманістичну спрямованість. Реалізація цієї спрямованості в умовах глобалізації і поліетнізації суспільства можлива при сформованості в майбутнього учителя етнопедагогічної компетентності.

Поняття, структуру педагогічного професіоналізму, педагогічної компетентності з педагогічних та психологічних позицій у контексті вивчення педагогічної діяльності вчителя, викладача вищої школи, управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів визначали І.Д.Багаєва, Н.В.Гузій, О.А.Дубасенюк, Б.А.Дьяченко, Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, І.П.Підласий, В.В.Панчук, В.Я.Синенко, В.О.Сластьонін, Т.М.Сорочан та інші. Проблема визначення сутності етнопедагогічної компетентності вчителя, її значення для становлення педагогічного професіоналізму майбутнього фахівця не знайшла достатнього висвітлення в науковій літературі, що й обумовило завдання цієї статті.

Вивчення питання значення етнопедагогічної компетентності для становлення професіоналізму майбутнього учителя передбачає звернення до визначення понять, характеристик окремих компонентів структури педагогічного професіоналізму й педагогічної компетентності.

Професіоналізм педагога А.К.Маркова вважає інтегральною характеристикою особистості педагога, що включає професійну діяльність та особистісні якості, які забезпечують ефективність організації педагогічного процесу, професійне самовдосконалення фахівця.

Ідеї А.К.Маркової розвиває Н.В.Гузій і розглядає професіоналізм учителя-вихователя-викладача в якості соціально-педагогічного явища й психолого-педагогічного феномена, що являє собою цілісну систему, яка складається з професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога. Аналіз змісту професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога дозволяє виділити такі інтегровані компоненти педагогічного професіоналізму: мотиваційний (культуrowідповідна

професійно-педагогічна позиція) включає педагогічну спрямованість і професійно-педагогічну позицію; когнітивний (компетентність і культура педагогічного мислення) охоплює педагогічні знання, педагогічне мислення; афективний (емоційно-почуттєва культура педагога) виявляється в емоційній експресивності та емоційній стійкості; конативний (культура професійно-педагогічної поведінки) передбачає певні педагогічні уміння, достатній рівень розвитку педагогічної техніки.

Таким чином, професійна компетентність учителя є складовою педагогічного професіоналізму, передбачає грамотне оперування педагогічними знаннями, творче їх опрацювання, взаємопов'язана з іншими компонентами педагогічного професіоналізму. В основі різних видів професійної компетентності, на думку А.К.Маркової, лежать три сторони професіоналізму педагога: високорезультативне виконання видів педагогічної діяльності (навчальної, розвивальної, виховної, діагностичної, корекційної, самоосвітньої та інших); повноцінне гуманістично зорієнтоване педагогічне спілкування, спрямоване на співробітництво з іншими учасниками педагогічного процесу; зрілість особистості педагога, яка характеризується поєднанням професійно важливих якостей, необхідних для високорезультативної педагогічної діяльності та гуманістично зорієнтованого педагогічного спілкування.

У визначенні сутності етнопедагогічної компетентності ми опирались на загальні характеристики професійно-педагогічної компетентності та її складові, до яких А.К.Маркова відносить професійні педагогічні знання й уміння, професійно педагогічні позиції та професійно важливі якості особистості.

Етнопедагогічна компетентність відображає зміст народної педагогіки. Відповідно, етнопедагогічна компетентність передбачає володіння педагога знаннями про погляди народів (українського та інших народів світу) на дитину, родину та особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання й виховання підростаючих поколінь; особливості виховання патріота-лицаря та формування у дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва.

Етнопедагогічна компетентність розглядається нами як різновид професійно-педагогічної компетентності, який передбачає володіння педагога системою етнопедагогічних знань, уміннями грамотно застосовувати надбання світової народної педагогіки в

сучасних умовах, що дозволяє спеціалісту реалізувати гуманістичний підхід у своїй професійній діяльності та оптимально виявити власний творчий потенціал. Зміст етнопедагогічної компетентності визначається такими її структурними компонентами: 1) система знань з різних галузей філософії, педагогіки, психології, етнографії та інших наук, яка характеризується комплексністю та динамічністю; 2) усвідомлені ціннісні орієнтації та ідеали, соціальна зрілість, інтерес до української культури та культур інших народів, установки на професійне самовдосконалення, готовність до організації професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури; 3) інтелектуальні та практичні уміння, які дозволяють творчо застосовувати надбання світового народного педагогічного досвіду в сучасній практиці виховання дітей; 4) високий рівень професійності психічних процесів, професійно важливі особистісні якості та утворення (відповідальність, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, спостережливість, емпатійність, ерудованість, індивідуальний стиль тощо); 5) адекватна професійна самооцінка, позитивна "Я-концепція", самоусвідомлення й самовизначення на засадах загальнолюдських цінностей, спроможність створення умов для самовдосконалення, самореалізації та самозбереження, визначена професійна позиція, розвиток індивідуальності в рамках професії.

Співставлення вимог до педагогічного професіоналізму, проявів компетентності в педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні, особистісно-індивідуальної компетентності, критеріїв педагогічного професіоналізму та змісту етнопедагогічної компетентності дозволило виокремити положення, які підтверджують вагомість етнопедагогічної компетентності для становлення професіоналізму сучасного вчителя. Так, етнопедагогічна компетентність дозволить:

1. В рамках педагогічної діяльності:

- підвищити рівень педагогічної ерудиції (через ознайомлення з ціннісними орієнтаціями та виховними ідеалами різних народів світу; виокремлення методів, засобів, прийомів і форм навчання й виховання, традиційних для певних народів);
- удосконалити педагогічне мислення (через усвідомлення причин появи та особливостей відображення в педагогічній практиці окремих народів певних закономірностей, принципів, правил навчання й виховання; аналіз існуючого світового виховного досвіду з метою розуміння та грамотної трактовки сучасних виховних проблем, усвідомлення їх традиційності чи новизни;

виявлення та відродження перспективних для сьогодення педагогічних методів, організаційних форм плекання особистості);

- удосконалити педагогічні уміння (через вивчення та грамотне застосування надбань народної педагогіки в процесі навчання й виховання школярів);
- удосконалити професійну спостережливість, здатність до педагогічної імпровізації та педагогічного прогнозування, виявлення педагогічного оптимізму;

2. У рамках педагогічного спілкування:

- удосконалити педагогічне спілкування (через розуміння багатогранності культур, народних надбань у галузі педагогічного спілкування, формування толерантності, готовності до спілкування, співробітництва з учнями - представниками різних національностей, реалізацію вимог педагогічного такту з врахуванням етнічних стереотипів поведінки);

3. У рамках особистісно-індивідуальної компетентності:

- закріпити позитивне ставлення до професії (через окреслення образу педагога в різних народних культурах, усвідомлення значення цієї професії для повноцінного формування особистості дитини та процвітання тієї чи іншої цивілізації);
- усвідомити важливість самовдосконалення, готовності до організації своєї професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури (через аналіз народних поглядів на вчителя, наставника, проявів його майстерності);
- створити умови для вияву творчих здібностей та становлення індивідуального стилю професійної діяльності.

Таким чином, формування у майбутнього вчителя етнопедагогічної компетентності сприяє удосконаленню всіх сторін педагогічного професіоналізму та відповідає вимогам сучасного суспільства. Оволодіння студента етнопедагогічною компетентністю в процесі навчання в університеті дозволить йому поступово підвищувати рівень педагогічного професіоналізму від рівня оволодіння професією до рівня педагогічної творчості. Виявлення особливостей протікання цього процесу може виступати перспективою вивчення проблеми.

Література

1. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: Історико-методологічні та теоретичні аспекти. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
3. Кукушин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов-на-Дону, Феникс, 2000. – 444 с.
4. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55-63.
5. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.

М.В.Федоренко

ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІВ ТА ПОКАЗНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В статье автор рассматривает проблему профессионально значимых качеств учителя начальных классов в контексте субъектного подхода. Теоретически обосновывает предложенную структуру профессионально значимых качеств и отмечает особую значимость субъектных качеств педагога как профессионально значимых. Также в статье автор выделяет критерии и показатели профессионально значимых качеств.

In this article the author investigates the problem of primary classes teacher professionally important qualities in the context of subjective approach. Suggested structure of professionally important qualities in theoretically proved and the importance of personal qualities of a teacher as professionally important is mentioned. The author also distinguishes the criteria and significant of professionally important qualities.

Проблема формування професійно значущих якостей стала предметом дослідження багатьох науковців. Ще К.Ушинський підкреслював, що в кожному наставнику важливе не тільки вміння викладати, але також характер, моральність і переконання, тому що більший вплив на учнів має особистість учителя, ніж наука [4].

Вищий навчальний заклад повинен готувати фахівців, здатних до високоінтенсивної праці, підготовлених до творчої діяльності, до здійснення безперервної освіти. Це, в свою чергу, потребує нового підходу до професійної підготовки студентів, який передбачає не

тільки процес засвоєння знань, вмінь та навичок, а й обумовлює необхідність формування у студентів певних професійних якостей, які забезпечать успішне виконання професійних функцій. Отже, виокремлення професійно значущих якостей педагога початкової школи та визначення їх критеріїв і показників є метою статті.

Проблемі вивчення професійнозначущих якостей присвячено чимало досліджень (О.Щербаков, В.Сластьонін, О.Мороз, Н.Кузьміна та ін.).

Узагальнюючи позиції науковців щодо визначення професійно значущих якостей, можемо зазначити, що впродовж кожного часового виміру визначалися загальні пріоритети розвитку педагогічної теорії і практики, суспільний запит, домінуючі в суспільстві ідеї, цінності тощо.

Ми окреслюємо логіку розвитку поняття “професійно значущих якостей” впродовж умовно виділених чотирьох етапів.

Перший етап – характеризується довільним виокремленням низки якостей (від 1 до 200) особистості педагога (П.Каптерев, Ф.Гоноболін, Н.Левітов та ін.).

Другий етап – трактування професійно значущих якостей з точки зору педагогічних здібностей (Ф.Гоноболін, О.Щербаков, В.Крутецький та ін.).

Третій етап – розгляд професійно значущих якостей у площині системного підходу, де вони органічно включені в структуру особистості педагога й розглядаються в контексті педагогічної діяльності (Н.Кузьміна, Л.Мітіна, В.Сластьонін, О.Мороз та ін.).

Четвертий етап вивчення професійно значущих якостей можна охарактеризувати як пошук узагальнених утворень якостей, мета-якостей, які виступатимуть як інтегруючі й будуть характеризувати вчителя як суб'єкта професійної діяльності. Цієї думки дотримуються представники суб'єктного підходу (В.Слободчиков, О.Волкова, А.Гогоберидзе та ін.).

Отже, на підставі аналізу різних підходів щодо визначення професійно значущих якостей, ми можемо виокремити низку якостей, які визначаються багатьма авторами як провідні, а саме: спрямованість (педагогічна спрямованість, мотиви вибору професії); рефлексивність педагога; емоційна стабільність (емоційна усталеність, стійкість нервової системи); творчість (здатність до інновацій, креативність); активність особистості педагога (динамізм, саморозвиток, спрямованість на розвиток учня); ціннісні орієнтації (сенси педагогічної діяльності, ціннісне відношення до дитини); здатність

приймати ефективні педагогічні рішення. Слід зазначити, що виокремлені якості багатьма психологами (А.Брушлинський, К.Абульханова-Славська, О.Волкова, О.Гогоберідзе тощо) розглядаються як характеристики суб'єктності педагога.

З нашої точки зору, розглянуті вище підходи до визначення професійно значущих якостей не характеризують вчителя як цілісного суб'єкта професійної діяльності.

Слід зазначити, що особистість вчителя-професіонала в дослідженнях останнього десятиріччя розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний у проектуванні, здійсненні й творчому перетворенні власної діяльності [1]. Унаслідок цього в науково-педагогічних дослідженнях (С.Рубінштейн, А.Брушлинський, К.Абульханова-Славська, В.Слободчиков, О.Волкова, А.Гогоберідзе) наголошується на застосуванні суб'єктного підходу щодо визначення професійно значущих якостей, оскільки фахівець розглядається, в першу чергу, як суб'єкт педагогічної діяльності.

Із викладеного вище можна зазначити, що цілком логічно окреслюється низка професійно значущих якостей і які й характеризують педагога саме як суб'єкта професійної діяльності, відповідно, можна назвати системоутворюючими, оскільки на їх підґрунті формуються інші професійно значущі якості. Ми структуруємо їх у окремий компонент, який визначаємо як суб'єктний.

Отже, ми виокремлюємо п'ять основних компонентів професійно значущих якостей з визначенням провідних якостей, де суб'єктний компонент ми вважаємо системоутворюючим.

Гносеологічний компонент:

- здатність до засвоєння фахових знань;
- здатність до науково-дослідної роботи;
- здатність до саморозвитку.

Проектувальний компонент:

- здатність до проектування діяльності учнів та їх особистісного розвитку;
- здатність моделювати власну Я-концепцію;
- здатність до проектування цілісної педагогічної та методичної системи.

Соціально-комунікативний компонент:

- наявність комунікативно-організаторських здібностей;

- здатність вирішувати комунікативно-педагогічні завдання, попередження й конструктивне вирішення можливих педагогічних конфліктів;
- здатність до здійснення управлінської стратегії в практичній діяльності;
- здатність організувати, координувати та коригувати діяльність всіх суб'єктів педагогічної взаємодії.

Мотиваційно-ціннісний компонент:

- сформованість системи ціннісних орієнтацій;
- наявність професійної мотивації;
- професійна спрямованість.

Отже, структурувавши таким чином професійнозначущі якості, ми наголошуємо на тому, що існує низка професійно значущих якостей, які пронизують всі компоненти виокремлених нами якостей. Ці якості, згідно із суб'єктним підходом, ми вважаємо своєрідними мета-якостями, на основі яких надбудовуються інші професійно значущі якості. Ми виокремили ці якості в суб'єктний компонент:

- активність;
- професійно-педагогічна спрямованість;
- професійно-ціннісні орієнтації;
- педагогічна креативність (творчість);
- здатність до рефлексії;
- здатність до цілепокладання та компетентного вирішення професійно-педагогічних завдань.

Для визначення критеріїв професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи ми спиралися на загальні вимоги до їх формування.

Загальні вимоги до критеріїв можуть бути сформовані наступним чином: вони повинні бути об'єктивними; включати суттєві, основні моменти явища, яке досліджується; охоплювати типовий бік явища; формулюватися ясно, коротко, точно; вимірювати саме те, що хоче перевірити дослідник [2; 3].

Цю думку розвивають також І.Саєв і Л.Подимова, наголошуючи, що загальні вимоги до визначення й обґрунтування критеріїв, які існують у теорії й практиці педагогічної освіти, необхідно доповнити вимогами, які відображають специфіку професійно-педагогічної культури:

а) критерії повинні бути розкриті через ряд якісних ознак (показників), по мірі проявлення яких можна судити о більшій чи меншій ступені прояву даних критеріїв;

б) критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості у часі й культурно-педагогічному просторі;

в) критерії повинні по можливості охопити основні види педагогічної діяльності;

г) критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості;

ґ) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами системи, яку досліджують;

д) якісні показники повинні виступати у єдності з кількісними;

е) критерії повинні бути розкриті через ряд специфічних ознак, які відображають усі структурні компоненти.

Поняття критерій в енциклопедії визначається як засіб для судження, ознака, на основі якої виставляється оцінка, визначення або класифікація чогось, мірило оцінки. Іншими словами, критерій – це матеріалізована ознака, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети. При цьому необхідно брати до уваги також те, що поняття “критерій” за своїм обсягом ширше, ніж поняття “показник” і що останній входить до нього як складова частина і є компонентом критерію. Показник як компонент критерію служить типовим та конкретним виявленням сутності якостей процесу чи явища, який підлягає вивченню. Разом з тим пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості.

Визначаючи показники до критеріїв професійно значущих якостей ми орієнтувалися на суб'єктний підхід у педагогіці й психології та праці таких вчених, як А.Брушлинського, В.Татенка, О.Волкової, С.Рубінштейна, А.Петровського, Б.Ананьєва, І.Зимньої, І.Серьогіної, О.Лебедева, О.Гогоберідзе.

Отже, зважаючи на те, що значна кількість науковців професійно значущі якості, які ми виокремили в суб'єктний компонент, вважають узагальнюючими, тобто мета-якостями, буде цілком логічно вважати їх системоутворюючими, інтегруючими. Спираючись на викладене вище, ми виокремлюємо критерії та показники професійно значущих якостей розглядаючи їх, у першу чергу, як суб'єктні.

Розглянемо більш детально критерії та показники професійно значущих якостей педагога.

Критерій активності може бути охарактеризованим через наступні показники:

- ініціативність;
- відповідальність;
- самостійність;
- цілеспрямованість у набутті практично необхідних ЗВН.

Критерій професійно-педагогічної спрямованості виявляється у:

- педагогічній мотивації ставлення до професії;
- професійно зорієнтованій Я-концепції;
- спрямованості на розвиток дитини;
- емпатії.

Критерій професійно-ціннісних орієнтацій відповідно характеризують:

- схильність до педагогічної діяльності;
- смисли професійної діяльності;
- ставлення до професії як до особистісної цінності;
- ціннісне ставлення до дитини.

Критерій рефлексія виражається у наступних показниках:

- здатність аналізувати та оцінювати власні дії;
- здатність до самопізнання;
- здатність аналізувати педагогічну діяльність.

Критерій педагогічну креативність (творчість) можуть відображати такі показники, як:

- інноваційна відкритість;
- здатність вирішувати творчі завдання;
- незалежність суджень;
- спрямованість на творчі досягнення.

Критерій цілепокладання та компетентне вирішення професійно-педагогічних завдань може бути виявленим через:

- здатність до формування “дерева цілей”;
- стратегічне бачення педагогічної діяльності;
- уміння моделювати педагогічний процес.

Проведений аналіз дозволив узагальнити існуючі тенденції і виробити власну дослідницьку позицію щодо визначення структури, критеріїв та показників професійно значущих якостей вчителя початкової школи.

Отже, підсумовуючи викладене, слід зазначити, що професійно значущі якості можна структурувати у п'ять компонентів –

гносеологічний, проєктувальний, комунікативно-організаторський, мотиваційно-ціннісний та суб'єктний. Які взаємопов'язані між собою і виступають невід'ємними компонентами у структурі особистості професіонала, а суб'єктний компонент виступає системоутворюючим, інтегруючим. Цей взаємозв'язок між основними компонентами професійно значущих якостей можна показати наступним чином (схема 1):

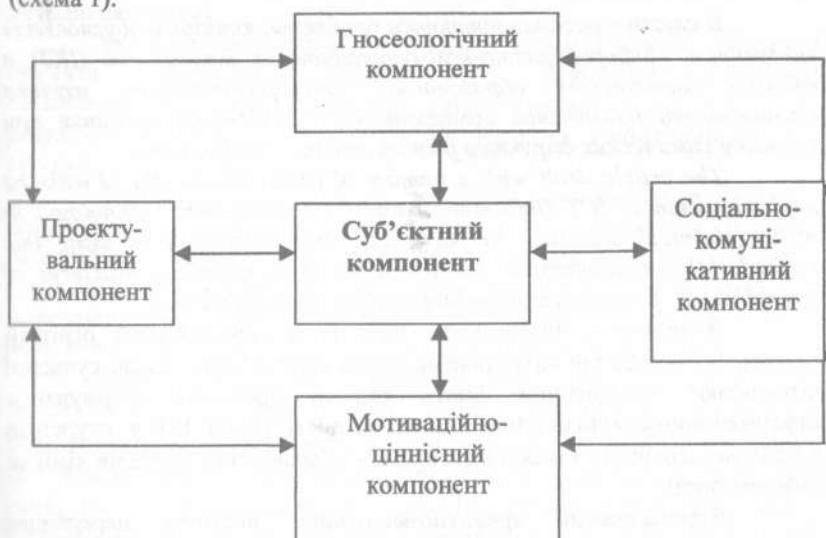


Схема 1. Структура професійно значущих якостей

Одним із результатів нашого дослідження є також структурування професійно значущих якостей інтегрованих навколо суб'єктних якостей, які ми визначаємо як системоутворюючі. Подальшим логічним розгортанням контексту нашого дослідження є визначення психолого-педагогічних умов щодо формування професійно значущих якостей.

Література

1. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии 2000. – № 3. – С.57-66.
2. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления. – Белгород, 1997. – 145 с.
3. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания. – Воронеж, 1997. – 230 с.

С.В.Федченко, В.М.Федченко

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА ІНФОРМАТИКИ

В статье рассматриваются проблемы, которые обусловлены внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в высшем химическом образовании. Экспериментально изучена возможность применения компьютерного MM2-моделирования при изучении химических структур разной степени сложности.

The article deals with a number of problems associated with the implementation of ICT (Information and Communication Technology) in higher chemical education. In particular, the advisability of using this method (MM2-simulation) in the investigation of chemical structures of biomolecules of proteinaceous protein nature has been shown.

В зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір [1] все більш актуальними серед стратегічних задач сучасної вітчизняної педагогічної освіти стають проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) [2] у студентів вищих педагогічних закладів, (зокрема – у майбутніх вчителів хімії та інформатики).

Впровадження кредитно-модульної системи передбачає пріоритетність реалізації основних принципів ECTS – науковості, прогностичності, технологічності та інноваційності, що полягає у формуванні стійких зв'язків змісту навчання з науковими дослідженнями, у застосуванні комп'ютерних освітньо-інформаційних технологій (ІСТЕ) і обумовлює високоякісну підготовку фахівців вищої освіти та входження їх в єдиний освітньо-інформаційний простір.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) обумовлює розвиток творчого потенціалу особистості перш за все на основі реалізації найважливішої дидактичної особливості комп'ютера - індивідуалізації навчального процесу.

Сучасним інформаційним технологіям відводиться домінуюча роль в оптимізації освітніх систем при становленні і розвитку інформаційного суспільства. Саме з ІКТ пов'язують сьогодні реальні можливості побудови відкритої системи освіти, кардинальної зміни

способів одержання нових знань, суттєвого підсилення особистісної орієнтації учбового процесу.

Визначальну роль в розв'язанні цих задач повинні відіграти саме педагогічні ВНЗ. Адже якісно новий рівень кадрової підготовки фахівців вимагає створення принципово нових технологій формування професіоналізму (набуття наукових знань, нових психолого-педагогічних підходів до процесу викладання, нових дидактичних методів навчання).

Вони повинні сприяти активізації інтелектуальної діяльності суб'єкта навчання, формуванню професійно-педагогічної компетентності, розвитку цілісного світосприйняття особистості, і як результат – забезпечити становлення його, як спеціаліста вищого ґатунку.

В інформаційній моделі навчання визначального значення набувають засоби ІКТ. При цьому особа, що навчається, отримує багатоканальний оперативний доступ до світових науково – освітніх ресурсів, і як результат – в інформаційній моделі навчання інтерпретатором знань стає вже сам студент, а викладачу відводиться роль консультанта і координатора процесу навчання.

Таким чином, в інформаційній моделі навчання з застосуванням ІКТ принципово новим стає метод передачі (а, відповідно, і засвоєння) знань, а саме – метод реалізації інтегрованих ІКТ уявляє собою, перш за все, інструмент дидактичної діяльності саме особи, що навчається. Цілком логічно, що при цьому універсальним методом одержання нових знань стає базовий принцип сучасної педагогіки – формування і застосування навичок самостійної роботи.

Головними характерними рисами розглянутої інформаційної моделі навчання є:

- “занурення” особи, що навчається, в активне середовище навчання для самостійного спілкування за формулою “людина – ІКТ” ;
- в якості основного метода спілкування в активному середовищі навчання використовується предметно – образний стиль, тобто по інформаційним каналам передається образ і властивості об'єкта.; і інформація при цьому методі навчання сприймається зразу як цільний образ.
- в інформаційній моделі навчання здійснюється перехід від вербально-логічного, аналітичного мислення до синтетичного, образно-інтуїтивного і ситуативного мислення. Серед зазначених основних рис інформаційної моделі навчання визначальним слід

визнати можливість образної фіксації думки за допомогою візуалізації інформації і, відповідно, знань, з використанням сучасних мультимедійних та гіпермедіа-технологій. Застосування ІКТ з візуалізацією інформації суттєво підвищує рівень образного мислення і змінює співвідношення між понятійним і образним мисленням.

Вищезазначені аспекти впровадження ІКТ набувають особливої актуальності для хімічної освіти, оскільки особливість хімічних наук полягає в тому, що вони часто оперують уявними поняттями (атом, молекула, електронна конфігурація, хімічна реакція, кристал, тощо), що суттєво ускладнює сприйняття даного предмету. Таким чином в методології формування ІКК фахівців спеціальності “Хімія та основи інформатики” набувають психолого-дидактичні аспекти візуалізації в навчальній та науковій діяльності студентів.

Загальновідомо, що зорова уява широко використовується при здійсненні навчальної та наукової діяльності в природничий освіті (фізика, хімія, біологія та ін.). Адже використовуючи зорові образи людина візуалізує будь які поняття та процеси, що сприяє їх поглибленому їх розумінню.

В процесі навчальної та наукової діяльності майбутніх фахівців спеціальності “Хімія та основи інформатики” уява (разом з мисленням та пам'яттю) відіграє унікальні специфічні функції, які полягають в тому, що уява образно і наочно візуалізує сутність природи проблеми (об'єктів та явищ, що досліджуються), що значно прискорює її розв'язання.

В хімічній освіті уява – необхідна умова творчого пізнання, адже особливість успішного засвоєння хімічних знань полягає саме в створенні найкращих умов для візуалізації знань шляхом їх моделювання суб'єктами навчання. (сутність більшості хімічних процесів і об'єктів не може бути представлена наочно інакше, як шляхом демонстрації певних моделей).

Особливістю впровадження ІКТ в хімічній освіті є “занурення” в середовище візуальних об'єктів. Адже візуальна технологія забезпечує не алгоритмічний, а доступний для огляду, зрозумілий образ об'єкта. Комп'ютерне моделювання ми застосовуємо на всіх етапах освіти (ІНДЗ, курсові та дипломні роботи). Це дозволяє студентам оптимізувати вибір типу комп'ютерного моделювання для реалізації індивідуальних цілей (як навчального, так і наукового характеру).

Для формування ІКК студентів природничого факультету нами виконана і апробована методична розробка [3], призначена для самостійного засвоєння основних можливостей комп'ютерного пакету "CS Chem 3D" на основі практичного його застосування для конкретних прикладів комп'ютерного моделювання різноманітних хімічних структур (зокрема, структур складної хімічної будови в біологічних системах).

Для модельних розрахунків нами використовувався в основному молекулярно-механічний (ММ2) метод [3], який дає можливість:

- мінімізувати енергію молекули певної конформації;
- обчислювати деякі види енергій напруження конформації;
- знаходити відстані та валентні кути між атомами молекули;
- вивчати тепловий рух молекул;
- вивчати різні конформації молекул та за порівнянням енергій напруження цих конформацій знаходити найбільш стабільну конформацію – конформацію глобального мінімуму.

Нами експериментально вивчена можливість застосування даного методу комп'ютерного моделювання [3] при вивченні хімічних структур в біологічних системах. Показана, зокрема, доцільність вивчення з застосуванням ММ2-моделювання первинної, вторинної та третинної хімічних структур біомолекул білкової природи.

Застосування цього методу моделювання дало можливість всебічного аналізу структури біомолекули: вивчення амінокислотного складу, наявності окремих поліпептидних ланцюгів, виділення окремих фрагментів (наприклад, активних центрів ферментів), змінення способів відображення елементів вторинної та третинної структур, тощо.

Застосування Chem3D при дослідженні хімічних структур в біологічних системах [4] відкриває якісно нові можливості впровадження засобів комп'ютеризації в сучасні освітньо-інформаційні технології. При цьому реалізуються переваги комп'ютерних 3D-моделей хіміко-біологічних структур:

- 3D візуалізація дуже складних хіміко-біологічних структур (поліпептидів, біополімерів);
- швидкий перехід при демонстрації різних типів комп'ютерних моделей молекули;
- можливість оперативної інформації про властивості біомолекул в усіх точках моделі;

– анімація конформаційних перетворень при утворенні хіміко-біологічних структур та ін.

Наш досвід [5-8] свідчить про суттєві переваги візуально-орієнтованих пакетів (MathCAD, Molecule CAD, Hyper Chem, ACD Labs, Chem 3D і ін.), з графічними можливостями трьохмірного відображення об'єктів, що досліджуються.

Комп'ютерне моделювання сприяє глибокому розумінню фізико-хімічної природи явищ, значно підсилює самостійний компонент студентської учбової і наукової діяльності, суттєво оптимізує роботу викладача (комп'ютерне тестування).

Література

1. Корсак К. Європейський простір вищої освіти і Україна у XXI столітті. // Вища освіта. – №1. – 2005. – С.47-56.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “КІС”, 2004. – 112 с.
3. Винник О.Ф., Федченко В.М., Федченко С.В. Комп'ютерне моделювання хімічних структур із застосуванням “CS Chem 3D”. – Харків: ХНПУ, 2006. – 70с.
4. Федченко С.В. Системно-інтегрований підхід до комп'ютерного моделювання хіміко-біологічних структур. – В зб. “Молодь і поступ біології”. Львів: СПОЛОМ, 2005. – С.38 – 39.
5. Федченко С.В. Системний підхід до впровадження комп'ютерних інформаційних технологій в природничий освіті. – В зб. “Матеріали науково-практичної конференції молодих учених “Методологія сучасних наукових досліджень”. – Харків, ХНПУ, 2006. – С.87-88.
6. Федченко С.В. Моделювання інформаційних процесів в науково – освітніх формуючих системах.. – В зб. “Молодь, соціальна політика і проблеми національного відродження України”. – Донецьк, 2005. – С.286 – 287.
7. Федченко С.В. Системний підхід до впровадження комп'ютерних інформаційних технологій в природничий освіті. – В зб. “Матеріали науково-практичної конференції молодих учених “Методологія сучасних наукових досліджень”. – Харків, ХНПУ, 2006. – С.87-88.
8. Федченко С.В. Методологічні проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів природничих дисциплін. – В зб. “Матеріали науково-практичної

конференції молодих учених “Методологія сучасних наукових досліджень”. – Харків, ХНПУ, 2007.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ПІДХОДУ

Статья посвящена исследованию особенностей процесса формирования исполнительских навыков.

Подчеркивается важность исполнительского аспекта в процессе раскодирования музыкального текста как символического; понимания и воплощении смысловой наполненности музыкального языка.

This Article is devoted to study of the particularities of the process of the playing skill finding.

The Importance of the playing aspect is emphasized in the process of the unscrambling of the music text as symbolic; understanding and entailment semantic pervaded of music language.

Проблема формування виконавських навичок студентів одна з важливіших та складних. Сучасна школа потребує виховання вчителя, який не тільки повинен володіти сучасними технологіями, але й міг прилучити дітей до скарбниці світової музичної культури, прищепити любов, розуміння та бажання слухати класичну музику. Процесуальна природа мистецтва втілюється тільки у живому виконанні, тому оволодіння виконавськими навичками та виконавською діяльністю є актуальною проблемою для студентів музично-педагогічних відділень.

Виконавські проблеми, як складова частина музичної культури вивчаються у різних галузях: мистецтвознавстві (О.Алексєєв, Б.Асаф'єв, Б.Браудо, Л.Гаккель, Ф.Куперен, Є.Назайкінський, А.Малінковська, М.Михайлов, Д.Рабінович, О.Самойленко, О.Сокол, М.Смирнов, Є.Тимакін, Є.Шендерович, Б.Яворський), педагогіці (Л.Гінзбург, О.Гольденвейзер, Г.Нейгауз, М.Ніколаєв, Л.Коган, В.Милич), виконавстві (С.Арабкерцева, Д.Башкіров, Е.Вірсаладзе, В.Гілельс, Г.Гульд, С.Іголінський, С.Ріхтер та багато інших), філософії (Г.Гессе, Ф.Ніцше, Х.Ортега-і-Гассет, Й.Хейзинга, А.Шопенгауер) психології (Л.Виготський, Г.Ципін, Б.Теплов). Радянською піаністичною школою закладено фундаментальні основи, які, декілька оновлюючись, залишаються актуальними та провідними і на сьогоднішній день.

Аналіз виконавської діяльності студентів музично-педагогічних вузів (участь у виконавських конкурсах, фестивалях та олімпіадах-конкурсах, сольних концертах) свідчить про те, що її загальний рівень потребує підвищення. Причин для зниження виконавської діяльності багато:

- зниження інтересу до музичної (класичної) культури з боку суспільства;
- засилля попкультури низького рівня;
- недостатня кількість часу для оволодіння основним музичним інструментом у програмах для вузів;
- застарілий інструментарій (відсутність якісних музичних інструментів);
- необхідність витратити багато часу та зусиль на досягнення необхідного професійного піаністичного рівня;
- невміння використовувати сучасні мультимедійні технології;
- відсутність бажання відвідувати концерти класичної музики.

В історії музичного мистецтва – творчості, виконавства та педагогіки – фортепіано займає виключне місце. З кінця ХУІІІ століття і до наших днів для фортепіано написано безліч творів. Саме з цим інструментом пов'язана не тільки творчість геніальних композиторів, але й велика кількість інструктивно-педагогічного матеріалу, що присвячений вихованню піаністів. Без фортепіано не уявляється виховання музиканта – композитора, мистецтвознавця, диригента, інструменталіста, співака, просто – культурної людини.

Не втративши свого спеціального місця в музичній культурі, фортепіано стало інструментом універсальним, необхідним у всіх областях музичної практики. Саме йому належить значне місце у процесі виховання музичної культури школярів, їх першому знайомстві з музикою.

Мета статті: виявлення шляхів формування виконавських навичок студентів музично-педагогічного факультету педагогічних вузів у контексті сучасного підходу.

Результати дослідження. Формування музиканта-виконавця дуже складний і тривалий процес, який нагадує айсберг, у якому маленька частина лежить на поверхні (оволодіння виконавськими прийомами та навичками, безпосередньо процес гри на музичному інструменті), але основна частина, яку не можна побачити, є основою становлення особистості (придбання цінностей духовного порядку, категорій морально-етичних; розвиток внутрішнього світу; слухання

та аналіз музичних творів у виконанні видатних інтерпретаторів; самоаналіз і т.д.).

Сучасний світ (комп'ютерні технології, Internet, мультимедійні середовища і т.і.) надає великі можливості студентам, але все це має як позитивні, так і негативні сторони. Так, на думку Хосе Ортега-і-Гассета: "головакружительный рост означает все новые и новые толпы, которые с таким ускорением извергаются на поверхность истории, что не успевают пропитаться традиционной культурой. И в результате современный средний европеец душевно здоровей и крепче своих предшественников, но и душевно беднее. Школы, которыми так гордился прошлый век, внедрились в массу современные технические навыки, но не сумели воспитать ее. Снабдили ее средствами для того, чтобы жить полнее, но не смогли наделить ни историческим чутьем, ни чувством исторической ответственности. В массу вдохнули силу и спесь современного прогресса, но забыли о духе" [2, с.45].

Значну роль мистецтва (класичної музики), відмічає Г.Гессе у своєму романі "Гра в бісер". За його словами, класична музика – це екстракт та втілення нашої культури. "В цієї музиці ми володіємо спадщиною античності і християнства, духом веселого і хороброго благочестія, неперевершеної лицарської моральності. Так, у кінці кінців, моральність – це усякий класичний жест культури, це зжятий у жест зразок людської поведінки" [1, с.99].

Таким чином, саме виконавець має унікальну можливість передати ті смисли, які закладені в музичних творах, прилучити до світової скарбниці музичної культури, а тим самим – сприяти вихованню у дітей моральних та духовних якостей.

Багато видатних музикантів-виконавців та педагогів відмічають, з одного боку, підвищення загального піаністичного рівня молодих виконавців; з іншого – відсутність яскравих особистостей на естраді. В одному з інтерв'ю газети "The New Times", найвидатніша піаністка сучасності Елісо Костянтинівна Вірсаладзе на питання: "Чи задоволена вона положенням справ у сучасному фортепіанному мистецтві?", відповіла, що може сказати однозначно – не задоволена. За її словами, не дивлячись на те, що піаністів стало набагато більше, мало людей які насправді люблять це професію.

Таким чином, найголовніша задача викладача – створити всі умови для того, щоб діти полюбили музику, а в цьому процесі неможливо досягти результату, якщо про музику тільки розповідати та давати слухати записи. Тільки виконання, яскраве та захоплююче;

емоційне та високопрофесійне може створити неповторний ефект, особливу творчу та психологічну атмосферу на уроці музики.

Говорячи про сутність музики, видатний психолог А.Леонтєв відмічає, що це єдина діяльність, яка відповідає задачі відкриття, виразу та комунікації особистісного смислу дійсності, реальності. “Відкриття життя”, а не просто накопичення знань – головна функція естетичної діяльності. О.Сокол, спираючись на позиції Леонтєва, визначає музику, як: “вид мистецтва, що є інтонаційно-художньою діяльністю, задачею якої є відкриття, вираз і комунікація особистісного смислу діяльності, реальності” [4, с.23].

Таким чином, в процесі виконання музичного твору, завдяки музичному інтонуванню, відбувається вираз естетичного відношення виконавця до життя, передача “музичних смислів”. Хоча, за словами Гессе, “смысл музыки, якщо він є, то він в нас не має потреби” [1, с.148], але саме головне для музиканта – пошук шляхів до розуміння тих смислів, які закладені композитором та його епохою в музичному творі – і це найскладніший процес.

Шлях до розуміння музичного смислу – це не тільки вивчення нотного тексту. Головне для виконавця, в музичній інтонації передати смислову повноту символіки епохи, до якої належить композитор. Вміння розпізнавати мотивну будову, вибирати артикуляційні прийоми та штрихи, використовувати агогічні нюанси – все це потребує надбання знань, які досліджуються у широкому культурологічному контексті.

Музична мова, як символічний текст, дуже складна і потребує свого “розкодування”, дослідження таких понять, як: музичний символ, музичний час, “ритм вищого порядку”, музична семантика, жанр, стиль і т.і. Кожне з названих понять складне і багатогранне, від його розуміння та інтерпретації залежать всі виконавські прийоми та навички.

Незалежно від того, який музичний твір (старовинний, класичний, або сучасний) виконується студентом, процес його вивчення включає дві складових:

- практичне відпрацювання виконавських прийомів та навичок (вивчення нотного тексту);
- створення власної інтерпретації (вивчення авторського стилю, особливостей культури, розуміння музичної символіки та семантики твору; вивчення виконавської культури, аналіз та порівняння інтерпретацій видатних музикантів-виконавців).

Кожний з аспектів має свої складнощі, але процес розуміння та створення власної інтерпретації – найбільш складний і тривалий, потребує великих зусиль та бажання як з боку студента, так і з боку викладача; вміння використовувати можливості новітніх технологій, Internetу та мультимедійного простору для пошуку інформації та виконавських інтерпретацій.

Таким чином, пошук шляхів до розуміння смислів, які закладені у музичних творах та розкривають особливості культури – головна задача музиканта. Саме вони втілюються у виконанні музичного твору, їм підвладно пробуджувати душі та серця слухачів, виховувати духовні та морально-естетичні якості у дітей, втілювати найкращі мрії та перетворювати світ. Формування та вибір виконавських навичок повністю залежить від розуміння музичної семантики твору, який виконується.

Досліджуючи проблему діалогу, доктор мистецтвознавства О.І.Самойленко виходить на таке визначення поняття смислу: “Смысл как высшая инстанция человеческого диалога с миром означает предельного идеального Над-адресата, предел движения исторического сознания в его общинно-культурной и личностной формах, “точку неподвижности” – высший покой самодовлеющего наслаждения, высшее позитивное состояние духа” [3, с.78].

Література

1. Гессе Г. Избранное. Сборник. – М.: Радуга, 1991. – 539 с.
2. Ортега-і-Гассет Х. Восстание масс. – М.: ООО “Издательство АСТ”: ЗАО НПП “Ермак”, 2003. – 269 с.
3. Самойленко О. Музыковедение и методология гуманитарного знания. Проблема диалога. – Одесса: “Астропринт”, 2002. – 243 с.
4. Сокол О. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль. – Одесса: “Моряк”, 2007. – 276 с.

О.І.Янкович

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ”

В статье анализируется опыт преподавания учебной дисциплины “Образовательные технологии” в педагогических высших учебных заведениях Украины, ее значение в формировании профессионализма будущих учителей. Предложена возможная структура курса. Доказывается необходимость соединять изучение

образовательных технологий с формированием индивидуального педагогического мастерства.

The article analyses the experience of teaching of the academic discipline "Educational Technologies" in the higher educational establishments of Ukraine, its role in the formation of the professionalism of future teachers. This article suggests the possible structure of the course. Also the necessity of the connection of learning educational technologies and formation of the individual pedagogical skills is proved.

Із середини 90-х рр. ХХ ст. у навчальних закладах неабиякої популярності набула проблема використання технологічного підходу. Виникненню інтересу до освітніх технологій необхідно завдячувати зарубіжній педагогічній науці. Саме за кордоном розроблено концепцію програмованого навчання, яке нині вважається фундаментом освітніх технологій; Б.Блумом була запропонована ієрархія цілей, завдяки якій здійснюється діагностичне цілетворення як перший етап впровадження технологій. У 70-80-х рр. ХХ ст. у центральних педагогічних виданнях колишнього Радянського Союзу був проаналізований розвиток технологічного підходу за кордоном. Освітні технології інтерпретувались як буржуазна новація, яка є у вітчизняній науці зайвою, позаяк подібні проблеми у нас розв'язують методики. Такі висновки виявилися необхідними в умовах тоталітарної держави, яка упереджено ставилась до зарубіжних досягнень.

У 90-х рр. ХХ ст., коли був знятий прес із заборонених тем, розпочався справжній "бум" на освітні технології. "Методики" перейменовувались у "технології". У вищих навчальних закладах до навчальних планів вводились педагогічні технологічні дисципліни. Модним терміном "технологія" почали означати все, що завгодно: засоби навчання, методи, системи тощо. Виникли труднощі у створенні загальноприйнятого категоріального тезаурусу, а це в свою чергу стало гальмом для впровадження технологічного підходу.

Велика популярність освітніх технологій обумовила необхідність вивчення майбутніми вчителями навчальних дисциплін "Освітні технології" ("Сучасні педагогічні технології", "Технології виховної роботи" тощо). Проте у різних ВНЗ є велика різниця із змістовим наповненням таких курсів.

Таким чином, актуальність статті обумовлена необхідністю вивчення досвіду викладання педагогічних технологічних дисциплін.

У педагогічній науці завдяки винятковій актуальності навряд чи можна знайти проблему, яка б піддавалась такому масовому дослідженню, як запровадження в навчально-виховний процес

технологічного підходу. Освітні технології вивчали відомі зарубіжні вчені Б.Блум, Д.Брунер, Г.Грейс, М.Кларк, Д.Хамблін та ін.; російські вчені Ю.Бабанський, В.Беспалько, М.Бершадський, П.Гальперін, В.Гузєєв, Т.Льїна, М.Кларин, Л.Ланда, Г.Селевко, Н.Тализіна, Н.Щуркова та інші. Проблеми освітніх технологій присвячені дослідження українських науковців А.Алексюка, В.Євдокимова, І.Зязюна, А.Нісімчука, О.Падалки, О.Пехоти, І.Підласого, І.Прокопенка, О.Савченко, Г.Сазоненко, С.Сисоєвої, І.Смолюка та інших.

“Освітні (педагогічні) технології” як навчальна дисципліна на педагогічних спеціальностях ВНЗ розглянуті у дослідженнях М.Гриньової, В.Євдокимова, А.Нісімчука, О.Пехоти, І.Прокопенка, І.Смолюка та ін. О.Пехота переконливо довела необхідність вивчення “Освітніх технологій” усіма майбутніми учителями.

Проте до нині тривають пошуки оптимальної структури такого навчального курсу та його змістового наповнення, що зумовлює необхідність його аналізу у тих навчальних закладах, де він має місце у навчальних планах.

Мета статті: висвітлення та узагальнення досвіду викладання навчальної дисципліни “Освітні технології” на педагогічних спеціальностях ВНЗ; виявлення її ролі у формуванні професіоналізму майбутнього вчителя.

У наукових колах стверджують, що характерними ознаками освітніх технологій є відтворюваність процесу та гарантія результату. Використання технологічного підходу дозволяє реалізувати поставлену мету середньостатистичному учителю, який не володіє особливим професійним даром, адже при запровадженні технологій найважливішим є дотримуватись суворо встановленого алгоритму дій. Виходячи з таких ознак технології, стає очевидним, що для вчителя обізнаність із ними є такою ж необхідністю, як робочий інструмент у руках ремісника. В останні роки деякі вчені (Є.Коротаєва, О.Пометун, Т.Сальникова та ін.) піддають сумнівам критерій прогнозованість, який виражається у гарантованості досягнення поставлених цілей, позаяк на результати навчально-виховного процесу впливають дуже багато чинників: бажання учнів навчатися, рівень їх пізнавальних здібностей, творчі якості вчителя, і, зрозуміло, спосіб спільної діяльності педагогів і тих, кого вони навчають. Технологія дає відповідь на питання, як навчати, привчає до систематичного цілєтворення, діагностики навчально-виховного процесу, і з цих

причин їй відводиться важлива роль у професійному становленні майбутнього вчителя.

Технологічні педагогічні дисципліни у ВНЗ педагогічного профілю розпочали вивчати із 1991 року. Саме тоді у навчальному плані Київського педагогічного інституту ім. О.Горького з'явився новий курс – “Технологія виховного процесу” (раніше були поширені методики виховної роботи). Він був невеликий за обсягом. На його вивчення відводилося 18 годин (10 год. лекційних та 8 год. практичних) [1, с.59]. Аналіз навчального плану свідчить, що ця дисципліна була далека від досконалості, проте не варто забувати, що теоретичні основи технологічного підходу на той час були не достатньо обґрунтовані.

У середині 90-х рр. ХХ ст. в Україні розпочалося масове вивчення та впровадження освітніх технологій. Наукові школи із цієї проблематики, які були створені на Волині, у Миколаєві, Харкові, Києві, Ніжині, Полтаві та інших містах, розробляли свої проекти щодо назви та змістового наповнення технологічних педагогічних дисциплін, визнаючи її однією із найважливіших у формуванні професіоналізму студентів.

І хоча українські вищі навчальні заклади нині приєдналися до кредитно-модульної системи підготовки фахівців, між ними існують великі розбіжності щодо викладання педагогічних технологічних курсів.

Зокрема, у Волинському державному університеті ім. Л.Українки на педагогічних спеціальностях читається навчальна дисципліна “Педагогічні технології”. На її засвоєння при підготовці бакалаврів відводиться 72 аудиторні години, що відповідає орієнтовно 3,5 кредитам.

На вивчення “Сучасних педагогічних технологій” Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя відведено 3 кредити (68 аудиторних годин). Курс має 3 змістових модулі – “Соціально-педагогічні та наукові основи сучасних педагогічних технологій”, “Особистісно-орієнтовані освітні технології”, “Технології виховання в сучасній школі”.

У Полтавському педагогічному університеті ім. В.Г.Короленка на вивчення дисципліни “Педагогічні технології: теорія і практика” відведено 1,5 кредити.

У Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В.Гнатюка вивчаються “Освітні технології” обсягом 3,5 кредитів. Курс має 4 змістові модулі “Технології навчання”, “Технології

виховання”, “Соціально-виховні технології” та “Технології управління загальноосвітнім навчальним закладом”. Досвід викладання дисципліни в такому обсязі, а також проведенні серед студентів анкетування свідчать, що останні два змістових модулі є таким ж необхідними, як і два перші, хоч в інших навчальних закладах не включені до навчальної програми педагогічних технологічних курсів. У процесі вивчення змістового модуля “Соціально-виховні технології” студенти знайомляться із технологіями виховання і навчання дітей з проблемами, технологією “Організація успішної діяльності” тощо. Засвоєння модуля “Технології управління...” передбачає ознайомлення із інноваційними українськими та зарубіжними технологіями управління, а також вивчення правових основ взаємовідносин у загальноосвітньому навчальному закладі, формування правової культури майбутнього керівника школи, позаяк курс “Основи правознавства” озброює знаннями трудового законодавства взагалі, без врахування специфіки майбутнього місця праці.

Аналіз викладання технологічних педагогічних навчальних дисциплін у ВНЗ України свідчить про їх важливу роль у формуванні професіоналізму майбутнього вчителя. Алгоритмізація дій, яку пропонує технологія, слугує своєрідною картою для вчителя, який стоїть перед вибором, як навчати. Окрім того, технологія націлює учителя на систематичне цілетворення та діагностику навчально-виховного процесу, що забезпечує ефективніше функціонування навчального закладу. Нині назріла необхідність досягнути єдності у поглядах на підготовку фахівців, узагальнити досвід і виробити для запровадження орієнтовні навчальні програми з технологічних педагогічних дисциплін для всіх ВНЗ України. Серед інших переваг, що їх отримують студенти, – полегшення переходу із одного навчального закладу в інший.

У навчально-виховному процесі не варто перебільшувати значення технологічного підходу, позаяк результати діяльності педагога залежать не тільки від знань освітніх технологічних процесів, а й від професійної майстерності, яку необхідно постійно нарощувати.

Література

1. Дмитрик І.С., Бурлака Я.І. Технологія виховного процесу. – К.: КДП ім. Горького. – 70 с.
2. Нісімчук А.С. Педагогічна технологія: Підручник /А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, І.О. Смолюк. – К.: Четверта хвиля, 2003. – 164 с.

3. Освітні технології: Навч.-метод. Посіб. /О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. Ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Освітні технології. Програма навчального курсу. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 96 с.
5. Педагогічні технології: теорія та практика: Навчально-методичний посібник /За ред. проф. М.В.Гриньової. – Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка. – П.: АСМІ, 2006. – 230 с.
6. Пехота О.М. Курс “Освітні технології”: перспективи розвитку /Творча особистість у системі неперервної освіти: Матеріали Міжнародної наукової конференції 17 травня 2000 р. /За ред. С.О.Сисоевої та О.Г.Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – 436с.
7. Програма навчального курсу “Сучасні педагогічні технології” /Дубровська Л.О., Солова В.М., Шевчук М.О. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2006. – 16 с.
8. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології: Навч. Посібник. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.
9. Робуль О.М., Семергей М.В. Технологія виховної діяльності: Навчально-методичний посібник. – Полтава: Вид. Полт. держ. пед. ун-ту ім. В.Г.Короленка, 2001. – 168 с.

С.М.Щербина, І.Ю.Щербина

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ – ШЛЯХ ДО ПІДГОТОВКИ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Стаття посвячена проблеме індивідуально-творческого розвитку будучих педагогов в условиях професіонального обучения

The article is devoted to individual creative development of future teachers in conditions of professional teaching

Одне з головних завдань підготовки вчителя – розвиток творчої індивідуальності педагога. Під індивідуальністю ми розуміємо неповторну своєрідність людини, сукупність тільки їй властивих особливостей. Індивідуальність людини може проявлятися в рисах темпераменту, характеру, в специфіці інтересів, в якості психічних процесів, в особливостях діяльності і творчості. Кожна людина відрізняється від іншої насамперед своїм внутрішнім суб’єктивним

світом, і цей світ визначає її індивідуальність набагато сильніше, ніж її зовнішність і фізичні якості.

Перш, ніж говорити про індивідуально-творчий розвиток майбутніх учителів, нам видається доцільним дати узагальнене тлумачення термінів “індивідуальність”, “особистість”, “індивідуальний стиль діяльності”, “творчість”, “творче мислення”.

Індивідуальність, за визначенням С.У.Гончаренка, – це своєрідність людини як індивіда і особистості, яка проявляється в рисах характеру, в емоційній, інтелектуальній і вольових сферах, в інтересах, потребах і здібностях [1, с.144]. Особистість, на думку А.В.Петровського – це людина як суб’єкт стосунків і свідомої діяльності, здатний до самопізнання й саморозвитку; стійка система соціально значущих рис, стосунків, настанов, мотивів, що характеризують його як члена суспільства.

Під індивідуальним стилем діяльності М.І.Дяченко розуміє “систему стійких, індивідуально своєрідних способів і прийомів виконання завдань” [3, с.96]. В процесі навчання потрібно допомогти майбутнім педагогам виробити такий стиль діяльності, який найбільше відповідає їхнім індивідуальним особливостям і обраній професії.

Творчість, за словником-довідником із психології, – це “продуктивна форма активності й самодіяльності людини. Результатом творчості є наукові відкриття, винаходи, розв’язання нових задач” [3, с.281].

Творче мислення спеціаліста – це вираження єдності пізнавальних процесів і розумових здібностей, що проявляються під час виконання завдань, розв’язання задач, котрі вимагають пошуку нових способів дій, видозміни раніше засвоєних прийомів, врахування конкретної ситуації. Високий рівень розвитку творчого мислення спеціаліста – важлива психічна передумова найбільш раціонального й ефективного виконання ними професійних обов’язків.

Коли йдеться про творчу індивідуальність особистості, то мають на увазі, по-перше, сформованість у неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреби у творчій праці на користь суспільства з метою самореалізації, самоствердження; по-друге, припускають диференціацію творчої діяльності, її визначеність у чомусь конкретному (мистецтво, музика, у професійній праці); по-третє, розуміють певний рівень творчих досягнень людини; по-четверте – особистісний стиль творчості; по-п’яте – наявність ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження займає місце смислоутворюючого.

Важливість індивідуально-творчого розвитку майбутніх педагогів зумовлена особистісно-неповторним характером засвоєння культури, професійного досвіду, досвіду творчої діяльності. В сучасній науці процес засвоєння особистістю соціального досвіду тлумачиться як неперервна зміна актів перебудови, реконструкції колишнього досвіду особистості, пошуку сенсу в одержуваній інформації. Кожну нову порцію інформації, людина сприймає й прочитує по-своєму, неповторно. Один і той самий зміст люди також прочитують, сприймають і інтерпретують по-своєму. Зі зміною досвіду людина в одному й тому самому змісті може відкрити щось зовсім інше. Таким чином, один і той самий зміст соціального досвіду людина усвідомлює щоразу по-своєму, начебто заново, творчо.

Метою статті є розкриття особливостей індивідуально-творчого розвитку майбутніх педагогів в умовах професійного навчання.

Людина може діяти й засвоювати інформацію, орієнтуючись на штампи, стереотипи, не намагаючись зрозуміти, усвідомити набутий досвід, тоді зникає думка, творчість, індивідуальний характер і сприйняття. Творчість, оригінальність мислення виникає, якщо особистість прагне розібратися в усьому самостійно, не орієнтуючись на авторитети й чужі думки, якщо вона повсякчас сумнівається в непорушності наукових істин і думок, які всі поділяють, якщо керується принципом перевіряти все на практиці, на своєму досвіді.

Індивідуально-творчий розвиток передбачає не запам'ятовування й механічне сприйняття інформації, а творче її перетворення, бачення в ній іншого смислу, оригінальне інтерпретування, формування особистісного ставлення до неї, оцінку важливості й ефективності ідей, теорій, методичних рекомендацій, здатність вести діалог з автором, дискутувати з ним.

У традиційній системі підготовки вчителя є дуже багато такого, що розраховано на масовий чи груповий вплив, засвоєння. І дуже мало часу й місця лишається для індивідуально-неповторного – розмірковувань, діалогу з викладачем, для творчого відкриття кожною особистістю “істини для себе”, “смислу для себе”, для конструювання і обговорення своїх думок з того чи іншого питання.

Потреба в індивідуально-творчому розвитку студентів зумовлюється цільовими настановами сучасної вищої школи. Основна мета й головний смисл освітньої діяльності – розвиток особистості, створення умов для її творчого саморозвитку, розкриття всіх її дарувань, самореалізації в праці. В цьому, власне, й полягає смисл життя людини.

Потреба вдосконалення освітнього процесу в сучасній вищій школі й розвиток педагогічної науки; залежність емоційного й фізичного стану особистості від рівня її творчих можливостей та успішності в професійній діяльності; вплив творчої індивідуальності педагога на швидкість та ефективність впровадження наукових розробок в освітній процес – найвагоміші причини, що роблять тему надзвичайно актуальною.

Сьогодні мова йде про те, щоб молодий спеціаліст “знайшов себе” в обраній професії. А це можливо лише тоді, коли в роботі педагогічного колективу важливе значення приділяють формуванню творчої індивідуальності спеціаліста.

Дослідження психологів і педагогів показують, що для успішності розв’язання даної проблеми треба якомога раніше починати формування творчих здібностей особистості. А творчу особистість може виховати тільки творчий, самобутній педагог. Сірість породжує сірість.

Індивідуально-творчий розвиток студентів ґрунтується на особистісному підході до формування професійних здібностей людини. Суть цього підходу полягає в тому, що найбільш ефективним засобом розвитку професійних здібностей вважають формування певної структури особистості.

Основна якість, яку істотно позначається на ефективності формування творчих професійних здібностей – внутрішня єдність, цільність особистості. В особистості, котра має таку якість, вибудовується чітка ієрархія мотивів, що визначають її спрямованість. Процес розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя стає оптимальним, якщо такою ідеєю є мрія стати високопрофесійним, “справжнім педагогом”. Тоді студент стає дуже сприйнятливим до педагогічного впливу, не шкодує себе й проявляє високу активність у навчанні, прагне кожну доручену справу виконати щонайліпше [3].

Інша важлива особистісна якість, що впливає на формування творчої індивідуальності вчителя – це пізнавальна потреба й спричинена нею інтелектуальна активність. З байдужого до навчання, до школярів студента навряд чи можна сформувати творчу індивідуальність. Постійне здивування, захоплення майстерністю, емоційне сприйняття явищ і процесів педагогічної дійсності, любов до дітей і прагнення їх зрозуміти, спілкуватися з ними, захопленість справою й докладання всіх зусиль для того, щоб кожну доручену справу виконати на високому рівні майстерності, постійні роздуми про те, як найліпше зробити справу, активність в організації цікавого

життя в дитячому й студентському колективах – ось та основа, на якій формується пізнавальна потреба й розвивається творча індивідуальність майбутнього вчителя.

Ще однією інтегральною особистісною якістю, яка істотно впливає на формування творчої індивідуальності особистості, є здатність до професійної рефлексії.

Під рефлексією розуміють самопізнання, самоаналіз і усвідомлення своєї діяльності і стосунків очима інших людей. Інтенсивність процесу саморозвитку особистості та її якісні особливості багато в чому залежать від уміння людини правильно оцінити свої інтереси, потреби й можливості в тому чи іншому становищі. Занижена самооцінка своїх можливостей, як правило, гальмує розвиток творчих здібностей особистості. Багато проблем у формуванні творчої індивідуальності виникає і тоді, коли в людини високий рівень домагань і завищена самооцінка. Найсприятливіші умови для творчого розвитку створюються за адекватної самооцінки й невеликої різниці між рівнем домагань і сформованістю на цей момент можливостей особистості (А.І.Липкіна, Л.С.Славіна, В.Е.Чудновський та ін.). Рівень домагань обумовлює розвиток здібностей.

Особливість формування професійної рефлексії полягає, по-перше, в тому, щоб процес самопізнання здійснювався на основі професійної діяльності й різноманітної практичної творчої діяльності особистості. Пізнати свої можливості поза практичною діяльністю неможливо. По-друге, цей процес дає змогу не тільки значно підвищити частку практичної діяльності студентів з навчання й виховання школярів, але й значно збільшити обсяг аналітичної діяльності.

Основними механізмами розвитку індивідуальності, скажімо, Є.А.Климов вважає адаптацію, компенсацію й корекцію. Поділяючи точку зору Е.М.Муртазаєвої, механізми розвитку творчої індивідуальності педагога ми розуміємо так.

По-перше, потрібно спрямовано організувати формуєче середовище, центральними ланками якого є шкільне життя, навчально-професійна діяльність студентів, тривала діяльність і багатоманітні стосунки. Пов'язані з професійною діяльністю потреби спричиняють пристосування особистості до цих умов, вимог, усвідомленого чи ні прояву пристосування особистості до педагогічної дійсності.

У зв'язку зі сказаним, механізм розвитку творчої індивідуальності педагога, по-друге, спрямовано залучає студентів до спілкування, спільної роботи з творчими педагогами, поширює цікавий

досвід професійної діяльності. В процесі такого спілкування і ознайомлення з педагогічною творчістю відбувається “творче зарядження”, з’являється бажання творити самому.

По-третє, становлення творчої індивідуальності майбутнього педагога неможливе без розвитку творчого мислення студентів, їхніх творчих здібностей, тому особливу увагу в підготовці спеціалістів треба приділяти такій організації навчання, яка постійно змушувала б студентів щось придумувати, творити, здогадуватися, фантазувати, конструювати, виявляти ініціативу.

По-четверте, процес навчально-професійної діяльності студентів має будуватися так, щоб вони не тільки брали для себе все найліпше, що є в школі, але й пробували вдосконалювати існуючий навчально-виховний процес. Спільно з методистами, а тоді й самостійно проектували б і випробовували б на практиці нові форми й методи роботи з дітьми, навчальні засоби, які дають змогу одержувати гарні результати.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь. – Минск, 1998.

З.П.Бакум

МЕТОДИ СПОСТЕРЕЖЕННЯ НАД МОВНИМИ ЯВИЩАМИ В НАВЧАННІ ФОНЕТИКИ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

В статье обосновывается проблема использования метода наблюдения над языковыми явлениями на профильном уровне обучения фонетике украинского языка.

The article investigates the problem of using the observation method in learning linguistic phenomena on the professionally orientated level of teaching the Ukrainian phonetics.

Сучасні підходи до освіти вимагають переосмислення сутності та завдань навчання рідної мови. Особливої ваги набуває проблема мовленнєвотворчої діяльності, яка передбачає досконале знання української мови і володіння різними формами роботи над мовним матеріалом з орієнтацією на майбутню професію.

Разом з тим, поглиблений курс вивчення мови, що упроваджується в закладах нового типу, призначений формувати не лише мовну особистість, а й “майбутній інтелект держави” [6, с.23].

Тому нині гостро стоїть потреба в переорієнтації на застосування адекватних до поставлених цілей методів навчання, які сприяють формуванню вмінь без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і є надійною базою самоосвіти та умовою розвитку гармонійної особистості.

Актуальною є думка про те, що найбільш продуктивною основою аналізу методів в умовах профільної диференціації виступає лінгводидактична концепція, згідно з якою метод – об'єднана в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності [2, с.273]. З цієї ж позиції розглядає метод навчання української мови в гімназії С.Караман, використовуючи робочу дефініцію Є.Ітельсона: “методи – система моделей методичних прийомів, побудова яких визначається цілями навчання, загальнодидактичними принципами, характером навчального матеріалу й особливостями джерел навчальної інформації” [3, с.123].

Учений наголошує на важливості ретельного вибору методів та прийомів навчання мови в гімназії: “Мова як навчальний предмет має логічну структуру, основну якого складають мовні поняття, тому потрібно під час вивчення всіх рівнів мови встановлювати наскрізні між понятійні зв'язки, що посилює розвивальну функцію методів навчання, активізує пізнавальну самостійність учнів сприяє творчому вибору методів навчання”, окрім того, вважає вчений, “необхідно брати до уваги можливість учнів: їх віковий рівень, підготовленість до самостійної роботи, до пошукової діяльності” [3, с.124-125]. Адже, як показує дослідження психологів, юнацький вік – один із найважливіших періодів розвитку розумових здібностей, мислення старшокласників характеризується визначальними тенденціями: прагненням до самостійності й активності. Юнаки оволоділи і можуть вільно послуговуватися такими видами мислення, як абстрактне, логічне, інтроспективне (на рівні філософських категорій) та гіпотетичне, що неминуче приводить до інтелектуального експериментування.

Мета статті полягає в обґрунтуванні одного з ефективних методів у навчанні фонетики спостереження над мовними явищами. Оскільки він поліпшує розуміння ознак лінгвістичних явищ, сприяє розвитку аналітичного та синтетичного мислення.

У методичній науці та шкільній практиці відсутня єдина і чітка класифікація методів навчання. Науковці (А.Алексюк, О.Біляєв, І.Лернер, М.Махмутов, М.Скаткін, О.Текучов, та ін.) цілком

справедливо вважають, що універсального методу навчання бути не може. Академік О.Текучов доводить, що “лише сукупність методів забезпечить учням надійне засвоєння програмного матеріалу в цілому” [5, с.77].

Одним із найважливіших методів у навчанні фонетики. На наш погляд, є метод спостереження над мовними явищами, або спостереження учнів над мовою, бо артикуляцію звуків чи не найкраще вивчати на основі самоспостереження (аналіз м'язового відчуття, робота губ, положення язика та ін.). Окрім того, названий метод сприяє глибокому усвідомленню ознак мовних явищ, привертає увагу учнів до окремих, на перший погляд розрізнених, ніяк не пов'язаних фактів мови, допомагає знайти потрібне явище, привчає аналізувати його, зіставляти з іншими і таким чином віднаходити потрібне.

Цінні думки щодо методу спостереження над мовою належали ще С.Чавдарову, який першим виступив проти спостереженням учнів над формами “живої мови” (30-40 роки минулого століття), ігноруючи при цьому значення теорії, граматичних відомостей у засвоєнні знань. Він був прихильником активного спостереження над мовними явищами з опорою на граматику і правопис, яке прийшло на зміну спостереженню учнів над власним мовленням. Учений вважав, що “не можна уявити розумового розвитку без уміння спостерігати, порівнювати, зіставляти, протиставляти об'єкти вивчення; розвиток спостереження входить до процесу навчання як його складова” [7, с.22].

За впровадження методу спостереження над мовою згодом своє слово сказав і В.Сухомлинський. “Засвоєння, – писав він, – це активне думання, роздум над фактами, дослідницький підхід до речей, предметів, фактів, явищ; активне думання починається там, де учень користується поняттями, судженнями, умовиводами, застосовує їх”. Окрім того, педагог вважав, що вивчення матеріалу методом спостереження з використанням індивідуальної самостійної роботи забезпечує, “по-перше, високий рівень самостійності й виконання поставлених завдань; по-друге, напружену мисленнєву діяльність, і, по-третє, безпосередню участь уже в самому процесі відкриття правила, визначення” [4, с.9-12].

Спираючись на праці В.Масальського, С.Чавдарова, українські лінгводидакти О.Біляєв, Є.Дмитровський, В.Сухомлинський, Л.Рожило і О.Шпортенко, В.Теклюк розвинули й удосконалили метод спостереження.

О.Біляєв згодом уточнює, що “метод спостереження доцільно застосовувати тоді, коли факти, явища, що вивчаються, є складними або специфічними для української мови, вимагають того, щоб у них спочатку розібратися шляхом аналізу тексту (прикладів), перш ніж удаватися до відповідного теоретичного положення, граматичного визначення чи правил” [1, с.64].

Так, наприклад, під час вивчення приголосних звуків української мови необхідно з'ясувати, що вони творяться за допомогою шумів, які виникають унаслідок проходження струменя видихуваного повітря через різні перепони, створювані органами мовлення.

За переважанням при творенні приголосних звуків шуму чи голосу вони поділяються на шумні (шум переважає над голосом) і сонорні (від лат. *sonorous* – звучний) (голос переважає над шумом).

Учням можна запропонувати вимовити сонорні: [м], [н], [л] та шумні [ф], [з], [к], [б], звуки і дати відповідь на запитання: у яких звуків інтенсивність шуму вища?

Після того, як учні дійдуть висновку, що інтенсивність шуму значно вища, ніж у сонорних, вчитель додасть: “Пояснюється така різниця напруженням органів мовлення і силою повітряного струменя під час вимови сонорних і шумних приголосних. Шумні приголосні утворюються за більшого, ніж у сонорних, напруження м'язів у тому місці ротової порожнини у процесі мовлення, де виникає перепона повітряному струменю. Тому і сила повітряного струменя, що виходить із ротової порожнини під час мовлення. При вимові шумних значно більша, ніж при вимові сонорних”.

За участю голосу (робота голосових зв'язок) шумні приголосні поділяються на дві групи: вимовляються з голосом (тоном) і без голосу, тобто на дзвінкі й глухі.

Учням доцільно запропонувати для проведення такий дослід: Покласти пальці на гортань і спокійно вимовити: [б], [д], [ж], [з] – голосові зв'язки при цьому дрижать – голос утворюється, значить чуємо дзвінків приголосні. Вимовляємо: [н], [с], [х], [м] – вібрації голосових зв'язок не відчуваємо – це глухі приголосні звуки.

Далі можна поставити проблемне запитання: Дзвінки приголосні чуємо, бо під час їх утворення бере участь голос. А чому ж чути глухі приголосні звуки, адже вони творяться без участі голосу?

Відповідь учнів може бути такою: “Тому, що чути шум від тертя видихуваного повітря об стінки зближення мовних органів і

чути: [ф], [ш], [с]. Чути також “безголосий вибух”, коли видихуваний струмінь прориває зімкнення, утворюване губами або притиснутим до піднебіння язиком: [п], [м], [к]”.

Голос виникає в результаті того, що голосові зв'язки зближенні й дрижать під час проходження струменя повітря. Таким чином утворюються приголосні: [в], [р], [л], [м], [н], [р'], [л'], [н'], [й].

Без голосу, за допомогою одного лише шуму утворюються глухі приголосні: [п], [ф], [м], [с], [ш], [ц], [ч], [к], [х], [п'], [с'], [ц'].

До дзвінких приголосних (крім тих, у яких голос переважає над шумом) є парні їм глухі. За глухістю/дзвінкістю приголосні звуки утворюють пари: [б] – [п], [д] – [т], [жс] – [ш], [з] – [с] та ін.

Це означає, що обидва приголосні, наприклад, [б] – [п] творяться в тому самому місці і тим самим способом: видихуваний струмінь повітря прориває зімкнуті губи, і в момент прориву утворюються ці звуки, тільки [б] за участю голос (дзвінкий), а [п] – без участі голосу (глухий). Так само в усіх інших парах – приголосні в них розрізняються тільки участю чи неучастю голосу, всі ж інші ознаки в них спільні.

Важливу для нашої розвідки думку висловлює дослідниця навчання української мови на профільному рівні О.Горошкіна: “Спостереження над мовою може стосуватися всіх рівнів мовної системи – фонетичного, лексичного, граматичного та ін. – і полягає у виділенні в тексті споріднених явищ, відборі й порівнянні їх за певною ознакою, у спостереженні за тим, як змінюються форми слів, словосполучень, конструкції речень при зміні мети або змісту висловлення” [2, с.281]. Прикладом, спостереження над засобами виразності в тексті може бути таке завдання.

Прочитайте виразно текст уголос, дотримуючись відповідної інтонації. Вкажіть, як змінювалась інтонація під час читання зачину, основної частини і висновку. Назвіть чинники, що змінюють інтонаційний малюнок пропонованого тексту:

Давно це було. Бідний хлопець Грицько пас громадську череду. Одного разу трапилося з ним нещастя: він спіткнувся й дуже ушкодив ногу. З відкритої рани точилась кров. Щоб хоч якось спинити кровотечу, хлопець притулив до рани зірвану траву, що трапилась під руку. На диво кровотеча невдовзі припинилась, рана почала засихати. Хлопець показував людям свого траву-рятівницю і розповідав свою історію. Відтоді рослину цю почали називати грициками, її донині вживають як кровоспинний засіб при зовнішніх та внутрішніх

кровотечах. Грицики звичайні – поширена по всій Україні трав'яниста однорічна рослина хрестоцвітих, невелика за розміром, що ледь досягає 30-50 см. Дрібні мало примітні й непривабливі квіточки розміщені на верхівці стебла і цвітуть по черзі знизу доверху. Заготовляти треба рослини, в яких почали цвісти тільки нижні квітки, і листя має зелений соковитий вигляд. Сушити треба в затінку на повітрі або в кімнаті, а зберігати у сухому місці (Із “Книги для читання з ботаніки”).

Отже, метод спостереження учнів над мовними явищами допомагає вникнути в сутність лінгвістичних фактів, осмислити зв'язок між ними і зробити відповідні висновки, що з них випливають. Що ж до перспектив, то нині вчені-методисти та вчителі-практики знаходяться в пошуках методів навчання, які сприяли б розвиткові мислительної діяльності старшокласників. До таких і належить спостереження над мовою.

Література

1. Беляєв О.М. Сучасний урок української мови: Навчально-методичний посібник. – К.: Рад. шк., 1981. – 177 с.
2. Горюшкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362с.
3. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 272с.
4. Сухомлинський В.О. Відповідність методів навчання змісту і меті уроку // Рад. шк. – 1959. – № 11. – С. 9-12.
5. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. Учебник для студентов пед. институтів. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 414с.
6. Тихоша В.І. Програми для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю. Рідна мова. 8-11 класи. // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях, колегіумах. 2003. – № 3. – С. 178-203.
7. Чавдаров С.Х. За активізацію та удосконалення методів навчання // Рад. шк. – 1959. – № 8. – С. 29-41.

ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

В статтє охарактеризировано содержание предмета перевода, проанализирована практика формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих переводчиков в процессе подготовки.

The content of the educational subject interpretation is analysed in this article; the practice of the process of the professional communicative competence formation in the system of the future interpreter's preparation is also characterized here.

Закономірності розвитку в процесі навчання, встановлені вітчизняними і зарубіжними психологами, дозволяють стверджувати, що формування у студентів професійної компетентності перекладача здійснюється ефективніше, якщо знання виступають засобом розвитку, а не головною метою діяльності. Тому, досліджуючи формування професійної компетентності майбутніх перекладачів, ми орієнтувалися на їх професійний розвиток у процесі навчання у вищій педагогічній школі. На суб'єктивному рівні процес формування у студентів-лінгвістів професійної компетентності перекладача є системою інтерактивних дій викладача і студентів у ході навчальної і навчально-професійної діяльності студентів і викладача. В ході інтеграції цієї діяльності, з одного боку, викладач передає професійний досвід студентам, і вони його засвоюють, а з іншого – відбувається управління розвитком і саморозвитком їх особистості та індивідуальності. У теперішній час у зв'язку з актуалізацією потреби формування комунікативної компетентності студентів зросли вимоги до викладача ВНЗ. Він вже не може обмежуватися тільки організацією навчального процесу і здатністю забезпечити повноцінну теоретичну і практичну підготовку майбутнього перекладача. Формування у студентів професійної компетентності перекладача вимагає від викладача ВНЗ постійного саморозвитку власної професійної особистості та індивідуальності, здібності демонструвати студентам власні комунікативні компетентності перекладача у процесі фахової підготовки.

Проблема формування професійної комунікативної компетентності є частиною загальної проблеми навчання і фахової підготовки майбутніх перекладачів, тому освітні й професійні вимоги

до організації їх навчальної діяльності зумовлюють актуальність проблеми й потребують її розв'язання на сучасному етапі.

Окремі аспекти цих проблем висвітлювались у працях таких науковців, як Н.Гальскова [1], Г.Даниленкова [2], А. Климентенко, А. Миролюбов [3], В.Комісарів [4], Ж. Таланова [5], І.Халєєва [6] але питання практики формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі їх фахової підготовки все ще залишаються недостатньо опрацьованими і потребують постійної уваги.

Метою статті є спроба розглянути зміст навчального предмету перекладу та показати практику формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки.

Важливим напрямом роботи викладача з розвитку у студентів професійної компетентності перекладача є формування їх навчальної діяльності. Навчальна діяльність розуміється як особлива діяльність, в результаті якої відбувається зміна і збагачення самого студента, а головним змістом є засвоєння узагальнених способів дій у сфері наукових понять і якісні зміни, що відбуваються на цій основі, в психічному розвитку людини. Предметом навчальної діяльності є досвід самого студента. Дослідження науковців [2; 5] показали, що навчальна діяльність відіграє важливу роль у формуванні особистості та індивідуальності студентів, оскільки продуктом навчальної діяльності є результат розвитку їх сфер. У процесі навчання відбувається становлення суб'єкта діяльності, що в значній мірі обумовлено індивідуальними особливостями людини і направлено на цілісний розвиток і вдосконалення всіх його сутнісних сил. Дослідники дійшли висновку, що навчальна діяльність у ВНЗ є цілісною, якщо вона включає наступні етапи: виникнення потреби, цілеспрямовання, планування діяльності, конкретне виконання плану, самоконтроль і задоволення потреби шляхом привласнення продукту діяльності. Така навчальна діяльність виконує не тільки розвивальну, але і соціалізуючу функції.

Переклад як предмет навчання розглядається, перш за все, виходячи з його суспільного призначення. Переклад як вид професійної діяльності виконує певну функцію в суспільстві. Найпоширеніше розуміння перекладу виражається в його трактуванні як засобу міжмовної комунікації. Розділені лінгвоетнічним бар'єром, люди звертаються до послуг мовного посередника, тобто перекладача.

Діяльність перекладача виявляється в здійсненні двомовної опосередкованої комунікації.

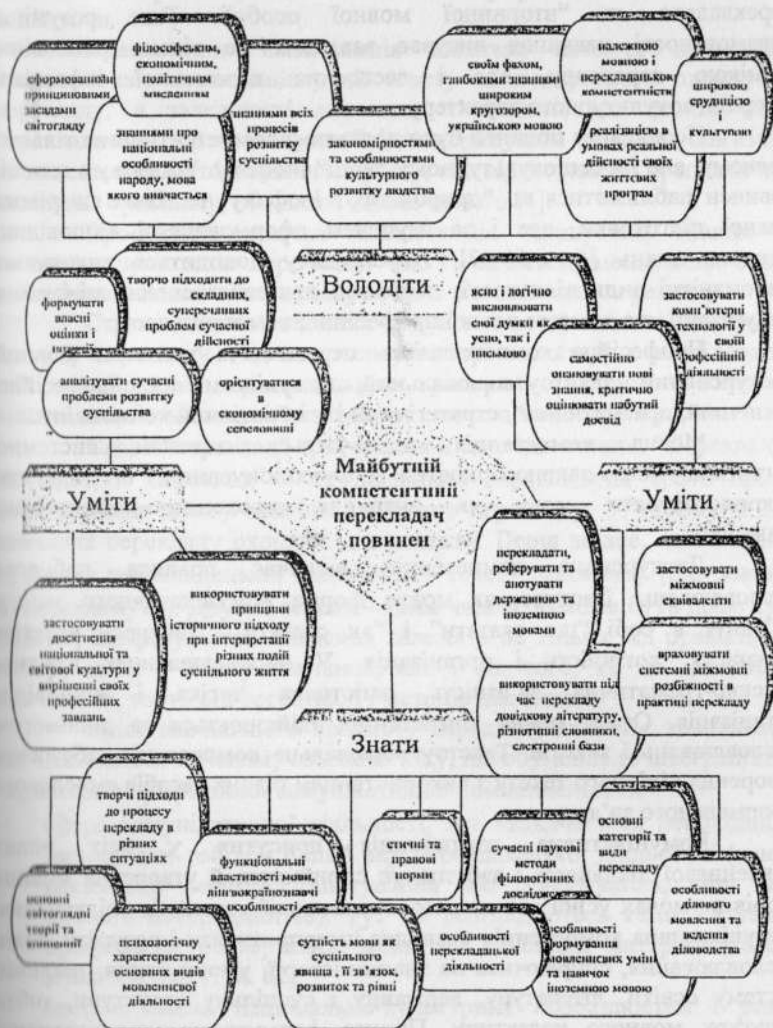


Рис. 1. Професіограма майбутнього перекладача

Суспільне призначення професійної діяльності визначає її найсуттєвіші риси і є її найважливішою характеристикою. Специфічним для перекладу як предмету навчання є підготовка перекладача як “вторинної мовної особи”. Таке розуміння спрямованості навчання висуває завдання не тільки оволодіння технікою перекладу, але і засвоєння позамовної інформації інтерлінгвокультурного характеру.

Перекладач повинен бути достатньо компетентний не тільки в мовному, але і в соціокультурному “код” інофону. У зв’язку з цим він повинен наблизитися до “природного” інофону не тільки за рівнем мовної підготовки, але і за ступенем сформованості відповідних фонових знань [6, с.66-67]. Перекладачу доводиться виконувати різноманітні види діяльності, необхідні для забезпечення міжмовної комунікації, що вимагає певної професійної компетентності.

Професійна компетентність перекладача включає: мовний, дискурсивний, текстоутворювальний, комунікативний, професійно-технічний, прагматичний, стратегічний і особистісний компоненти.

Мовна компетенція визначається знанням системної організації мов і закономірностей їх функціонування і є готовністю використовувати мову як знаряддя мовленнєво-мислительної діяльності.

Дискурсивна компетенція включає правила побудови висловлювань. Дискурс, як мовна форма комунікативного змісту, об’єднує в собі “що сказати” і “як сказати”. Дискурсу властиві зв’язність, логічність і організація. У висловлюваннях важлива лексико-граматична зв’язність, змістовна логіка і відповідна організація. Отже, мовна компетенція здійснюється за допомогою висловлювань і текстів. Текстоутворювальна компетенція забезпечує створення цілісного тексту з використанням різних засобів смислового і формального зв’язку.

Комунікативна компетенція присутня у всіх видах мовленнєвої діяльності і забезпечує сприйняття й утворення мовних творів в умовах усної або письмової взаємодії учасників спілкування. Комунікативна компетенція дозволяє інтерпретувати і розуміти мовні висловлювання, спираючись на знання історії, умови життя, традиції, систему освіти, літературу, державну і суспільну структури, тобто культуру мовного колективу. Процес формування комунікативної компетентності майбутнього перекладача включає: наявність понять, що описують конкретну ситуацію, у вигляді інформаційних “фреймів”; знання у вигляді минулого досвіду і структур поведінки; мовну

картину світу в її іншомовній формі; фонові знання, необхідні для розуміння конкретної ситуації спілкування; загальний кругозір – наявність історичних, політичних, бібліографічних знань, дат, імен, подій та ін.

Прагматична компетенція включає поняття прагматики мовного знаку і потенціалу дії тексту на конкретного одержувача перекладу, в залежності від мети і завдань, що стоять перед перекладачем. Перекладачу необхідно вирішувати завдання, пов'язані з досягненням комунікативного ефекту, або відтворюючи прагматичний потенціал оригіналу, або видозмінюючи його [4].

Професійно-технічна компетенція припускає знання як загальних принципів перекладу, так і наявність спеціальних знань, умінь і навиків, що використовуються в різних видах перекладу.

Стратегічна компетенція будується на принципах здійснення процесу перекладу і виявляється у виборі характеру і послідовності дій, прийнятті перекладацьких рішень. Особисті якості – відповідальність, комунікабельність, психологічна стійкість й ін.

Слово “переклад” трактується в двох значеннях. “Переклад” – як текст, і “переклад” – як діяльність перекладача, тобто процес перетворення тексту оригіналу в текст перекладу. У зв'язку з цим, навчання перекладу охоплює два аспекти. Перш за все, це створення продукту перекладацької діяльності – тексту перекладу (що повинно бути досягнуто). Другий аспект – яким чином це може бути досягнуто. Відомо, що результати навчання залежать не тільки від правильного вибору мети і змісту навчання, але і від того, як ця дисципліна вивчається, тобто від організації і методів навчання.

Зміст навчального предмету перекладу включає компоненти, які знаходяться в тісному взаємозв'язку, що обумовлено інтеграційним характером професійної комунікативної компетентності:

- сфера комунікативної діяльності, яка визначається необхідністю застосувати той або інший вид перекладацької діяльності (усний, письмовий переклад, анотування або реферування, інші види мовного посередництва). Тут же розглядаються теми, ситуації і програми їх розгортання, мовні дії і мовний матеріал (тексти, мовні зразки) [1, с. 82];
- система знань національно-культурних особливостей і реалій країни мови, що вивчається;
- соціокультурна складова, яка включає лінгвокраїнознавчі знання. Навчальний матеріал підбирається з урахуванням прояву різнобічних когнітивних здібностей і лінгвістичних знань,

загальнокультурної ерудиції, знань соціокультурного фону країни мови, що вивчається, необхідних психологічних якостей;

- комунікативні перекладацькі уміння і навички, що є результатом формування професійної комунікативної компетентності, прийомами і методами перекладу, освоєння перекладацької стратегії і техніки, здатністю виконання типових перекладацьких завдань і стратегія пошуку індивідуальних творчих рішень;
- мовні поняття, які характерні для мови, що вивчається, але відсутні у системі рідної мови студентів;
- нагромадження досвіду творчої діяльності: участь в науково-пошуковій роботі, виступи на конференціях, написання статей, розвиток потреби в самоосвіті;

Для визначення компонентів ми керувалися загальними принципами відбору змісту навчання, які застосовуються в методиці навчання іноземних мов: достатність змісту навчання для реалізації цілей підготовки перекладачів; наявність можливості засвоєння змісту навчання в конкретних умовах, при певній організації навчання; облік особливостей рецептивного і репродуктивного засвоєння навчального матеріалу [3, с. 89-90].

Між компонентами змісту навчання простежується взаємозв'язок, що треба враховувати при відборі стосовно етапів навчання. Відсутність врахування взаємозв'язку між компонентами навчання може привести до того, що перекладацькі навички не будуть доведені до автоматизму, зважаючи на те, наприклад, що відібрані тексти виявилися малозмістовними для вирішення конкретного навчального завдання.

Мета, завдання і зміст навчання, як методичні категорії, знаходяться у взаємному зв'язку. Мета навчання визначає завдання і зміст навчання. Завдання навчання є віддзеркаленням мети стосовно кожного етапу навчання. Кінцевою метою курсу підготовки майбутніх перекладачів є комунікативна компетентність перекладача, яка складається з сукупності знань, вмінь і навичок, операцій з теоретичним і практичним матеріалом відповідно до комунікативних потреб процесу перекладу. Кінцевою метою навчання є готовність майбутніх перекладачів до формування професійної комунікативної компетентності у процесі фахової підготовки.

Завдання навчання перекладу полягають в освоєнні перекладацькою стратегії і техніки перекладу, в оволодінні принципами і методами перекладу, виробленні вмінь застосовувати їх залежно від видів перекладу (письмовий, різновиди усного),

конкретних цілей (прагматика перекладу), стилістичних і жанрових особливостей тексту. Додаткові завдання можуть бути типовими, розрахованими на засвоєння конкретних перекладацьких прийомів відповідно до навчальної тематики. Індивідуальні завдання, що стоять перед кожним студентом, вимагають пошуку конкретного рішення в перекладі, на основі загальних принципів перекладацької стратегії та врахування особливостей контексту і ситуації; прийняття рішення про можливість використання відомого перекладацького прийому або відмови від нього на користь оригінального.

Кожний етап навчання направлений на придбання знань, формування вмінь і навиків, відповідних різноманітним видам перекладацької діяльності. Зміст навчання перекладу на кожному етапі відповідає тематиці курсу і багато в чому визначається тими знаннями, вміннями і навиками, якими повинен оволодіти перекладач в процесі виконання письмового перекладу, різновидів усного перекладу, а також інших видів іншомовного посередництва. Особливості процесу перекладу виявляються залежно від умов роботи перекладача і характеру початкових текстів. При виконанні різних видів перекладу (письмовий, різновиди усного) має значення співвідношення в часі двох основних операцій перекладу: сприйняття початкового тексту і оформлення перекладу. У процесі перекладу функціонують розумові механізми і умови їх роботи в різних видах перекладу не ідентичні. Основною властивістю тематичної групи занять є цілісність і логічна завершеність. Цілісність припускає єдність цілей і завдань всіх занять тематичної групи і їх відповідність кінцевій меті підготовки майбутніх перекладачів – їх готовності до формування професійної комунікативної компетентності у процесі фахової підготовки.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень проблеми формування професійної комунікативної компетентності, а також аналіз ситуації освіти в сучасному ВНЗ дозволив виявити умови ефективності організації практики формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів: .

- сприймання студента-майбутнього перекладача як такого, що володіє первинним життєвим і особистісним досвідом;
- орієнтація навчального процесу на формування і розвиток суб'єктивності майбутнього перекладача як основи його професійної позиції;
- готовність майбутнього перекладача визначається його професійною комунікативною компетентністю в єдності всіх її складових.

Багатогранний характер перекладацької діяльності робить завдання підготовки кваліфікованих фахівців достатньо складним і вимагає від перекладача спеціальних знань, умінь і навиків.

Література

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – С. 16-120.
2. Даниленкова Г.Г. Формирование учебной деятельности студентов на лекциях по педагогике: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Калининград, 1995. – 16 с.
3. Климентенко А.Д., Миролюбов А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе.–М.: Педагогика, 1981.–С.89-90.
4. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М.: РЕМА, 1997. – С. 64-73.
5. Таланова Ж.П. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього перекладача. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Кіровоград, 2007. – 20с.
6. Халеева И.И. Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» (аудитивный аспект) / Тетради переводчика. (Научно-технический сборник). Выпуск №24. – М., 1999. – С. 66-67.

І.А.Кравцова

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В статье рассматривается проблема особенности внедрения интерактивных методов обучения на уроках чтения в начальной школе.

Активная модель обучения предусматривает использование методов, которые стимулируют познавательную активность и самостоятельность младшего школьника на уроках чтения.

Интерактивное обучение включает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение проблем на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации.

The article deals with the problem of peculiarities of putting into practice interactive methods of learning at the lessons of reading in primary school.

The active model of learning provides the use of the methods stimulating cognitive and self-directed activities of a primary school pupil at the lessons of reading.

Interactive learning comprises modelling life situation, using role plays, general problem solving through the analysis of conditions and an appropriate situation.

Успіх у формуванні особистості дитини залежить від форм організації навчання, тобто від зовнішнього боку організації навчального процесу, який відображає характер взаємозв'язків його учасників. За визначенням О.Я.Савченко, "форма організації навчання" означає певну взаємодію вчителя та учнів, що регулюється встановленим режимом та умовами роботи [2, с.9].

Ефективність впровадження інтерактивного навчання, на думку І.Я.Жорової, забезпечується спеціальною організацією навчального процесу, яка складається з кількох етапів.

Не менш важливим є висновок дослідників О.Пометун та Л.Пироженко про те, що інтерактивне навчання є сукупністю технологій.

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу вчителю стати лідером колективу [1, с. 26].

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Незважаючи на те, що ці нові методи навчання знайшли підтримку в учителів, вони запроваджувались у школах без належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення й експериментальної перевірки.

Інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра в

колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою чи перед усім класом завдання. Інтерактивна технологія навчання охоплює чітко спланований результат навчання, окремі інтерактивні методи й прийоми, що стимулюють процес пізнання, розумові та навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [4, с. 5].

Технології ситуативного моделювання належать до групової та кооперативної форм організації учнів на уроці.

Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою залучення учня до гри.

Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найпоширеніші серед них – моделюючі. Учні вводяться в ситуацію, на основі якої вони отримують ігрове завдання. Для його виконання діти поділяються на групи і обирають відповідні ролі.

До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, аніж у традиційному навчанні. Учня надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Учні самі обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Вчитель в ігровій моделі – інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки учням з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Як правило, ігрова модель навчання має 4 етапи:

- орієнтація (введення учнів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу);
- підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів вирішення проблеми);
- основна частина – проведення гри;
- обговорення [3, с. 129].

Для ефективного застосування інтерактивного навчання на уроках читання, зокрема для того, щоб перевірити усвідомленість прочитаного, учитель повинен старанно планувати свою роботу:

- дати завдання учням для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;
- відібрати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які дали б учням “ключ” до перевірки освоєння теми;
- під час самих інтерактивних вправ дати учням подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно або “граючись” виконали його;
- на одному занятті можна використовувати одну (максимум дві) інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп;
- дуже важливо проводити спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентувати увагу і на іншому матеріалі теми;
- проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов’язані з інтерактивними завданнями.

Використання інтерактивної моделі навчання дає вчителю можливість фахового росту, зміни себе, навчання разом з учнями. Зробити перший крок допоможе саме новий підхід до навчання та його цілей.

Для здійснення контролю за ходом навчання на підставі інтерактивних технологій учитель має попередньо добре підготуватися:

- глибоко вивчити і обміркувати матеріал, у тому числі і додатковий: різноманітні тексти, приклади, ситуації, завдання для груп тощо;
- ретельно планувати й розробляти заняття, визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати питання і можливі відповіді, виробити критерії оцінювання ефективності заняття;
- заохочувати учнів до вивчення теми шляхом добору найцікавіших випадків, проблем;
- оголошувати очікувані результати (мету) заняття і критерії оцінювання роботи учнів;
- передбачати різноманітні методи привернення уваги учнів,
- налаштовувати їх до занять, підтримувати дисципліну, зокрема, можуть сприяти різноманітні вправи-розминки, розподіл ролей у групах тощо.

Серед інтерактивних методів навчання результативними є побудова “асоціативного куща”, читання із зупинками, гра “так – ні”.

Метод, який має назву “Побудова асоціативного куща” визначає тему одним словом, а учні згадують все, що виникає в пам’яті стосовно цього слова.

Спочатку виникають найстійкіші асоціації, потім другорядні. Вчитель фіксує відповіді у вигляді своєрідного “куща”, який поступово “розростається”. Цей метод універсальний на всіх етапах уроку, зокрема під час активізації, в основній частині, як засіб перевірки знань.

На уроці читання під час вивчення теми у підготовці до сприймання нового тексту будується “асоціативний кущ”. Учні поділяються на інформаційну групу, групу художників, секретарів, групу читачів, аналітиків, літературознавців тощо. У кожній групі своє завдання, на дошці перед очима дітей виникає за їхніми відповідями цікавий “кущ”, на “гілках” якого знаходяться відомості про головного героя за змістом твору.

Таким чином, навчання молодших школярів стає цікавим, радісним, водночас створюються умови для бажання читати, самостійно поповнювати свої знання, пробуджується емоційне задоволення, радість від отриманих знань і самого процесу їх засвоєння.

Використання методу “асоціативного куща” будується на груповій (кооперативній) формі навчального процесу.

Особливо цінним у роботі групи є те, що учні мають можливість брати на себе різні ролі, а саме:

- партнерів, що вчаться співробітництва;
- учасників, які шукають альтернативного вирішення проблеми;
- мислителів, що аналізують взаємозв’язки між явищами;
- співрозмовників, які вміють активно слухати, підтримувати розмову; досягати згоди, домовлятися;
- експертів, які піклуються один про одного, допомагають, довіряють.

На уроках читання учитель обговорює з дітьми кожен текст. Діти вчаться робити висновки, мотивувати їх, прислухатися до думки інших, вести дискусію. Щоб вести дискусію, висловлювати думки, школярам мало працювати з даним текстом підручника. Тому учні повинні читати художні книжки, журнали, газети, енциклопедичну літературу і багато іншого. Таким чином вирішується проблема покращення навичок читання, і всіх його складових.

Коллективна діяльність учнів і вчителя у процесі пізнання передбачає, що кожний привносить щось своє: іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. І весь цей процес обов'язково повинен відбуватися в атмосфері доброзичливості та взаємодопомоги, що є поштовхом до розвитку пізнавальної діяльності, переводить її на вищий і якісніший рівень.

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевага в тому, що учні засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), в класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їхній інтерес до отримання знань. Значно підвищується особистісна роль учителя – він виступає як лідер, організатор. Але треба зазначити, що проектування і проведення уроку за інтерактивними технологіями потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях учителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями. Аналогічно за певних умов проводяться й інші інтерактивні вправи.

Відродження нашого суспільства, його успішний розвиток значною мірою залежить від творчості та активності людей, тих умов, які створюються для розвитку кожної особистості. Саме тому головною метою навчальних закладів всіх типів є розвиток і формування соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості, здатної до свідомого суспільного вибору та збагачення на цій основі інтелектуального, культурного й економічного потенціалу народу. Вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від учителя, творча педагогічна діяльність якого повинна бути спрямована на створення сприятливих умов для самореалізації особистості кожного школяра в процесі навчання.

Ось чому останнім часом увага приділяється таким педагогічним технологіям, які б могли створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчував би свою успішність, інтелектуальну спроможність. Таким вимогам відповідають інтерактивні методи навчання.

Література

1. Дуткевич Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Зб. наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка – Нова, 2003. – С.26-33.

2. Іванішена С. Форми та методи інтерактивного навчання // Початкова школа. – 2006. – №3. – С.9-11.
3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – С.129.
4. Поспелкіна І. Інтерактивні технології навчання // Початкова освіта. – 2006. – №44(380). – С.3-7.

Л.П.Кадченко, З.І. Ведренкова

ІНШОМОВНЕ ЧИТАННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

В статтє идєт рєч ь о важности, а также методах и приемах овладения студентами различными видами иноязычного чтения в процессе самостоятельной учебной деятельности.

The article deals with the importance and methods and ways of students' mastering different types of foreign language reading in the process of independent educational activity.

Успішна професійна діяльність педагога неможлива без оволодіння навичками самостійного поповнення та оновлення отриманих раніше знань. Тому одне з найважливіших завдань вищого закладу освіти полягає в тому, щоб навчити студентів учитися, розвинути в них потребу в самоосвіті. Наполеглива цілеспрямована самостійна робота студентів є обов'язковою умовою та запорукою виховання творчої активності майбутніх учителів, успішного оволодіння обраною професією. Самостійній роботі з іноземної мови, за умови правильної її організації, притаманні великі резерви у плані підвищення рівня професійної готовності майбутнього педагога. В основі всіх видів самостійної роботи лежить розвиток такої важливої якості особистості вчителя, як самостійність. При виконанні самостійних завдань вона проявляється у здатності ставити перед собою цілі діяльності, визначати для себе її завдання та знаходити засоби і способи їх вирішення.

Під час самостійної роботи у бібліотеці студент набуває необхідних сучасному вчителю навичок роботи з літературою, у фонолабораторії – з технічними засобами навчання. У процесі виконання самостійної діяльності розвиваються такі якості особистості, як усидливість, терпіння, наполегливість у досягненні мети, любов до праці, окрім того, студент навчається прийомам самоаналізу та самооцінки.

Результати теоретичних досліджень та власний практичний досвід свідчать про те, що самостійна робота з іноземної мови має великі виховні можливості у професійно-моральному становленні майбутніх педагогів. Особливого значення удосконалення процесу самостійної навчальної діяльності студентів набуває у наш час у зв'язку з впровадженням кредитно-модульної системи навчання у вищу школу, коли значна частина матеріалу вноситься на самостійне опрацювання студентами. Проте проблема організації самостійної роботи студентів з іноземної мови у вищому навчальному закладі вивчена недостатньо і потребує подальшого дослідження.

Самостійну роботу ми, услід за сучасними дидактами, розуміємо як виконання різних видів індивідуальної і колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними як на аудиторних і позааудиторних заняттях, так і вдома без безпосередньої участі викладача, але обов'язково співвідноситься з його організуючою роллю.

Самостійна навчальна робота передусім має бути усвідомленою, вільно обраною, внутрішньо вмотивованою діяльністю. Вона передбачає виконання студентом навчальних дій: усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, надання йому особистісного смислу (за теорією діяльності О.Н.Леонтьєва) [2], розподіл навчальних дій у часі, самоконтроль під час їх виконання тощо.

Проблему підготовки студентів до самостійної роботи і керівництво нею слід розглядати на мотиваційному, технологічному та організаційному рівнях. Розглянемо їх докладніше.

Від рівня сформованості мотиваційної сфери значною мірою залежить результативність професійного становлення майбутнього учителя, успіх його педагогічної праці. Мотивація – це процес спонукання до інших дій і вчинків. Вона є провідною силою людської діяльності і по праву займає центральне місце в структурі особистості. Тому дуже важливим є формування у студентів високої мотивації до самостійних занять. Для цього викладачу слід цілеспрямовано акцентувати їх увагу на значущості самостійної роботи серед інших форм навчання, наголошуючи на тому, що вона має не тільки навчальне, а й особистісне та суспільне значення.

Також при організації самостійної роботи постає завдання з одного боку мотиваційно готувати студентів до неї, з іншого – обґрунтовано, правильно відбирати обсяг матеріалу для самостійної

роботи, доцільно підбираючи його тематику-зміст, складність, особистісну значущість, професійну спрямованість тощо.

Важливою складовою успіху самостійної роботи студентів у процесі навчальної діяльності з іноземної мови є її належна організація – планування, управління, контроль. На нашу думку, підвищенню результативності самостійної навчальної діяльності студентів сприятиме наявність графіка усіх видів навчальних робіт – консультацій, модульного контролю, заліків, екзаменів тощо. У графіку зазначаються терміни виконання тієї чи іншої роботи, обсяг часу, що відводиться на неї, тематика, література, форми та критерії оцінювання.

Сьогодні, коли проблема інтенсифікації навчального процесу набула особливої актуальності, все більш важливою стає оптимізація процесу самостійної роботи студентів.

Одним із видів цієї роботи є читання. Аналіз результатів досліджень З.І.Кличнікової, Н.О.Науманна, М.М.Прусакова, С.К.Фоломкиної та ін. дозволяє дійти висновку, що в умовах відсутності іншомовного середовища читання є найближчим шляхом до успішного оволодіння іноземною мовою. Воно є джерелом отримання необхідної інформації, допомагає студентам краще зрозуміти важливість знання відповідної мови, загострює інтерес до її вивчення. Читання є найбільш доступним і найпоширенішим аспектом іноземної мови у навчальному процесі, при цьому робота над ним сприяє оволодінню і іншими аспектами (фонетичним, лексичним, граматичним) та видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, письмом).

Тому завданням немовного вищого навчального закладу у галузі читання є навчання студентів самостійному читанню. Оскільки саме самостійне читання є комплексним умінням, необхідним фахівцю; також саме воно дозволяє подальше вдосконалення й накопичування індивідуального досвіду читача.

У психолого-педагогічній літературі читання вважається складним видом мовленнєвої діяльності, що забезпечує “процес сприйняття й активного опрацювання інформації, графічно закодованої за системою тієї чи іншої мови”, комунікації з автором відповідного тексту [1, с.11]. У акті читання, за психологом З.І.Кличніковою, відбувається подвійне синхронне перетворення: 1) оптично сприйнятого тексту на систему мовних значень і 2) останніх у смисловий зміст тексту [1, с.34]. З метою досягнення здатності студента до таких перетворень навчання іноземного читання

здійснюється за двома основними напрямками: технікою читання і осмисленим читанням.

Один із шляхів формування умінь самостійного читання – самостійна робота студентів з текстом. Основною проблемою, яка виникає під час організації самостійної роботи є забезпечення оптимального співвідношення педагогічного керівництва нею й пізнавальної активності студентів. Основним мотивом самостійного читання літератури є пізнавальний інтерес. Відповідно, навчання самостійному читанню повинно здійснюватись як оволодіння активним мотивованим процесом. Результат діяльності залежить від правильності визначення змісту навчального матеріалу, управління процесом активності студентів.

Шляхом поступового зменшення управління самостійною роботою студентів над текстом (зовнішнього контролю) можна послідовно перейти до самоконтролю студентів. Вплив на їх мотиваційну сферу приведе до перетворення пізнавального інтересу в пізнавальну потребу.

Навчання читання повинно здійснюватись як оволодіння не тільки активним пізнавальним процесом, а й автоматизованим процесом. Автоматизації підлягають передусім основні механізми читання як виду мовленнєвої діяльності. Формування їх у процесі та режимі тільки самостійної роботи неможливо. Автоматизації основних операцій, що складають механізми, необхідні для здійснення самостійного читання, можуть, на нашу думку, слугувати як спеціальна система вправ, так і набуття індивідуального фахового досвіду читача у процесі регулярного читання. При правильній його організації формується пізнавальна самостійність, автоматизується сприйняття, розпізнавання і розуміння структури і елементів речення. Студенти вчаться долати труднощі в розумінні, сприймаючи їх, головним чином, як лексичні, вчаться працювати зі словником, мовній здогадці і смисловою прогнозуванню.

Самостійне читання до того ж – це передусім індивідуальне читання. Групові форми роботи не можуть бути ефективними при виконанні висунутого завдання – навчання самостійного читання. Студенти повинні мати хоча б мінімальну свободу вибору: тексту, завдання, ступеня проникнення в зміст того, що читається (виду читання), режиму роботи (зі словником чи без словника), теми і часу, ступеня самостійності (консультації викладача чи інших студентів), форми звітності (переклад, переказ, анотація і т.д.). Причому роль індивідуалізації процесу формування самостійного читання особливо

важлива: те, що є достатнім для одного студента, може служити лише відправним моментом для іншого.

Вдосконалюється мотиваційна сфера студентів. Мотив пізнавального інтересу підкріплюється іншими особистісно значущими мотивами: спочатку, може бути, навіть суто навчальними (можливість продовжувати навчання), а потім і професійними: органічне входження умінь самостійного читання іноземної літератури за фахом у підструктуру професійної теперішньої і майбутньої діяльності.

Успішному формуванню необхідних умінь читання сприяє систематичний контроль рівня досягнутих результатів. Для його виявлення доцільно спиратися на такі показники: покращення техніки читання і поглиблення розуміння смислових відношень, виражених у мовленнєвому повідомленні.

Врешті-решт, варто зазначити, що результативність навчання читання значною мірою залежить від використання самостійного домашнього читання. Саме воно відкриває значні додаткові можливості для оволодіння іншомовним читанням і мовою в цілому і є одночасно ключем для вирішення більшості виховних та освітніх завдань у плані підготовки майбутнього вчителя-професіонала.

На жаль, домашнє читання на іноземній мові не стало на сьогоднішній день нагальною потребою студентів. Причини такого становища, на наш погляд, полягають у відсутності мотивації, про яку говорилося вище, у слабкому рівні мовної підготовки студентів, у недостатній кількості необхідної літератури для читання. В результаті – відсутність інтересу до читання іноземною мовою, невіра в свої сили. Але є й інша сторона ситуації, що склалася. В той час, коли у більшості студентів домашнє читання на іноземній мові не викликає позитивних емоцій, властивих читанню на рідній мові, сприймається ними лише як навчальне завдання, а не як можливість отримання нової інформації, вони, тим не менш, усвідомлюють важливість цього виду мовленнєвої діяльності та, як свідчить опитування, хотіли б оволодіти навичками читання професійно-педагогічної літератури на іноземній мові.

Аналіз результатів теоретичних досліджень та власний багаторічний педагогічний досвід дозволяють виділити вимоги, дотримання яких підвищує ефективність домашнього читання. Це такі умови, як:

- 1) створення у студента впевненості, що він може читати;

2) зміст текстів для читання повинен бути важливим для читача;

3) фактичний зміст текстів іноземною мовою можна використати в іншому виді навчальної чи іншої діяльності;

4) завдання до текстів іноземною мовою повинні бути аналогічними завданням до текстів рідною мовою;

5) студент повинен бути впевненим, що від нього вимагається розуміння змісту тексту, а не тільки уміння його озвучити.

Також у немовному ВНЗ гострою є проблема відбору мовного матеріалу, максимальне наближення його до профілю факультету. Від правильного вибору матеріалу для позааудиторного читання, від його змістового насичення залежать успіхи студентів не тільки у знанні мови, але і їх психологічний настрій, їх “взаємовідносини” з іноземною мовою взагалі. Підбираючи тексти для позааудиторного читання, необхідно мати на увазі такі суттєві фактори як ступінь підготовленості студентів по спеціальності, зміст і логічна побудова наук, відображених у відповідних матеріалах на іноземній мові і, звісно, ступінь підготовленості студентів з мови, що вивчається.

З урахуванням вищесказаного пропонується система формування умінь самостійного читання, елементами якої є:

- формування і автоматизація основних механізмів читання при допомозі спеціальної системи вправ і в режимі групового навчального читання;
- формування індивідуального професійного досвіду читача у регулярному читанні;
- автоматизація комунікативних умінь читання шляхом чергування на початковому етапі навчання різних видів читання.

Правильний відбір текстів буде сприяти формуванню особистості майбутнього спеціаліста шляхом впливу на мотиваційну сферу студента – формуванню пізнавальних потреб.

Правильно організований контроль буде впливати на формування пізнавальної самостійності.

Цьому ж буде слугувати й індивідуалізація самостійної роботи студентів з текстом.

Варто також періодично пояснювати студентам надзвичайну важливість самостійного читання, показувати наявність міцних зв'язків між різними видами іноземної мовленнєвої діяльності і пов'язаного з цим ефективного впливу читання на оволодіння мовою в цілому. Звичайно ж, важливо нагадувати студентам про необхідність оволодіння іноземним читанням для досягнення головної мети

навчання у вищій школі – всебічного підвищення рівня своєї освіченості й культури, готовності до можливого спілкування із представниками тієї країни, мову якої вони вивчають, підготовки до життя і майбутньої успішної професійної діяльності.

Література

1. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (Психология чтения): Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1975
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

О. Ч. Чирва

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИЗАЙН ЯК УМОВА ВПРОВАДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ МОДЕЛЕЙ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

В статье делается попытка определения понятия, возможностей и актуальных проблем педагогического дизайна в обновлении системы художественного образования на принципах системного, личностно-ориентированного подходов к организации учебного процесса.

In the article is given it a shot determination of concept, possibilities and the issue of the day of pedagogical design in the update of the system of artistic education on principles of systems, personality-oriented approaches to organization of educational process.

Ускладнення педагогічного процесу в цілому, активне використання сучасних інформаційних технологій, зростаючі потреби та вимоги до створення та впровадження гнучких, особистісно-спрямованих освітніх технологій зумовлює інтерес науковців до педагогічного дизайну і робить дослідження його проблем актуальними.

Педагогічний дизайн – відносно нова галузь педагогічних знань, яка виникла у 60-ті роки ХХ століття і пов'язана з розвитком інформаційної культури суспільства. Основою педагогічного дизайну є створення та опис "оптимальних проєктів" освітнього простору, які пов'язані насамперед з вирішенням питань інтеграції інформаційних засобів та нових мультимедіа в навчальний простір та проблем організації процесу навчання в онлайн-просторі. Але зорієнтованість освітнього простору на розвиток особистості, його змістовне та структурне ускладнення виявляє проблеми системоутворюючого, методологічного характеру і робить актуальним

залучення педагогічного дизайну до традиційного педагогічного процесу.

Вважаємо, що саме теорія педагогічного дизайну має забезпечити ефективний педагогічний інструментарій проектування особистісного розвитку в сучасному освітньому просторі. Ми впевнені, що в умовах кредитно-модульного навчання, активного залучення педагогічних технологій значення педагогічного дизайну як теоретичного підґрунтя проектування та реалізації різних моделей педагогічного простору дедалі зростатиме.

Проблеми педагогічного дизайну, пов'язані з розробкою та впровадженням педагогічних технологій у навчальний процес, досліджували Т.І.Льїна, М.Д.Нікандров, М.В.Кларин, А.Ж.Ромізовський, Н.Ф.Тализіна, Ю.І.Машбиць, О.Ю.Уваров та інші. С.Коновець аналізує роль креативних освітніх технологій у сучасній мистецькій освіті. Він зауважує, що особливо актуальним стає теоретичне опанування та практичне впровадження креативних освітніх технологій, до яких, насамперед, слід віднести: особистісно зорієнтовані, вальфдорську педагогіку, технологію саморозвитку (за М.Монтесорі), технологію розвивального навчання, технологію формування творчої особистості, проектно-моделюючі та нові інформаційні технології, технологію колективної творчої діяльності (за І.Івановим), технологію "створення ситуації успіху" (за А.Белкіним), інтеграцію різних видів мистецтва (за Б.Юсовим і Г.Шевченко) та інші. В сучасній мистецькій освіті саме креативні освітні технології виступають важливим фактором у процесі постійного духовно-творчого удосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу кожної людини [1].

Оптимальне використання педагогічних технологій в умовах особистісно-діяльній освітньої парадигми зумовлює необхідність подальшої розробки теорії та методики педагогічного дизайну.

Розглядаючи педагогічний дизайн як процес, науковці визначають його як систематичну розробку педагогічних специфікацій з використанням психолого-педагогічних теорій для забезпечення високої якості педагогічного процесу, що поєднує процеси аналізу та розробки системи дидактичних умов забезпечення потреб і цілей навчання. Так, поряд з визначенням стратегій та моделей навчання, педагогічний дизайн передбачає розробку дидактичних матеріалів і видів діяльності, тестування та оцінку ефективності як учбових, так і навчальних видів діяльності. Підкреслюється, що педагогічний дизайн-процес систематичного перевтілення дидактичних принципів

навчання в навчальні плани, матеріали, технології; прийняття рішень про ефективність використання методів навчання з урахуванням певного змісту навчального курсу та цільової аудиторії. Науковці наголошують на перспективах розвитку педагогічного дизайну як методологічної основи поліпшення педагогічного процесу.

У статті робиться спроба узагальнити різні підходи до визначення поняття педагогічного дизайну; розглянути його можливості у створенні ефективного освітнього середовища в галузі традиційної мистецької освіти, розробці та реалізації оптимальних освітніх моделей як на художньому, так і метахудожньому рівнях; виявити важливість педагогічного дизайну у забезпеченні системного, особистісно-спрямованого підходів до організації навчання.

Поняття педагогічного дизайну акцентує увагу як на саморозкритті унікальності кожної особистості, так і на творчому характері педагогічного процесу, але передбачає усвідомлений, технологічний підхід до організації педагогічного простору. Мета педагогічного дизайну – планування та створення освітнього простору зі сприятливими для розвитку кожної особистості педагогічними умовами. Педагогічний дизайн спрямований, перш за все, на виявлення особливостей свідомісної сфери кожної особистості, стилю її навчально-творчої діяльності, поведінки, комунікації як змістовних компонентів системи мистецької освіти. Він поєднує аналіз та оцінку перспективи особистісного розвитку, визначення, опис та реалізацію оптимальних педагогічних умов становлення професійних якостей (компетенцій) та здібностей майбутнього фахівця відповідно сучасним потребам.

Як наукова дисципліна, педагогічний дизайн визначається як галузь знань, в межах якої досліджується і розробляється теорія педагогічних стратегій. Він виступає посередником між педагогічною теорією та практичною спрямованістю освітніх технологій. Якщо педагогічна теорія забезпечує концептуальне обґрунтування процесу навчання, то педагогічний дизайн – теоретичне підґрунтя для створення інтерактивних інформаційних освітніх технологій, у тому числі і гнучких педагогічних технологій у галузі мистецької освіти. Саме педагогічний дизайн у єдності з відповідними методичними розробками складає основу педагогічних технологій. Тобто його можна вважати теоретичним підґрунтям системного створення спеціалізованих моделей навчання та розвитку особистості в умовах кредитно-модульного навчання.

Мистецька освіта як галузь наукового знання також має межові характеристики. Якщо художня освіта спрямовувалась на вирішення загальних проблем естетичного виховання, то мистецька освіта синтезує досягнення педагогіки, філософії, психології, соціології, фізіології, естетики, мистецтвознавства щодо створення умов творчого розвитку кожної особистості і забезпечує теоретичне підґрунтя та інструментарій для спеціалізованих методик.

Відповідність спрямування концептуальних положень дозволяє зробити припущення, що педагогічний дизайн має виключно важливе значення як системоутворюючий чинник створення і впровадження нових ефективних моделей мистецької освіти.

Стрімкий інформаційний розвиток суспільства і водночас недостатній рівень культури в освіті, насичення змісту знаннями при відсутності смислів, зумовлює необхідність дослідження та впровадження нових ефективних моделей мистецької освіти. “Пошук моделі освіти, адекватної сучасному типу культури і відповідно новому етапу розвитку цивілізації, становить найактуальнішу проблему сучасної педагогіки” [2, с.29].

Мистецька освіта потребує розробки стратегій та моделей навчання на засадах розширення культурного поля, усвідомлення, інтелектуалізації навчально-творчої діяльності особистості, забезпечення варіативності, диференційного, персоналізованого підходу до організації навчального процесу. Концептуалізація основ та створення оновлених моделей мистецької освіти пов'язані з її культуровідповідним, комунікативним, персоналізованим, творчим характером і необхідністю:

- міждисциплінарних досліджень. Мистецька освіта – гранична галузь знань і потребує синтезування досвіду педагогіки, філософії, естетики, герменевтики, соціології, психології, фізіології, мистецтвознавства, теорій комунікації та знакових систем тощо;
- формування “людини культури” (за І.А.Зязюном), здатної до рефлексивного сприйняття та продуктивної діяльності у середовищі сучасної художньої культури;
- формування комунікативної культури особистості, що пов'язане з розробкою діалогових стратегій мистецької педагогіки;
- розкриття та розвитку активної, творчої особистості. “У мистецькій освіті завжди відбувається взаємопроникнення знань і продуктивної активності, оскільки жодну інформацію у галузі мистецтва неможна розкрити без залучення людини до

самостійної художньої діяльності, всі види якої стимулюють прояви фантазії, творчої уяви” [2, с. 41].

– цілісного системного розгляду комплексів інтелекту, почуттів та поведінки особистості.

Організація складного, багатовекторного педагогічного впливу на становлення індивідуальної художньої свідомості особистості потребує системного підходу та впровадження педагогічного дизайну в освітній простір художніх факультетів. Педагогічний дизайн – теж складний процес, що поєднує чотири стадії розробки освітньої моделі: на рівні відпрацювання стратегій з урахуванням актуальних педагогічних підходів; створення перспективних планів, розробки тактичних прийомів у кожному модулі, блоці, занятті та визначення сукупності навчальних завдань (за Ромізовським).

Перший рівень характеризується аналізом та оцінкою змістовних (навчальних потреб, цільової спрямованості) та формальних (структурних взаємозв'язків) компонентів педагогічного дизайну. В умовах сучасного культурного розвитку, навчальні потреби особистості і суспільства в галузі художньої освіти якісно змінилися, що потребує оновлення освітніх моделей.

Потрібен комплексний аналіз візуальних мистецтв як основи розвитку когнітивної, почуттєво-ціннісної, регулятивної сфер творчої особистості і відповідних фахових компетенцій в галузі візуальних мистецтв (професійно-технологічної, емоційно-ціннісної, когнітивної, комунікативної, креативно-рефлексивної).

Рівень проектування характеризується прогнозуванням педагогічних стратегій та результатів які можливо перевірити, розробкою перспективних планів, змістовної та процесуальної структури навчального процесу, оцінкою домінуючих цілей та оптимального інструментарію.

На рівні розробки запланованих дій відбувається підготовка та залучення інструментарію, дидактичних, методичних ресурсів, створення механізмів реалізації проекту та моделей навчання (технологій).

Вважаємо, що створення ефективних моделей навчання візуальним мистецтвам в сучасних умовах потребує ставлення до зображення як до візуального тексту, тобто складноструктурованого носія візуальної інформації з одного боку, та забезпечення системно-цільового підходу до його залучення в навчальному процесі – з іншого. Використання візуального тексту як дидактичного засобу

полягає у забезпеченні цільової відповідності його структури як моделі світосприйняття, тим змінам, які мають відбуватися у структурі свідомісної сфери особистості; у моделюванні цілісного естетичного об'єкту як особливої смислоутворюючої комунікативної структури (за О.Ю.Нестеровим) та створення на цих засадах педагогічних ситуацій особистісного росту, які виступають дієвими змістовними одиницями педагогічного дизайну в галузі освіти візуальним мистецтвом.

Мистецькі технології мають сприяти усвідомленому розвитку особистості, стимулювати підвищення рівня особистісної та фахової культури, прояву індивідуального стилю інформативно-художньої діяльності та творчості.

Реалізація педагогічних стратегій відбувається за рахунок вибору та забезпечення найбільш ефективної взаємодії в умовах спроектованого педагогічного середовища. Не випадково педагогічний дизайн визначають як комунікативний педагогічний інструментарій, який забезпечує ефективність, результативність, цікавість процесу навчання за рахунок проектування середовища певної галузі освіти та створення педагогічних ситуацій самоактуалізації, саморозкриття, саморозвитку особистості. Зазначене доводить важливість врахування теоретичних основ візуальної комунікації в створенні навчально-виховного простору в галузі візуальних мистецтв.

Створення ефективних освітніх моделей у галузі візуальних мистецтв потребує дослідження закономірностей та особливостей візуальної комунікації, функціональних можливостей зображення як візуального тексту.

Нагальною потребою стає формування у майбутнього спеціаліста поряд з художньою, інформативною культурою, що консолідує в собі всебічну інформацію про соціально-культурні процеси, технологічні та технічні засоби створення візуальних текстів, організації та підтримки візуальної комунікації, а також про усвідомлену необхідність і доцільність такої діяльності.

Необхідно зауважити, що оцінка виступає головною та постійною складовою педагогічного дизайну як процесу, що постійно повторюється та корегується тому відбувається на всіх зазначених рівнях. Відповідно, значення моніторингу в умовах системного, персоналізованого, комплексного, технологічного підходів до організації навчального процесу значно зростає.

Проблеми контролю та оцінки показників пов'язані з тим, що внутрішні психічні процеси, на які спрямовується вплив, не можна безпосередньо спостерігати. Актуальності набувають впровадження

експериментальних вимірювань ступеня педагогічного впливу, пошуки можливостей більш точного визначення динаміки розвитку особистості з метою наукового пояснення і прогнозування ефективності освітнього процесу.

Оновлення ефективного та оптимального педагогічного простору на мистецьких факультетах залежить від розробки та впровадження нових, системно-обґрунтованих, особистісно-спрямованих моделей навчання, що потребує залучення педагогічного дизайну. Педагогічний дизайн є дієвим інструментарієм системно-стильового підходу до організації навчання в просторі мистецької освіти. Актуальні проблеми теорії і методики педагогічного дизайну в галузі мистецької освіти розроблені недостатньо і потребують подальших досліджень.

Реалізація педагогічного дизайну в навчальному просторі мистецької освіти залежить від вирішення проблем, які пов'язані з:

- розробкою дієвого апарату діагностики та аналізу якісних, стильових характеристик свідомісної сфери особистості, моніторингу успішності знань студентів мистецьких спеціальностей в умовах кредитно-модульного навчання;
- аналізом та структуруванням змісту мистецької освіти різних напрямків;
- дослідженням системоутворюючих принципів педагогічного дизайну,
- визначенням принципів та умов ефективного функціонування візуальної комунікації в освітньому просторі;
- розробкою методики створення та реалізації оптимальних та ефективних, особистісно-спрямованих моделей навчання в освітньому просторі;
- визначенням ефективності педагогічних ситуацій, навчальних моделей, освітнього простору в цілому та умов оптимального застосування систем управління навчальним процесом.

Впровадження ПД у простір мистецької освіти* дозволить зняти існуючі протиріччя нормативного та креативного в навчальному процесі, забезпечити умови набуття як фахової майстерності, так і активного творчого становлення особистості, розкриття її індивідуального стилю діяльності як на художньому, так і метахудожньому рівнях.

Література

1. Коновець С. Креативні освітні технології у праці сучасної школи // Рідна школа – 2005. - № 3. – С. 20-23.

2. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / [Ничкало Н.Г., Зязюн І.А., Рудницька О.П. та ін.]; за ред. Н.Г.Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006.-224 с.

Г.М.Удовіченко

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

В статтє рассматриваются актуальные вопросы формирования профессиональных ценностей будущего педагога в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

The article deals with some actual problems concerning the formation of a future teacher's professional values in the process of humanitarian subjects learning.

Сучасний світ має потребу в людині з високим рівнем загальної культури, людині “успішній”, “ефективній”, здатній швидко орієнтуватися і приймати оптимальні рішення під час здійснення професійної діяльності у постійно змінюваних умовах. Не є виключенням і професійна діяльність педагога, і тому під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі необхідно формувати професійні цінності, які мають стати для майбутнього педагога сталими утвореннями. Безперечним є також наступне твердження: чим вищий рівень знань людини, тим більше вона відповідає всім вимогам, які висуваються до фахівця певної професійної сфери, тим ширші можливості відкриваються перед нею, тим легше вона знаходить своє місце у суспільстві.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. У ній передбачено, перш за все, підготувати особистість майбутнього фахівця, який би був здатним якісно застосовувати набуті у період навчання знання протягом усього життя, а це видається можливим лише за умови забезпечення якісної освіти на етапі її здобуття.

У сучасному світі, коли майже втрачені практично всі цінності, цінності освіти й знання не є виключенням. Усе більше затребувана людина із суб'єктною позицією, що вміє мобілізувати себе на подолання труднощів, здатна приймати рішення незалежно від зовнішніх факторів і впливів. Її впевненість у виборі підстав для власної діяльності в соціальному житті, що постійно змінюється,

визначається особистісними змістами, які вона конструює для себе. Гуманітарні знання, які допомагають і сприяють розвитку особистості, мають велике значення у її формуванні. Саме тому процес вивчення гуманітарних дисциплін містить у собі неперевершені можливості щодо формування певних професійних якостей майбутнього вчителя. Питання гармонізації цінностей і змісту гуманітарних знань є одним з актуальних питань сучасної освіти в цілому й педагогічної науки зокрема.

Виходячи з цього актуалізується проблема формування професійних цінностей у майбутніх педагогів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

У роботах Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, В.С.Грехнева, В.А.Кан-Калика, О.М.Леонтьєва, В.М.М'ясищева, О.В.Сухомлинської, Д.М.Узнадзе закладено психолого-педагогічні основи вивчення проблеми формування цінностей. Однак у вищезгаданих авторів не висвітлюється повною мірою проблема формування саме професійних цінностей. У них не розкривається специфіка і зміст формування професійних цінностей у майбутніх педагогів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури стосовно досліджуваної проблеми можна диференціювати за такими напрямками: про закономірності професійного становлення особистості (Б.Г.Ананьєв, О.О.Абдуліна, Л.С.Виготський, В.І.Загвязинський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.); про формування професіоналізму педагога та його готовності до професійної діяльності (А.М.Бойко, Ф.Н.Гоноблін, М.Б.Євтух, Л.В.Кондрашова, В.О.Сластьонін та ін.); положення психолого-педагогічної науки про організацію навчально-пізнавальної діяльності (С.І.Архангельський, Д.М.Богоявленський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, О.К.Дусавицький, Г.С.Костюк, В.В.Краєвський, М.М.Скаткін, Г.І.Щукіна та ін.); про мотивацію навчання (Л.І.Божович, А.К.Макарова, М.В.Матюшкін); про активність суб'єкта і об'єкта в процесі трансформації знань (Л.П.Арістова, О.В.Брушлінський, В.І.Євдокимов, Т.І.Шамова та ін.)

Проблемою цінностей займалися Н.Аббаньяно, М.М.Бахтін, Дж. Дьюї, М.С.Каган, В.В.Крюкова та М.П.Данилова. З'ясувати різні точки зору на розуміння категорії "особистісне знання" допомогли роботи В.А.Героїменко, В.И.Данильчука, А.С.Молчановой, М.Полани.

Мета даної роботи полягає в тому, щоб на ґрунті теоретичного аналізу й узагальнення власного педагогічного досвіду визначити основні напрями розробки проблеми формування професійних цінностей майбутніх педагогів у процесі навчання гуманітарних

дисциплін і сформулювати педагогічні умови, які забезпечуватимуть ефективність даного процесу.

Загальновідомим є той факт, що менталітет фахівця межі ХХ-ХХІ століть оснований на самодіяльному розв'язанні професійних задач, котрі у якості центрального моменту містять проблематику самоактуалізації – прагнення особистості до самопізнання і самореалізації у особистісному і професійному аспектах, що є відповіддю неповторного початку, закладеному в “Я” на сукупність нормативних настанов і моральних прагнень. Не викликає сумніву, що для майбутнього педагога це є одним з пріоритетних напрямів, над яким постійно необхідно працювати задля підвищення власного рівня професіоналізму і як наслідок формування певних професійних цінностей.

Характер здійснюваного дослідження окреслив коло вивчення наукової літератури з методологічних концепцій теорії гуманізму, проблем загальнолюдських гуманістичних цінностей та умов їх функціонування (В.Сухомлинський, К.Ушинський, І.Франко, Т.Шевченко), визначення систем змістових утворювань особистості на гуманістично-ціннісних орієнтирах у процесі творчої діяльності (Б.Асаф'єв, О.Василенко, Є.Незайкинський, Л.Столович та ін.).

Вчені обумовлюють формування ціннісних гуманістичних орієнтацій як результат залучення особистості до соціокультурної діяльності. Становлення цього координуючого механізму в структурі свідомості і поведінки людини вони пов'язують з розвитком потреб, інтересів, естетичних смаків, ідеалів, настанов, а також спрямованості на виникнення різнобічної творчої і навчальної діяльності. У контексті проблеми формування професійних цінностей майбутніх педагогів це мають бути професійно спрямовані потреби, інтереси, певні естетичні смаки, уподобання, ідеали, настанови, а також обов'язково професійно необхідні знання, причому значну частину загальноосвітніх студенти здобувають саме у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Роль гуманітарних знань зростає з кожним днем, а процес гуманітаризації загальнолюдських і професійно важливих знань набуває постійної інтенсифікації.

Дослідник А.Здравомислов зазначає, що ціннісні орієнтації є важливим елементом структури особистості, які утворюють вісь свідомості, що забезпечує її стійкість стосовно певного типу поведінки і діяльності, у тому числі і спрямованої на професійне становлення, обумовлюючи мотивацію дії. “Саме ціннісні орієнтації – це внутрішній компонент свідомості і самосвідомості особи” [3, с.203].

Підкреслюючи регулюючий характер цінності, яка слугує постійним орієнтиром, визначається також цінність як значення об'єкту, причому з акцентуацією на прямому безпосередньому зв'язку цінності з поняттям значущості, а також із потребами, прагненнями, ідеалами, гуманістичними потенціями людини.

Ціннісні орієнтації містять у собі певні норми, що регулюють свідомість особистості на рівні загальнолюдських цінностей. Вони виявляються у світоглядних позиціях, поведінкових ситуаціях, творчій діяльності та у процесі узагальнення загальнолюдських знань, джерелом здобуття яких саме і виступають гуманітарні дисципліни. Для майбутнього педагога все перераховане представляє неабияке значення. Але центральним і провідним принципом має стати принцип гуманізму, оскільки не може бути якісної професійної підготовки вчителя без наслідування гуманістичних ідеалів.

Гуманізм – це принцип, що базується на переконанні у потенційних можливостях людини; її здатності до вдосконалення; вимозі свободи та захисту гідності; ідеї про право людини на щастя і задоволення її потреб та інтереси, у тому числі й професійних.

Існують інші визначення поняття “гуманізму”, але вони ідентичні в своїх концепціях про людину як вищу цінність у світі, про умови досягнення вищого розквіту людської особистості. Саме до цього має прагнути вчитель у своїй професійній діяльності, а тому процес формування професійних цінностей майбутнього педагога у процесі навчання гуманітарних дисциплін має бути наскрізною пронизаним ідеями гуманізму.

Гуманізм – це зосередження загальнолюдської моральності, без якої неможливо виводити нові покоління до високих ідей та ідеалів.

Гуманізація – це олюднення будь-якої особистості; це прояв людяності, відповідальності за свої дії з погляду майбутнього. Це чітка логіка, а більш конкретно – образне мислення, альтернативність пошуку, відсутність догматичності. Гуманізація не вичерпується тільки світоглядним змістом, вона передбачає, передусім, – любов до людини і повагу до її людської гідності. Гуманізм як прояв людяності є домінантою у світоглядних позиціях реалізації особистісно-орієнтованих технологій в системі підготовки майбутніх педагогів.

“Людяність мусить виступати практичною реалізацією гуманізму, духовності у її світському розумінні, з одного боку, а з іншого – передумовою формування гуманістичного світогляду.

Людяність – це джерело, мета і критерії істинного гуманістичного світогляду” [2, с.21].

Т.І.Левченко, Р.М.Рогова розкривають особливості присвоєння тих чи інших смислових змістів і мотиваційних прагнень особистості. Можна говорити про нестійкі ситуативні смислові змісти, що характеризуються епізодичністю, залежністю від зовнішніх обставин, а також про стійкі, привласнені особистістю смислові змісти, що увійшли до загальної структури смислової сфери, та про особистісні цінності, які визначаються як усвідомлені та прийняті людиною як найбільш загальні, генералізовані смисли життя.

У роботах А.Маслоу, К.Роджерса, М.Рьюз розглядаються теоретичні аспекти формування гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості, доводять, що головними у цьому процесі виступають здатність і схильність кожного до самоактуалізації. Вони максимальною мірою уособлюють те, що є істотним, власне людським, найкращим у людині. Це ті особливості, у яких більш адекватне сприйняття дійсності, вільне від впливу ситуативних потреб, стереотипів, більш адекватна оцінка себе та інших. Для них характерною є спонтанність проявів, простота і природність, відсутність штучних захисних форм поведінки, але в той же час – є захищеність від негативних зовнішніх впливів, факторів. Їм притаманні гуманістичне ставлення до життя, автономність, незалежність від оточення і водночас – почуття єдності з людством, демократичність у стосунках, готовність вчитися у інших, стійкі внутрішні моральні норми, гостре відчуття добра і зла, дружба з тими, хто виявляє схильність до самоактуалізації, зайнятість – як правило – не собою, а своєю життєвою місією, орієнтація на універсальні, “вічні” цінності.

Гуманістична психологія схиляється до таких людських реалій, як переживання досвіду, структури “Я”, становлення особистості.

Саме теоретичні засади гуманізму на основі вітчизняних (Б.Братусь, В.Дзюба, Н.Киященко, Р.Шульга) та зарубіжних (А.Маслоу, К.Роджерс, М.Рьюз, А.Швейцер та ін.) досліджень дозволили окреслити стратегічні напрями щодо вирішення проблеми формування професійних цінностей майбутніх педагогів у процесі навчання гуманітарних дисциплін.

У контексті дослідження проблеми формування професійних цінностей необхідно також зупинитись на аналізі визначень поняття “професійна спрямованість”, яке, вважаємо може бути достатньо

важливим задля подальшого визначення категорії “професійних цінностей”.

У науково-педагогічній літературі професійна спрямованість розглядається як:

- єдність почуття й прагнення до оволодіння професією (О.М.Землянська);
- властивість, яка виявляється в активному стійкому прагненні займатися певною професійною діяльністю, вдосконалюватися в ній (І.С.Вітенко);
- О.П.Сейтешев у поняття професійна спрямованість вкладає установки, інтереси, потреби, ідеали, переконання, схильності, здібності до певного виду діяльності [5, с.79-87]. Він визначив джерело розвитку професійної спрямованості та виділив її структурні елементи:
 - проявлення загальної життєвої позиції особистості, її життєвої орієнтації;
 - наявність професійних планів, які містять цілі та засоби їх досягнення;
 - ступінь активності особистості при реалізації згаданих планів.

Узагальнюючи проведений теоретичний аналіз щодо проблеми дослідження, а також на ґрунті власного педагогічного досвіду роботи у вищій педагогічній школі можна визначити і сформулювати на гіпотетичному рівні сукупність педагогічних умов, створення яких забезпечить ефективність формування професійних цінностей майбутніх педагогів у процесі навчання гуманітарних дисциплін.

По-перше, професіоналізація змісту навчання гуманітарних дисциплін на ґрунті реалізації принципів гуманізму й гуманізації і гуманітаризації навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

По-друге, залучення студентів до активної пізнавальної діяльності у процесі навчання гуманітарних дисциплін через використання інноваційних форм і методів набуття професійно важливих знань.

По-третє, забезпечення наявності системи роботи, спрямованої на формування професійних цінностей майбутніх педагогів на засадах повного і цілісного усвідомлення важливості гуманітарних знань.

Література

1. Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навчально-методичний посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986. -223с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186с.
5. Сейтешев А.П. Пути воспитания профессиональной направленности учащихся и молодых рабочих. – М., 1974. – С.79-87.

Л.Л.Олексієнко

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОЇ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В статье рассмотрены проблемы использования творческой работы студентов на занятиях по английскому языку в высшей школе, как способа повышения качества знаний будущих специалистов.

In article problems of use of creative work of students on employment on English language in the higher school, as the way of quality of knowledge are considered.

Проблема формування творчої особистості хвилювала за всіх часів як вітчизняних, так і закордонних педагогів. Креативний процес, креативна особистість досліджувалася в роботах: Дж.Гілфорда, В.Сміта, К.Тейлора, Е.Торренса; креативна інтерактивність вивчалася К.Трошиною. Про можливість використання асоціативного мислення як частини креативного процесу говорили Л.Занков, З.Калмикова, Н.Менчинська; сензитивні періоди розвитку креативності визначали О.Матюшкин, В.Кудрявцев, В.Дружинін; складові частини креативного процесу розглядали Я.Пономарів, П.Ленгли, Р.Джонс, С.Мідник і ін.; роль особистісних і професійних якостей у формуванні креативності як показника професіоналізму з'ясували А.Брушлинський, Ю.Гильбух, В.Шадриков, В.Чудновський, Н.Шумакова, О.Шибланова. Положення психології і педагогіки вищої школи, що розкривають закономірності й принципи професійного становлення особистості (Б.Ананьев, Л.Виготський, О.Леонтьев, В.М'ясищев, С.Рубинштейн); взаємозв'язок і взаємозумовленість мислення та навчальної роботи (О.Вербицький, А.Брушлинський,

П.Гальперін, О.Матюшкін, Б.Теплов); структурування гуманітарного знання блоками (Е.Бондаревська, Ю.Куницька, О.Орлов и др.); професіоналізм суб'єкта як поліструктурну, полипредметну, полифункціональну динамічну систему (О.Анисимов, М.Гришина, Н.Масюкова, Г.Щедровицький); співвідношення між нормативно заданим і, що твориться творчо в діяльності майбутнього фахівця (В.Андрєєв, Ю.Кулюткін, А.Маркова, Л.Мітіна, Г.Сухобська, С.Сисоєва, А.Фонарьов і ін.); розвиток особистості з її ініціативи, здатність до креативної діяльності й спілкування, перетворенню продукту навчальної діяльності (Д.Богоявленська, М.Громкова, И.Загвязинський, И.Капунович, Е.Климов і ін.); співвідношення нормативного й креативного в діяльності майбутнього фахівця (Н.Кухарев, С.Пиняєва, В.Решетько й ін.).

Використано теоретичні положення про закономірності формування особистості, креативного підходу до освітнього процесу, забезпечення якості навчальної діяльності (А.Бойко, І.Гоноболін, Л.Кондрашова, О.Мороз, В.Сластенін, Р.Хмелюк та ін.).

У дослідженнях не акцентується увага на тому, що проектування й конструювання досвіду менеджера неможливо без певного рівня розвитку креативності, що виступає підставою професійної позиції й творчого стилю його діяльності.

Ціль нашої статті полягала в тому, щоб експериментальним шляхом перевірити вплив творчої роботи на якість знань майбутніх фахівців. Ми виходили з того, що включення студентів у систематичну креативну діяльність позитивно впливає на активність і самостійність, адекватну самооцінку навчальних досягнень і розвиток їх креативних здатностей.

Правильний підбір творчих завдань підвищує якість знань студентів на заняттях з англійської мови.

З метою вивчення того, наскільки готові студенти до креативної навчальної діяльності, нами була проведена тематична контрольна робота, яка включала в себе елементи показу креативного здобування знань. Аналіз робіт студентів дозволив нам розподілити на групи, які відповідають визначенню креативності студентів.

Високий рівень – студенти вміють порівнювати процеси, явища, вміють встановити причинно-наслідкові зв'язки, мають високий рівень написання доповідей, рефератів, складання самостійно діалогів.

Середній рівень – достатньо вміє використовувати літературу, більш репродуктивно, а не творчо працювати, є складності з

формуванням понять, або неправильне користування додатковою літературою.

Низький рівень – характеризується тим, що студент виявляє невміння працювати з додатковою літературою, або ж зовсім не вміє її використовувати, знання за шаблоном, елементарне уявлення про творчу роботу.

По результатах творчої роботи студентів складена таблиця “Рівні креативності студентів”.

Таблиця 1

Рівні креативності студентів

Рівні	Група – 1	Група - 2
високий	28	22
середній	41,7	35,6
низький	30,3	42,4

Аналізуючи результати таблиці, можна зробити висновок, що високий процент студентів мають низький рівень креативності (см. табл. 1 в гр. 1 – низький рівень креативності – 30,3%; відповідно в гр. 2 – 42,4%). Це говорить про те, що творча робота студентів поставлена не на належному, досить низькому рівні. Тобто викладачі англійської мови не повною мірою використовують види творчої роботи. Найбільш частіше використовуються такі види роботи: робота з підручником, читання тексту, виконання вправ.

При вивченні англійської мови використання творчих завдань забезпечує поглиблене вивчення навчального предмету, використання додаткових джерел. Творчі завдання використовувались з метою активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку творчих здібностей їх. Зібрані нами факти говорять про те, що недооцінка використання правильно підібраних творчих завдань на заняттях з англійської мови значною мірою знижує інтерес до навчання, негативно впливає на якість знань студентів.

Керування розумовою діяльністю студентів передбачало:

– структурування навчальної інформації у взаємозв'язку з раніше засвоєними знаннями створювало основу не тільки для пояснення

нового матеріалу, але й для формулювання власних висновків, суджень і узагальнень по досліджуваній темі;

- постановку проблемних питань із метою активізації потреби студентів у мовній іншомовній діяльності;
- індивідуальна оцінка знань і вмінь із метою розвитку їхньої освітньої траєкторії й демонстрації навчальних досягнень.

На заняттях з іноземної мови багато уваги приділялося формуванню вміння працювати з різними джерелами інформації й самостійної її обробки, використання в рішенні навчальних завдань.

У зв'язку із цим ставилися й вирішувалися наступні завдання:

- конкретизація цілей навчальної діяльності й орієнтація студентів на креативне рішення пізнавальних завдань;
- усвідомлення мотивації навчальної діяльності;
- подолання труднощів за допомогою конкретизації власних фізичних і психічних сил на досягненні прогнозованих цілей;
- відповідальність за вибір завдання, спосіб його рішення й отримані результати;
- чіткість виконання навчальних завдань і оцінка власних навчальних досягнень.

В експериментальній програмі ми виходили з принципу індивідуалізації, який грає особливу роль в процесі навчання. Виховання активної всебічно розвиненої особистості, володіння комунікативною функцією іноземної мови потребує врахування індивідуальних особливостей студента: які його природні дані, що він знає і вміє, до чого в нього проявляється інтерес. Індивідуалізація в навчанні можлива лише завдяки знанням студентів викладачем. У навчальній роботі позиція студентів різна: одним подобається спілкуватися, вони легко входять у контакт. Іншим подобається висловлювати власні думки. Одні потребують великої уваги та управління їхніми діями, інші – поступового та плавного управління, існують й такі, що віддають перевагу вибору способу навчання. Тому і завдання при вивченні теми повинні бути індивідуально підібраними. Зміст розділу включає в себе елементи, що відбиваються в таблиці 2.

В основу формувального експерименту була покладена система занять з теми “Спорт”. Ця тема склалася з десяти занять. Були застосовані різні форми проведення, такі як: заняття-бесіда, заняття-гра, заняття-заочна екскурсія, заняття-захист доповіді, заняття-диспут, заняття-рольова гра, заняття-засвоєння нових знань, заняття-презентація, заняття-конференція. Дослідно-експериментальна робота показала, що у

тудентів збільшився інтерес до предмету, вони активно брали участь у бесідах, заняттях-іграх, диспутах та “заочних екскурсіях”.

Таблиця 2

**Дослідно-експериментальна програма по впровадженню
креативного індивідуального підходу
Система занять з теми “Спорт”**

№ п/п	Тема заняття	Форма проведення	Завдання для креативної роботи
1.	Спорт – це важливо.	Бесіда.	Питання : 1. Why is people need to do physical exercises? 2. How do you have to exercise? 3. Why is sport good for your heart? 4. Do you do any physical exercises? 5. Is there a gym near your house?
2.	Зимові види спорту	Гра.	Роздаються картки із завданнями лексичного напрямку. Чия команда швидше виконає завдання?
3.	Літні види спорту	Гра.	Завдання з урахуванням індивідуальних особливостей; письмові та усні відповіді.
4.	Олімпійські ігри.	Прес-конференція	Питання: 1. When were the first Olympic Games held? 2. Do you know when our athletes were sent to the Olympic Games for the first time?
5.	Спорт в США.	Захист доповіді.	Питання:

№ п/п	Тема заняття	Форма проведення	Завдання для креативної роботи
		Засвоєння нових знань.	1. Are the Americans interested in sport? 2. Are there sports teams in high school? 3. Do professional athletes become national heroes? 4. What are the most popular sports in USA?
6.	Спорт у Великій Британії.	Захист доповіді. Засвоєння нових знань.	Питання: 1. What sports do you associate with Britain? 2. Give some examples of individual and team sports? 3. What is the most popular sporting activity in Britain among: a). the working class? b). the upper class
7.	Відомі футбольні клуби у Великій Британії та Україні	Захист доповіді.	Питання: 1. What sport clubs do you know? 2. What famous members do you know? 3. What is your favorite clubs?
8.	Відомі хокейні клуби у США, Росії та Україні.	Прес-конференція.	Питання: 1. Name the famous hockey clubs. 2. What is your favorite club?
9.	Видатні спортсмени світу.	Рольова гра.	Розбити клас на групи, підготувати доповідь у кожній

№ п/п	Тема заняття	Форма проведення	Завдання для креативної роботи
			групі про кар'єру одного з видатних спортсменів світу.
10.	Мій улюблений вид спорту.	Доповідь.	Читання доповідей та обговорення їх.

Завдання мали різний рівень складності від простих до складних з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Ми виходили з того, що на цьому етапі досвідного навчання важливо забезпечити умови для педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості в системі відносин викладач-студенти, емоційне включення в обговорення навчальних проблем, моделюванні проблемних комунікативних ситуацій, які виступають пусковим механізмом у комунікативному процесі. Для відпрацювання рефлексивної позиції майбутніх фахівців використалося групове обговорення. Наприклад, студентам пропонувалася проблема для групового обговорення "Труднощів в оволодінні іншомовною комунікацією". Вибір групової дискусії як форма обговорення передбачав перехід від позиції не присутності в групі до позначення своєї позиції й включеності в групове обговорення. Ця форма обговорення містить у собі звертання до іншого (і до себе самому як іншому), порівняння різних позицій на основі їхнього розуміння й оцінки відповідно до предмета аналізу. Групове обговорення носить етапний характер.

Проведене дослідження показало, що використання творчої роботи значно збільшило інтерес до вивчення англійської мови. Використання творчих завдань на заняттях та врахування особистісних можливостей студентів сприяє підвищенню якості знань студентів з англійської мови. Творча робота на занятті за умов належної її організації й повсякденного проведення не тільки справляє позитивний вплив на якість знань студентів і формування у них умінь та навичок навчальної праці, а й допомагає виховувати відповідальне ставлення до навчальних занять.

Література

1. Клименко В.В. Психологія творчості. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480с.
2. Лічкевич В. Speak on the job! An english textbook for intermediate students // Спілкуйся на професійні теми. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. – 128с.

3. *Sail in English*. Навчально-методичний посібник для студентів філологічних факультетів / Укл.: Денисова Юлія, Роман Романа – Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. – 80 с.
4. *Topics and Vocabulary*. Теми та словник. Навчально-методичний посібник. / Я.О.Маслюк – Тернопіль: “АМБЕР”, 1997. – 144с.

В.М.Марків

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В предлагаемой статье рассматриваются эффективные условия практической подготовки и становления творческой личности будущего педагога, а сегодня студента педагогического факультета.

In the article under consideration the effective conditions of the practical training and developing of creative personality of future teachers who are present students of the pedagogical department are considered by the author.

Україна зробила свій вибір, вступивши в Європейський освітнянський простір. Процеси реформування, що відбуваються в соціально-економічних напрямках, вимагають кардинальних змін і в процесі освіти. Визначальною складовою цього процесу зобов'язані стати педагогічна кадри. Сучасний зміст освіти охоплює не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості. Дошкільна освіта визначена обов'язковою первинною складовою частиною освіти в Україні (ст. 4 Закону “Про дошкільну освіту”).

Отже, підготовка педагогічних кадрів відповідного напрямку вимагає особливої державної уваги в освітній політиці.

Зрозуміло, що однією з форм організації саме фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є педагогічна практика, тому виникає потреба у перегляді її видів та змісту у відповідності до завдань ступеневої підготовки та галузевих стандартів вищої освіти.

Отже, практична підготовка студентів педагогічного факультету (спеціальність “Дошкільне виховання”) є актуальною для наукового дослідження та методичного забезпечення всіх видів навчально-професійної діяльності у ВНЗ.

Серед наукових робіт останнього часу дослідження загальних підходів до змісту та організації професійної підготовки "дошкільників" у ВНЗ відображені у роботах В.Г.Андрушенка, І.Я.Зязюна, Ю.І.Мальованого, О.Г.Мороза, Л.В.Кондрашової, В.О.Сластьоніна, О.В.Сухомлинської.

Детальний аналіз літератури з цього питання надає підстави стверджувати, що в працях педагогів, педагогів-новаторів обґрунтована характеристика творчої особистості вихователя, визначені структурні особливості творчої педагогічної діяльності. На жаль, питання підготовки такого педагога не розв'язано у повній мірі. Далеко не всі можливі резерви вищого навчального закладу у цьому плані реалізовані.

Метою статті є огляд методичних рекомендацій щодо організації практичної підготовки студентів вищого навчального закладу у контексті реалізації прогресивних ідей Болонського процесу.

Завданнями даної статті є: 1) визначити і акцентувати специфіку організації педагогічної практики студентів спеціальності "Дошкільне виховання" в умовах ступеневої системи освіти; 2) визначити можливості в конкретизації загальних завдань педагогічної практики у відповідності до спеціалізації „Дошкільне виховання”.

Умови навчальної діяльності – це сукупність обставин, в яких вона здійснюється і обставин життєдіяльності суб'єкта [3].

Б.Теплов стверджує, що успіх людини залежить від того, як вміло вона використовує свої позитивні якості й нейтралізує вади [4].

Засвоєння культури, розвиток професіоналізму – все це повинно мати для творчої особистості особливе значення, аналізуватися нею та використовуватися в неповторному сполученні. На цьому етапі повинно відбуватися формування й розвиток культури навчання й саморозвитку студентів засобами усіх видів навчальної діяльності, в тому числі педагогічної практики.

Основні, ґрунтовні засади професійної підготовки майбутніх педагогів окреслені у працях Є.В.Бондаревської, А.М.Алексюка, І.А.Зязюна, Н.Д.Кузьміної, В.І.Лугової, В.Ф.Орлової та ін.

Реалізація принципу зв'язку теорії й практики навчання забезпечує логіку професійного становлення студентів, поєднання теоретичних знань з професійними вміннями. Ще в 90-х роках на теренах України було запроваджено ступеневу систему підготовки фахівців, яка полягає в оволодінні професійними вміннями на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях на кожному з етапів (ступенів) вищої

освіти. Така підготовка має здійснюватися на основі логічного зв'язку, наступності та неперервності у змісті та формах організації навчання на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні.

Слід зауважити про переваги ступеневої підготовки працівника в галузі дошкільної освіти: завершеність професійної підготовки на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні; можливість здобуття освіти поступово і з перервою в часі на базі різних типів вищих педагогічних навчальних закладів; забезпечення комплексної та цілісної підготовки відповідно до існуючого державного стандарту.

Безперервна педагогічна практика студентів на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні виступає формою їх професійної практичної підготовки. Згідно державних стандартів освіти та діючих навчальних планів підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” передбачає в навчальному процесі студентів за спеціальністю “Дошкільне виховання” такі види практик: педагогічна практика в групах раннього віку, літня педагогічна практика в дошкільному навчальному закладі, виробнича педагогічна практика в дошкільному навчальному закладі та педагогічна практика в сім'ї, організаційно-методична практика, інспекторсько-методична практика в районному управлінні освіти, педагогічна практика у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, асистентська практика у вищих навчальних закладах III-V рівнів акредитації.

Педагогічна практика спрямована на практичну перевірку якості засвоєння знань, формування професійних умінь та розвиток професійно значущих якостей особистості в умовах реального навчально-виховного процесу. Завдання, які вирішуються під час практики, забезпечують системність та поступовість фахової підготовки студентів.

Завдання кожного виду практики спрямовані не тільки на практичну підготовленість, але й на формування професійних якостей майбутніх педагогів і готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Важливою всебічної підготовки студентів є ознайомлення їх з навчально-виховною роботою дошкільних навчальних закладів в реальних умовах, організаційно-методичною діяльністю управління освіти та специфікою організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах. Важливим залишається формування професійних умінь майбутніх вихователів, управління системи дошкільної освіти, викладачів, розвиток їх пізнавальної і творчої активності, інтересу до обраної професії, виховання у них

прагнення до розкриття свого творчого потенціалу, самовдосконалення і самоосвіти.

Успішна підготовка та проведення педагогічних практик неможливі без обміркованого їх планування в масштабі вузу і факультету. В планах, які складають на період проведення кожної практики, передбачено ряд питань, а саме:

- вибір дошкільних навчальних закладів для проходження практики, розподіл студентів і призначення керівників практики і проведення з ними відповідної роботи;
- підготовка і виготовлення потрібної документації і забезпечення нею студентів, керівників практик;
- проведення настановних і підсумкових конференцій студентів за участю керівників практики і працівників дошкільних навчально-виховних закладів;
- підведення підсумків практики на педагогічних радах, засіданнях кафедр, вчених радах тощо.

Кожен студент, ідучи на практику, повинен мати відповідну документацію – програму практики, чітко окреслені завдання, схеми планів, щоденників спостережень, аналізу відповідних занять, звіту тощо. Відсутність вище згаданої документації негативно позначається на підготовці та проведенні практики.

План підготовки і проведення педагогічної практики на факультеті складає керівник практики, затверджує декан факультету. Доцільно щоб цей план включав слідує розділи.

Підготовка до практики – визначення закладів, педагогів, керівників практики, розподіл студентів між дошкільними навчально-виховними закладами, підготовка документації практики, розподіл студентів між дошкільними навчально-виховними закладами, підготовка документації практики, проведення настановних конференцій.

Проведення практики – організація вивчення студентами об'єктів практики, проведення нарад студентів у навчальних закладах і керівників практики у ВНЗ, організація контролю за ходом практики, підготовка звітності студентів і керівників щодо практики.

Підсумки практики – підготовка і проведення звітів студентами щодо практики на педраді. Організація звітів студентів на кафедрах, проведення підсумкової конференції студентів, складання звіту за практику.

Важливу роль у підготовці студентів до практики відіграють настановчі конференції, які проводяться перед її початком. Часто їх

називають інструктивними нарадами студентів. До початку практики, коли всі організаційні питання розв'язані на спеціальних зборах, до відома студентів доводять наказ ректора про розподіл їх між навчальними закладами.

Перед початком практики студенти збираються на факультеті у визначений час на конференцію. В роботі конференції беруть участь: декан, керівник практики по університету, факультету, представники профільних (випускаючих) кафедр. Конференцію відкриває декан, доводить інформацію про завдання практики, її тривалість, попереджає про серйозне ставлення до неї, визначає її особливості в поточному навчальному році, застерігає від можливих недоліків.

Керівник педагогічної практики факультету доповідає про зміст практики та наголошує на її характерних особливостях, ставить перед студентами конкретні завдання щодо підготовки і проведення занять, використання наочних посібників і технічних засобів навчання, складання документації, рекомендують необхідну літературу. Хорошою традицією є запрошення на такі конференції студентів старших курсів, які вже пройшли практику, і вони в своїх виступах діляться власним досвідом проведення практик.

Практична підготовка студентів в університеті відповідно до специфіки педагогічної галузі має наскрізний характер, здійснюється протягом всього періоду навчання, починаючи з другого семестру першого курсу. Педагогічна (виробнича) практика проводиться з третього курсу. Її безперервність та послідовність впродовж кількох років навчання дозволяє майбутнім педагогам відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня – “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” – здобувати необхідний і достатній обсяг практичних знань і умінь.

Основною метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації педагогічної діяльності; формування професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах реального професійного самовдосконалення.

Багатоплановість видів педагогічної практики надає можливість сформуванню достатньо високого рівня професійної здатності до педагогічної діяльності у випускників педагогічного факультету, готовності працювати самостійно і достатньо компетентно за своєю кваліфікацією.

Комплексність і системність педагогічної практики надають можливість визначити мету, завдання та зміст кожного виду практики

у безперервному процесі підготовки студентів спеціальності “Дошкільне виховання”.

Розглянемо загальні особливості специфіки деяких видів практики з психолого-педагогічних дисциплін в їх тісному зв'язку зі змістом методичних курсів.

Студенти, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр” на третьому та четвертому курсах навчання проходять такі види педагогічної (виробничої) практики: практика в групах раннього віку, літня педагогічна практика в дошкільному навчальному закладі, педагогічна практика в дошкільному закладі.

Педагогічна практика в групах раннього віку спрямована на узагальнення теоретичної та забезпечення практичної підготовки студентів до догляду, розвитку навчання і виховання дітей раннього віку. Завданнями цієї практики є ознайомлення студентів з системою роботи дошкільного навчального закладу з дітьми перших трьох років життя та їхніми батьками, спостереження і аналіз навчально-виховного процесу в групі раннього віку, оволодіння вміннями самостійної організації та проведення різних форм навчання та виховання дітей, практичне вивчення питань їхньої адаптації до умов навчального закладу, формування відповідального ставлення до безпеки життєдіяльності маленької дитини.

Літня педагогічна практика в дошкільному навчальному закладі.

Вона передбачає поглиблення зв'язку фахових знань студентів з реальним навчально-виховним процесом, вироблення у них стійкого інтересу і творчого становлення до професійної діяльності. У ході реалізації функцій вихователя майбутні фахівці оволодівають уміннями планувати зміст та форми роботи з дітьми дошкільного віку, цілеспрямовано добирати засоби, методи, прийоми навчання і виховання, створювати умови для цікавого змістовного повсякденного життя дітей в дошкільному навчальному закладі, проводити фізкультурно-оздоровчі заходи, організовувати роботи з батьками.

Педагогічна практика в дошкільних навчальних закладах. Вона є переддипломною практикою студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”. Під час цієї практики поглиблюються та закріплюються знання з усіх дисциплін навчального плану, відбувається практична підготовка до складання комплексного державного екзамену з дошкільної педагогіки і фахових методик. Діяльність студентів максимально наближена до реальної професійної

діяльності. Вони працюють на посаді вихователя і проводять всі види роботи, які входять в коло його обов'язків.

Метою практики є навчання студентів цілісному виконанню функцій вихователя дітей дошкільного віку. Її завданнями передбачено формування у студентів системи педагогічних умінь, а саме: здійснювати комплексне вивчення освітнього процесу дошкільного навчального закладу; планувати систему навчально-виховної роботи з дітьми; обґрунтовано добирати методи та прийоми навчання і виховання, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дошкільників; організовувати навчально-виховний процес в конкретній віковій групі; проводити різні форми роботи з батьками; аналізувати хід і результати навчально-виховної роботи вихователів та власної. Реалізація завдань практики сприяє розвитку у студентів творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності, стимулює їх до збагачення педагогічних знань, вдосконалення професійних умінь.

Завдання та зміст педагогічної практики в дошкільному навчальному закладі для студентів, які здобувають різні спеціалізації, уточнюються та доповнюються з урахуванням особливостей їхньої майбутньої професійної діяльності. Зокрема, студенти, які отримують на педагогічному факультеті спеціалізацією "Мова і література (іноземна)" впродовж педагогічної практики в дошкільному навчальному закладі аналізують заняття з іноземної мови, які проводяться в дитячому садку, а також самостійно планують різні форми роботи та навчають дітей іноземної мови як на заняттях, так і в повсякденному житті, добираючи необхідні засоби, методи і прийоми.

У процесі педагогічної практики студентів спеціальності "Дошкільне виховання" вирішуються такі завдання:

- ознайомлення студентів із системою навчально-виховної роботи у дошкільних навчальних закладах;
- встановлення та поглиблення зв'язку теоретичних знань студентів з реальним педагогічним процесом, формування умінь використовувати знання під час розв'язання конкретних навчальних і виховних завдань;
- вироблення професійних умінь майбутніх вихователів, викладачів, управлінців системи дошкільної освіти;
- формування у студентів психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, розвиток необхідних професійних та особистих якостей, прагнення професійного самовдосконалення;

– сприяння зростанню творчого потенціалу студентів під час проведення науково-педагогічних досліджень, вивчення кращого досвіду роботи вихователів.

Ефективність педагогічної практики залежить від дотримання таких умов: теоретична обґрунтованість системи підготовки студентів до практики, навчальний і виховний її характер, комплексний підхід до визначення завдань, змісту, форм і методів організації та проведення практики, забезпечення наступності та системності на різних етапах її проведення.

Література

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. – К., 2004.
2. Білоус Н.О., Богиніч О.Л., Голота Н.М., Кошелівська О.І., Машовець М.А., Нападій Н.В., Сухорукова Г.В. Педагогічна практика студентів спеціальності “Дошкільне виховання”: Навч.-метод. посіб. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005.
3. Педагогический словарь: В 2-х т. – Т. 2 / Гл. ред. Капрон И.А. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 766 с.
4. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. – Т. 1. – М., 1985.

І.В.Онищенко

ВПЛИВ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКА

В статье раскрывается сущность эстетического воспитания дошкольника, определяется роль детской литературы в формировании эстетической культуры ребенка дошкольного возраста.

The article describes since of aesthetic education of pre-school children, defines the role of child's literature in forming culture of pre-school children.

Розробка нової філософії національної освіти зумовлює необхідність визначити вихідні теоретико-методологічні засади її реалізації. У цьому зв'язку гостро стоїть проблема реформування цілей та цінностей, оновлення змісту, вдосконалення технологій дошкільної освіти. Це зумовлено тим, що дошкільне дитинство класифікується як період виникнення та становлення особистості, формування первинних світоглядних уявлень, вміння розуміти естетичні цінності, розвитку естетичного ставлення до дійсності та мистецтва.

Державна політика в галузі дошкільної освіти, що визначається Конституцією, Законом України “Про освіту”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття),

Законом України “Про дошкільну освіту”, Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, спрямовує фахівців у галузі дошкільної педагогіки на пошук оптимальних шляхів естетичного розвитку дошкільників, розкриття механізмів формування естетичної компетентності як здатності в міру своїх вікових можливостей самостійно та свідомо виробляти ціннісне ставлення до світу і самого себе.

Ефективним засобом формування естетичної культури дитини дошкільного віку є дитяча література. Читання дитячих творів сприяє формуванню в дошкільників естетичної свідомості, творчої активності, збагачує їх духовно, розвиває природні нахили, художньо-творчі здібності, естетичні почуття. На жаль, сьогоднішній стан дитячої літератури не можна назвати благонадійним, хоча книг для дітей і про дітей видається велика кількість. У потоці книжкової продукції демонстративно зменшується питома вага серйозної, духовної та морально збагаченої літератури, а це, в свою чергу, впливає на зниження рівня духовності дитини, на глобальне руйнування національних традицій [3, с. 3].

Аналіз наукової літератури дає уявлення про стан розробленості проблеми формування естетичної культури особистості. Так, питання цінностей і ставлень до них людини знайшли відображення у працях філософів (В.Василенко, О.Дробницький, А.Здравомислов, М.Каган, В.Малахов, В.Ольшанський, Л.Столович, В.Тугаринов, Ю.Шаров та ін.), які розглянули зміст і типологію цінностей.

Дослідження авторів у галузі естетики й мистецтвознавства (В.Верховинець, М.Лейзеров, Ю.Лукін, Л.Масол, М.Овсянников, Л.Столович, С.Уланова, Г.Шевченко, Е.Шудря, Б.Юсов, Н.Ястребова та ін.) розкривають питання, пов'язані з уточненням сутності естетичного виховання, його принципів і завдань, єдності з працею, природою, навчанням; зв'язки його з моральним, загальнокультурним розвитком особистості, фізичним, екологічним вихованням; впливу естетичного виховання на формування особистості.

Останніми роками в Україні проблеми естетичного виховання та естетичного ставлення до творів мистецтва досліджують Л.Вовк, О.Дем'янчук, Л.Коваль, Л.Масол, Л.Печко, О.Рудницька, Г.Тарасенко, Ж.Юзвак та ін. Психолого-педагогічні аспекти естетичного виховання дошкільників розглядалися в працях Н.Ветлугіної, О.Дронової, В.Захарової, Н.Кириченко, Т.Комарової, Ю.Косенко, В.Котляра, С.Науменко, В.Пабат, Г.Підкурманної, Н.Сакуліної, О.Трусової,

Л.Шульги та ін. Дослідження М.Волокітіної, В.Давидова, Л.Занкова, В.Крутецького, М.Матюхіної, Т.Михальчик, Н.Молдавської, З.Романовської та ін. визначають особливості розвитку вмінь у дітей дошкільного віку естетично оцінювати твори художньої літератури.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень з порушеної проблеми, на сучасному етапі недостатньо розкрито вплив дитячої літератури на формування естетичної культури дошкільника. Вказана проблема є актуальною й вимагає першочергової уваги й осмислення, адже дитяча література, читання як процес відіграють провідну роль у формуванні особистості, у створенні системи загальнолюдських цінностей.

Метою дослідження є з'ясування ролі дитячої літератури у формуванні естетичної культури дошкільника. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких дослідницьких завдань: проаналізувати теоретичні та експериментальні дослідження впливу дитячої літератури на формування особистості дитини; розкрити особливості формування естетичної культури дошкільника засобом дитячої літератури.

У педагогічній науці категорія естетичного виховання дошкільників визначається як розвиток здібностей сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті та мистецтві; виховання прагнення самому брати участь у перетворенні оточуючого світу за законами краси; залучення дітей до художньої діяльності; розвиток творчих здібностей [4, с. 38]. Організація естетичного виховання в дитячому садку має на меті забезпечення систематичного розвитку в дітей сприйняття прекрасного, естетичних почуттів та уявлень, формування основ естетичного смаку. Цьому найкраще сприяють різні види мистецтва, що викликають безпосередній емоційний відгук, радість, хвилювання, захоплення.

Виховання дошкільників засобами мистецтва в педагогічній науці називають "художнім вихованням". Важливим є завдання – навчити дітей основ художніх знань, практичних умінь, виховати потреби та звички, в міру своїх сил вносити елементи прекрасного в навколишнє середовище, у відношення з оточуючим світом. Будучи спрямованим на формування творчої особистості, здатної адекватно сприймати прекрасне і потворне, наділеної чуттям міри у творенні художніх цінностей, естетичне виховання передбачає розвиток почуттєвої сфери особистості дитини, з якою тісно пов'язаний її моральний світ. Квінтесенцією його є естетичний розвиток людини, який має на меті формування естетичної культури особистості.

Естетична культура – це результат активного творчого засвоєння особистістю культурного спадку суспільства; своєрідний сплав особистісних якостей, що утворюють складну динамічну структуру, яка постійно змінюється в результаті взаємодії особистості з прекрасним, а також взаємовпливу особистостей [2, с. 7]. Основи естетичної культури закладаються в ранньому дитинстві. Саме в цьому віці здійснюються перші свідомі кроки в світ прекрасного, від яких залежить успіх роботи на наступних етапах виховання, а нерідко – естетичні запити і уподобання дорослих людей.

Особливе місце у формуванні естетичної культури дитини дошкільного віку посідає художня література. Художній образ є особливим узагальненням дійсності в індивідуалізованій, конкретно-чуттєвій та естетично виразній формі як єдність того, що відчуваємо і розуміємо. Саме завдяки особливостям свого впливу на дитину (чуттєва безпосередність, ідейна спрямованість, спонукальна сила) художня література, як жодна з інших форм суспільної свідомості, є найефективнішим засобом естетичного виховання.

Говорячи про розвиток естетичного сприймання дітей засобами мистецтва, Л.Виготський підкреслював складність цієї проблеми: “Дивитися й слухати, отримувати задоволення – це здається такою нескладною психологічною роботою, виконуючи яку абсолютно не відчуваємо необхідності в жодному спеціальному навчанні. А тим часом це й складає основну мету й завдання загального виховання” [1, с. 244]. Введення мистецтва у внутрішній світ дошкільника як результат розуміння художнього образу має спиратися на створення емоційного контакту з творами дитячої літератури, збагачення емоційно-особистісного досвіду дошкільника.

У своєму естетичному розвитку дитина проходить певні етапи: ознайомлення; пізнання; творчість. Слухання художніх творів, організація самостійного читання, складання дітьми казок, оповідань, загадок, різноманітні творчі роботи сприяють формуванню вміння розуміти естетичні цінності, розвитку естетичних емоцій, естетичного ставлення до дійсності та мистецтва. Через дитячу літературу кожна дитина повинна мати змогу розкрити свої творчі здібності, реалізувати потаємні задуми щодо проби сил у літературній творчості, в мистецтві, розширити світ своїх захоплень.

Ефективність організації естетичного виховання дітей дошкільного віку залежить не лише від професійних знань і вмінь педагога, а й від його естетичної вихованості. Культурний і духовний розвиток дитини дошкільного віку обумовлений, певною мірою,

обдарованістю особистості вихователя, його здатністю сповідувати ідеали Істини, Добра й Краси. Лише творчо обдарований вихователь спроможний забезпечувати гармонійний розвиток дитини. Отже, сьогодні вихователеві слід бути особливо грамотним у питаннях формування кола дитячого читання, глибоко знати історію рідної літератури, щоб професійно підходити до аналізу дитячих творів, виділяючи в літературі в першу чергу загальнолюдські прагнення, виховуючи повагу до культури українського народу і бажання зрозуміти й прийняти її.

Одним з головних засобів розвитку особистості, її інтелекту, культури, освіти і поглиблення знань є читання. Основне завдання вихователя – навчити дитину читати потрібну літературу, самостійно знаходити інформацію, виробити у неї навички критичної оцінки. Це і стане основою подальшого естетичного розвитку, передумовою формування естетичної культури дошкільника. Через читання дитячої літератури відбувається формування первинного уявлення про прекрасне, про мистецькі жанри та напрямки, відчуття краси поетичного чи прозового твору; на стимулювання власної творчості дитини, національних поглядів тощо.

Важливим завданням вихователя є формування першооснов читацької культури дошкільників, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування повноцінного сприймання, розуміння та відтворення художнього, художньо-пізнавального тексту дітьми, розвиток в них відповідних навчальних, читацьких і мовленнєвих умінь, емоційно-почуттєвої сфери, образного мислення, а також умінь висловлювати елементарні оцінні судження щодо прочитаного, обґрунтовувати власну позицію. Такий підхід до книги складається вже в дитячому садку.

З метою формування естетичної культури вихователю доцільно розробити комплексні програми естетичного розвитку (наприклад, "Сходження до прекрасного", "Художня культура людства" та ін.). Головна їх мета – пробудження у дітей позитивного ставлення до цінностей художньої культури, розвиток естетичних смаків, художньо-творчих здібностей. Кладучи в основу будь-якої форми роботи дитячу книгу або друкований твір з дитячих журналів "Малятко", "Пізнайко", "Дивосвіт", "Стежка", "Вулик" та ін., вихователь в ігровій формі може провести ігри-подорожі "Веселе місто Алфавіт", "Подорож у світ казковий, де лунає рідна мова", "Все – як насправді", "З Веселиком – до пригод!" Пропоновані види робіт сприятимуть формуванню у дошкільників естетичного смаку, розвиватимуть творчі здібності.

Отже, дитяча література є ефективним засобом формування естетичної культури особистості дошкільника, удосконалення естетичних почуттів, сприймання явищ життя і природи крізь призму людських взаємин. Через читання дитячої літератури відбувається формування первинного уявлення про прекрасне, про мистецькі жанри та напрямки, відчуття краси поетичного чи прозового твору. Прилучення до літератури стимулює гуманістичну спрямованість особистості дошкільника, сповнює її духовною щедрістю, активізує творчий потенціал, і чим раніше він буде закладений, тим активнішим буде прагнення дитини до опанування художніх цінностей культури, тим вище естетична свідомість, тим ширше сфера естетичних потреб.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.Давидова. – М.: Высш. шк., 1999. – 328 с.
2. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки. – К.: Академвидав, 1998. – 473 с.
3. Трохименко Г., Драган Р. Читання як нормативна основа соціальної поведінки дітей // Світ дитячих бібліотек. – 2005. – № 4(17). – С.3-5.
4. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А.Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1972. – 291 с.

І.Волощук

ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

В статтє рассматривается специфика формирования компонента деятельности в условиях подготовки молодого специалиста к внедрению инноваций в системе методической работы школы.

The article considers the specificity of formation the component of activity in the conditions of preparation of the young specialist to the introduction of innovations in the system of the school methodical work.

Педагогічні інновації в освіті передбачають якісно нові перетворення як цілісного педагогічного процесу, так і його складових, зокрема, мотиваційних, змістових, процесуальних та інших структурно-діяльнісних компонентів, що призводять до істотного підвищення його результативності.

Ці зміни в завданнях, методах, принципах навчання, формах його організації та управління пов'язані з процесом педагогічної діяльності, що є головним компонентом інноваційних перетворень. Одним з напрямків цих змін є створення комплексної методичної системи, яка повинна на сучасному рівні поставити індивідуальну роботу з молодим вчителем, запровадити нові прогресивні методи його навчання з широким використанням інтерактивного спілкування, мультимедіа, консультативного проектування та моделювання, ділових ігор.

В сучасних умовах робота з молодим вчителем істотно розширює своє функціональне значення, поступово стає обов'язковим станом у розвитку його компетентності та творчих професійних якостей. Основною метою інноваційної підготовки молодого спеціаліста є озброєння його методологією діяльності, зваженого впровадження нововведень в практику.

Теоретичним підґрунтям діяльнісного підходу у формуванні готовності молодого спеціаліста є праці В.Ананьєва [1], Л.Виготського [2], С.Рубінштейна [4], В.Сластьоніна [5], у яких особистість розглядається як суб'єкт діяльності, що формується у діяльності і спілкуванні з людьми, відзначає характер цієї діяльності та спілкуванні.

Спираючись на думку В.Сластьоніна, що вчитель, який використовує в своїй роботі досягнення педагогічної науки, це як правило хороший вчитель, але на майстер, а вчитель який у всіх складних випадках, спираючись на теорію, знаходить педагогічно – виправдане рішення, він вже майстер [5, с.19], ми намагались створити молодому спеціалісту простір для творчості в чітко визначених умовах педагогічної діяльності, допомогти зрозуміти, в чому він може виразити свою індивідуальність, у яких способах реалізувати свій потенціал.

Відомо, що в процесі виконання дій, молодий вчитель спирається на орієнтовану основу. Якщо на практиці йому доводиться розв'язувати педагогічні проблеми методом проб і помилок, то це означає, що орієнтована основа його дії недостатньо сформована. Щоб зменшити кількість помилок, треба озброїти молодого вчителя повною системою факторів дії, тільки за такої умови можливе формування творчої діяльності вчителя [6, с.104-135].

Саме з творчим застосуванням знання, усвідомленням логіки власної діяльності пов'язують перспективу розвитку молодих спеціалістів в Криворізької педагогічної гімназії. Зміст і структуру

навчання молодих спеціалістів педагогічній інноваційній діяльності забезпечують три види цілепокладання: аналітико – діагностичне, аналітико-прогностичне, корекційно-коригуючі, які реалізуються за трьома етапами в період стажування молодого спеціаліста. Як свідчать теоретичні дослідження з проблеми навчання молодих спеціалістів педагогічній діяльності, вони опановують її на кількох рівнях, від репродуктивного до творчого новаторського. Щоб молодий вчитель прийняв потребу працювати інноваційно, творчо йому необхідно створити умови, щодо його становлення, самопізнання та розвитку, забезпечити високий рівень мотивації до праці.

Як визначає П.Гальперін: “Скрізь, де стереотипна дія є недостатньою для пристосування суб’єкта до нових умов, потрібна не автоматична, пасивна, а активна психологічна мотивація” [3, с.83].

Зважаючи на це, в педагогічній гімназії навчання молодих спеціалістів починається з формування в них особистісного ставлення до об’єктів діяльності, спрямовується на осмислення сутності нововведень, прищеплюється інтерес до самоосвіти і самовиховання. Процес роботи з молодим вчителем здійснюється таким чином, щоб управління трансформувалось в самоуправління. Тоді діяльність вчителя буде вмотивованою, продуктивною. Тобто здійснюється гармонізація стосунків в процесі взаємовпливу між молодим вчителем, вчителем – наставником, адміністрацією. Таке пристосування поведінки суб’єктів діяльності створює особливий діалог – полілог, зміст якого спільне визначення мети з наступним поєднанням зусиль і спрямуванням дій на її досягнення. Таке цілепокладання визначає пріоритети розвитку кожного молодого спеціаліста.

Діяльнісний аспект реалізується в організації способів взаємодії: молодим вчителем здійснюється привласнення сутнісних ідей та різних видів та форм процесуально-фахової майстерності.

На першому етапі своєї роботи молодий спеціаліст вчиться діагностувати стан особистісно-розвивального середовища, конкретного класного колективу, виявляючи чинники розвитку класного колективу, відповідно до зон актуального і ближнього розвитку дітей. Цей етап пов’язано з розвитком у молодого спеціаліста аналітичних та конструкторських вмій.

На практичних заняттях “Школи молодого вчителя” він спочатку в абстрактних умовах, пізніше на реальних класних колективах, окремих гімназистах разом с психологом вчиться діагностувати та аналізувати стан та умови, з’ясовуючи їх з

особливостями особистісно-розвивальних можливостей навчального процесу, для того щоб правильно здійснити цілепокладання.

На другому етапі роботи разом з вчителем-наставником розробляється набір значущих видів діяльності, моделюються взаємини між учасниками навчально-виховного процесу, здійснюється проектування сприятливих морально-психологічних умов. Цей етап пов'язаний з діяльнісним моделюванням молодого спеціаліста. Тут він повинен усвідомити, що моделювання – це не особливості викладання. Воно вчить формувати способи виконання дій учителя і учнів, які передбачають набуття компетенції.

На тренінгах і відкритих уроках молодий спеціаліст спочатку спостерігає, потім сам створює процес такої діяльності в умі: спочатку аналіз обставин, лише потім формування способів виконання потрібних дій. Таким чином формується алгоритм: аналіз – мета – процес – результат, який складає реалізацію ціле покладання при підготовці будь якої справи або уроку. На цьому етапі вчитель набуває вмінь виокремлення у діяльності суттєвих факторів і нейтралізації несуттєвих, будівництва логічно-структурної схеми взаємозв'язків суттєвих компонентів, які потрібні для виконання дій, аналізування побудованої схеми і оцінки отриманого результату. Саме тут формуються дії, які забезпечують навчальну роботу з набуття знань відповідного рівня на кожному етапі уроку. Молодий вчитель створює ідеї-репрезенти, інтегрально пов'язуючи пізнання, проектування, конструювання, управління, реалізацію і оцінку, в яких реалізується сутність цілепокладання і дидактичний закон діяльності.

Засобами діяльнісного моделювання у молодого вчителя відбувається “примірювання” складності навчальної інформації до різних можливостей учнів. Кожен етап уроку має свій дидактичний блок, який співставляється з моделлю-зразком заданого етапу з відповідними параметрами технологічного і ресурсного матеріалу.

На змістово-пошуковому етапі – дозування і упорядкування матеріалу уроку за ступенем складності, посилення практичної складової уроку; на контрольно-смысловому – узгодження і корекція засвоєного, визнання ступеня оволодіння темою, техніка контролю і його види; на адаптивно-перетворюючому – здійснюється розвиток і тренування здібностей засобами нарощування вимог, плановим введенням елементів дискомфорту, протиріч, перевод знань у вищий творчий рівень. Форми діяльності та їх класифікація обираються у відповідності логіки до пізнання учнів.

Управління такою діяльністю поступово трансформується в самоуправління. Діяльність стає вмотивованою, продуктивною, поєднання управління і самоуправління забезпечує умови для саморозвитку, узгоджуються вимоги адміністрації з потребами самого вчителя на основі діалогічної адаптації. На цьому етапі молодий спеціаліст опановує стратегію діяльності перетворенням свого навчального предмету на засіб розвитку учнів, він отримує систему знань і вмінь зі створення засобів діяльності, які свідомо проєктують індивідуальний розвиток учнів. Логіка діяльності ґрунтується на реальних умовах, реальних чинниках розвитку кожного гімназиста.

Третій етап роботи з молодим вчителем – творчий. Він здійснюється в межах презентацій творчих ініціативних груп і лабораторій. На цьому етапі молодий спеціаліст сам розробляє і конструює свою стратегію навчання і виховання, стає автором і виконавцем власних проєктів зі свого розвитку та розвитку учнів, свідомо розв'язує педагогічні проблеми, осмислюючи не лише свою діяльність, але і діяльність професійного співтовариства, учнів та їх батьків.

Рефлексивна робота здійснюється і адміністрацією та колегами молодого спеціаліста: враховується цільове управління і вносяться перспективи в педагогічну діяльність.

Навчання молодих спеціалістів за такою системою дає підстави для таких висновків:

1. Система методичної роботи навчального закладу, під якою розуміють складний комплекс різноманітних форм і методів навчання і виховання освітян, всі компоненти в якому взаємопов'язані і взаємозумовлені у змістовому і організаційному планах, допомагає молодим спеціалістам швидше адаптуватися і засвоїти способи інтегрованої педагогічної діяльності, що є основою повноцінного професійного зростання.
2. Відпрацьована система методичної роботи з молодим вчителем дає йому можливість сконцентрувати всю увагу на головному в його педагогічній діяльності – на особистісному розвитку та розвитку своїх вихованців. Під час моделювання і конструювання уроків, розв'язання педагогічних проблем у молодого спеціаліста розвиваються творча уява, емпатія, рефлексія, він усвідомлює потребу у нових знаннях, стає суб'єктом професійного самостановлення, що є основою інноваційної діяльності.
3. Відпрацьовуючи діяльнісний компонент в умовах роботи в творчих ініціативних групах та лабораторіях молоді спеціалісти

покладаються не лише на себе, а й на досвід і знання кваліфікованих педагогів-методистів, на науково-методичні розробки вчених. За цих умов ефективність підготовки молодих спеціалістів зростає. Корисним є спрямована адресна підтримка кожного спеціаліста зі сторони адміністрації гімназії.

Цей творчий авторизований процес, неоднорідний за змістом, завдяки різноманітності потенціалу виконавців, набуває особливої цінності і фактично окреслює рівень зростання професійної майстерності молодого вчителя.

Література

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекопознания. – М.: Просвещение, 1977. – 328с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991 – С.39.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-ство МГУ, 1976 – С.88.
4. Рубинштейн С.Л. Проблема общей психологии. – М.: Просвещение, 1973. – 575с.
5. Слостенин В.А., Чижикова Г.Н. Введение в педагогическую аксиологию: Учебное пособие для студентов высших пед.учебных заведений. – М.: Изд-кий центр “Академия”, 2003. – 192с.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний.– М.:Изд-ство Московского ун-та, 1984. – 345с.

І.М.Конельська

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ В УМОВАХ ШКОЛИ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я

Статья посвящена актуальным вопросам валеологической компетентности современного учителя. Рассматривается структура валеологической компетентности учителя, разработанная на основе приоритетов духовно-ценностных качеств учителя, что отражается на формировании жизненных компетенций учащихся.

The article is devoted to the actual questions valeological competence of the modern teacher, is explored the structure valeological competence teacher, which is developed on the basis of priority spiritual-valued gualitties teacher, that is deaten back on forming vital jurisdictions student.

У зв'язку з реформуванням освіти в Україні, переходом до гуманістичної парадигми та зміною пріоритетів у підготовці учнівської молоді до життя в педагогічній літературі набула актуального значення розробка понять “компетентність” та “компетенція”.

Цій проблемі присвячені роботи зарубіжних та вітчизняних науковців, які по-різному трактують ці поняття, наповнюючи їх різноманітними складовими (Б.Авво, С.Бондар, Б.Гершунський, Н.Кузьміна, А.Маркова, О.Пометун, А.Радченко, В.Синенко, А.Хуторський, М.Чошанов, С.Шишов, О.Шиян та інші).

У сучасній науці поняття “компетентність” розглядається як здатність (П.Борисов, В.Кальней, А.Маркова, В.Слободчиков, С.Шишанов, В.Шепель та інші); як сукупність особистісних якостей (Б.Авво, О.Олексюк, Т.Ларіонова та інші); як інтегративна якість (Т.Волобуєва, А.Орлова, Г.Селевко та інші); як результат (С.Бондар, Б.Гершунський, В.Синенко, А.Кондаков та інші).

А.Маркова виділяє чотири види компетентностей: спеціальні, соціальні, особистісні, індивідуальні. О.Таїзова подає такі складові компетентності: мотиваційна, етична, соціальна, поведінкова.

С.Бондар визначає такі компоненти професійної компетентності вчителя, як потребнісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, практичний, рефлексивний.

Інші автори розширюють цей перелік компетентностей, на жаль, оминаючи увагою валеологічну складову професійної компетентності сучасного вчителя.

На нашу думку, провідною в структурі професійної компетентності сучасного вчителя повинна виступати валеологічна компетентність. Адже зараз науковці, педагоги, психологи, медики б'ють тривогу стосовно погіршення стану здоров'я дітей.

У Концепції загальної середньої освіти для 12-річної школи визначено перспективні орієнтири та шляхи формування освіченої, вихованої, фізично та духовно здорової української нації.

Культивування здорового способу життя через освіту виокремлено як один із пріоритетних напрямів державної політики в розвитку освіти.

Валеологічна компетентність повинна стати невід'ємним атрибутом професіоналізму сучасного вчителя. Лише вона дозволяє крізь призму валеологічної доцільності та здоров'язбереження школярів організувати навчально-виховну взаємодію і отримувати результати у вигляді сформованих учнівських життєвих компетентностей, поліпшення здоров'я та рівня вихованості.

Тому метою нашою роботи було дослідження рівня сформованості валеологічної компетентності вчителя та його підвищення на основі системного підходу.

Для цього ми виокремили такі завдання:

1. Розробити показники валеологічної компетентності вчителя та дослідити рівень їх сформованості.
2. Розробити шляхи удосконалення валеологічної компетентності вчителя в умовах Школи культури здоров'я.
3. Дослідити вплив валеологічної компетентності вчителя на рівень сформованості життєвих компетентностей учнів, їх стан здоров'я та рівень вихованості.

В експериментальній роботі брали участь 800 учнів та 64 вчителя школи-гімназії № 49 м.Кривого Рогу.

Методи дослідження: моделювання, анкетування, тестування, експертної оцінки навчально-виховної діяльності, статистичної обробки експериментальних даних.

На нашу думку, професійна компетентність учителя – це сукупність відповідного рівня професійних знань, умінь та навичок, його особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості та освіченості учнів).

Т.Браже стверджує, що професійна компетентність спеціаліста визначається не лише професійно-базовими знаннями й уміннями, але й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, розумінням себе у світі і світу навколо себе .

Ціннісні взаємини людини визначають її емоційно-психологічний стан. Задоволеність і наповненість життя, його сенс, а система цінностей регулює поведінку і діяльність, визначає мотиваційно-потребнісну спрямованість особистості, готовність керуватися цими цінностями в професійній діяльності.

Мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності – важлива умова професійного становлення вчителя. Формування виконавчого (процесуального) компонента професійної готовності – знань, умінь, навичок – похідна від рівня розвитку ціннісних орієнтацій особистості. Виконуючи прогностичну, проєктивну функцію, професійні ціннісні орієнтації дозволяють вчителю побудувати модель своєї діяльності, яка стає орієнтиром його саморозвитку і самовдосконалення.

Оскільки на сучасному етапі розвитку освіти збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління є провідною метою, визначальною компетентністю вчителя ми вважаємо валеологічну, яка

в якості ключових компетенцій включає інтелектуальну і психолого-педагогічну.

Інтелектуальна компетенція визначає міру професіоналізму вчителя в валеологічних питаннях і характеризується особливим типом організації предметно-специфічних знань і ефективними стратегіями прийняття рішень щодо формування і збереження здоров'я школярів.

Інтелектуальна компетенція виражається в умінні застосовувати знання для організації доцільних дій в валеологізації навчально-виховного процесу, в набутті і перетворенні знань в дії та вчинки школярами, а також для вироблення способів інноваційної діяльності.

Під психолого-педагогічною компетенцією розуміється сукупність певних властивостей особистості вчителя з високим рівнем професійної готовності до здійснення педагогічної діяльності і ефективної взаємодії з учнями в освітньому середовищі.

До операціональних компетенцій ми відносимо мотиваційну, дидактичну, методичну, проєктивну, комунікативну, виховну, управлінську.

Під мотиваційною компетенцією вчителя ми розуміємо вміння зацікавити учнів навчальним матеріалом, формувати позитивне ставлення до навчально-виховного процесу, активізувати пізнавальну діяльність учнів, створювати інтелектуально-емоційний комфорт та ситуацію успіху на уроці, сприяти розвитку валеологічної компетентності учнів.

Сформованість мотиваційної сфери безпосередньо впливає на психолого-педагогічні вміння вчителя, які передбачають використання знань про психологічні та психофізичні особливості школярів різного віку, налаштованість на особистісно-орієнтований розвиток учнів, використання в навчально-виховній роботі компетентнісного підходу.

Наявність таких достатньо розвинених вмінь докорінним чином змінює методичний підхід до побудови освітнього процесу. Це передбачає застосування на уроках методів особистісно-орієнтованого підходу на підставі індивідуально-особистісних якостей школярів та їх стану здоров'я, обґрунтований вибір педагогічних технологій з позицій валеологічної доцільності тощо.

Такий підхід спонукає до найбільш повної реалізації основних дидактичних принципів навчання: оцінка ступеню реалізації освітнього та розвиваючого потенціалу програмного матеріалу;

розвиток життєвих компетенцій учнів; вираховування індивідуальних психофізичних особливостей дітей та стану їх здоров'я; індивідуальний та диференційований підхід до домашнього завдання; вибір і реалізація форм і методів позитивного стимулювання учнів в процесі роботи тощо.

Важливого значення набувають при цьому проєктивні вміння вчителя планувати здоров'ятворчу діяльність, передбачати результати своєї роботи, планувати роботу на уроці з урахуванням особистісно-орієнтовного та диференційованого підходу на основі психофізіологічних особливостей та стану здоров'я дітей.

Організаційні вміння вчителя передбачають управління самоосвітньою діяльністю учнів; організацію роботи з розвитку умінь та навичок учнів з предмету, із здоров'язбереження; здатність до аналізу та синтезу при організації навчально-виховної діяльності; рефлексії особистісної діяльності тощо.

Оскільки основною формою організації навчального процесу в школі є урок, то валеологічний підхід до нього передбачає пріоритет його гуманістичних цілей, які в свою чергу визначають і вибір відповідних технологій.

Гуманістична спрямованість цілей і задач уроку передбачає формування відношення до людини як до цінності, орієнтація учнів на самопізнання, визначення свого місця в світі і взаємовідносин з ним, прийняття рішень і вибір поведінки.

Від цілепокладання залежить вибір технологічного забезпечення уроку. Валеологічно обґрунтованими є педагогічні технології, орієнтовані на вільний вибір, творчість і самореалізацію учнів, які передбачають діалогічну взаємодію, індивідуалізацію, диференціацію, розвиток особистості учнів.

Для оцінки стану сформованості валеологічної компетентності вчителів школи-гімназії на основі розроблених показників була створена експертна група у складі директора гімназії, його заступників, завідувачів предметних кафедр, голів методичних об'єднань, психолога, вчителів валеології.

Діяльність кожного вчителя було проаналізовано за всіма складовими валеологічної компетентності і виявлений загальний рівень їх сформованості.

Початковий рівень стану сформованості складових валеологічної компетентності був в діапазоні 0,53-0,65, тобто допустимим. У результаті активної діяльності гімназійного науково-методичного центру, плідної співпраці з кафедрами психології,

фізіології і валеології Криворізького державного педагогічного університету на основі Програми професійного зростання вчителя, де були виявлені прогалини і успіхи самоосвітньої діяльності вчителя, рівень всіх складових валеологічної компетентності вчителів гімназії перейшов в діапазон 0,8-0,9, тобто став оптимальним. Це позначилося і на рівні сформованості життєвих компетентностей учнів (особливо на здоров'ятворчій компетентності), на рівні вихованості і станові їх здоров'я. Для кожного учня гімназії були також розроблені Програми особистісного розвитку, які активізували діяльність класних керівників, психолога, вчителів-предметників, батьків.

Таким чином, застосований нами системний підхід до визначення рівня сформованості валеологічної компетентності вчителя та учнів та шляхів їх вдосконалення дав позитивний результат за всіма важливими показниками особистісних якостей учителів та учнів гімназії.

С.І.Дятлова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

The work provides experience formation of the generalized methods of mental activity of primary school teachers in the special courses and special seminars of mathematical and methodical cycle.

Стаття посвячена проблеме формування мыслительной деятельности младших школьников в процессе обучения математике и подготовке будущих учителей начальных классов к проведению этой работы.

Державна національна програма "Освіта (Україна ХХІ ст.)" визначила стратегічні завдання реформування освітньої галузі. Одним із пріоритетних напрямів є інноваційні проекти удосконалення початкової ланки школи, які спрямовані на розвиток розумової діяльності учнів. Успішне розв'язання висунутих завдань багато в чому залежить від рівня методико-математичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Методична підготовка фахівця повинна враховувати всі ті зміни, що відбуваються в освітній галузі. Визначимо шляхи підвищення якості підготовки вчителів початкових класів до формування мислення учнів при навчанні математики.

Сучасний курс методики викладання математики на педагогічних факультетах спирається на теоретичну підготовку студентів під час проходженні різноманітних розділів курсу математики. У якості теоретичних основ початкового курсу математики студенти отримують знання теорії множин, відповідностей між множинами, елементів комбінаторики, логіки, алгоритмів, різних теоретичних підходів до формування поняття натурального числа і числа 0, подільність чисел, системи числення, алгебраїчна та геометрична підготовка, величини та інші. Це дає можливість опанувати різноманітні програмами та посібники початкового курсу математики, розуміти перспективу подальшого розвитку змісту, методів, форм та засобів навчання, сприяє розвиткові умінь методичного розроблення прийомів навчання та формування мислення учнів.

Методико-математична підготовка спрямована на виховання у майбутніх учителів творчого підходу до навчання математики на основі усвідомлення взаємозв'язків математики, логіки, комбінаторики, теорії множин, теорії імовірностей, а також дидактики та психології.

Методична система навчання математики включає в себе п'ять основних компонентів: цілі та зміст навчання, які дають відповідь на основне класичне педагогічне питання "Чому навчати?", а також методи, форми і засоби навчання, які характеризують педагогічну майстерність учителя та дають відповідь на питання "Як навчати?". Навчання математики – це управління з боку вчителя процесом опанування учнями математичною діяльністю і математичною теорією, яке є результатом цієї діяльності.

Математична діяльність формується на основі мислительних операцій за допомогою спостережень, аналізу, дослідів, аналогії, індукції, дедукції, узагальнення, виділення суттєвого з накопиченого матеріалу, абстрагування від несуттєвих властивостей. Саме залучення учня до розумової діяльності приводить його з пасивного спостерігача, якому пропонують опанувати доволі великим обсягом "готових" знань, у активного "відкривача" нових для нього знань. У традиційній практиці це використовується лише при вивченні окремих питань, а не є універсальним. Ми ж ставили за мету підготувати вчителя-інноватора, який бачить зміну пріоритетів початкової освіти на основі діяльнісного підходу як одного з основних методів навчання математики.

Слід наголосити, формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку (відповідно до “Базового компоненту дошкільної освіти”) відбувається в практичній діяльності в різних сферах діяльності дітей.

З цією метою вчитель інсценує повсякденні навчальні ситуації (ПНС) на уроках, у позакласній роботі з математики, при проведенні екскурсій тощо.

До курсу методики викладання математики необхідно включати питання розвитку логічного мислення учнів та формування у них умінь застосовувати індуктивні й дедуктивні методи пізнання, тобто елементи формальної логіки.

Мінімальна програма з логіки, яка забезпечує потреби глибокого засвоєння шкільного курсу математики та логічного розвитку учнів, містить роз’яснення смислу та властивостей логічних операцій (заперечення, кон’юнкції, диз’юнкції, імплікації, еквіваленції), відношення порядку, а також вивчення найпростіших правил виводу міркувань та їх аналізу. Такі програми і підручники з “Логіки” розроблені О.Я.Митником, зустрічаються такі завдання в експериментальних підручниках з математики авторів Олександрової Е.І., Захарової А.М., Фещенко Т.І., Петерсен Л.Г., Віленкіна Н.Я.

Для викладання на належному рівні за цими підручниками необхідно озброїти студентів знаннями з логіки, формувати розумову діяльність майбутніх учителів.

Головним завданням навчання математики студентів педагогічних факультетів, поряд з озброєнням знаннями, є розвиток творчого мислення майбутніх учителів. Це забезпечується в першу чергу умінями аналізувати і синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, встановлювати і використовувати аналогії, класифікувати і систематизувати, тобто володіти системою узагальнених прийомів розумової діяльності.

Аналізуючи підходи і концепції, що склалися в теорії і практиці здійснення розумового розвитку, слід відзначити дослідження, присвячені формуванню способів мислення учнів у процесі розв’язування текстових задач з математики (Г.П.Бевз, М.В.Богданович, О.С.Дубинчук, Ю.М.Колягин, А.М.Пишкало, Д.Пойа та ін.).

Суттєво підвищити ефективність здійснення розумового розвитку, розвитку інтелектуально-евристичних здібностей можливо в тому разі, якщо постійно використовувати творчі нестандартні

завдання, метою яких є створення оригінального творчого продукту. У процесі роботи над такими завданнями студенти застосовують набуті знання, уміння та навички, здійснюють комбінування відомих способів діяльності, це виховує математичну кмітливість, інтуїцію, спостережливість, творчу педагогічну фантазію, інтелектуальну оперативність у розв'язуванні задач.

Математика займає особливе місце в системі наук. Вона дає ті основні узагальнені поняття, якими користуються майже у всіх науках.

Зазначимо, що при розв'язуванні математичних задач особливо важливим є вибір педагогом такого підходу, за якого задача розглядається як об'єкт для дослідження, а її розв'язання – як конструювання та винахід способу розв'язання.

У практиці роботи педагогічного факультету Миколаївського державного університету дисципліни математичного циклу вивчаються в тісному взаємозв'язку. Курс математики розглядається в якості теоретичних основ початкового курсу математики. У майбутніх учителів ми намагаємося сформувати не тільки фіксовані лише математичні знання, уміння і навички, але й вчимо їх ці знання використовувати при відборі та розв'язанні задач початкового курсу математики. Студенти, використовуючи набутий математичний апарат, вчатьсЯ обґрунтовувати пропедевтичну цінність математичних задач для учнів початкових класів.

Таке широке запровадження спеціальних завдань з курсу методики навчання математики дозволяє значно повніше розвивати розумові здібності студентів, формувати у них узагальнені прийоми розумової діяльності.

Для досягнення цієї ж мети служить система доцільно підібраних спецкурсів та спецсеінарів для студентів:

- спецсеінар "Теоретичні основи розв'язування окремих задач курсу математики на педагогічному факультеті" (2 курс, математичного характеру);
- спецсеінар "Актуальні питання методики навчання молодших школярів розв'язуванню нестандартних задач" (3 курс, методичного характеру);
- спецкурс "Інноваційні технології навчання молодших школярів математики" для спеіалістів 5 курсу зі спеіальності "Початкове навчання" (5 курс, методико-математичного характеру).

Залучення студентів до активної роботи спецсеінарів та спецкурсів дозволяє ефективно формувати узагальнені прийоми

розумової діяльності, логічного мислення майбутніх учителів, що є одним із головних завдань вищого навчального закладу.

Література

1. Богданович М.В., Будна Н.О., Лищенко Г.П. Урок математики в початковій школі. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 280 с.
2. Глузман Н.А. Формирование обобщённых приёмов умственной деятельности у учителей начальных классов: Учебное пособие. – Ялта: КГГИ, 2001. – 95 с.
3. Дятлова С.І. Мудрой, мисли, міркуй! – Миколаїв: МДПУ, 2002. – 40 с.
4. Столяр А.А. Как математика ум в порядок приводит. – Минск: Высшая школа, 1982. – 205 с.
5. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144с.

Ю.В.Суббота

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются вопросы формирования культуры здорового образа жизни студенческой молодежи; понятийный аппарат изучаемой темы; педагогические условия формирования культуры здорового образа жизни студентов.

The article deals with some problems concerning the formation of the students culture of healthy way of lift; some definitions of the theme researched; pedagogical conditions of the formation of students culture of healthy way of life.

Проблемы здоровья человека, повышения качества жизни значительно возрастает в период социально-экономического подъема государства. Особенно остро стоит вопрос о состоянии здоровья студенческой молодежи – настоящего и будущего интеллектуального и трудового потенциала нашего государства. Политические, социально-экономические и экологические потрясения последних десятилетий неблагоприятно отразились на состоянии здоровья студентов. В первую очередь это нашло отражение на физических показателях и психологических функциях юношей и девушек, значительно снизилась физическая и функциональная подготовленность абитуриентов в вузах.

Вместе с тем развитие высшей школы в современных условиях сопровождается дальнейшей интенсификацией работы студентов, ростом информационного потока, широким внедрением в учебный процесс технических средств обучения и компьютерных технологий. Рабочая нагрузка добросовестного студента в обычные дни достигает 12 часов в день, а в период экзаменационной сессии – 15-16 часов. Труд студентов по тяжести относят к первой категории, т.е. к легкой, а по напряженности – к четвертой, т.е. к очень напряженной [5, с.35].

В связи с этим до конца обучения в вузе студенты представляют особую группу риска, которая чаще, чем другие социальные группы, страдают различными заболеваниями. Дефицит двигательной активности (гипокинезия) и нервного перенапряжения (стрессы) являются первопричиной негативных изменений в состоянии здоровья студенческой молодежи. У юношей и девушек все чаще наблюдаются так званые «болезни века»: ишемические болезни сердца, гипертонические болезни, ожирение и диабет, остеохондроз, невращения и другие. Исследования, проведенные среди студентов, показали, что практически здоровыми признано только 19-29% юношей и девушек; значительная часть студенческой молодежи имеет от двух до восьми заболеваний и дефектов в физическом развитии [4, с.20].

Анализ публикаций по исследуемой проблеме. Проблеме формирования здорового образа жизни посвящены работы А.О.Аркуша, А.М.Гендина, С.В.Горшкова, Н.Завидивской, С.М.Кирильченко, А.Б.Косолапова, В.А.Литвинова, В.В.Пономарева, М.И.Сергеева, Р.Б.Спиридонова, А.Ф.Фролова и других ученых. Проблема создания педагогических условий в процессе обучения и воспитания нашла отражение в работах Л.В.Бешевец, М.Г.Виевской, Л.В.Кондрашовой, Л.Соколенко и других. Так, С.М.Кирильченко и А.О.Аркуша исследовали индивидуальные мотивы и потребности студентов к занятиям разными видами физической культуры и спорта с точки зрения здорового образа жизни. А.М.Гендин и М.И.Сергеев выявляли понимание студентами понятия “здоровый образ жизни”, отношение студентов к здоровому образу жизни, занятиям физической культурой и спортом, реальное поведение студентов в процессе обучения. А.Б.Косолапов, С.В.Горшков, Р.Б.Спиридонов с помощью клинико-физиологического и социологического обследования выявили показатели, характеризующие состояние здоровья студентов в процессе обучения. А.Ф.Фролов и В.А.Литвинов изучали проблемы

здоровья и физической подготовленности студенческой молодежи, причины, влияющие на формирование здорового образа жизни. В.В.Пономаревым предпринята попытка разработки технологии формирования здорового образа жизни студентов в процессе обучения в вузе. Л.Соколова предприняла попытку выявить педагогические условия формирования культуры здорового способа жизни студенческой молодежи.

Дать теоретический анализ проблемы здорового образа жизни студентов; выявить педагогические условия формирования культуры здорового образа жизни студентов.

Прежде чем начать изложение основного материала исследования, разберемся в понятийном аппарате работы: что будем понимать под “культурой”, “здоровьем”, “образом жизни”, “культурой здорового образа жизни”, “педагогическими условиями”.

В философской, психолого-педагогической литературе существует достаточно много обозначенных нами определений. Приведем наиболее оптимальные, на наш взгляд, трактовки этих определений, которые в большей мере подходят для нашей работы.

Под культурой мы будем понимать “совокупность практических, материальных и духовных приобретений общества, которые отображают исторически достигнутый уровень развития общества и человека и выражаются в результатах практической деятельности” и “уровень образованности, воспитанности людей, а также уровень овладения какой-нибудь областью знаний или деятельности” [2, с.182].

Под здоровьем – “состояние полного физического, психического и социального благополучия, а также отсутствие болезней” [1, с.15].

Под образом жизни – “синтез, воплощение диалектического единства социально типического и индивидуально неповторимого в поведении, общении и складе мышления отдельного человека” [6, с.193].

Под здоровым образом жизни – “благоприятные условия жизнедеятельности человека, уровень его культуры (в том числе поведенческой) и гигиенических навыков, позволяющих сохранять и укреплять здоровье, способствующих предупреждению развития нарушений здоровья и поддерживающих оптимальное качество жизни” [8, с.99].

Под условиями – правила, обстоятельства, которые обеспечивают нормальную работу чего-нибудь. Под педагогическими

условиями – обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые являются результатом отбора, конструирования и использования элементов содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания для достижения определенных целей.

Формирование культуры здорового образа жизни студенческой молодежи имеет свои, принципиальные отличия от формирования ее у других слоев населения, поскольку проходит в основном в учебном процессе. Здесь имеет значение также осознанность и целевая установка на характер предстоящей трудовой деятельности. Поэтому культура здорового образа жизни студентов выступает не как самоцель, а как необходимое условие для успешной всесторонней деятельности.

Известно, что учебная деятельность студентов проходит при значительной нервно-эмоциональной нагрузке. Кроме того, ускорение социально-экономического прогресса требует интенсификации профессиональной подготовки. Поэтому необходимым является совершенствование учебного процесса в вузе, создание необходимых условий для приобретения студентами валеологических знаний, формирования у них навыков культуры здорового образа жизни. Используемые в вузах формы физического воспитания в определенной мере призваны способствовать решению этих задач [8, с.30].

Физическое воспитание в вузе проходит в разных формах: во время учебных занятий и во внеучебное время. Вместе с тем принципиально важным является выявление педагогических условий, влияющих на формирование культуры здорового образа жизни студентов, а также выбор форм и методов работы в этом направлении.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил нам выделить педагогические условия, способствующие формированию культуры здорового образа жизни студенческой молодежи. К ним мы отнесли: высокий профессионализм преподавателя физического воспитания; уровень физической культуры студента; совершенствование содержания теоретического курса по физическому воспитанию; стиль общения преподавателя со студентами. Рассмотрим их.

Высокий профессионализм преподавателя физического воспитания. Деятельность преподавателя физического воспитания полной мерой способствует формированию здорового образа жизни студентов, если он будет не только педагогом, но и психологом. Исследования, проведенные Н.Завидовской, позволили ей сформулировать основные аспекты в деятельности преподавателя

физического воспитания, выполнение которых характеризуют его как профессионала. К ним она отнесла: 1. Умение учитывать не только характерные черты личности, но и конкретную ситуацию. Чтобы понять поведение студентов, необходимо брать во внимание не только особенность студента, но и учитывать конкретную ситуацию. 2. Способность быть информированным пользователем. Обязанность преподавателя-профессионала – понять то, что можно и чего нельзя делать во время оценивания знаний и умений студентов. 3. Коммуникабельность. Поставив вопрос, слушайте студента до конца, это даст возможность много чего понять о его личности. 4. Наблюдательность. Наблюдения за поведением студентов в разных ситуациях позволит получить информацию о личности каждого из них. Объединение информации, полученной в результате наблюдений за поведением студентов, с информацией, полученной в результате общения с ними, даст всестороннее представление о их личности. 5. Расширение собственных знаний о психологической стратегии. Использование преподавателем комплекса психологических стратегий способствует лучшему усвоению студентами физических умений и навыков. Выбирая стратегию, необходимо учитывать личность студента [3, с.9-10].

Уровень физической культуры студента. Данное условие – одно из сложных, т.к. проблему укрепления здоровья и физической подготовленности студенческой молодежи необходимо начинать с формирования у них мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, к здоровому образу жизни. С первых дней пребывания в вузе студент должен получить научные (медико-биологические, гигиенические, социально-экономические) обоснования значимости физической культуры, спорта, здорового образа жизни. Уже на первом курсе будущий специалист должен знать все факторы и условия, которые угрожают его здоровью, снижают уровень защитных сил и компенсаторных механизмов. Будущий специалист должен знать методы и приемы повышения уровня физиологических резервов организма и пути формирования профессионального здоровья.

Совершенствование содержания теоретического курса по физическому воспитанию. Анализ литературы и практика показывают, что для студентов очень значимы теоретические знания по физическому воспитанию, методике проведения самостоятельных занятий, валеологические знания. Однако существующая система организации теоретического обучения студентов имеет существенные

недостатки. В первую очередь это касается качественного состава кафедр физического воспитания: наличие высококлассных педагогов (докторов и кандидатов наук). Отсутствие (или недостаток) высококвалифицированных кадров приводит к тому, что недостаточная информированность преподавателей, читающих теоретический курс по вопросам валеологии, методике проведения занятий, их недостаточная подготовленность к обсуждению и разрешению имеющихся проблем, отсутствие у самих преподавателей соблюдения норм здорового образа жизни вызывает у студентов негативное отношение к занятиям физической культурой и выполнению требований о здоровом образе жизни. Сформированная система передачи теоретических знаний о культуре здорового образа жизни не соответствует реалиям сегодняшнего дня и поэтому требует пересмотра.

Стиль общения преподавателя со студентами. В литературе рассматриваются различные стили педагогического общения: общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью; на основе дружеского расположения; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание, демократический, либеральный, авторитарный. По мнению Н.Завидивской, в педагогической деятельности преподавателей кафедр физического воспитания преобладают, как правило, два стиля общения: демократический и авторитарный [3, с.9]. Исходя из этого можно сказать, что преподаватель, которому присущ демократический стиль общения, ставит на первое место личность студента и ориентируется на взаимоотношения с ним. Преподаватель, ориентирующийся на диктаторский стиль взаимоотношений, ставит перед собой цель достижения конечного результата любым способом и как можно быстрее. Преподаватель-профессионал не должен быть чистым "демократом" или "диктатором". В процессе формирования навыков культуры здорового образа жизни важна интеграция рассмотренных стилей общения.

Выводы. Ведение здорового образа жизни студентами – это не только знание о факторах, влияющих на уровень и состояние здоровья; уровень валеологических знаний; отсутствие вредных привычек. Это, в первую очередь, желание студента быть здоровым, умение работать над своим физическим совершенствованием, уметь использовать имеющиеся знания для укрепления здоровья и быть убежденным, что они приведут к желаемому результату. Однако для этого необходимо создать определенные педагогические условия, которые

способствовали бы получению высокопрофессиональных знаний о культуре здоровья, методике контроля за физическим состоянием во время занятий, методике проведения самостоятельных занятий.

Литература

1. Бондин В.И. Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования // Теория и практика физической культуры. – 2004. – №10. – С.14-18.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Лібідь, 1997. – 376 с.
3. Завидівська Н. Професіоналізм викладача – важливий аспект формування навичок здорового способу життя у вищій школі // Рідна школа. – 2005. – №5. – С.8-9.
4. Зайцев В.П. Технології, які формують здоров'я в освітньому просторі кафедри фізичного виховання і спорту // Теорія та методика фізичного виховання. – 2006. – №2. – С.20-21.
5. Кирильченко С.М., Аркуша А.О. Дослідження у студентів індивідуальних мотивів і потреб до занять фізичною культурою та спортом // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – №12. – С.35-41.
6. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М.Гришиани, Н.И.Лапина. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.
7. Сергеева О.Н. Управление процессом формирования здорового образа жизни детей и подростков // Образование. – 2002. – №5. – С.98-102.
8. Соколенко Л. Педагогічні умови формування культури здорового способу життя студентської молоді // Рідна школа. – 2006. – №7. – С.29-31.

Т.Г.Крамаренко

РОЛЬ КУРСУ “ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ” У ФОРМУВАННІ ДИДАКТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статтє проанализированы типичные задания деятельности будущих учителей математики в процессе изучения курса “Информационно-коммуникационные средства обучения”, рассмотрены вопросы формирования дидактических умений.

In the article typical tasks activity of future teachers of mathematics are analysed in the process of study of course of “informatively-communication facilities of teaching”, the questions of

forming of didactic abilities are considered.

В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) фахівцю будь-якого профілю важливо постійно підвищувати рівень власної інформаційної культури. Впровадження ІКТ в освітній процес потребує від учителя уміння здійснювати добір "інтелектуальних" комп'ютерних програм, конструювати та розробляти уроки на основі методологічних і методичних положень та вимог. Зазначені уміння входять до системи дидактичних умінь сучасного вчителя. Тому формування у студентів уміння використовувати у навчальному процесі програмні засоби навчального призначення (ПЗНП) сприятиме становленню їх як професійно підготовлених фахівців, які зможуть творчо працювати. Не менш важливо усунути протиріччя між педагогічним потенціалом використання засобів ІКТ у процесі навчання і реальною педагогічною практикою.

Аналіз досліджень і публікацій. О.І.Бульвінська [1] визначає дидактичні уміння як складні психічні новоутворення, що об'єднують професійні знання і навички з елементами творчості та педагогічної переконаності, з розумовими та практичними діями, що забезпечують успішне розв'язання дидактичних задач, які постійно змінюються. В основу класифікації дидактичних умінь покладено етапи навчального процесу – підготовчий, організаційний, виконавчий, аналітичний. Цим етапам відповідають наступні види умінь: проєктувальні (ПУ), конструктивні (КУ), організаційно-виконавчі (ОВУ) та аналітичні (АУ).

Характеризуючи компоненти інформаційної культури вчителя, М.І.Жалдак [2] виділяє вміння грамотно працювати з будь-якими відомостями і такі специфічні компоненти, як дидактичні уміння використовувати ІКТ для підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу; вміння добирати найбільш раціональні методи і засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів, їх запити, нахили і здібності; ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання з ІКТ.

У навчанні майбутніх вчителів математики з використанням ІКТ С.А.Раков акцентує увагу на компетентнісному підході [5]. Під компетентністю розуміють спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок, що їх набувають у процесі навчання, і які спрямовані на досягнення високих результатів в певних видах діяльності. Дидактичні уміння розглядаються як складова компетентності. Найбільш значимою є навчальна компетентність (уміння вчитися),

математичні і компетентність з ІКТ. До математичних компетентностей віднесено процедурну, дослідницьку та методологічну. Дослідницька передбачає наявність умінь будувати аналітичні та алгоритмічні (комп'ютерні) моделі задач; висувати та емпірично перевіряти достовірність гіпотез, спираючись на відомі методи (індукція, аналогія, узагальнення), на власний досвід досліджень; вміння інтерпретувати результати, отримані за формальними методами, у термінах вихідної предметної області задачі.

Формуванню умінь ефективно використовувати ПЗНП сприяє впровадження спеціальних курсів навчальних досліджень [4]. На нашу думку, для підготовки вчителів математики доцільно як розробляти подібні навчальні курси, так і систематично використовувати комп'ютерно-орієнтовані засоби у процесі вивчення курсів елементарної математики (ЕМ) і методики навчання математики (МНМ). У недостатній мірі розв'язаними є питання, пов'язані з забезпеченням наступності у формуванні умінь доцільного використання ПЗНП в курсах “Інформаційні технології “(ІТ)” – “ЕМ” → “МНМ” → “Інформаційно-комунікаційні засоби навчання (ІКЗН) математики” → “МНМ”. У рамках визначеної проблеми потребують подальшого дослідження питання, пов'язані з розробкою і апробацією спеціального курсу “ІКЗН математики”.

Мета статті – визначити спільні типові завдання діяльності у процесі вивчення курсу “МНМ” та “ІКЗН математики” і встановити, які з дидактичних умінь доцільно формувати при їх виконанні, щоб забезпечувати наступність.

Основний матеріал. З метою формування у майбутніх вчителів математики дидактичних умінь, необхідних для комп'ютерно-орієнтованого навчання, нами розроблено і апробовано програму навчального курсу “ІКЗН математики” (54 год., з них 4 год. лекції, 32 год. лабораторні). Програму складено на основі галузевого стандарту вищої освіти за вимогами кредитно-модульної системи навчання для підготовки бакалаврів за спеціальністю “Педагогіка і методика середньої освіти. Математика”. Метою курсу є формування теоретичної бази знань про структуру комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання математики, про сутність, психолого-педагогічні засади і технологічні основи впровадження ІКЗН математики; вироблення у студентів практичних умінь і навичок застосування ПЗНП; забезпечення умов для неперервної самоосвіти на основі систематичної самостійної роботи.

У посібнику [3] для вивчення курсу висвітлюються деякі аспекти особистісно орієнтованого навчання математики, дібрано зміст навчального матеріалу, комп'ютерно-орієнтовані методи і форми навчання. Пропонуються добірки завдань, для розв'язування яких доцільно застосовувати ПЗНП, а також створено бібліотеку шкільностей – файли ПЗНП з функціями, кресленнями.

Курс “ІКЗН математики” є інтегрованим, спирається на знання студентів, уміння і навички, отримані при вивченні курсів ІТ, ЕМ, МНМ та доповнює їх. У табл. 1 подано типи завдань діяльності і навчальні курси, у процесі вивчення яких їх виконують; визначено зміст певних умінь, які можуть формуватися у процесі виконання цих завдань, зазначено їх вид. В основі вивчення курсу лежить ідея продуктивного освоєння ПЗНП через розробницьку діяльність, використання форм активного навчання – проведення навчальних експериментів, підготовку дидактичних та методичних матеріалів, доповідей, презентацій, уроків. Доцільно запропонувати для студентів завдання на добір різнорівневих завдань для підсумкових контрольних робіт та виконання їх в електронних зошитах, на розробку конспектів уроків у електронному вигляді з гіперпосиланнями на ПЗНП, видозмінення запропонованих виробниками уроків з врахуванням їх мети і типу уроку, доповнення новими кроками, конструювання. Доцільно використовувати вітчизняні ПЗНП, рекомендовані МОН України для впровадження у загальноосвітніх школах: Математика 5-6, ТерМ, Геометрія 7-9, Алгебра 7-9, GRAN, DG, Алгебра-10, Геометрія-11 та ін. Підсумовується вивчення курсу захистом розроблених проектів, матеріалів.

Таблиця 1

Типові завдання діяльності та дидактичні уміння, які доцільно формувати у процесі вивчення курсу “ІКЗН математики”

Завдання діяльності, навчальний курс	Зміст певного уміння із зазначенням виду уміння
Використання програмного засобу навчально-виховного призначення для підтримки педагогічного процесу (ЕМ, МНМ)	добирати засоби та методи навчання з використанням комп'ютерної техніки (проектувальні вміння)
	використовувати комп'ютерно-орієнтовані системи навчання математики (конструктивні вміння)
	володіти методиками використання прикладних програмних продуктів для підтримки навчального процесу (ОВУ)

Завдання діяльності, навчальний курс	Зміст певного уміння із зазначенням виду уміння
	розробляти план вивчення навчального матеріалу з поєднанням традиційних та нових інформаційних технологій (ПУ)
	використовувати програмні засоби для обробки результатів проведених психологічних, педагогічних і методичних досліджень (АУ)
Дослідження математичної моделі з використанням засобів комп'ютерної техніки (ІТ, ЕМ, МНМ)	добирати та використовувати готові ПЗНП для символно-формульного, графічного аналізу математичних моделей (КУ)
	інтерпретувати, аналізувати та узагальнювати результати розрахунків експерименту (АУ)
	володіти знаряддєвим застосуванням комп'ютера, системами опрацювання текстової, числової та графічної інформації (КУ)
Складання календарно-тематичного плану вивчення математики (МНМ)	складати річний план вивчення математики у певному класі школи певного типу (ПУ)
	аналізувати навчальну програму з математики для певного класу і співвідносити мету і завдання вивчення математики з цілями і завданнями вивчення кожної навчальної теми (АУ)
	проектувати зміст кожного уроку (зміст нового навчального матеріалу, повторення раніше вивченого навчального матеріалу, перевірка знань і вмінь учнів, розв'язання задач, контрольна робота, самостійна робота, узагальнююче повторення тощо) (ПУ)
	добрати засоби наочності, виходячи з завдань уроку і програмних вимог (КУ)

Завдання діяльності, навчальний курс	Зміст певного уміння із зазначенням виду уміння
Підготовка до уроку і складання плану або плану-конспекту уроку (МНМ)	<p>вміти на основі попереднього проектування елементів уроку скласти план уроку, який може мати таку структуру: цілі і педагогічні завдання уроку; етапи уроку з зазначенням тривалості кожного з них; методи і зміст перевірки знань і вмінь учнів; зміст, послідовність і методика вивчення нового навчального матеріалу; визначення переліку необхідного обладнання, технічних засобів навчання і засобів наочності, задач і вправ з розв'язаннями; підведення підсумків уроку; домашнє завдання (ОВУ)</p> <p>виготовляти засоби наочності для проведення уроків різних типів та позакласних заходів з математики (КУ)</p>
Використання дидактичних засобів (підручник, дидактичний матеріал, таблиця, програмний засіб, модель) (ТТ, МНМ)	виготовляти моделі для унаочнення матеріалу, що розглядається на уроці, для демонстрації на позакласному заході з математики (КУ)
Технічні засоби навчання (МНМ)	<p>володіти методикою використання системи дидактичних засобів з використанням ТЗН (КУ)</p> <p>розробляти і виготовляти презентації для проведення уроків різних типів (КУ)</p> <p>виготовляти і навчати учнів виготовленню моделей та інших засобів для розвитку їх практичних навичок (КУ)</p>
Створення дидактичних засобів (МНМ)	працювати з комп'ютером у якості користувача (КУ)
Формулювання гіпотетичного твердження (ТТ, МНМ)	<p>працювати з текстовим і графічним редактором (КУ)</p> <p>проводити комп'ютерні експерименти з метою встановлення нових закономірностей (АУ)</p>
Використання ПЗНП для розв'язування	проекувати комплексне використання засобів навчання на певному уроці з математики у школі

Завдання діяльності, навчальний курс	Зміст певного уміння із зазначенням виду уміння
математичних задач (ІТ, ЕМ, МНМ)	певного типу; зокрема демонстрацій, дидактичного матеріалу (ПУ)
Підготовка і друкування документа, який містить текст, таблиці, графіку (ІТ, МНМ)	коректно скласти документ, користуючись засобами комп'ютерної технології (КУ)

Важливо для слухачів курсу здійснювати рефлексію – самооцінку досягнень, змін, що відбулися у їх знаннях, уміннях та навичках. Дослідження показали, що найскладніше студентам було здійснити цілепокладання, розпланувати власну діяльність, налаштуватися на індивідуальне виконання завдань, на значний обсяг самостійної роботи. Респонденти оцінювали також вплив курсу “ІКЗН математики” на формування власних дидактичних умінь відповідно до типових завдань діяльності з ІТ та МНМ: впливу не зафіксовано, є незначний вплив, помічено позитивні зрушення, відмічено суттєвий вплив. Більше 70% із опитаних студентів відмітили задоволення власними результатами, вмотивованість подальшого самостійного вивчення нових ПЗНП і використання їх у навчанні математики.

Висновки. В результаті вивчення курсу “ІКЗН математики” зафіксували позитивні зрушення у формуванні проєктувальних та конструктивних дидактичних умінь студентів. Майбутні вчителі математики удосконалили дидактичні уміння добирати комп'ютерно-орієнтовані засоби, методи навчання, розробляти плани вивчення навчального матеріалу з поєднанням традиційних та нових інформаційних технологій. В подальшому важливо забезпечити використання ПЗНП навчання математики в курсі методики навчання математики, що в значній мірі моделюватиме учительську працю.

Література

1. Бульвінська О.І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України: Дис. ...канд. пед. наук. – Київ, 1998. – 185с.
2. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Зб. наук праць / Редкол. – К.:НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вип.7. – 2003.– С. 3-16.

3. Крамаренко Т.Г. Уроки математики з комп'ютером. Посібник для вчителів і студентів / За ред. М.І. Жалдака. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. – 272 с.
4. Програма спеціального курсу “Навчальні дослідження та їх підтримка засобами ІКТ у курсі геометрії (алгебри і початків аналізу) загальноосвітніх навчальних закладів” (автори М.І. Жалдак, В.Ю.Биков, Ю.О.Жук, С.А.Раков, Л.І. Білоусова, В.П. Горох) // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. Випуск VI: В 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавн. відділ НметАУ, 2006. – Т.1: Теорія та методика навчання математики. – С. 4-20.
5. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій: Дис...доктора пед. наук: 13.00.02. – К., 2005. – 503 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ТА КОМПАРАТИВІСТИКА

У статті розглядаються особливості використання компаративного аналізу під час лекційних та семінарських занять з історії педагогіки.

The article reveals some possibilities for the concept of comparison science use as the methodological background of history-and-pedagogy researches.

У циклі педагогічних дисциплін, зміст яких повинні опанувати студенти за період навчання в педагогічному університеті, історія педагогіки посідає виняткове місце. Саме цей курс дозволяє кожному студенту зрозуміти генезу педагогічної думки, урізноманітнює арсенал методів та прийомів виховання й навчання, сприяє розвитку самостійного та критичного мислення майбутнього педагога-фахівця. Внаслідок засвоєння історико-педагогічної інформації студент здатен відрізнити справжню педагогічну новацію від псевдоновацій, дуже розповсюджених у наш час, адже людина, озброєна історико-педагогічними знаннями, може легко відрізнити нову педагогічну ідею від тієї, що вже використовувалася педагогами минулих часів в інших обставинах чи умовах.

Та сьогодні вітчизняні викладачі вищої школи й науковці нарікають на те, що університетський курс історії педагогіки втрачає свій динамізм: нині студентами активно задіяні нові джерела

інформації, такі, як Internet, а в мережі – новітня література, статті, доповіді, реферати тощо. Тому основна вимога, яка висувалася раніше, наприклад, до лекційного курсу, – вимога максимальної інформативності з урахуванням новизни навчальної інформації, – поступово відсувається на другий план. Натомість підсилюється потреба ретранслювати під час навчальної діяльності особистісні сенси, розвивати проблемне бачення студентів, вміння орієнтуватися у плині навчальної інформації. Як підкреслював у цьому зв'язку грузинський філософ Мераб Мамардашвілі, "...головне – як у Сократа – вперше залучити молодих людей до досвіду мислення... Сьогодні, як ніколи, потрібні авторські лекції (курсів наш), не ті, де повідомляються факти, (сьогодні ми багаті й енциклопедіями, й підручниками), а ті, де розставляються акценти і подається приклад особистої зацікавленості людини – у знаннях, без яких дидактичний процес залишається, як правило, безрезультативним [4]".

Для досягнення цієї мети, на нашу думку, слід активізувати під час вивчення історико-педагогічних дисциплін концепт компаративістики.

Мета цієї статті – з'ясувати особливості використання компаративістики в навчальному курсі "Історія педагогіки" та висвітлити ті можливості, які містить цей концепт щодо фахового становлення майбутніх педагогів.

У минулому столітті термін "компаративістика" був відомий в основному вузькому колу фахівців (переважно філософського та філологічного спрямування). Нині ж цей термін широко використовується навіть на сторінках громадських періодичних видань. Розповсюдженими є такі напрями, як соціологічна компаративістика, юридична компаративістика, історична компаративістика тощо. Окремі вітчизняні науковці намагаються активізувати цей концепт і в педагогіці, використовується термін "порівняльна педагогіка", та він відбиває лише одну із можливостей концепту компаративістики.

Російські науковці (Л.А.Вербицька, В.В.Василькова, В.В.Козловський, М.Г.Скворцов та ін.) вважають, що концепт компаративістики є новим науковим напрямом, сутність якого – створення нової трансдисциплінарної методології соціальних і гуманітарних досліджень, які забезпечують порівняння (порівнянність) соціогуманітарного знання у спектрі різних дисциплін, що вже віддалилися одна від одної (філософія, історія, соціологія, політологія та ін.) [3, с.5]. У вітчизняних дослідженнях наголошується, що цей

підхід близький до розуміння компаративістики як метатеорії, тобто теорії, що описує структуру, методи і властивості якоїсь іншої теорії. Компаративістика у такому випадку виступає своєрідною "клейковиною", яка існує на межі, місцем стику різних парадигм. Та найчастіше термін "компаративістика" використовується як синонімічний до порівняльно-історичного методу або методу порівняння в наукових дослідженнях. Відомий вітчизняний філолог Д.Наливайко до перших компаративних спроб відносить "Поетику" Арістотеля, який проводив зіставлення між "мусичними мистецтвами", передусім між поезією та музикою, також між мистецтвами "мусичними" й "пластичними", а в дев'ятому розділі "Поетики" зіставляються поезія з історіографією й філософією і виявляє відмінності між ними на проблемно-семантичному й функціональному рівнях, виходячи за межі мистецтва й залучаючи до зіставлень інші види духовно-творчої практики [5, с.10].

Знаковими для концепту гуманітарної компаративістики є праці О.Шпенглера "Смеркання Заходу", А.Гаузера "Соціальна історія мистецтва і літератури", Г.Блума "Західний канон" та ін. Методологічною основою для сучасних вітчизняних викладачів-гуманітаристів (і не лише філологів) є праці Д.Наливайка та його школи [5]. Саме ці роботи дозволяють дослідникам в галузі історії педагогіки створити загальну методологію використання компаративістики як підґрунтя для розвитку історико-педагогічного знання.

Активізація концепту компаративістики у процесі викладання історико-педагогічних дисциплін є сприятливим тлом для занурення в культурний та соціальний контекст певної історичної епохи, розуміння передумов виникнення педагогічних ідей та особливостей творення окремих педагогічних концепцій, формування національних систем освіти чи педагогічних уявлень і стереотипів певного соціуму. Саме компаративістика, на нашу думку, може забезпечити індивідуальне "оживання" кожного студента в предмет осмислення, – історію педагогіки.

Проілюструємо сказане вище прикладом. Програмою курсу історії педагогіки за блочно-модульною системою, яка затверджена як базова для студентів Криворізького державного педагогічного університету, передбачається вивчення практичної та теоретико-педагогічної діяльності українського педагога радянських часів А.Макаренка. Основна навчальна інформація щодо практичної педагогічної діяльності цього педагога в колонії й комунах, як і теорія

формування особистості в колективі та через колектив надається студентам під час лекції. Отже, на семінарському занятті можна вийти за коло безпосереднього відтворення навчальної інформації та розгорнути навчальну діяльність студентів (як один із варіантів) на основі зіставлення педагогічних концепцій А.Макаренка (1888-1939) та Г.Кершенштайнера (1854-1932). Педагогічні тексти для аналізу – “Педагогічна поема”, “Прапори на вежах” та статті А.Макаренка, “Школа майбутнього – трудова школа”, “Поняття громадянського виховання” Г.Кершенштайнера. На нашу думку, елементи компаративного аналізу можна використати, розгорнувши дискусію за наступними висхідними положеннями:

1. Культурні та соціальні передумови, які вирішальним чином вплинули на формування педагогічних переконань А.Макаренка в Російській імперії та Г.Кершенштайнера в Німеччині.
2. Спільне та відмінне в реалізації ідеї трудового виховання Г.Кершенштайнером (Мюнхенська, Дортмундська, Аугсбурзька трудові школи) і А.Макаренком. Праця як засіб соціалізації індивіда.
3. Проблема особистості й колективу: основні підходи до її розв’язання в концепціях педагогів.
4. Громадянське виховання в тлумаченні А.Макаренка та Г.Кершенштайнера.
5. Роль педагогічних ідей Г.Кершенштайнера та А.Макаренка у становленні тоталітарних режимів Німеччини та СРСР.

Під час дискусії на семінарському занятті використовуються такі запитання:

- Хто із педагогів вважав, що основна мета будь-якої школи – вироблення в учнів елементарних трудових навичок та виховання дисципліни поведінки?
- На основі аналізу знаних вами першоджерел з’ясуйте, кому належить наступна цитата: “Виховання народу... повинно привчати хлопчиків і дівчаток у всіх без винятку випадках віддавати на слугування загальним інтересам не тільки свої думки і почуття, а й дії... Але це можна зробити тільки за допомогою роботи, за допомогою справжньої практичної роботи...”.
- Які позитивні й негативні наслідки мала реалізація ідеї “перетворення книжних шкіл на школи практичної роботи”?

У такий спосіб студенти самостійно роблять висновок про те, що спільним для концепцій А.Макаренка та Г.Кершенштайнера

є пріоритезування інтересів колективу над інтересами особистості, прищеплення вихованцям ідеологічно-авторитарних імперативів (виховання класової непримиренності й нетерпимості до носіїв інших переконань в концепції А.Макаркнка, культ боротьбистських рис характеру в Г.Кершенштайнера, прагнення до уніфікації особистісних цілей тощо), тотальний контроль за формуванням свідомості й поведінкою вихованців, нівелювання межі між колективним та приватно-індивідуальним, відсутність уваги до внутрішнього духовного світу окремої особистості.

Отже, активація методів компаративного аналізу під час семінарських занять дозволяє розширити межі традиційного засвоєння навчальної історико-педагогічної інформації та відкриває обрії глибокого й усебічного осмислення педагогічних ідей, розуміння сили впливу цих ідей на суспільну свідомість.

Саме концепт компаративістики містить ті резерви, активація яких відкриває нові перспективи як для історико-педагогічних досліджень, так і для діяльності викладання та навчання у вищій школі.

Література

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / Под ред. А.И.Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
2. Кершенштейнер Г. Уривки з педагогічних творів // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С.484-508.
3. Компаративістика-III. Альманах сравнительных социогуманитарных исследований / Под ред. Л.А.Вербичкой, В.В. Васильковой, В.В.Козловского, Н.Г.Скворцова. – СПб.: Социологическое общество им.М.М.Ковалевского, 2003. – 408 с.
4. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. – М., 1997. – 300с.
5. Наливайко Д. Теорія літератури й компаративістика. – К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2006. – 347 с.
6. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн.1: Навч. посібник / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 624с.

ЄДИНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПЛАНУВАННЯ І УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ

В статті зроблена спроба визначити підходи до побудови моделі деяких підсистем навчального процесу. В якості параметра моделі беремо час, який студенти витрачають на різні види навчальної роботи.

In the article the done attempt to define going near creation of model of some subsystems of educational process, namely management educational work of students. In quality an entrance a parameter take time which is outlaid by students on the different types of educational work.

Необхідність створення єдиної системи управління навчальною роботою студентів продиктована низкою вимог до процесу підготовки майбутніх фахівців на засадах кредитно-модульної технології навчання, яка ґрунтується на збільшенні обсягу і ролі самостійної роботи студентів (СРС) при вивченні кожної окремої навчальної дисципліни. Головною метою єдиної системи управління пізнавальною діяльністю є досягнення запланованих результатів навчання. Оцінка ефективності навчання визначається інтегрованими показниками двох складових пізнавальної діяльності студентів: 1) аудиторна робота (включаючи і елементи СРС під керівництвом викладача); 2) суто самостійна робота студентів, яка планується і контролюється викладачем.

В контексті вище сказаного, під самостійною роботою студентів при вивченні математичних дисциплін будемо розуміти самостійну пізнавальну та творчу діяльність студентів, яка планується і управляється, в процесі підготовки майбутніх фахівців. Визначаючи таким чином СРС ми передбачаємо включення її елементів в усі форми навчання. Зрозуміло, що при такому підході якість СРС в значній мірі визначає і ефективність аудиторних занять.

Щоб переконатися в цьому розглянемо види СРС. Можна виділити наступні види аудиторної СРС: виконання завдань викладача на лекціях і практичних заняттях; виконання контрольних робіт по окремим темам, розділам математичної дисципліни; виконання тестових та інших завдань, спрямованих на формування рейтингу студентів після вивчення окремих змістових та навчальних модулів змісту навчальної дисципліни. Позааудиторної СРС: підготовка до аудиторних занять, яка включає вивчення та закріплення матеріалу конспектів попередніх лекцій та розв'язок прикладів та задач;

самостійне вивчення окремих теоретичних питань, тем, які заплановані для вивчення в позааудиторний час і т. ін.

В єдиній системі управління навчальною роботою студентів викладач крім функції репродукції знань і умінь повинен виконувати функції менеджера. В коло його діяльності входять: визначення мети пізнавального процесу на усіх ланках його реалізації; визначення змісту навчальної дисципліни; структурування змісту на окремі навчальні модулі різного рівня; визначення у кожному модулі питань для розгляду в ході аудиторних занять і питань, які студент опрацює самостійно за певними організаційними і методичними порадами викладача; здійснення поточного контролю досягнення студентами поставленої мети навчання в межах кожного модуля протягом навчального семестру; заохочення студентів до систематичної самостійної повсякденної пізнавальної діяльності.

Різні форми здійснення СРС потребують обґрунтованого, чіткого її планування по кожній з навчальних дисциплін. Необхідно визначити об'єм, структуру, зміст і систему управління СРС. При цьому ми виходимо з того, що кожен вид СРС повинен бути максимально індивідуалізованим, мати систематичний, квазінеперервний характер з урахуванням підвищення у складності навчального матеріалу.

Не маючи можливості досліджувати закономірності пізнавальної діяльності інакше, як по витратам часу на різні види навчальної роботи, модель пізнавальної діяльності студентів можливо, з нашої точки зору, побудувати виходячи з наступних положень. Така модель повинна, з одного боку, враховувати усі види навчальних дій, розташованих в певній послідовності, яка відповідає логіці вивчення матеріалу певного модуля, закріплення його на практичних заняттях, в ході СРС і перевірки знань та навичок при проведенні рейтинг-контролів залишкових знань студентів. З іншого боку, кожен вид навчальних дій повинен враховувати існуючу матеріальну та методичну забезпеченість для здійснення усіх видів занять.

Якщо припустити, що така модель буде побудована для усіх модулів змісту навчальної дисципліни, то в результаті можна одержати модель усього курсу, ряду курсів, а потім і всього навчального циклу, скажемо циклу професійної підготовки фахівця.

Процес створення будь-якої моделі, у тому числі і статистичної моделі системи управління навчальним процесом потребує значної підготовчої роботи. Перш за все, потрібно мати структуру моделі подібно розглянутій вище. По друге, необхідно

зібрати фактичний матеріал ряду спостережень навчання студентів на аудиторних заняттях і при виконанні ними завдань СРС. Виконання і першої і другої умов можливо одержати на основі даних колективного досвіду викладачів кафедри, які протягом багатьох років виконують педагогічну і науково-методичну роботу з відповідних навчальних дисциплін. Кожен викладач може представити свою дисципліну у послідовності певних модулів та в послідовності навчальних дій, необхідних для досягнення результатів, що заплановані для пізнання кожного навчального модуля.

Створена таким чином єдина статистична модель управління навчальним процесом є базою, на якій можна організувати експериментальний навчальний процес, вести необхідні спостереження, накопичувати фактичний матеріал, який відображає дійсний хід усього процесу навчання і СРС окремо.

Створення статистичних моделей процесу вивчення математичних дисциплін здійснювалось нами при вивченні дисципліни "Математичний аналіз" студентами спеціальності "Фізика і основи інформатики". Дослідження проводились в рамках виконання наукової теми "Організація самостійної роботи студентів при вивченні математичних дисциплін в умовах педагогічного навчального закладу" (1999-2004 р. р.). Але в тих умовах ролі СРС не відводилася така вага, як в умовах модульно-рейтингового навчання. Проте, одержані в той період результати по визначенню бюджету часу на СРС можуть бути орієнтиром для створення єдиної статистичної моделі управління навчальним процесом в умовах модульно-рейтингового навчання.

Протягом семестру в спеціальних анкетах студенти відмічали, скільки часу вони витрачали на позааудиторну самостійну роботу, розподіляючи час по різних формам роботи (робота з конспектом лекцій, розв'язок практичних завдань, робота з підручником). Наприкінці семестру підраховувався середньо-семестровий час, який приходився на навчальний тиждень по окремому виду СРС: 1) робота з конспектом лекцій – 2,5 год.; 2) робота з підручником – 0,45 год.; 3) розв'язання задач і прикладів – 2 год. Середньо-семестровий час на СРС на тиждень складає 4,95 год.

Досить значний збіг середніх значень кількості годин на СРС пов'язаний з впливом на процес СРС керуючої ролі викладачів. При цьому слід відмітити, що тижневе аудиторне навантаження складало 5 годин (3 години лекції, 2 години практичні заняття). В розглянутому випадку позааудиторна самостійна робота студентів (ПСРС) має практично три складові. В умовах модульно-рейтингового навчання

ПСРС має принаймні дванадцять складових (що показано вище). Звернемося до деяких розрахунків, використовуючи навчальні плани підготовки вчителя математики і інформатики до введення кредитно-модульного навчання і після його введення.

Щоб визначити кількість годин ПСРС раніше використовували коефіцієнт трудомісткості [1], який ми позначаємо K_T

і обчислюємо $K_T = \frac{V_c}{V_n}$, де V_c – кількість годин, що відводяться на

СРС при вивченні дисципліни; V_n – кількість аудиторних годин, що відводяться на вивчення цієї дисципліни згідно навчального плану.

У середині 80-х років нами спільно з представниками вузів України та Росії досліджувалося значення цих коефіцієнтів про розробці нових навчальних планів. Були встановлені на той час значень K_T за основними циклами навчальних дисциплін (гуманітарні – $K_T = 1,0 - 1,2$; суспільно-культурні – $K_T = 0,8 - 1,0$; природничо-математичні – $K_T = 0,8 - 0,9$; психолого-педагогічні – $K_T = 0,9 - 1,0$) [1], що входили до навчальних планів майже до 2000 р.

У таблиці 1 наведені розрахунки, одержані за допомогою K_T , обсягів ПСРС і тижневого бюджету часу студента для спеціальності "Математика з основами інформатики" (5 років навчання) відповідно до навчальних планів 1985/86 і 1999/2000 навчальних років.

Таблиця 1

Курси	I/II семестри		I/II семестри		Примітка, план 1999/2000 н. р.
	1985/86	1999/20	1985/86	1999/2000	
I	29/32	32/32	20,9/23,1	27/32,2	+ 16год – ПСРС
II	30/30	32/32	23,7/21,5	32/33,7	+ 16 год – ПСРС
III	30/30	32/32	24,6/26,8	32,5/31,8	+ 16год – ПСРС
IV	30/30	32,5/32	19,7/24,3	34,4/28,8	+ 16год – ПСРС
V	30/30	34/28	24,6/18	30,2/21,9	+ 18 год – ПСРС

Із таблиці 1 (примітка) видно, що згідно з навчальним планом 1999/2000 навчального року 16-18 годин не входять до фонду аудиторних занять: частину програмового матеріалу студент повинен вивчати суто самостійно, не маючи конспекту лекцій і відповідних матеріалів практичних занять. Попередні наші дослідження показують, що в таких умовах значення K_r зростає в 2-3 рази, тому що студентові потрібно самому дібрати навчальну та наукову літературу і самостійно скласти конспект. Кожен викладач знає скільки годин необхідно витрати на первинну підготовку двогодинної лекції або двогодинного практичного заняття. Отже, реальний бюджет часу ПСРС на навчальний тиждень, включаючи усі її складові (відмічені вище) і вивчення дисциплін цих блоків буде перебувати в межах [1]: I курс – 91/96,2; II курс – 96/99; III курс – 96,5/95,8; IV курс – 98,4/92,8; V курс – 94,2/85,9. Але ці показники потребують подальшого уточнення в умовах модульно-рейтингового навчання. Це потребує досить довгострокових досліджень і значної за обсягами статистичної обробки спостережень за поєднаним процесом аудиторних занять і ПСРС. Розв'язок цієї проблеми пов'язаний в першу чергу з плануванням різних форм пізнавального процесу. Планування повинно бути прозорим, охоплювати усі види аудиторних занять і усі види самостійної роботи студентів.

Планування єдиного навчального процесу у часі є важливою складовою створення системи управління пізнавальною діяльністю студентів. Але в сучасних умовах планування навчального процесу і управління ним не мають об'єктивних норм часу аудиторних занять, СРС і ПСРС. Тому використання різних моделей управління пізнавальною діяльністю студентів може служити базою для вивчення закономірностей витрат часу на різні види навчальної роботи і створення диференційованих траєкторій навчальної діяльності окремо взятих студентів.

Література

1. Корольський В.В. Метод системного дослідження у плануванні і управлінні навчальним процесом // Рідна школа. – 2000. – № 9. – С. 35-37.
2. Корольський В.В. Оптимізація у часі самостійної роботи студентів: теоретичний аспект // Інформоенергетика III тисячоліття: Збірник наукових праць. – К.: ЗАТ “ЗТНФВФ Коло”, 2003. – С. 157-160.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

В статтє рассматриваются лингводидактические проблемы развития навыков критического мышления студентов на занятиях по методике обучения украинскому языку. Автор рассматривает методы обучения, которые обеспечивают развитие критического мышления студентов-филологов.

The article deals with lingual didactic problems of the development of critical thinking skills of students at lessons on methodic Ukrainian language learning. The author proposes educational methods, which of develop the critical thinking of students-philology.

Мета сучасної вищої освіти полягає в тому, щоб сформувати у студентів уміння самостійно знаходити потрібну інформацію, оцінювати її, розвивати критичний спосіб мислення, адекватно сприймати нові обставини та формувати стратегію подолання проблем, які виникатимуть. Серед невинного потоку інформації дуже важливо навчитися обирати головне, істинне і відрізнити його від хибного та непотрібного. Уміння вибрати найсуттєвіше, самостійно здобувати знання, критично осмислювати отриману інформацію і виробляти власний план дій щодо її реалізації – запорука успіху в нових політичних, економічних та соціальних умовах.

Стратегія розвитку критичного мислення сприймається сьогодні як перспектива самореалізації особистості в умовах демократичного суспільства, адже критичне мислення дозволяє ефективно розв'язувати проблеми, критично аналізувати події, що відбуваються, порівнювати альтернативні точки зору, відстоювати власну позицію, приймати зважені рішення. За даними О.Марченко, критичне мислення починає формуватися лише у віці 11-15 років [3, с.13]. Таким чином, розвиток критичного мислення студентів – одне з найбільш актуальних завдань вищої школи.

Як свідчить аналіз науково-методичних джерел, розвиток критичного мислення дослідники пов'язують із освітньою технологією, програмою “Читання та письмо для розвитку критичного мислення” (ЧПКМ), міжнародним проектом “Розвиток критичного мислення через читання та письмо” або з окремою методикою “Читання і письмо для розвитку критичного мислення”. На думку С.Терно, розвивати критичне мислення можливо лише шляхом

розв'язання проблемних задач [4, с.8], що, зокрема, передбачено і технологією проблемного навчання. Серед стратегій ЧПКМ називаються відомі інтерактивні методи, причому кожен із них, як правило, має декілька назв. Як показує аналіз методичної літератури, ідентичними є стратегії “Асоціативний куц”, “Кластер”, “Тронування”, “Асоціювання”, “Квітка суджень” тощо. Однією з причин неоднозначності у з'ясуванні сутності означених категорій є те, що витoki сучасних технологій донедавна перебували за межами вітчизняних досліджень.

Критичне мислення є винаходом американської когнітивної психології. Саме американські дослідники пізнавальних процесів (Дж.Андерсен, Р.Стернберг, Д.Халперн, Дж.Брунер, С.Міллер, Д.Надлер, Р.Солсо та ін.) досягли значних успіхів й мають визнання у світі пріоритет у цій галузі. Проте цей факт не означає, що всі фундаментальні дослідження американських психологів утілені в освітню систему Америки або інших країн. Протягом п'ятдесяти років у США здійснюються широкомасштабні проекти з розвитку критичного мислення у вищій та середній школі і накопичений чималий досвід у цьому.

З кінця ХХ століття словосполучення „критичне мислення” поширюється у практиці навчальних закладів різних країн світу. Останнім часом з'явилися публікації щодо навчання критичного мислення й українською мовою: перекладені видання з англійської мови та описи досвіду впровадження технології “Читання та письмо для розвитку критичного мислення” на уроках української мови та літератури, англійської мови, на уроках суспільно-гуманітарних дисциплін та в позакласній роботі, у практиці навчання учнів початкових класів, старшокласників у процесі вивчення історії, студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій, студентів при дослідженні математичних моделей економіки тощо. При цьому проблема розвитку навичок критичного мислення висвітлена переважно на рівні окремих методичних прийомів, деяких підходів та засобів.

Мета статті – окреслити можливості розвитку критичного мислення студентів-філологів у процесі викладання методики української мови.

Поняття “критичне мислення” настільки різнобічне, що спеціалісти різних галузей освіти сприймають його теж по-різному. У науково-методичній літературі подано багато визначень цього терміну, проте загальноживаної єдиної дефініції наразі не існує. Зокрема

дослідники критичним мисленням вважають мислення за межами поданої інформації; мислення, що включає в себе творчість; пошук проблем та їх вирішення, аналіз та тлумачення; мислення, що є відтворенням логіки, мотивації та точки зору; процес розгляду ідей з багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з іншими ідеями тощо [1; 2; 3; 4; 5].

Під критичним мисленням іноді помилково розуміють негативне ставлення до будь-чого, негативність у судженнях або необґрунтованість критики. Натомість власне критичне мислення – це наукова оцінка позитивних та негативних рис явищ, процесів, зважений і вдумливий розгляд різних, а часом і протилежних підходів і розумінь проблеми з метою прийняття обґрунтованих рішень та формулювання оцінок; це “здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат” [4, с.5]. Орієнтація на критичне мислення передбачає передовсім повне несприйняття будь-якої думки або оцінки “на віру”: кожен має сформулювати власну думку про явище в контексті навчальної програми.

У посібнику “Intel[®] Навчання для майбутнього” критичне мислення названо мисленням високого рівня, що включає аналіз, синтез, оцінювання згідно з таксономією Б.Блума [6]. Також зазначено, що не всі питання, які ставляться у процесі навчання, формують навички критичного мислення. Для того, щоб пересвідчитись у правильності формулювань розвивальних завдань, подано перелік допоміжних дієслів, зокрема “проаналізувати, протиставити, розподілити по категоріях, вибрати, порівняти, скомпонувати, зробити висновок, сконструювати, довести, створити, критикувати, вивести (умовивід, формулу), класифікувати, ілюструвати, встановити порядок, створити діаграму, передбачити, обговорити, порівняти з критеріями, встановити відповідність, оцінити, розсудити, визначити цінність, висунути гіпотезу, організувати, розробити, спланувати; проранжувати, знайти співвідношення, написати звіт, підтвердити ідею, створити схему” [6].

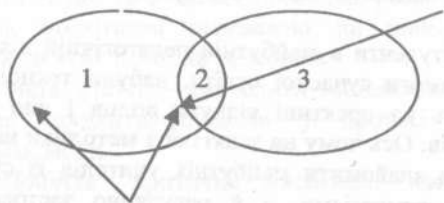
Для того, щоб студенти в майбутній педагогічній діяльності змогли реалізовувати вимоги сучасної освіти, набули технологічної компетенції, вони мають на практиці відчутти вплив і дію певних технік, методів і прийомів. Ось чому на заняттях з методики навчання мови важливо не тільки знайомити майбутніх учителів із сутністю освітніх технологій, зі стратегіями, а й регулярно застосовувати інноваційні методи і прийоми з метою набуття студентами практичних умінь і навичок на основі усвідомлення знань з теми.

Аналіз наукової літератури дозволяє установити, що заняття за методикою розвитку критичного мислення має відбуватися у три етапи (актуалізація знань; осмислення або усвідомлення змісту інформації; рефлексія, узагальнення й оцінка інформації) відповідно до фаз (стадій) цієї технології (виклик, осмислення, рефлексія) [5, с.74-75]. Причому будь-яка застосована на занятті форма роботи, будь-який метод чи прийом, стратегія розвитку критичного мислення має передбачати названі фази та етапи. Розглянемо можливості застосування стратегій ЧПКМ у процесі навчання методики української мови (на матеріалі теми “Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності”).

Відповідно до методики розвитку критичного мислення заняття починається з актуалізації. Студентам пропонується згадати все, що вони вже знають, пам’ятають з теми за допомогою стратегії “Тронування”, оцінити знання при використанні прийому ЗХВ (“Знаю /Хочу дізнатися /Вивчив”).

На наступному етапі заняття (усвідомлення змісту) студенти опановують інформацію та усвідомлюють значення теми в результаті своєї конструктивної діяльності (кола Вена; “Позначки”, щоденник подвійних нотаток, понятійна таблиця). Робота на цьому етапі побудована так, що викладач дає змогу студентам самостійно працювати над задачею, надає консультації з окремих питань. Залучення методу “Діаграма Ейлера-Вена” дозволяє формувати в учнів уміння зіставляти, порівнювати, знаходити спільні риси, ознаки під час порівняльної характеристики рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання і читання). Діаграма Вена будується за допомогою двох кіл, які частково накладаються одне на одне так, що посередині утворюється спільний простір. Зразок діаграми Ейлера-Вена наведено нижче (див. рис.1).

Спільне для аудіювання і читання



Відмінне у рецептивних видах мовленнєвої діяльності

Рис.1. Діаграма Вена

Міні-стратегія “Позначки” допомагає при опрацюванні додаткових джерел (тематичних статей, шкільної програми) усвідомлювати зміст тексту, виділяти в ньому відоме, невідоме, цікаве, “сортувати” матеріал. У процесі читання тексту учні роблять на полях позначки “+” — відома інформація, “—” — нова інформація, “?” — незрозуміла інформація, “!” — що здивувало, збентежило. Після цього заповнюється табличка в зошиті, в яку заносяться записи з опрацьованого тексту. Це привчає до ефективної самостійної роботи з текстом. Робота із представленими в методичній літературі тестовими завданнями для перевірки сформованості аудіативних умінь і навичок школярів передбачає критичне читання й аналіз текстового матеріалу й тестових завдань щодо відповідності вимогам чинної навчальної програми з української мови, складання таблиці “Плюс – мінус – цікаво”.

На етапі рефлексії студенти роблять огляд ідей, що були відкриті ними, значення яких вони усвідомили; запитують, інтерпретують, застосовують, сперечаються, змінюють та поширюють набуті знання за допомогою стратегії “Дискусія у парах, у групах”, сенканів, речень із відкритим кінцем, графічних організаторів, есе тощо. На цьому етапі студенти перетворюють нове знання на своє власне, чим забезпечують довготривалість знань. Як домашнє завдання пропонується підготуватися до моделювання в аудиторії окремих методичних стратегій (прийомів) програми ЧПКМ, які можна використати на уроках української мови (теми визначити самостійно).

Коли студенти звикають працювати за представленою методикою, різко змінюється характер навчання, вони вчаться планувати свою діяльність, щоб побачити кінцевий результат, розподіляти свої сили на досить довгий проміжок часу. Як показує досвід, проведення занять з методики мови за технологією розвитку критичного мислення сприяє не тільки формуванню знань, умінь і навичок із навчального предмету, а й вихованню людини, яка здатна ефективно здобувати знання і критично мислити. Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо у забезпеченні розвитку критичного мислення студентів-філологів під час вивчення інших навчальних дисциплін.

Література

1. Вукіна Н.В., Дементієвська Н.П. Критичне мислення: як цього навчати. Науково-методичний посібник. – Х.: Видавнича група “Основа”: “Тріада +”, 2007. – 112с.
2. Макаренко В.М., Туманцова О.О. Як опанувати технологію

- формування критичного мислення. – Х.: Вид. група “Основа”: “Тріада +”, 2008. – 96с.
3. Марченко О.Г. Формування критичного мислення школярів. – Х.: Видавнича група “Основа”: “Тріада +”, 2007. – 160с. – (Б-ка журн. “Управління школою”; Вип. 10(58)).
 4. Терно С. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження // Історія в школах України. – 2007. – № 9-10. – С.3-11.
 5. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К., 2006. – 220с.
 6. Intel® Навчання для майбутнього. – К.: Видавництво “Нора-прінт”, 2005.

Н.В.Долгая

ДІАГНОСТИКА ДУХОВНОЇ ВИХОВАНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

В статті пропонується авторська методика діагностики рівня духовної вихованості учасників старших класів.

The diagnostic methods of senior pupils spiritual development are exposed in the article.

Перспективи розвитку людства на сучасному етапі можуть стати реальністю лише за умов звернення суспільства до духовних цінностей та реалізації системи формування духовних потреб підростаючого покоління.

Шляхи формування духовно розвинутої особистості, здатної активно освоювати і переробляти всі духовні цінності, накопичені людством, втілювати їх у конкретну діяльність, різноманітні і складні. Відомо, що духовні потреби кожної людини унікальні, тому її духовний розвиток носить індивідуальний характер. Цей факт зумовлює складність визначення загальних критеріїв, розроблення універсальних методів, які могли б використовуватися при формуванні духовності школярів.

Проблема духовного виховання молоді залишається актуальною в усі часи. Її торкалися філософи, психологи, педагоги різних епох та релігійних напрямів. Гостроту вирішення цього питання ми спостерігаємо й на фоні реформування освітніх процесів Української держави. На необхідності звернути увагу в бік духовної сфери школярів наголошують сьогодні І.Бех, К.Журба, І.Зязюн, В.Кудрявцева, І.Матюша, В.Москалець, Е.Помиткін та ін.

Водночас велика кількість аспектів даної проблеми залишається нерозв'язаною, в тому ж числі – діагностика рівня духовної вихованості учнів старших класів.

Перш ніж розглянути методику діагностування рівня духовної вихованості школярів, з'ясуємо основні положення, на яких вона базується.

В нашому дослідженні ми керуємося тим, що духовність – це якісна характеристика свідомості особистості, що відображається в потребах самоорієнтації та самовдосконалення людини, які мають творчий початок і спираються на загальнолюдські ідеали істини, добра й краси.

На основі аналізу наукової літератури та визначення сутності духовності, ми виділяємо такі її компоненти: емпіричний, інтелектуальний, вольовий, творчий та самоусвідомлюваний.

Перші три компоненти є традиційно прийнятими науковцями і, на нашу думку, не потребують детального розгляду. Що ж стосується наступних двох компонентів, вважаємо за необхідне обґрунтувати вибір саме таких складових структури духовності. Беручи до уваги факт безсумнівного взаємозв'язку духовного початку і творчості, відмітимо, що одним з найбільш значущих засобів повноцінного духовного життя особистості є саме творча діяльність. У деякому сенсі духовність і являє собою творчість, привнесена в кожну мить життя.

У той же час, творити власний життєвий шлях можливо лише за умови усвідомлення і прийняття не тільки культурної спадщини цивілізації, але й розуміння свого внутрішнього світу, власного "Я", що призводить до пошуку свого місця у світі, пошуку сенсу власного існування, пошуку відповідей на основні, вічні питання: "Хто я такий?", "Для чого я живу?", "Що я шукаю у відносинах з іншими людьми?", "Що являють собою ці інші люди?". Остаточних, однозначних і загальних відповідей на ці питання не існує, але постійний пошук таких відповідей і являє собою те, що називають духовністю. Духовність має на увазі творчість не тільки у вигляді створення нових ідей або здобутків, що мають об'єктивну значущість і цінність, але й творчість будівництва свого внутрішнього світу, що вимагає не менших творчих зусиль.

Отже, розглянемо детальніше характеристики визначених компонентів, їх критерії та показники у таблиці 1.

Таблиця 1

Структурні компоненти, критерії й показники духовності

Структурні компоненти	Критерії	Показники
Емпіричний	Емоційно-почуттєвий	Чутливість сприйняття об'єктів, явищ природного середовища та продуктів духовної культури людства; рівень розвитку емпатичних здібностей особистості
Інтелектуальний	Змістовий	Знання, уявлення, переконання особистості щодо духовності людини
Вольовий	Мотиваційно-поведінковий	Поведінка особистості; конкретні вчинки з урахуванням мотивів, якими керується особистість при виборі власних дій
Творчий	Творчий	Потреба в активній перетворювальній діяльності з внесенням елементів краси в усі сфери життя людини
Самоусвідомлюваний	Особистісний	Життєва позиція особистості; наявність морального ідеалу; усвідомлення особистого "Я" та прагнення до його вдосконалення; пошук власного призначення в житті і шляхів його досягнення

Інформацію щодо сформованості рівня духовної вихованості старшокласників доцільно одержувати з декількох джерел: в процесі масового опитування (тестування та анкетування), збору незалежних характеристик, оцінювання продуктів діяльності учнів, педагогічного спостереження за поведінкою учнів під час їх участі у рольових іграх та ін.

Основним елементом такої методики виступає анкетне опитування, яке включає в себе п'ять блоків. Дана структура зумовлена багатогранністю поняття духовності та спирається на необхідність виявити рівень сформованості кожного її критерію.

Крім питань закритого типу в опитувальні листи включені питання "відкритого" й "напіввідкритого" ранжованого ряду, в яких

респондентам надається змога зазначати додаткову інформацію, пов'язану з розумінням того чи іншого аспекту.

Перший блок опитування, що визначає рівень розвитку творчого критерію духовності старшокласників, містить у собі п'ять „закритих” запитань, відповіді на які висвітлюють ставлення старшокласників до творчої діяльності, зокрема до процесу творення власного життєвого шляху, та ступінь включення юнаків у цей процес.

1. Чи вважаєш ти себе людиною творчою?

- а) так;
- б) не впевнений, але друзі та рідні вважають, що так;
- в) намагаюсь нею бути;
- г) ні.

2. Коли переді мною постає завдання щось придумати, включитися в творчий процес, я:

- а) роблю це з задоволенням;
- б) завжди заручаюся підтримкою друзів (батьків, вчителів);
- в) берусь за справу, але з побоюванням;
- г) відмовляюся від таких завдань, тому що боюсь не справитися.

3. Твоє ставлення до вислову “Людина – творець власного життя”:

- а) повністю погоджуюся;
- б) лише в тому випадку, коли є підтримка друзів, рідних, вчителів;
- в) життям керують вищі сили, але дещо й людина може змінити;
- г) життя проходить саме по собі, людина не в силах змінити його.

4. Чи уявляєш ти собі власне майбутнє, чи маєш життєві плани?

- а) так, я знаю ким стану в майбутньому і вже спланував своє життя;
- б) так, за допомогою батьків я визначився;
- в) я знаходжуся на стадії обмірковування життєвих планів;
- г) ні, я про це ще не думав.

5. Чи намагаєшся удосконалювати навколишній світ?

- а) так, я постійно щось вигадую, щоб покращити власне життя, навколишній світ (складаю вірші, пісні, малюю, майструю);
- б) так, коли мене про це просять;
- в) дуже рідко, тільки те, що мене не влаштовує й дратує;

г) ні, навколишній світ мене цілком влаштовує.

Питання другого блоку анкети мають за мету виявити погляди та переконання старшокласників стосовно вдосконалення власної особистості та визначити наявність (або відсутність) розуміння юнаками сенсу власного життя, тобто характеризують особистісний критерій духовності.

1. Наведи один чи кілька прикладів людей із історії людства чи з кола твоїх знайомих, на яких ти хотів би бути схожим.

2. Чи прагнеш ти наслідувати свій ідеал? Якщо так, то що ти робиш задля цього?

3. Твоя оцінка власного характеру:

а) я ним задоволений, покращувати його немає сенсу;

б) я постійно прагну покращити свій характер, вдосконалюю деякі риси, але в цілому задоволений ним;

в) я не задоволений своїм характером і постійно його вдосконалюю;

г) я не задоволений своїм характером, але змінюватись не бажаю.

4. Чи є у тебе план дій щодо удосконалення себе?

а) так;

б) ні.

5. Що саме ти хотів би в собі покращити? Обґрунтуй відповідь.

а) фізичний стан – _____

б) розумовий розвиток – _____

в) емоційний стан – _____

г) естетичний розвиток – _____

г) власна відповідь _____

6. Укажи власне ставлення до процесу самовдосконалення людини:

а) людина повинна розвиватися протягом всього життя;

б) коли людина отримала бажаний результат, можна припинити роботу над собою;

в) це не обов'язково, якщо людина задоволена собою;

г) це не є необхідністю.

7. Сформулюй коротко відповідь на питання:

– Яке твоє призначення в житті?

– У чому сенс життя людини?

Змістовий критерій духовності учнів визначається за допомогою третього блоку запитань, що має за мету виявити знання,

уявлення, переконання старшокласників стосовно поняття “духовність людини”.

1. Якими словами-синонімами можна охарактеризувати поняття “духовність”?

2. Твої уявлення про духовну людину: хто нею може бути?

а) Ісус Христос;

б) священник;

в) вчитель;

г) батьки;

г) власна відповідь _____

3. Яка людина приносить Всесвіту найбільше користі?

а) яка дбає про користь тільки для себе;

б) яка дбає про користь тільки своєї сім'ї;

в) яка дбає про користь тільки своєї Батьківщини;

г) яка дбає про користь людства в цілому;

д) яка дбає про користь для всіх живих істот.

4. Вкажи по порядку, яка характерна риса твого ідеалу духовної людини притаманна їй в першу чергу, у другу чергу, у третю чергу і т. д.?

любов до природи

дружелюбність

милосердя

доброта

чесність

рішучість

відвертість

комунікабельність

довірливість

повага до старших

бажання самовдосконалюватися

самостійність

відповідальність

працьовитість

релігійність

доброзичливість

справедливість

естетичний смак

терпимість

впевненість у собі

щедрість

дотепність

поступливість

діловитість

Емоційно-почуттєвий критерій духовності особистості виявляється не тільки в умінні усвідомлювати та контролювати власний емоційний стан, але й у розумінні емоцій та почуттів іншої людини. Ми вважаємо, що від рівня розвитку емпатичних здібностей особистості залежить її можливість чутливого сприйняття продуктів духовної творчості людства і, як наслідок цього, уміння емоційно реагувати на явища навколишньої дійсності.

Саме тому в четвертому блоці опитування стан сформованості емоційно-почуттєвого критерію духовності старшокласників ми

виявляли за допомогою методики діагностики рівня емпатичних здібностей В.Бойка [1].

З метою визначення рівня сформованості мотиваційно-поведінкового критерію духовності старшокласникам пропонуються завдання п'ятого блоку опитування.

1. Закінчи речення:

Якби я все міг, то я ... _____

Якби я знайшов скарб, то я б ... _____

2. Вкажи по порядку, яку умову щасливого життя ти обереш в першу чергу, у другу чергу, у третю і т. д.:

матеріальне благополуччя;

наявність вірних друзів;

наявність престижної професії;

можливість займатися улюбленою справою;

сімейне благополуччя;

чисте сумління;

любов ближніх.

Запропоноване анкетне опитування пройшло апробацію у багатьох школах України та довело свою результативність під час виявлення рівня духовної вихованості учнів старших класів.

У той же час подана методика діагностування духовної вихованості старшокласників не розглядається як усталена. Вона може варіюватися в залежності від мети, завдань й умов дослідження та особистих поглядів дослідника на проблему.

Література

1. Якубовська О.М. Основи дидактичної емоційної взаємодії: Навчально-методичний посібник по спецкурсу / О.М.Якубовська, І.М.Гапійчук. . – Вінниця: Велес, 2001. – 108с.

І.І.Киричок

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕМПАТІЇ ЯК УМОВИ РОЗВИВАЛЬНОГО ВПЛИВУ

Стаття актуалізує проблему емпатії як розвиваючого способу взаємодії в міжличностних відносинах учителя і учнів, аналізує готовність майбутніх учителів до використання емпатійного впливу на школярів. Велику увагу приділено соціально-психологічному тренінгу розвитку емпатійності як умови професійної придатності педагога.

The author considers the problem of empathy as a developmental means of interaction in the interpersonal relations between the teacher and pupils, analyzes the readiness of future teacher to the use of empathy influence on the school-children. Attention is paid to the social-psychological training of the development of empathy as a condition of the teacher's professional suitability.

Постановка проблеми “Суб’єкт-суб’єктна парадигма освіти” вимагає сьогодні від педагога гуманістичної установки, проникнення вчителя у світ переживань та почуттів дитини, готовності приймати співрозмовника, взаємодіяти з ним. Це можливо за умови розвитку емпатійності, яка визнається вченими як одна з центральних якостей особистісно орієнтованого вчителя [7, с.115].

Проблемами професійної установки на емпатійні способи взаємодії займалися: Н.Амінов, Р.Астаханов, М.Барна, Т.Волошина, Ч.Лопсін, Т.Мінько, Р.Мей, А.Меграбян, К.Роджерс, М.Удовенко, Н.Янковська, М.Юсупов, та ін. Психологами розроблені методи емпатійного слухання (К.Роджерс), створені спеціальні програми навчання навичок емпатії психотерапевтів, вчителів (А.Голдстейн, Т.Гордон), програми соціально-психологічного тренінгу емпатії для молодших школярів та підлітків (М.Удовенко), тренінгова програма для практичних психологів (М.Барна). Однак їх аналіз показує, що питання готовності майбутніх вчителів до використання емпатії як умови розвивального впливу вивчено ще недостатньо.

Метою нашого дослідження є виявлення рівня готовності майбутніх вчителів до використання емпатії як важливої умови розвивального впливу в міжособистісних стосунках з учнями. Робота педагога не буде ефективною без наявності сформованого вміння розуміти внутрішній світ іншої людини, відгукуватися на її глибинні переживання, без здатності проникнутися її труднощами, особистісними проблемами.

Вивчення специфіки емпатії у педагогічному впливі стикається з необхідністю дослідження стану готовності педагога до певного способу дії. На основі аналізу зарубіжних і вітчизняних концепцій установки можна виділити окремий вид – професійна установка як форма вияву психологічних установок у професійній діяльності, які тлумачаться як прагнення оволодіти професією (А.Маркова), готовність суб’єкта до виконання обов’язків, норм, вимог, визначеної ролі (К.Левітан). Розуміння професійної установки вчителя дозволяє говорити про педагогічну установку як вид професійної, яка являє собою особистісне утворення і виявляється в

умовах реалій повсякденного життя, пов'язана з минулим досвідом суб'єкта особистості.

Педагогічна практика доводить, що емпатія як особистісна установка в діяльності вчителя виявляється недостатньою на всіх етапах навчально-виховного процесу. Професійна установка вчителя на емпатію у взаємодії з учнями (на співробітництво, на сприйняття настроїв учнів, реакція самого вчителя на ці настрої) обумовлюється готовністю вчителя до продуктивної взаємодії.

Така професійна установка сприяє зміні характеру взаємодії вчителя та учнів. Ця якість вчителя зустрічається на практиці, проте його розвиток до рівня професійної установки підвищило б значно ефективність навчально-виховного процесу.

Для виявлення типів професійних установок на сприйняття учнів було проведено дослідження, у якому брало участь 52 студенти історико-юридичного та фізико-математичного факультетів Ніжинського державного університету, за допомогою методики Ф.Фідлера для діагностування професійних установок майбутніх вчителів на сприйняття учнів (у модифікації І.Волкова, Н.Хрящевої, А.Шалито). Було виявлено 5 груп респондентів, кожна з яких відповідає одному з 5 професійних установок: майбутні педагоги з активно-позитивною установкою (6 чол.); майбутні вчителі з нейтральною чи байдужою установкою (10 чол.); студенти з ситуативною установкою (11 чол.); студенти з прихованою негативною установкою (17 чол.); майбутні педагоги з професійною установкою (8 чол.).

Отримані дані дають можливість зробити висновок про те, що переважна більшість студентів (73%) мають негативну байдужу, ситуативну та приховану негативну установку на сприйняття учнів.

Майбутні вчителі з активно-позитивною установкою мають такі характеристики емпатійного способу взаємодії: вони дають емоційний відгук на переживання учнів, уміють передбачати наслідки поведінки учнів, передбачувати події, спираючись на почуття. Вони здатні оцінювати стани, почуття, наміри, людей за невербальними проявами, мають високу чутливість до характеру й відтінків людських стосунків, здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними учнями, уміють аналізувати складні ситуації взаємодії.

Майбутні вчителі з функціональною установкою мають такі характеристики емпатійного способу впливу взаємодії: вони дають недостатній емоційний відгук на переживання партнера у спілкуванні, не завжди правильно оцінюють стани, почуття, наміри людей за

невербальними ознаками. Недостатня чутливість до невербальної експресії знижує здатність розуміти учнів, що позначається на зниженій чутливості до людських стосунків. Студенти цієї групи не завжди можуть знаходити відповідний тон спілкування з учнями в різних ситуаціях взаємодії.

Педагоги з нейтрально-байдужою професійною установкою дають емоційний відгук на стан партнера, відчуваючи при цьому протилежні переживання, оскільки вони погано розуміють зв'язок між поведінкою і її наслідками. Педагоги з цим типом професійної установки недостатньо володіють мовою рухів, поглядів, жестів, тому в спілкуванні орієнтуються на зміст вербального спілкування. У взаємодії з іншими людьми вони не завжди можуть знаходити відповідний тон спілкування.

Педагоги з ситуативною професійною установкою дають емоційний відгук на стан партнера, відчуваючи при цьому хворобливо розвинене співпереживання, вони не завжди здатні передбачити події, які ґрунтуються на розуміння почуттів, намірів учнів, оскільки високий рівень емоційності не дає можливості правильно розпізнати складні ситуації взаємодії з учнями, їм недостатньо адекватно вдається оцінити навчальні ситуації, відчувають труднощі в аналізі взаємодії.

Педагоги з прихованою негативної установкою не дають емоційного відгуку на стан учня. Вони погано розуміють мову тіла, жестів, часто помиляються в розумінні слів учнів, оскільки не враховують супровідні їх реакції, помиляються в інтерпретації слів учнів, погано адаптуються до різних систем стосунків між учнями та колегами. З метою виявлення наявного рівня розвитку емпатійності майбутніх вчителів було проведено емпіричне дослідження зі студентами 3 курсу Ніжинського державного університету. Вибірка становила 52 осіб. За даними дослідження було визначено, що рівень емпатії студентів ще недостатньо високий, особливо емпатії до дітей.

Таблиця 1

Результат діагностики емпатійності майбутніх вчителів

Загальний рівень емпатії	дуже високий рівень 7 %	високий рівень 6 %	середній рівень 77 %	низький рівень 10 %
рівень розвитку емпатії з дітьми	4 %	15 %	64 %	17 %

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що в більшості студентів (77%) середній рівень емпатії з дітьми. 13% студентів з високим та дуже високим рівнем емпатії не засвідчило наявності високих показників емпатії до дітей: лише у 19% респондентів високий та дуже високий рівень розвитку емпатії до дітей. Причинами таких показників емпатії майбутніх вчителів можуть бути умови та стиль сімейного виховання, вплив особистісних установок, особливості підготовки вчителів (орієнтації на опанування знань, отримання оцінки, а не на особистісний розвиток, формування професійно необхідних вмінь та навичок).

З метою розвитку емпатії створена спеціальна програма тренінгу для майбутніх вчителів при вивченні курсу "Основи педагогічної майстерності". Подані окремі вправи варто використовувати при вивченні тем "Активне педагогічне слухання та розуміння партнера", "Конфлікт у педагогічному процесі та шляхи його подолання", "Емпатія як умова розвивального впливу в міжособистісних стосунках" "Педагогічний такт як стратегія поведінки у спілкуванні".

Рольова гра "Телефон довіри"

Мета: сформувати емпатійні здібності в студентів, розвивати здатності до вчування у стан іншої людини, формування вміння виявляти підтримку та розуміння дитини.

У ролі консультанта телефону довіри виступає бажаний учасник, котрий займає стілець в центрі приміщення. Інші учасники грають роль клієнтів, які звертаються з різними проблемами до спеціаліста. Проблематику може задавати ведучий або самі учасники (наприклад, клієнт-суїцидент хоче скоїти самогубство; жінка, в якій помер чоловік; клієнт в депресивному стані). Завдання консультанта – спілкуючись з особою по телефону (без візуального контакту) встановити емпатичний контакт з клієнтом, зрозуміти й проїнятися внутрішніми переживаннями клієнта, встановити основну проблему клієнта й надати психологічну підтримку. Після бесіди учасники обговорюють ситуації. Кожен може спробувати себе в ролі консультанта. Зворотній зв'язок: учасники обговорюють запитання: "Як ви себе почували в ролі клієнта (консультанта)?" "З якими труднощами ви стикалися?"

Вправа "Я в тобі впевнений"

Мета: створення довірливої психологічної атмосфери, вдосконалення емпатійних здібностей, емоційної чутливості та відкритості.

Кожен учасник підходить до особи, яка стоїть навпроти, бере її за руки і, звертаючись до неї, продовжує фразу: "Я в тобі впевнений" (наприклад, "бо ти ніколи не зрадиш..."). Ведучому (викладачу) слід звернути увагу на те, щоб ці висловлювання були насправді щирими й правдивими. Після завершення звернень усі сідають на свої місця для обговорення справи. Зворотній зв'язок: активне обговорення в групі ефективності даної справи. Кожен учасник дає відповіді на питання: "Що я відчував при виконанні завдання?" Ведучому слід звернути увагу членів групи на важливість встановлення довірливих стосунків між вчителем та учнем, що можливо завдяки емпатії (проникливості, чутливості).

Отже, дослідження проблеми готовності майбутніх вчителів до використання емпатії як умови розвивального впливу в міжособистісних стосунках дало змогу встановити, що у більшій половині студентів недостатньо сформований рівень емпатії з дітьми, переважна більшість студентів (73%) мають негативну байдужу, приховану негативну та ситуативну установку на сприйняття учнів, що свідчить про недостатню готовість більшості майбутніх вчителів до подальшої педагогічної діяльності. Це дає підстави наголошувати на необхідності створення тренінгових занять з метою розвитку вмінь розуміти, відображати та переживати емоційні стани учнів у різних ситуаціях, посилення емоційної чутливості, здатності до співчуття, розвитку навичок емпатійного слухання.

Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, а розкриває можливості для подальших досліджень, зокрема проведення експерименту в контрольних та експериментальних групах, проведенню порівняльного аналізу розвитку емпатії у студентів різних факультетів, простеження динаміки явища емпатії на різних курсах впродовж тривалого періоду навчання студентів, порівняльного аналізу кількісних даних розвитку емпатії студентів до педагогічної практики та після перших кроків на шляху до професійного становлення.

Література

1. Астаханов Р. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия // Психологическая наука и образование. – 2007. - №1. – С. 93-102.
2. Барна М.В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №12. – С.50-56.

3. Василюшина Т.В. Емпатійні здібності вчителів. Психологічний аспект // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №5. – С.16-21.
4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2006. – 256 с.
5. Лопсин Ч.И. Социально-психологические аспекты эмпатии личности // Журнал прикладной психологии. – 2003. – №4-5. – С. 100-103.
6. Мінько Т. Емпатія як умова розвивального впливу у міжособистісних стосунках // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №2. – С.32-40.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

Г.Л.Кривошеєва

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

В статье раскрываются и обосновываются потенциальные возможности курса “Психология и педагогика” в формировании гуманистической направленности будущих педагогов. Рассматриваются наиболее эффективные формы, методы и средства обучения и воспитания, ориентированные на подготовку современного педагога-гуманиста.

Capabilities of the course “Pedagogy and Psychology” in the development of humanistic orientation of teachers to be are developed and substantiated in the article. The most effective methods, forms of organization and means of teaching and upbringing aimed at training of modern humanist teachers are considered.

У сучасних умовах в нашій державі утверджуються принципи демократизації, свободи, гуманізму у всіх сферах суспільного життя, особливо в освіті. Це є свідченням того, що на зламі століть парадигмою цивілізаційних змін стає людський вимір. Життя вимагає переосмислення основних принципів організації навчання, вдосконалення методів і прийомів, які сприяли б перетворенню навчання в засіб всебічного гармонійного розвитку особистості, формуванню високоморальних якостей поряд з професійними. Центральним завданням освіти є створення умов для розкриття

здібностей особистості, задоволення її потреб в інтелектуальному, моральному і фізичному розвитку.

У різні історичні епохи зусиллями прогресивних педагогів ідеї гуманізму склали основу побудови педагогічних систем, відстоювались як принципи розвитку особистісно орієнтованої, гуманної педагогіки (Ж.-Ж. Руссо, І.Песталоцці, Дж.Локк, Г.Сковорода, Л.Толстой, К.Роджерс, А.Маслоу, П.Блонський, Я.Корчак, К.Ушинський, В.Сухомлинський та ін.).

Проблемі гуманізації освіти, визначенню провідної ролі педагога у її вирішенні присвячені роботи О.Паланірева, О.Яременко, Ю.Шайгородського, І.Беха, Г.Балла, В.Бутенка, Б.Семиченко, А.Сущенко, С.Литвиненко та ін. У них підкреслюється, що формування гуманістичної спрямованості повинно стати складовою частиною підвищення рівня професіоналізму, що може бути досягнуто шляхом постійної стимуляції особистісного розвитку, оскільки гуманістична спрямованість є одним із головних компонентів особистості.

Мета дослідження полягає у визначенні потенційних можливостей курсу "Психологія і педагогіка" у формуванні гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів. Як свідчить аналіз літератури, проблемі гуманізму, гуманізації освіти приділяється багато уваги, створена система ідей і поглядів на людину як на найвищу цінність.

У той же час, неможливо розглядати цю проблему без урахування тих негативних тенденцій, що притаманні сучасному суспільству. Серед них найважливішими є зниження ролі сім'ї як інституту соціалізації дитини; зростання підліткової і юнацької злочинності; розповсюдження серед молоді таких явищ як наркоманія, алкоголізм, ранні статеві стосунки, проституція; зниження авторитету батьків і педагогів, нівелювання загальнолюдських цінностей; поява бродяжництва і зростання бездоглядності за дітьми. Науковці вважають, що у наш час у молоді спостерігається дисбаланс між біологічним, фізичним розвитком і психічним, духовним, соціальним. Випереджальний розвиток біологічного свідчить про деяку інфантилізацію молоді, її соціальну незрілість.

У зв'язку з цим підвищується роль всіх закладів освіти, зокрема вищих навчальних закладів, і значення курсу "Психологія і педагогіка" у формуванні майбутнього гуманного всебічно-розвинутого педагога. Основним напрямком у сучасній теорії і практиці навчання і виховання є гуманістична педагогіка. В центрі

уваги гуманістичної педагогіки – “унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Саме досягнення особистістю такої якості проголошується гуманістичною педагогікою головною метою виховання...” [2, с.77].

Формування гуманістичної спрямованості особистості передбачає вироблення почуття відповідальності за свої дії, терпимості, толерантності, тактовності, почуття міри і в цілому гуманності, де гуманність – це “сукупність моральних знань, переконань, почуттів та відповідальної поведінки, що виражають повагу до людської гідності, визначають її цінність; добре, турботливе, чуйне, справедливе ставлення до людини; протидія будь-яким проявам зла, жорстокості, байдужості, антигуманних вчинків; людяне ставлення до оточуючих реалізується у доброзичливих стосунках у процесі будь-якої діяльності” [4, с.99].

Гуманістичній парадигмі освіти повністю відповідає мета навчального курсу “Психологія і педагогіка”:

- пізнання закономірностей психічної діяльності особистості;
- формування потреби в особистісному розвитку;
- навчання визначенню психологічних особливостей інших людей, побудові позитивних стосунків з оточенням, досягненню індивідуальних цілей у процесі навчання.

У руслі сучасної парадигми освіти, характерною особливістю якої є поворот до людини, до формування її як активної, самодостатньої особистості, як цілісної системи, що саморозвивається та самовдосконалюється, складаються і стосунки суб’єктів навчальної діяльності – викладача і студента. Це обумовлюється тим, що викладачі розглядаються нами як організуючий та направляючий чинник педагогічного впливу, і в той же час студенти є активними учасниками співробітництва, співтворчості. У світлі сучасних педагогічних тенденцій відношення “викладач-студент” уявляються нам суб’єкт-суб’єктними, що забезпечує можливість їхньої діалогічної взаємодії.

Використання принципу діалогу є перспективним напрямом діяльності викладача у формуванні гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів. У науковій літературі аналізується роль діалогу як невід’ємної риси, атрибуту сучасного гуманізму у міжособистісних стосунках. Г.Балл виділяє такі діалогічні універсалиї:

- принципи поваги до партнера;

- принципи прийняття партнерства таким, яким він є, і водночас, орієнтації на його найвищі досягнення (реальні і потенційні), на перспективу, що відкривається перед ними;
- принцип поваги до себе;
- принцип конкордантності (згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються);
- принцип толерантності, який конкретизується як презумпції прийнятності [1, с.11].

На думку вченого, діалог у такому розумінні буде протистояти, з одного боку, авторитарному підходу, який веде, як правило, до проголошення однозначності істини і жорстокої ієрархії соціальних ролей, а з іншого – сприятиме плюралізму думок і формальній рівності індивідів.

Згідно з метою курсу розробляється його зміст, добираються найбільш ефективні форми, методи і засоби навчання і виховання, спрямовані на реалізацію мети. Треба наголосити на тому, що під час викладання курсу “Психологія і педагогіка” активно враховуються шляхи гуманізації освіти: “формування відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного впливу, виховання в учасників педагогічного процесу морально-емоційної культури взаємовідносин; формування в студентів емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування педагогічного процесу, що виховує гуманну особистість: щирю, людяну, доброзичливу, милосердну, із розвинутим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини” [2, с.76].

Провідною ідеєю курсу є возвеличення особистості, усвідомлення її цінності, врахування й прийняття її особистісних цілей, запитів, інтересів і потреб. Вона пронизує усі змістовні модулі і знаходить відбиток через специфіку тієї чи іншої теми.

Освоєння програмного матеріалу курсу “Психологія і педагогіка” дає можливість студенту змінюватися і розвиватися, реалізувати свої можливості, удосконалюватися і самоутверджуватися на основі сформованих знань, умінь і навичок. Даний курс є особистісно орієнтованим в тому розумінні, що спонукає особистість студента до професійного зростання, гармонізації міжособистісних стосунків, якнайповнішого розкриття та індивідуального способу виявлення своїх потенційних можливостей, а також гуманістично спрямованим завдяки своїй глибокій філософсько-педагогічній і психологічній обґрунтованості. Нині педагогічна наука шукає особистісно орієнтовані моделі організації навчально-виховного

процесу у вищій школі, здатні утвердити якісно нові стосунки між суб'єктами навчання.

Формування в студентів, майбутніх педагогів, позитивного ставлення до навколишнього світу, до самих себе, ціннісних орієнтирів, гуманістичного світогляду відбувається саме у вищих навчальних закладах. Цьому сприяють такі традиційні форми навчання, як лекції, семінари, практичні заняття, а також підготовка студентами самостійних доповідей, повідомлень, рефератів. Для того, щоб студенти не ставилися формально до оволодіння психолого-педагогічними знаннями, щоб пов'язували цей процес з власною самоосвітою, внутрішнім зростанням, самовдосконаленням, до навчального процесу вводяться такі форми, як тренінги, ділові ігри, проблемні семінари, психолого-педагогічні дослідження, де в ході колективних дискусій студенти одержують і аналізують наукову інформацію.

У формуванні гуманістичної спрямованості велику роль відіграють емоційні переживання студентів. Відомо, що ефективність виховних впливів є незначною, якщо вони не викликають у вихованців відповідних емоцій. На відміну від знань "моральні цінності засвоюються шляхом емоційних переживань, а не за допомогою логічного розуміння й запам'ятовування" [3, с.15]. Саме у результаті емоційного переживання об'єктивно існуючі моральні цінності стають особистісно значущими. Для формування гуманістичної спрямованості студентів, для виклику у них емоційного відгуку на роботу, що проводиться, застосовувались педагогічні і психологічні проблемні завдання і ситуації. Вони торкалися питань майбутньої професії, навчальної діяльності, особистого життя вихованців. Студенти з великим зацікавленням аналізували ці ситуації і завдання, шукали грамотний і гуманний вихід із утворюваного становища, відстоювали свою позицію у диспутах з товаришами.

Таким чином, навчальний курс "Психологія і педагогіка" має великі можливості у формуванні гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів завдяки різнобічному розкриттю кожної теми, урахуванню спеціалізації навчання, застосуванню інтерактивних методів і форм роботи. Адже нові умови соціального розвитку суспільства вимагають від педагога пошуку нових і творчого використання традиційних форм і методів формування гуманістичної спрямованості молоді.

Література

1. Балл Г. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психологічні аспекти. – Рівне: “Ліста-М”, 2003. – 128 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Сметанський М. Суть виховання як складової педагогічного процесу // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 14-17.
4. Столяренко О. Про виховання у дітей ціннісного ставлення до людини // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 1. – С. 95-100.

О.Л.Марачковская

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

У даній статті розкривається зміст і сучасні підходи до організації позааудиторної роботи, спрямовані на пошукову активність студентів і реалізацію творчого потенціалу.

In given article the maintenance and modern approaches to the organization of the out-of-class work, directed on search activity of students and realization of creative potential reveals

Реформирование вузовского процесса предполагает превращение каждого студента из средства в цель, из объекта в субъект учебной и воспитательной работы; демократизацию и гуманизацию отношений в системе “преподаватель-студент”; конкретизацию программы и содержание обучения, целью которого должна стать – всесторонне развитая личность, индивидуальность будущего педагога-профессионала.

Педагог должен быть неординарной личностью. Сделать самого себя, познать собственный внутренний мир и добиться совершенства педагогических способностей – важное звено в профессиональной подготовке будущих специалистов. Необходимо еще в вузе создать такие условия, которые помогли бы каждому студенту обрести путь самосовершенствования профессионального облика, индивидуального, интеллектуального, нравственного, духовно-эмоционального развития.

В настоящее время, большинство молодых специалистов испытывают трудности в выполнении профессиональных функций. Причины такого положения следует искать в том, что в вузах студенты получают лишь теоретическую осведомленность о различных формах работы. В практике вузовского обучения все еще недооценивается

моделирование таких ситуаций, в которых студенты выступали бы организаторами и активными участниками в различных формах профессиональной направленности.

Умение грамотно решать учебно-воспитательные задачи, формировать личность не возникает стихийно, самопроизвольно в процессе усвоения студентами учебных дисциплин, включенных в вузовские планы и программы. Формирование основ профессионального мастерства, характерных черт личности, составляющих основу профессиональной готовности, творческого почерка будущего педагога, руководителя невозможно без целенаправленной, организованной и систематической работы со стороны всего педагогического коллектива вуза.

Однако практика показывает, что основное количество учебных часов в вузе отводится психолого-педагогическим дисциплинам, что не обеспечивает готовности выпускников к профессиональной деятельности в системе образования.

В психолого-педагогической литературе существуют различные, подчас противоречивые, взгляды на данную проблему. Одни считают, что содержание подготовки будущих педагогов, прежде всего, должно основываться на психолого-педагогических знаниях (Ю.В.Васильев, Ю.А.Конаржевский, Р.Х.Шакуров и др.), другие предполагают, что должен преобладать в равной степени воспитательный аспект при подготовке специалиста (В.И.Попова, Е.В.Мещерякова и др.).

В исследованиях Л.В.Кондрашовой отмечается необходимость оптимального построения содержания учебного процесса по подготовке и включению в него как психолого-педагогической, так и внеаудиторной воспитательной работы на основе оценки ее значимости для будущей профессиональной деятельности.

Немаловажная роль в профессиональном становлении будущих педагогов принадлежит внеаудиторной работе, которая в союзе с теоретическими занятиями и различными видами педагогической практики ставит студента в условия, наиболее близкие к самостоятельной педагогической работе. Эта работа проводится в виде различных мероприятий в группе, на факультете, в вузе на основе студенческого самоуправления, активности и самостоятельности студентов при руководящей роли студенческого актива и педагогической помощи преподавателей. Внеаудиторная работа стимулирует формирование личности будущего педагога при условии профессионализации всех воспитательных воздействий на студентов.

Проигрывание со студентами различных педагогических ролей в процессе внеаудиторных мероприятий, вооружает их умением рационально распределять время, планировать свою работу, видеть сильные и слабые стороны ее, искать пути преодоления последних, формирует психологическую установку на педагогическую работу в последующей профессиональной деятельности.

В исследовательском плане, внеаудиторная работа рассматривается как совокупность различных форм и методов воспитательного воздействия на студентов в целях становления их профессионально-педагогического мировоззрения, профессионально важных свойств и черт характера, педагогических умений и навыков, потребности и способности к творческому труду.

Поиск путей совершенствования результативности обуславливают реализацию современных подходов к организации внеаудиторной работы студентов.

Технологический подход, используемый во внеаудиторной работе, позволяет каждому студенту получить возможность самостоятельно формулировать и ставить цели, принимать решения, активно действовать, отвечать за свои действия и полученные результаты. В "проблемном" поле образования студенты учатся умению проектировать перспективу собственного профессионального роста.

Сложившаяся схема учебного процесса в вузе, когда студент выступает в роли слушателя, простого исполнителя, не принимая активного участия в познавательной деятельности, формирует стандарт, стереотипное поведение будущих педагогов в условиях их самостоятельной педагогической работы. Формирование активной творческой личности невозможно без личностно-деятельностного и содержательно-процессуального подходов к организации внеаудиторной работы. Личностно-деятельностный подход во внеаудиторной работе обеспечивает условия для самореализации, самовоспитания и самоутверждения личности будущего педагога, а процессу воспитанию придает личностно-ориентированный, деятельностный характер.

Единство педагогического воздействия и активной познавательной деятельности составляет основу содержательно-процессуального подхода.

Этот подход позволяет структурировать внеаудиторную работу таким образом, чтобы включить студентов в активный процесс познания и воздействовать на мотивационную, познавательную,

эмоционально-волевую сферы их личности, обеспечивая тем самым их профессиональный рост. Положение деятеля, активного участника педагогического процесса позволяет успешно готовить студентов к самостоятельной профессиональной деятельности с опорой на личную инициативу и собственные силы, обеспечивает ему свободу профессиональных действий и поступков.

Содержательно-процессуальный подход меняет сложившуюся ситуацию, когда студентов ориентируют на усвоение определенного объема знаний, не соотнося их с будущей профессиональной деятельностью. Находясь в положении слушателя, студент закрепляет в основном исполнительские умения и навыки, а его практические умения ограничиваются лишь передачей учебной информации. Сложившийся трафарет поведения они переносят на самостоятельную практическую деятельность. Причем качества, необходимые для организации практической работы, творческого сотрудничества и сотворчества остаются недостаточно развитыми, у большинства окончивших высшую педагогическую школу.

Преобладание монологического обучения в вузовской практике приводит к тому, что выпускники не всегда готовы действовать в практических ситуациях. Неумение подключиться к активным действиям, чуть ли не типично для будущих педагогов.

Необходимо еще в вузе научить студентов действовать в нестандартных ситуациях, видеть противоречивость педагогических фактов, спорить, доказывать, отстаивать собственную точку зрения, формулировать проблемы, искать нестандартные их решения. На занятиях должны быть созданы условия, которые стимулировали бы потребность студентов в дискуссии, споре, диалоге, активное включение в действие. Большие возможности к активной деятельности содержит диалогический подход к организации внеаудиторной работы студентов.

Диалогический подход предполагает включение и воспитательную работу вопросов, гипотез, моделей, создание образа-вопроса, образа-варианта, противоречий, парадоксов, трудностей. Этот подход реализуется посредством вопросов и рассуждений в форме диалога, помогает студентам найти собственное решение выхода из проблемной ситуации.

Проблема преодоления педагогического формализма, стереотипности мышления и развития творческого начала связана с раскрытием творческих возможностей личности. Л.Б.Ермолаева-Томина, В.Н.Козленко, Н.Ю.Пасталюк и др. рассматривали

творческую личность через творческую активность. Они полагали, что активность личности определяется креативностью, которая связана не только с мыслительными, но и интеллектуальными процессами.

Теоретические изыскания различных авторов служат основанием для утверждения о том, что креативный подход к организации внеаудиторной работы выступает важным составляющим в профессиональной подготовке. Без определенной степени ее сформированности невозможно профессиональное творчество педагога и нестандартное решение им педагогических проблем.

Организация внеаудиторной работы невозможна без ориентации на личность студента, самовыражение которой происходит в проигрывании различных ролей и имитации профессиональных ситуаций.

Поэтому во внеаудиторной работе целесообразно моделировать имитационно-игровые ситуации, которые активизируют не только информационную, но и процессуальную его стороны, объединяют в себе непосредственное участие студентов в деятельности, профессиональной направленности. Ориентация вузовского обучения на личность студента и профессиографическую модель его будущей специальности обуславливают необходимость имитационно-игрового подхода к организации внеаудиторной работы вуза.

Таким образом, специфика внеаудиторной работы состоит в том, что она призвана соединить разностороннюю воспитательную деятельность с профессиональным становлением будущих специалистов, помочь им постичь романтику педагогического труда, научить их решать сложные педагогические задачи, формировать у них необходимые для педагога свойства и качества личности.

Сочетание во внеаудиторной работе различных современных подходов: технологического, личностно-деятельностного, содержательно-процессуального, диалогического, креативного, имитационно-игрового, пробуждает поисковую активность будущих педагогов, и как следствие, формирует способность к мобильности и гибкости в профессиональном поведении.

Литература

1. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – Киев; Одесса: Выща шк. Головное изд-во, 1988. – 160 с.
2. Процесс обучения в высшей школе: учебное пособие / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 318 с.

СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ

В статті розглянуто проблему використання ситуативних завдань на уроках українського мовного навчання як засобу формування комунікативних умінь і навичок учнів.

The article deals with the problem of using situational tasks as a means of forming students' communicative competence in the Ukrainian language teaching classroom.

Зміна соціально-політичних функцій української мови, надання їй на конституційному рівні статусу державної послужили вагомими причинами для переорієнтації мети її навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Сучасні підходи до навчання мови визначаються як основними функціями самої мови – бути найважливішим засобом спілкування й пізнання, так і замовленням суспільства – сформувати всебічно розвинену й соціально активну особистість, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови в різних життєвих ситуаціях.

Комунікативна спрямованість уроків української мови є предметом досліджень багатьох учених-методистів – О.М.Біляєва, М.С.Вашуленка, О.П.Глазової, С.Я.Ярмоленко, С.О.Карамана, В.Я.Мельничайка, М.І.Пентилюк, Л.В.Скуратівського, Г.Т.Шелехової та ін.

Як переконливо свідчить практика, формування комунікативних умінь і навичок є однією з основних проблем сучасної методики навчання мови. Часто учні, засвоївши основи науки про мову, відчувають труднощі у мовленнєвому спілкуванні. Невідповідність між теорією і практикою живого спілкування особливо відчувається тоді, коли необхідно застосувати набуті знання для правильного вживання слова, для побудови речень, зв'язних висловлювань з певною комунікативною метою.

Учені звертають увагу на те, що в процесі навчання української мови учні повинні навчитися практично застосовувати різновиди усного та писемного мовлення. Для цього необхідно активізувати мислительну діяльність школярів, зацікавити застосуванням вивченого мовного матеріалу на практиці, у конкретній ситуації, близькій до реального життя учня.

Мета статті – окреслити проблему застосування ситуативних завдань на уроках української мови для формування комунікативних умінь і навичок учнів.

Сучасні вимоги до навчання мови ставлять за мету залучення учнів до такої співпраці, яка б вимагала їх активної участі. Найнадійніший спосіб досягти такої мети – це поставити учнів перед необхідністю розв'язувати комунікативні завдання.

М.І.Пентилок, досліджуючи проблему комунікативної спрямованості в навчанні рідної мови, зазначала: “Сучасний учитель повинен в основу навчання спілкування покласти навчання діяльності спілкування, щоб процес засвоєння мовного матеріалу і мовленнєва діяльність поєднувалися з перевагою мовленнєвої практики” [3, с.9].

Під час мовленнєвої діяльності у школярів активізуються свідомість, мислення, зорієнтовані комунікативною метою висловлювання. Навчання мови на комунікативній основі створює умови для того, щоб учні вивчали в єдності систему мовних одиниць і прояви функціонування їх, реалізували ці одиниці в конкретних мовленнєвих ситуаціях, відтворювали готові та створювали власні висловлювання.

Комунікативний підхід у навчанні мови передбачає активізацію мовленнєвої діяльності учнів через використання мовленнєвих ситуацій.

Розглядаючи ситуацію як систему взаємин учасників акту спілкування, учені зазначають, що ситуативність – неодмінна умова для створення висловлювань. Стимулом для мовлення може бути тільки конкретна ситуація, а ситуативність – це співвіднесеність фраз із тими взаємостосунками, у яких перебувають учасники процесу спілкування. Сутність ситуативності показує, що реалізація її неможлива без особистісної індивідуалізації, тому що створювати на уроці ситуації як систему можна, тільки маючи відомості про потенційних співрозмовників: їхній досвід, контекст діяльності, коло інтересів, світогляд та статус особистості в колективі [4, с.114].

На уроці мовленнєві задачі можуть виникати природно, як в умовах реального спілкування, і можуть створюватись учителем.

Природні мовленнєві ситуації виникають у класі часто. Вони пов'язані з організацією навчального процесу. Однак коло їх обмежене, тому вони не можуть забезпечити активізацію всього мовного матеріалу, що вивчають учні.

Навчальна мовленнєва ситуація відрізняється від природної тим, що мовленнєвий стимул створюється словесно.

Навчальна мовленнєва ситуація є ефективним засобом формування комунікативних умінь і навичок. По-перше, вона ставить учнів в умови, близькі до умов реального мовленнєвого спілкування. Це підвищує їх інтерес до вивчення мови, оскільки школярі переконуються в тому, що можуть реалізувати свої мовні можливості в мовленнєвому акті.

По-друге, у навчальній мовленнєвій ситуації можна активізувати вивчуваний лексико-граматичний матеріал так, щоб він виступав засобом розв'язання певних позамовних, комунікативних завдань, а це сприяє засвоєнню навчального матеріалу.

По-третє, навчальна мовленнєва ситуація сприяє розвитку уяви учнів. Досвід показує, що там, де вчитель постійно вводить учнів в уявні ситуації, вони з бажанням "входять у роль" і легко сприймають умовність навчальної ситуації [2, с.74].

Щоб наблизити умови навчання до природних умов спілкування, необхідно ввести учня в комунікативну ситуацію і навчити його орієнтуватися в ній, тобто ясно уявляти собі співрозмовника, умови мовлення і завдання спілкування. Ця проблема може бути вирішена за допомогою ситуативних завдань.

Вивченню ситуативних завдань та окремих аспектів їх використання на уроках української мови присвячені праці П.І.Білоусенка, О.П.Глазової, Т.К.Донченко, Л.Шевцової, Г.Т.Шелехової та ін.

У педагогічній та психологічній літературі під терміном "ситуативне завдання" найчастіше розуміють інтелектуальні завдання, що містять запитання або мету діяльності, умови виконання діяльності та деякі вимоги до виконання.

Мета системи ситуативних завдань – формування основних комунікативних умінь: орієнтуватися в умовах спілкування, планувати і створювати власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування; добирати мовні засоби, які б відповідали окресленій мовленнєвій ситуації; коригувати висловлювання з урахуванням ситуації спілкування, тобто досягнення адекватності мовлення.

Ученими доведено, що формування комунікативних умінь і навичок неможливе без урахування ситуації спілкування. Виступаючи як спосіб спілкування й пізнання, мовлення підпорядковується меті спілкування.

Методисти зазначають, що виконання ситуативного завдання передбачає закріплення знань, реалізацію й формування навичок та умінь у конкретній ситуації, змодельованій за допомогою словесного

опису чи інших засобів навчання, і сприяє процесу пізнання через спостереження та сприймання.

Ситуативні завдання стимулюють мислення учнів, викликають у них інтерес до навчального матеріалу, підвищують їхню активність, розширюють можливості практичного застосування вивченого матеріалу [5, с.30].

Використання ситуативних завдань має виняткове значення. Адже такі завдання формують в учнів уміння вільно і творчо використовувати лексичні і граматичні засоби мови, підводять їх до спілкування в умовах природної комунікації, дисциплінують мислення, загострюють чуття мови, привчають гнучко користуватися нею, вибираючи з декількох варіантів той, який найбільше підходить для певних умов спілкування.

Навчально-пізнавальну діяльність розглядають у рамках дидактичної взаємодії “викладання-учіння”. Проаналізувавши структуру цієї взаємодії, можна виокремити пізнавальну ситуацію, об’єкт, предмет, емпіричну галузь, пізнавальні засоби, результат. Названі елементи становлять відносно замкнутий цикл навчально-пізнавальної діяльності. Активізувати її можна за умови створення такої ситуації, коли особистість зацікавлена здобути нові знання. Пізнавальна ситуація є основою для створення ситуативних завдань.

При створенні завдань слід брати до уваги зв’язок одного виду завдань з іншими – це уможливило виокремлення їхніх змістових та процесуальних якостей. До змістових якостей відносять предметні знання та способи діяльності, ситуації застосування знань, аспектні проблеми, загальнопредметні розумові дії, методологічні знання й методи пізнання, навчальні вміння, процедури творчої діяльності. До процесуального аспекту завдань належать рівні засвоєння (свідоме сприйняття й запам’ятовування, використання знань у відомій ситуації, творче застосування знань і вмінь у незнайомій ситуації, емоційно-ціннісне ставлення до процесу учіння та галузі діяльності), формування якостей знань (повноти, глибини, одеративності, гнучкості, системності, систематичності, конкретності, узагальненості, розгорнутості, згорнутості, усвідомлення, міцності).

Будуючи методичну систему завдань, слід брати до уваги всі названі показники. Потрібно пам’ятати також про багатофункціональність завдань, що виражається в детермінації діяльності, засвоєнні змісту, повторенні, закріпленні, контролі, мнемонічній діагностиці, визначенні ступеня самостійності та ін. [5, с.43].

Використання ситуативних завдань передбачає атмосферу доброзичливості, заохочення. Вони дають можливість дітям орієнтуватися у конкретній ситуації спілкування і тим самим сприяють реалізації їх мовленнєвої творчості, розвиваючи уміння співвідносити зміст і форму висловлювання.

Сучасна методика навчання української мови повинна стимулювати самостійне творче мислення учня, спираючись на його практичний досвід. Вдалих підбір навчального матеріалу з урахуванням орієнтації в життєвих ситуаціях дає змогу винести мотивацію до подальшої самоосвіти та навчити учня застосовувати набуті знання на практиці.

Отже, процес навчання має активізувати думку школяра шляхом використання різноманітних творчих робіт. Такі вправи повинні бути частиною роботи, спрямованої на вироблення комунікативних умінь і навичок. Створення і вирішення ситуативних завдань на уроці сприяє не тільки кращому засвоєнню програмового матеріалу, формуванню комунікативних умінь і навичок, а й розвиває інтелектуально-розумові здібності учнів, виробляє навички самоосвіти.

Література

1. Лещенко Г.О. Система ситуативних завдань до уроків розвитку зв'язного мовлення (5 кл.) // Українська мова і література в школі. – 2004. – №5. – С.13-16.
2. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1989. – 144 с.
3. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості в навчанні рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1999. – №3. – С.8-10.
4. Шевцова Л. Був такий випадок... // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2001. – №2. – С.114-119.
5. Шевцова Л. Дидактична суть ситуативних завдань // Дивослово. – 2002. – №6. – С.30-43.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В статті представлено ретроспективний аналіз профільної диференціації, визначено історичні передумови становлення та розвитку профільного навчання.

The article deals with retrospective analysis of profile differentiation's problem. There is revealed the historico-pedagogical prerequisites for development and formation of profile education.

Соціальні перетворення, які відбулися за останнє десятиліття, кардинально вплинули і на освітню ситуацію, особливо в парадигмі відношень між суспільством і особистістю. Лейтмотивом освіти стають: пріоритет соціально-мотиваційних факторів і загальнолюдських цінностей, забезпечення умов для професійного самовизначення учнів, готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією, виховання особистості, здатної до самореалізації і професійного зростання [4, с.25].

Вирішення цієї проблеми потребує нового підходу до організації навчального процесу в старшій школі – запровадження профільного навчання, яке дасть змогу за рахунок змін у завданнях, змісті, структурі та організаційних формах освітнього процесу досягти основної мети – повніше врахувати інтереси, нахили, здібності учнів та створити педагогічні умови для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення.

Зміни, які відбулися сьогодні в освітянській сфері, не можливо зрозуміти поза історичним контекстом і соціально-політичним становищем у світі, в якому вона розвивається і функціонує.

Від усвідомлення й розуміння контексту своєї професійної діяльності в світлі сучасних вимог залежить духовне й соціальне становлення майбутнього вчителя.

Саме тому у своєму дослідженні ми приділяємо увагу ретроспективному аналізу проблеми становлення і розвитку профільного навчання в Україні. Це дозволяє виявити внутрішню структуру профільної диференціації та охарактеризувати історичні передумови його становлення та функціонування.

Питання профільного навчання в педагогічній науці розроблялися в контексті проблеми диференційованого навчання і виховання, і розглядалися в працях багатьох вчених: П.П.Блонського, В.В.Зеньковського, П.Ф.Каптерєва, пізніше – в дослідженнях

Ю.К.Бабанського, Л.М.Беккера, Л.В.Кузніцової, А.А.Пінського, Н.М.Шахмаєва, І.С.Якиманської та інших.

В кінці 70-х – на початку 80-х років вперше була розроблена цілісна концепція диференційованого навчання (Ю.К.Бабанський, Н.М.Шахмаєв).

Диференціація навчання в педагогічній енциклопедії трактується як форма організації навчальної діяльності, в ході якої враховуються інтереси, здібності учнів не порушуючи при цьому загальноосвітньої підготовки [6, с.144].

Проте сама ідея профільного навчання в старшій школі як однієї з форм диференціації має велику історію. Перша спроба здійснення диференціації мала місце в середині XIX століття, починаючи з розподілу гімназій на класичні та реальні. Метою класичних гімназій була підготовка до вступу в університети, а реальні гімназії готували до практичної діяльності і до вступу у спеціалізовані навчальні заклади. Основна різниця між класичними та реальними гімназіями полягала в різному обсязі годин, які відводились на викладання природознавства, яке в реальних гімназіях було поглибленим. Окрім того, закінчення реальної гімназії не давало права всім випускникам на вступ до університету.

Після революції 1917 року ідеї диференційованого навчання було закладено в основу побудови нової школи. Серед принципів, що закладено в основу розбудови нової школи в нашій країні, були різнотипність і диференціація навчальних закладів. У 1918 наркомос України прийняв положення про трудову школу УРСР, згідно з яким у старших класах середньої школи виокремлювались три напрями поглибленого вивчення предметів: гуманітарний, природничо-математичний і технічний. Але ця схема не була реалізована [2, с.14].

У 1920-х роках в Україні трудовий принцип стає головним у навчанні і професійній підготовці школярів. Була створена оригінальна система освіти, яка суттєво відрізнялась від російської і була спрямована на отримання певної професії. Підготовка до майбутньої трудової діяльності здійснювалася професійними школами різних типів, де навчались учні після закінчення семирічної трудової школи. Найбільш поширеними були індустріально-технічні, сільськогосподарські, соціально-економічні, медичні, мистецькі, ремісничо-промислові, будівельні, транспортні школи [1, с.67].

Вагомий внесок в теоретичну розробку основ трудової школи зробив А.В.Луначарський. Розкриваючи сутність та завдання нової школи, А.В.Луначарський говорив: "Школа повинна бути трудовою,

викладання в ній повинно носити політехнічний характер, але не вузькопрофесійний, як про це говорять і не правильно розуміють” [5, с.144].

З курсом на трудову підготовку поєднувалась спроба диференціювати учнів за здібностями. Для учнів першого ступеня, яким важко давалась типова навчальна програма, загальноосвітні дисципліни викладались скорочено. Проте збільшувалась кількість практичних занять у шкільних майстернях. Окрім того у зв'язку з диференціацією учнів за здібностями та інтересами, вводилось поглиблене вивчення окремих предметів: природничо-математичних, словесно-історичних та інших.

У навчальному процесі реалізувалась обов'язкова для всіх учнів програма-мінімум і не обов'язкова (за вибором) програма-максимум. Учні могли працювати в тому темпі, який відповідав їхнім індивідуальним можливостям. Однак професіоналізація школи в цей період не мала того ефекту, якого від нього очікували, через слабкість матеріальної бази, відсутність спеціальних програм професійної підготовки. Окрім того, використання навчального часу на професійну підготовку погіршувало загальноосвітню підготовку школярів [3, с.248].

Однак, не дивлячись на це, розробка даної проблеми продовжувалась. Так, Н.К.Гончаров запропонував визначити межі диференціації навчання, виходячи із двох основних груп наук: науку про природу та про суспільство. Виходячи з його точки зору диференціація навчання може використовуватися як засіб розширення та поглиблення системи освіти, не порушуючи її цілісності, а поглиблене вивчення того чи іншого циклу не веде до ігнорування іншого [6, с.145]. Ця ідея не отримала підтримки свого часу.

Період 50-х років характеризувався особливою актуальністю диференціації навчання. Цьому передували причини перш за все соціального характеру. Вперше в практиці школи була визначена ідея зовнішньої профільної диференціації, що виступала в формі “шкіл з поглибленим вивченням дисциплін” (фізико-математичні, художні, музичні, з поглибленим вивченням іноземних мов та ін.). Це дало можливість готувати дітей з яскраво вираженими здібностями і високим рівнем знань з профільних дисциплін.

З метою посилення професіоналізації школи був прийнятий Закон “Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти” (1958р.). Ініціатори експерименту виходили з того, що диференційоване навчання може стати гнучкою

формою системи освіти, яка б відповідала суспільним інтересам та забезпечувала підготовку молоді до практичної діяльності.

Зміст освіти в цей період мав професійно зорієнтований характер і забезпечував зв'язок з життям, умовами, в яких перебувала країна.

Аналіз літератури періоду 60-х, 70-х років засвідчує, що в цей час широкого розповсюдження отримали факультативи, основною метою яких був розвиток творчих здібностей старшокласників, їх інтересів в тому числі професійних. Для створення програм факультативних курсів залучались вчителі, які могли вільно вибирати їх тематику та визначати зміст. Навчальним планом передбачались спеціальні години на факультатив. Однак вони виявились не такими ефективними як очікувалось.

Оскільки практика показала, що спроба об'єднати у школі загальноосвітню підготовку з професійною себе не виправдала, було прийняте рішення, що знайомство з основами виробництва буде здійснюватись у процесі вивчення основ наук як природничо-математичних, так і соціально-економічних, через обов'язкові практичні лабораторні роботи з математики, фізики, хімії і біології та за рахунок обов'язкових екскурсій на виробництво, а також через систему трудових занять. Все це розглядалося як необхідні умови для допрофесійної трудової підготовки учнів на широкій політехнічній основі і як можливість отримання кваліфікованого розряду паралельно із загальною середньою освітою.

На сторінках педагогічної літератури широко обговорюються питання свідомого вибору професії учнями, завдання трудової політехнічної освіти та шляхи її реалізації в загальноосвітній школі (Ю.П.Аверічев, А.М.Арсеньєв, Т.А.Василькова, М.А.Жидельов, Д.А.Епштейн, К.А.Іванович, К.К.Платонов, В.В.Чебишева та ін.). У цей період особлива увага приділялася діяльності навчально-виробничих комбінатів, які стали центрами трудового і професійного навчання.

З 1987 року у школах для учнів 7-8 класів був уведений навчальний предмет "Основи виробництва. Вибір професії". Метою цього курсу була допомога учням у виборі профілю професійної підготовки.

Наприкінці 1980-х – початку 1990-х років в Україні з'являються нові типи освітніх закладів (гімназії, ліцеї, коледжі), які зосереджують зусилля учнів на поглибленому вивченні окремих

предметів, котрі потрібні їм для подальшого навчання у вищих навчальних закладах.

Саме кінець 90-х років та початок XXI століття слід вважати періодом, коли визначились основні передумови формування сучасної концепції профільного навчання старшокласників, а саме: переосмислення накопиченого досвіду диференційованого навчання вітчизняної загальноосвітньої школи; гуманізація та демократизація системи освіти; впровадження та реалізація особистісно-орієнтованого підходу; розвиток інформаційно-комунікативних технологій; створення матеріально-технічної та науково-методичної бази.

На цьому підґрунті створюються основні документи, що визначають нормативно-правову базу профільного навчання: Закон України “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція профільного навчання в старшій школі.

Ретроспективний погляд на розвиток диференціації та профільного навчання дозволяє помітити, що він являє собою процес, повний протиріч: періоди надзвичайного інтересу до диференційованого навчання змінювались відмовою від нього.

Безумовно, ті фундаментальні положення, які в минулому визначали розвиток профтехосвіти в XXI столітті зазнають суттєвих змін. Протягом усього періоду функціонування профтехосвіти часто абсолютизувалась її єдина мета – забезпечення галузей народного господарства кваліфікованими робітничими кадрами. Сьогодні мета цієї системи суттєво розширюється й передбачає створення умов для професійної самореалізації особистості, задоволення її потреб у професійних, освітніх послугах упродовж усього життя [4, с.26].

Нинішній стан профілізації старшої школи має власну специфіку та особливості, які обумовлені тим, що на старшому ступені завершується здобуття загальної середньої освіти і відбувається соціальне та громадянське самовизначення молоді. Профільна школа – це по суті новий навчальний заклад, що має абсолютно інший цільовий вектор. Її завдання складніше і глобальніше: створити таку педагогічну систему, за якою кожна окрема дитина отримала б невичерпні можливості для повної самореалізації закладених у ній покликань, здібностей та неповторного таланту. Головною умовою профілізації сучасної школи є забезпечення таких умов в школах, щоб кожний учень знайшов себе, зрозумів до якої сфери діяльності він схильний, найбільш здібний.

Отже, ретроспективний аналіз профільної диференціації надає можливість визначити історико-педагогічні передумови становлення та розвитку профільного навчання та дозволяє дійти висновку; що сучасна профілізація суттєво відрізняється від так званого “виробничого навчання”, яке у багатьох випадках обмежувало можливі професійні плани випускників шкіл; вона відбувається у принципово іншій освітній парадигмі – особистісно орієнтованій. Профільне навчання коригує зміст загальної середньої освіти за принципами диференціації та варіативності, що підвищує її соціально-економічну значущість, забезпечує інтеграцію освітніх та предметних галузей, їх спрямованість на життєве та професійне самовизначення випускників шкіл. Проте впровадження нового передбачає ґрунтовні знання позитивного й негативного досвіду за попередній період. Це надасть можливість уникнути багатьох помилок та врахувати досягнення попередників.

Література

1. Аверичев Ю.П. Об ориентации школьников на рабочие профессии // Советская педагогика. – 1972. – №6. – С. 64-71.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Завуч. – 2004. – № 16 (2002). – С. 14-24.
3. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Горлівка: Видавництво ГДПІМ, 2008. – 340с.
4. Корсак К. Як Європа профілює старшу середню школу // Завуч. – 2004. – № 16 (2002). – С. 25-33.
5. Педагогическая энциклопедия В 4т. / Гл. ред. И.А.Каиров, Ф.Н.Петров. – Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – 912с.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: Соврем. Слово, 2005. – 720с.

Т.Д. Сидоренко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

В статье раскрыта возможность внедрения новых форм работы с будущими учителями, которые бы способствовали “насыщению” ее элементами творчества.

In article is revealed possibility of the introducing the new forms of the work with future teacher, who promoted “saturation” her(its) element creative activity.

У наш час учителя визнано “основною рушійною силою відродження та створення нової національної системи освіти”, “довіреною особою суспільства, якій воно довіряє найдорожче – своїх дітей” [4]. Слід зазначити, що вся педагогічна класика оцінює особистість учителя як вирішальний чинник виховання молоді.

Реалії сучасного життя (технократизація суспільства, прискорення соціальних ритмів, зростання потоку соціальних подразників) характеризуються зростанням психічної напруги, емоційним голодом, актуалізуються страхи, сумніви, переживання і т.ін. Особливо сприятливі до цієї взаємодії діти в силу своєї чуттєвості. Крім того, зростає кількість дітей соціально знедолених, з послабленим здоров’ям. Таким чином, перед вчителем постає завдання нейтралізації або компенсації у процесі спілкування вказаних негативних факторів, розвитку здібності до рефлексії, емпатійного сприймання дітей.

Ще Платон писав, що посада “вчителя набагато вагоміша за найвищі посади в державі” [5, с.241]. К.Д.Ушинський стверджував, що у вихованні все повинно базуватися на особистості вихователя, “оскільки виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості” [7, с.39]. О.В.Духнович називав учителя сіячем, що “засіває зерном добру ниву; якщо він посіє там пшеницю, пшениця і вродить, а якщо посіє кукуль, то що інше зійде, як не кукуль?” [2, с.518].

Наявність творчих здібностей у вчителя адекватна соціально-педагогічним реаліям сьогодення. Суспільство проголосило пріоритет конкретної людини, особистості творчої, активної. Творчий підхід до педагогічної діяльності є провідною характеристикою як колективу, так і кожного його члена. “Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства і виховання людини” [1, с. 326]. Природно виникає питання про сутність категорії “педагогічна творчість”. С.У.Гончаренко в українському педагогічному словнику дає таке визначення: “Педагогічна творчість – оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання. Педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей учня, вироблення стратегії і тактики

педагогічної діяльності з метою оптимального виконання всебічного розвитку особистості” [1, с.326].

Актуальність дослідження полягає в гострій потребі суспільства в тому, щоб його члени навчилися адаптуватись до швидких соціально-економічних змін. Розкриття творчого потенціалу людини та виявлення її потенційних можливостей має надзвичайне значення для людини, її знаходження свого місця в світі. Тому, якщо в процесі підготовки спеціалістів у педагогічному навчальному закладі у майбутніх вчителів сформується потреба у цілеспрямованому і систематичному самовдосконаленні себе як творчої особистості, на основі усвідомлення значення творчого потенціалу в житті людини, ролі творчого педагогічного процесу у формуванні творчої особистості учня та розвитку його потенційних можливостей, можна буде говорити про високий рівень формування готовності до творчої діяльності. Таким чином, одним із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя є оволодіння вмінням допомагати своїм вихованцям відкривати власний творчий потенціал, який стане в майбутньому джерелом саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження довів, що існують різні класифікації педагогічної творчості. На думку І.П.Раченко, педагогічна творчість – активний процес, спрямований на пошук більш сучасних форм навчально-виховної роботи, успішне вирішення педагогічних проблем, покращення якості навчання та виховання [6, с.79].

Т.В.Фролова визначає педагогічну творчість як “завжди нове стосовно того, що вже є, що склалося; пошуки вчителем засобів розвитку своїх вихованців та самого себе, подолання професійних стереотипів, осмислення наукової інформації” [8, с.20].

Дослідження з психології творчості, педагогічної творчості (Т.В.Кудрявцев, Н.В.Кузьміна, Ю.Н.Кулоткін, В.А.Кан-Калік, М.О.Лазарєв, Н.Д.Нікандров, С.О.Сисоєва, Г.С.Сухобська та ін.) створюють передумови для розуміння та осмислення творчої природи педагогічної праці. Основою такої діяльності вчителя є творчі здібності, розвитку яких у процесі професійної підготовки сприяє формування творчих умінь та навичок.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури зроблено висновок, що дослідженню проблеми підготовки вчителів до творчої педагогічної діяльності приділяється належна увага. Разом з тим, поняття “педагогічна творчість” трактується неоднозначно, що істотно позначилося на вирішенні проблеми форм готовності

майбутніх вчителів до неї. Педагогічна творчість розглядається з точки зору оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.К.Бабанський, В.А.Кан-Калік, М.М.Поташник, Л.І.Рувинський), як цілісний процес професійної реалізації і самореалізації педагога (С.О.Сисоєва), як інтегративна якість особистості (З.С.Левчук, Л.М.Лузіна), як критерій якісного становлення особистості вчителя (Н.В. Кичук).

В.І.Загвязинський, спираючись на праці В.А.Сластьоніна та Л.Ф.Спіріна, зазначає, що формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості досягається шляхом просування студента через проміжні етапи на більш високі рівні, а саме: інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий. [3, с.14].

Мета даної статті полягає в пошуку форм роботи, що сприяють активізації творчої діяльності студентів, формуванню їхньої педагогічної позиції й стилю діяльності, виробленню професійних умінь, а також закріпленню впевненості у правильності вибору професії.

Педагогічна творчість – це така діяльність, коли у педагога з'являється потреба працювати нестандартно, на основі останніх досягнень науки та практики, сучасних вимог суспільства, коли він створює особистий досвід, удосконалює свою майстерність. Для вчителя, який бажає стати майстром, необхідно передусім усвідомити свою діяльність як творчість.

Під час проходження педагогічної практики ми спробували впровадити нові форми, які б сприяли “насиченню” її елементами творчості:

1. Конкурс майстерності майбутніх учителів, “круглий стіл” та ін.
2. Робота творчої майстерні вчителя.
3. Диференційовані консультації з різних аспектів педагогічної діяльності вчителя для студентів з різним рівнем підготовки, їхніми педагогічними здібностями, особистісними якостями.
4. Творчі завдання студентам з проблеми, що розглядається.

З метою перевірки вищезгаданих припущень нами був проведений експеримент, у якому брали участь дві групи студентів IV курсу педагогічного факультету. Він був здійснений на базі школи №115 м. Кривого Рогу. Перед студентами були поставлені завдання:

- вдосконалення виховних умінь і навичок;
- формування гуманістичної педагогічної позиції;
- виявлення творчості в педагогічній діяльності.

педагогічної діяльності з метою оптимального виконання всебічного розвитку особистості” [1, с.326].

Актуальність дослідження полягає в гострій потребі суспільства в тому, щоб його члени навчилися адаптуватись до швидких соціально-економічних змін. Розкриття творчого потенціалу людини та виявлення її потенційних можливостей має надзвичайне значення для людини, її знаходження свого місця в світі. Тому, якщо в процесі підготовки спеціалістів у педагогічному навчальному закладі у майбутніх вчителів сформується потреба у цілеспрямованому і систематичному самовдосконаленні себе як творчої особистості, на основі усвідомлення значення творчого потенціалу в житті людини, ролі творчого педагогічного процесу у формуванні творчої особистості учня та розвитку його потенційних можливостей, можна буде говорити про високий рівень формування готовності до творчої діяльності. Таким чином, одним із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя є оволодіння вмінням допомагати своїм вихованцям відкривати власний творчий потенціал, який стане в майбутньому джерелом саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження довів, що існують різні класифікації педагогічної творчості. На думку І.П.Раченко, педагогічна творчість – активний процес, спрямований на пошук більш сучасних форм навчально-виховної роботи, успішне вирішення педагогічних проблем, покращення якості навчання та виховання [6, с.79].

Т.В.Фролова визначає педагогічну творчість як “завжди нове стосовно того, що вже є, що склалося; пошуки вчителем засобів розвитку своїх вихованців та самого себе, подолання професійних стереотипів, осмислення наукової інформації” [8, с.20].

Дослідження з психології творчості, педагогічної творчості (Т.В.Кудрявцев, Н.В.Кузьміна, Ю.Н.Кулоткін, В.А.Кан-Калік, М.О.Лазарев, Н.Д.Нікандров, С.О.Сисоева, Г.С.Сухобська та ін.) створюють передумови для розуміння та осмислення творчої природи педагогічної праці. Основою такої діяльності вчителя є творчі здібності, розвитку яких у процесі професійної підготовки сприяє формування творчих умінь та навичок.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури зроблено висновок, що дослідженню проблеми підготовки вчителів до творчої педагогічної діяльності приділяється належна увага. Разом з тим, поняття “педагогічна творчість” трактується неоднозначно, що істотно позначилося на вирішенні проблеми форм готовності

майбутніх вчителів до неї. Педагогічна творчість розглядається з точки зору оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.К.Бабанський, В.А.Кан-Калік, М.М.Поташник, Л.І.Рувинський), як цілісний процес професійної реалізації і самореалізації педагога (С.О.Сисоєва), як інтегративна якість особистості (З.С.Левчук, Л.М.Лузіна), як критерій якісного становлення особистості вчителя (Н.В. Кичук).

В.І.Загвязинський, спираючись на праці В.А.Сластьоніна та Л.Ф.Спіріна, зазначає, що формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості досягається шляхом просування студента через проміжні етапи на більш високі рівні, а саме: інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий. [3, с.14].

Мета даної статті полягає в пошуку форм роботи, що сприяють активізації творчої діяльності студентів, формуванню їхньої педагогічної позиції й стилю діяльності, виробленню професійних умінь, а також закріпленню впевненості у правильності вибору професії.

Педагогічна творчість – це така діяльність, коли у педагога з'являється потреба працювати нестандартно, на основі останніх досягнень науки та практики, сучасних вимог суспільства, коли він створює особистий досвід, удосконалює свою майстерність. Для вчителя, який бажає стати майстром, необхідно передусім усвідомити свою діяльність як творчість.

Під час проходження педагогічної практики ми спробували впровадити нові форми, які б сприяли “насиченню” її елементами творчості:

1. Конкурс майстерності майбутніх учителів, “круглий стіл” та ін.
2. Робота творчої майстерні вчителя.
3. Диференційовані консультації з різних аспектів педагогічної діяльності вчителя для студентів з різним рівнем підготовки, їхніми педагогічними здібностями, особистісними якостями.
4. Творчі завдання студентам з проблеми, що розглядається.

З метою перевірки вищезгаданих припущень нами був проведений експеримент, у якому брали участь дві групи студентів IV курсу педагогічного факультету. Він був здійснений на базі школи №115 м. Кривого Рогу. Перед студентами були поставлені завдання:

- вдосконалення виховних умінь і навичок;
- формування гуманістичної педагогічної позиції;
- виявлення творчості в педагогічній діяльності.

Експеримент було здійснено у кілька етапів. На діагностичному етапі вивчався рівень сформованості в студентів названих умінь (оцінювали експерти по 5-бальній системі). Отримано такі результати в експериментальній і контрольній групах (відповідно): – уміння планувати виховну роботу з урахуванням інтересів і потреб класу – 3,3; 3,2 бали; проводити конкретні виховні справи – 3,9; 3,7 бали; використовувати в роботі досвід народної педагогіки – 3,6; 2,3 бали; створювати для учня ситуацію успіху – 3,6; 2,7 бали; вивчати й раціонально використовувати передовий педагогічний досвід – 3,6; 3,5 бали. Виявлений досить низький рівень зазначених умінь вимагав необхідності організації спеціальної роботи зі створення досвіду навмисного, керованого формування їх у студентів.

На наступному, операційному етапі, було проаналізовано результати експертної оцінки, здійснено їх порівняння із самооцінкою студентів і визначено шляхи їхнього подальшого вдосконалення.

Початком реалізації експерименту стало проведення конкурсу майстерності майбутнього вчителя, мета якого – дати студентам установку на творчість, на гуманістичний стиль спілкування й розкриття своїх потенційних можливостей. Дві команди майбутніх учителів показали свої знання й ерудицію; уміння спланувати виховну роботу відповідно до завдань, що постають перед класом, по його характеристичі, і провести гру з дітьми; показали свою педагогічну позицію, комунікативні й організаторські здібності, артистизм у вирішенні педагогічних ситуацій; продемонстрували прикладні вміння й можливість застосування у виховній роботі досвіду народної педагогіки.

Вважаємо, що конкурс, проведений в подібній формі, стимулював студентів до підвищення рівня педагогічної культури, розвивав прагнення до самовдосконалення й самореалізації.

Результативною формою в нашій роботі стала творча майстерня вчителя. Заняття майстерні проводили вчителі на базі цієї ж школи.

До початку занять ми попросили студентів подумати, чому б вони хотіли навчитися у творчій майстерні. Було вирішено зупинитися на проблемах:

- культура взаємин учителя та учнів;
- виховні можливості уроку;
- позаурочна виховна робота з дітьми;
- педагогічна творчість учителя як умова його успіху.

Заняття майстерні проходили в сприятливих умовах. Студенти відчували щире прихильність старших колег, готовність поділитися з ними своїм багатим педагогічним досвідом. Лекція вчителя-майстра супроводжувалася демонстрацією матеріалів з “педагогічної скарбнички”, “програванням” найбільш удалих прийомів роботи як у плані викладання предмета, так і в плані спілкування з дітьми, способів установалення контактів з учнями та їхніми батьками. Студенти ставили питання, розповідали про складні педагогічні ситуації, з якими їм довелося зустрітися, і спільно шукали позитивні шляхи їх вирішення; ділилися першими педагогічними вдачами й знахідками. Важливо відзначити той факт, що вчителі, які вели нашу майстерню, були дуже різними за стилем своєї діяльності, за характером й темпераментом, що, на наш погляд, допомагало майбутнім учителям у пошуку й виробленні власного, індивідуального стилю діяльності. М'яка, доброзичлива, дуже емоційна Катерина Іванівна, що “завойовує” серця дітей своєю ерудицією, внутрішньою й зовнішньою культурою, сердечним і чуйним ставленням до проблем кожної дитини, і зовні сувора, рішуча, рвучка Людмила Володимирівна, що уміє так розкрити тему, що на її уроках “розмовляють” наймовчазніші учні й “тугодуми”, а ще вона щоліта йде з хлопцями в походи, надаючи перевагу тому, що вона буде “будувати містки” своїх взаємин з “важкими” учнями поза шкільним класом.

Творчість, високий професіоналізм, інтелігентність, відданість справі стали наочним зразком педагогічної діяльності для майбутніх учителів.

Крім “аудиторних” занять творчої майстерні використовувалися й інші форми знайомства з досвідом вчителя-майстра:

- ознайомлення з навчальним кабінетом, його обладнанням, методичним фондом;
- відвідування уроків і позаурочних виховних заходів з їх наступним колективним аналізом;
- індивідуальні бесіди із проблем, що виникають у процесі практичної діяльності майбутніх учителів.

Отримані результати дозволили констатувати, що готовність майбутнього вчителя до педагогічної творчості – це його потенційна здатність до здійснення творчої педагогічної діяльності, яка формується в процесі спеціально організованої професійної підготовки і зумовлена рівнем розвитку професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, які сприяють успішній творчій педагогічній

діяльності.

Наші спостереження показали, що дана форма роботи сприяє активізації творчої діяльності студентів, формуванню їхньої педагогічної позиції й стилю діяльності, виробленню професійних умінь, а також закріпленню впевненість у правильності вибору професії.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Духнович М.И. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – К.: Рад.школа, 1961. – С.518-519.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 159с.
4. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня.
5. Платон. Сочинения: В 3-х т. – Пер. с древнегреческого. – М.: Мысль, 1972. – Т.3. – 687с.
6. Раченко И.П. Принципы научной организации педагогического труда. – К., 1989. – 160с.
7. Фролова Т.В., Степанов С.Ю. Развитие педагогического творчества в школе // Сов. педагогика. – 1991. – №6. – С.20-25.
8. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Вибр. пед.тв.: У 2-х т. – К.: Рад. Школа, 1983. – Т.1. – С.192-472.

К.О.Делюкіна

ВИДИ ТА ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОНІТОРИНГУ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ЕКОНОМІЧНИХ КАДРІВ

В статье рассматриваются виды и основные характеристики мониторинга подготовки современных экономических кадров.

This article describes types and main characteristics of monitoring of contemporary economical staff.

Сучасний освітній менеджмент базується на запровадженні діагностичних методів і технологій збирання й опрацювання отриманої інформації. Для прийняття ефективних і своєчасних управлінських рішень, що відповідають реальному станові функціонування й прогнозування розвитку об'єкта управління – учня, студента, навчального закладу чи системи освіти загалом, необхідна об'єктивна та вірогідна інформація про різні аспекти їхньої діяльності. Тому для розв'язання зазначених проблем останнім часом управлінцями різних

рівнів вже активніше поряд з контрольнo-оцінювальними заходами застосовується система регулювання якості освіти, а саме моніторинг. За результатами моніторингу якості освіти органи управління отримують інформацію про стан освітньої системи та її окремих складників, виявляють проблеми, що виникли в процесі запровадження педагогічних інновацій, з'ясовують тенденції розвитку освіти та прогнозують зміни, необхідні для перспективного функціонування освітньої системи.

Науково-технічний прогрес, перетворення науки в безпосередньо продуктивну силу суспільства обумовили підвищення ролі вищої школи та вищої освіти, покликаних готувати фахівців високої кваліфікації. Нові соціальні та економічні умови обумовлюють й нові вимоги до підготовки сучасних економічних кадрів.

Аналіз літератури свідчить про дослідження різних видів та основних характеристик моніторингу, і можна сказати, що ця проблема не є новою в педагогічній практиці. Історію виникнення та поняття терміну "моніторинг" вивчали: Ж.Ганєєва, О.Локшина, Т.Невілл Послтвейт та інші. Види та основні характеристики моніторингу стали предметом досліджень О.Майорова, Н.Мельника, А.Тайджмана, А.Субетто, О.Шишкіна, Р.Яковлевої та інших. Розробкам і використанню педагогічного моніторингу присвячені роботи О.Касянова, О.Орлова О.Островерха. Поняття кваліметричного моніторингу в системі освіти обґрунтоване О.Крахмальовим, Н.Кулемінім.

Усі вищезазначені дослідники доводять необхідність визначення видів та основних характеристик моніторингу, які варіюються залежно від сфери дослідження. Разом з тим, варто зазначити, що ці питання не мають чіткого теоретичного та практичного висвітлені для підготовки студентів економічних спеціальностей.

Мета статті полягає в спробі визначення видів та основних характеристик моніторингу, необхідних для підготовки кваліфікованих економічних кадрів.

Спочатку ми розглянемо трактування поняття моніторинг в різних сферах його використання і спробуємо визначити найбільш вдале визначення стосовно теми нашого дослідження. Поняття "моніторинг" становить інтерес з погляду його теоретичного аналізу, тому що не має точного однозначного його тлумачення стосовно різних сфер науково-практичної діяльності. Складність формулювання поняття "моніторинг" пов'язана також з приналежністю його як до

сфери науки, так і до сфери практики. Воно може розглядатися і як засіб дослідження реальності, використовуване у різних науках, і як засіб забезпечення сфери керування різними видами діяльності за допомогою подання своєчасної і якісної інформації.

У більшості енциклопедичних словників моніторинг трактується, як “спостереження за станом навколишнього середовища (атмосфери, гідросфери, ґрунтового й рослинного покриву, а також техногенних систем) з метою її контролю, прогнозу й охорони”. Це визначення носить більш загальне тлумачення стосовно географії та біології і показує застосування цього поняття у різних сферах науково-практичної діяльності.

Великий тлумачний словник російської мови розглядає моніторинг вже на рівні соціально-економічних процесів: “Моніторинг – система постійних спостережень, оцінки й прогнозу змін стану якого-небудь природного, соціального й тому подібних об’єктів”.

Економічний словник містить таке визначення: “Моніторинг – безперервне спостереження за економічними об’єктами, аналіз їхньої діяльності як складової частини керування”. В економічному понятті зникає соціальний зміст.

Академік А.Ніконов розуміє під моніторингом сукупність прийомів по відстеженню, аналізу, оцінці й прогнозуванню соціально-економічних процесів, пов’язаних з реформами, а також збір, обробку інформації і підготовку рекомендацій з розвитку реформи.

Пізніше Е.Антосенков і О.Петров дають визначення моніторингу, як оперативного збору даних про складні явища і процеси, описуваних досить невеликою кількістю ключових, особливо важливих показників з метою оперативної діагностики стану об’єкта дослідження в динаміці.

В педагогічному словнику Г.Коджаспірова моніторинг розглядається як, постійне спостереження за яким-небудь процесом в освіті, з метою виявлення його відповідності бажаному результату або первісним пропозиціям.

Поняття “моніторинг” (від англ. monitoring – відстеження, на базі латинського кореня – monitor – що нагадує, застережливий) стало загально визначеним як у науці, так і в інших сферах суспільної практики. І як можна помітити з попередніх визначень моніторингу в різних сферах науково-практичної діяльності, мова йде про постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Завдяки аналізу різних тлумачень поняття “моніторинг” у рамках конкретних сфер його застосування,

можна наблизитися до більш точного й повного розуміння його сутності. У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися визначення поняття моніторинг, запропонованого О.Локшиною, яке на нашу думку є більш змістовним: “Моніторинг – це система збору, опрацювання й поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження за її станом і прогнозом розвитку”.

Визначивши поняття моніторингу, перейдемо до розгляду видів моніторингу. У науковій літературі не має чітко визначених видів моніторингу. Це спричинене, по-перше, тим, що не доцільно чітко поділити його за видами, а, по-друге, ділення залежить від цілей та отримання різнобічної інформації від дослідження.

На думку Т.Лукіної, усі види моніторингу можна розділити на два типи, залежно від того, хто проводить це дослідження. На цьому підґрунті вона виділяє зовнішній (проводять фахівці навчального закладу або органу управління освітою) та внутрішній (здійснюють незалежні спеціальні установи) моніторинги.

О.Майоров окрім вище зазначених відділяє ще: інформаційний моніторинг, що припускає нагромадження та поширення інформації і не передбачає спеціально організованого обстеження на етапі збору інформації. Цей вид моніторингу найчастіше використовується для збору інформації, розміщеної на різних носіях, тому на перший план виходить функція спостереження та управлінський моніторинг, метою якого є відстеження й оцінка ефективності наслідків і вторинних ефектів прийнятих рішень.

Н.Мельник розрізняє ще два види: базовий моніторинг, що виявляє проблеми та небезпеки до того, як вони будуть усвідомлені у сфері управління. За своєю суттю базовий моніторинг є моніторингом стану системи, дозволяє зібрати про неї інформацію (скласти банк даних) для проведення наступних досліджень та проблемний моніторинг, який дозволяє досліджувати закономірності процесів, ступінь небезпек, типологію проблем.

Особливий інтерес у дослідників викликає педагогічний моніторинг – тривале стеження за процесом інтеграції психолого-педагогічних знань в усіх його станах і проявах, співвіднесення одержаної інформації із заданим еталоном і прогнозуванням на цій підставі нового технологічного забезпечення цього процесу. Це тлумачення цього поняття було визначено Л.Качаловою.

Кожний вид моніторингу можна реалізувати на різних рівнях: локальному, регіональному, районному та державному.

Наряду з видами моніторингу К.Крутії виокремлює також його типи: за масштабами цілей освіти; за етапами навчання; за часовою залежністю; за частотою процедур; за охопленням об'єкта спостереження; за організаційними формами; за формами суб'єкт-об'єктних відносин; за інструментарієм; за рівнями управління освітнім процесом.

Визначивши види та типи моніторингу можна перейти до визначення завдань моніторингу. К.Крутії пропонує наступні:

- 1) безперервне спостереження за станом системи освіти в межах своєї компетенції та отримання оперативної інформації про неї;
- 2) своєчасне виявлення змін, що відбуваються в системі освіти, і чинників, що викликають їх;
- 3) попередження негативних тенденцій;
- 4) здійснення короткострокового прогнозування розвитку найважливіших процесів;
- 5) оцінка ефективності і повноти реалізації методичного забезпечення освіти.

Проаналізований теоретичний досвід науковців дозволив нам визначити завдання моніторингу, які ми ставимо для забезпечення якості підготовки економічних кадрів:

1. Визначити якість оволодіння майбутніми менеджерами програмовими знаннями та вміннями зі спеціальних дисциплін.
2. Виявити чинники, що впливають на якість навчання економічних кадрів.
3. Дослідити сформованість та адекватність самооцінки студентами рівня своєї професійної підготовки.
4. Апробувати розроблення науково-методичного забезпечення моніторингу якості навчання майбутніх менеджерів.

Підсумовуючи усе вищезазначене, можна зробити наступні висновки:

1. Моніторинг – це довготривалий та складний процес, який відбувається на різних рівнях науково-практичної діяльності.
2. Нам вдалося визначити поняття моніторингу, яке ми будемо використовувати у нашому дослідженні.
3. Нами були визначені завдання моніторингу для підготовки економічних кадрів.

Література

1. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи – К.: К.І.С., 2004.

2. Майоров А.Н. Мониторинг как практическая система // <http://www.mto.ru/children/monitoring/system.html>.
3. Мониторинг стандартів освіти / За ред. А.Тайджимана і Т.Невілла Послтвейта. – Л.: Літопис, 2003.
4. Коджаспиров Г.М. Педагогический словарь. – М., 2005.
5. Лукіна Т.О. Інформаційне забезпечення системи державного управління освітою України // Вісник НАДУ. – 2004. – №1. – С.393-399.
6. Лукіна Т.О. Структура і завдання державно-громадського управління якістю загальної середньої освіти на національному рівні // Актуальні проблеми державного управління: Зб. наук. пр. – О.: ОРІДУ, 2004. – №3.

Г.М.Ніколайченко

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ

Становление Украины, как правового государства, во многом зависит от уровня правового сознания ее граждан, развития демократических институтов, которые определяют социально – правовую активность членов общества. Вот почему в современных условиях существования украинского государства чрезвычайно актуальным становится создание эффективной системы формирования правового сознания школьной молодежи, которая в будущем будет определять судьбу страны.

Becoming of Ukraine as the rights state are depended on the level of citizens' lawful condition, by the development of the democratic institutes, which define social-low activity of people. That's why to form an effective system of the lawful formation of citizens, first of all the young people, who shall define the state of our country in the future, is one of the present interest question in our days.

Важливим засобом формування правосвідомості підростаючого покоління виступає правове виховання як комплексна система цілеспрямованого впливу на розвиток особистості. Це положення було досить докладно розроблено в радянській юриспруденції [1].

Зміни політичного життя країни наприкінці ХХ ст., звільнення суспільства й науки від ідеологічних шор, нові погляди на сутність держави й права внесли корективи у правовиховну роботу з молоддю, але на жаль не в кращу сторону.

У пострадянський період розвитку українського суспільства проблема формування правової свідомості неповнолітніх, на жаль, не стала предметом необхідної уваги з боку політиків, суспільних діячів, учених, педагогів, а її значимість у правовому розвитку суспільства, становленні правової держави, боротьбі зі злочинністю явно недооцінювалася. Правове виховання не виправдано асоціювалося з різними напрямками ідеологічної роботи партійних, комсомольських, державних органів минулих років. Але практика останнього десятиліття, хід правової реформи переконливо свідчать про необхідність послідовної й всебічної наукової розробки й практичного вирішення проблем формування правової свідомості особистості стосовно до сучасного життя. Це пояснюється об'єктивними передумовами посилення ролі права в умовах перехідної правової системи, важливістю вдосконалення всього механізму правового регулювання суспільних відносин, включаючи ринкові [2]. Одночасно з особливою гостротою встає питання про реалізацію й гарантії прав і свобод особистості [3].

Законодавець теж повинен почати впливати на складну ситуацію в сфері виховання, ця необхідність обумовлена розвитком і ускладненням освітніх відносин, тому для їх регулювання необхідно виділити в системі національного права України таку галузь – як освітнє право.

Для цього необхідно розробити і прийняти нормативні акти в сфері освіти, які б стали основою правового регулювання освітньої діяльності в державі, вони б одночасно і передбачили б заходи щодо виховання підростаючого покоління, профілактики негативних проявів у молодіжному середовищі [4].

Метою даної статті є визначення стану, проблем та перспектив основних напрямків по створенню системи формування правосвідомості у шкільної молоді.

Важливим засобом формування правосвідомості виступає правове виховання молоді, яке, на нашу думку, повинно здійснюватись за такими основними напрямками:

- відмова від централізованої моделі, що існувала в радянський час;
- надання регіонам, самим школам можливості самостійно вирішувати питання формування правосвідомості, правової культури населення, в тому числі учнівській молоді;
- розробка системи варіативного правового навчання й правового виховання, яке приведе до розвитку ініціативи педагогічних

колективів, появи авторів різноманітних програм і підручників з правового виховання й навчання школярів;

- викладання права в системі загальної освіти повинно носити більш широкий та системний характер;
- шляхом впровадження в школах посад замісників директорів з правового виховання, юрисконсультів;
- створення “юридичних клінік” при вузах, що мають сприяти правовому інформуванню учнівської молоді;
- організація телефонних ліній для юридичних консультацій при районних адміністраціях;
- поширення правової інформації через ЗМІ, проведення регіональних, міжрегіональних нарад з питань правової освіти;
- підвищення кваліфікації, підготовка та перепідготовка вчителів, для яких необхідно розробити навчальні програми;
- посилити правову підготовку студентів педагогічний вузів;
- започаткувати випуск спеціальності педагог – юрист.

Варто визнати, що сучасний стан правового виховання школярів не тільки не відповідає потребам сьогодення, але й викликає тривогу в силу його недостатньої ефективності.

По суті, накопичений у “попередній” період позитивний досвід не знайшов у період реформ свого подальшого розвитку, а відсутність цілеспрямованої державної політики відносно формування правосвідомості населення знизило ефективність проведених локально, поза системою правових заходів. У цих умовах правове виховання багато в чому носить формальний характер. Нерідко воно виступає лише як “данина моді”, спосіб залучення молодих людей до підготовки для вступу у юридичні вузи, що забезпечує одержання юридичної професії, яка асоціюється в неповнолітніх з можливостями придбати високий соціальний статус та вирішити свої матеріальні проблеми.

В умовах реформування освітньої сфери склалися передумови формування системи варіативного правового навчання й правового виховання. Це привело до різноманітних, нерідко суперечливих поглядів на сутність, зміст, структуру правового виховання, можливих форм, способів і методів його реалізації та крайній обмеженості навчального часу на вивчення основ права.

Правовий нігілізм як антипод правової культури придбав масовий характер не тільки серед учнів, але й педагогів.

Звертають на себе увагу негативні зміни відношення молоді до держави й права: молоді люди вважають, що держава не тільки не захищає їхні інтереси, але навпаки, виступає в ролі їхнього супротивника. Спостерігається явне протиріччя в усвідомленні права й закону, коли останній асоціюється з насильством з боку держави, тому більшість молоді хоче жити по совісті, але не за законом.

Системна криза суспільства, правопорядку й державних владних структур є головною причиною поширення правового нігілізму серед молоді. Неповага до права, до закону позначається на характері поведінки молоді. Не випадково в останні роки спостерігається помітне збільшення кількості правопорушень, вчинених неповнолітніми.

Тому, насамперед потребує уточнення сама концепція організації правовиховної діяльності держави, яка є центральною ланкою формування правосвідомості населення, і особливо шкільної молоді, на ній повинна будуватись вся діяльність з формування правової свідомості учнів.

При цьому, питання правового виховання повинні набувати самостійного значення, і в цьому зв'язку усе більше висуватися на передній план серед інших напрямків виховної роботи.

Певні корективи, на наш погляд, повинні бути внесені й у співвідношення виховання й навчання в процесі шкільного освіти. На жаль, в останні роки, насамперед з урахуванням потреб вищої освіти, у школах особливий акцент робився саме на навчанні, у той час як виховна складова, пов'язана з формуванням певних якостей особистості, відійшла на другий план. Недолік подібного підходу став цілком очевидним: сьогодні все частіше можна зустріти освічених, але не вихованих, у тому числі й у правовому відношенні, молодих людей. От чому в процесі формування правової свідомості юнаків і дівчат, важливо звертати увагу не тільки на правову інформованість, як складову правової свідомості, але й на такі якості, як переконаність у справедливості закону, готовність послідовно керуватися його приписаннями, уміння захищати не тільки свої права, але й законні інтереси інших громадян, держави.

Тому особливе значення набуває позаурочна й позашкільна правовиховна робота. Варто визнати, що вона багато в чому втратила системний характер і тримається в основному за рахунок зусиль ентузіастів правового виховання – педагогів і юристів. Особливо турбує ослаблення зв'язків між педагогічними колективами й співробітниками правоохоронних органів. І це в той час, коли

юристами (як ученими, так і практиками) підкреслюється важлива роль правового виховання. Так, у ході проведеного автором у різних регіонах країни опитування 100 юристів-практиків різної спеціалізації на питання: "Які із заходів, спрямованих на зміцнення законності й правопорядку є, на Вашу думку, найбільш ефективними?" більшість із них (60%) указали на поліпшення правового виховання громадян, поставивши його на друге місце серед можливих варіантів відповідей. Більше відсотків (71%) набрала тільки така міра, як забезпечення невідворотності відповідальності за правопорушення.

Разом з тим виявилось, що визнання виняткової значимості формування правової свідомості неповнолітніх зовсім не гарантує зацікавленість юристів у правовому вихованні. Відповідаючи на запитання про найбільш кращі загальні форми участі в правовій освіті й вихованні громадян, кожний третій опитаний працівник правоохоронних органів відзначив, що такою роботою не займається. З тих же, хто в ній бере участь, лише вісім відсотків, конкретною формою своєї діяльності назвали надання організаційної й методичної допомоги навчальним колективам.

У зв'язку з цим навряд чи варто дивуватися наявності такого недоліку в роботі з формування правової свідомості шкіл, як її слабка спрямованість на профілактику правопорушень. Про це переконливо свідчать дані кримінальної статистики за останні роки. Це привело до того, що моделі протиправної поведінки визнаються школярами як засіб життєвого самоствердження й одержання матеріального статку.

На ефективність роботи з формування правосвідомості шкільної молоді позначається й такий фактор, як слабка правова підготовка вчителів, та несерйозне відношення до викладання правових наук в школі та вищих навчальних закладах, де право вважають допоміжним, а не основним предметом і тому його часто викладають не фахівці.

Для того, щоб ситуація кардинально змінилася в кращу сторону, необхідне посилення правової підготовки студентів педагогічних вузів, а також, необхідно започаткувати випуск із спеціальності "педагог-юрист".

У певному коректуванні бракує навчально-методичної літератури з правового виховання.

Для того, щоб перебороти наявний розрив, зняти, що нагромадилися вже в останні роки, проблеми з формування правосвідомості шкільної молоді, необхідно вирішити завдання й відповісти на питання, що нерідко виходять далеко за межі шкільної

освіти. Це обумовлюється самою сутністю правової держави, конституційне проголошення якої можна визнати як ідеологічну основу Української держави. У цьому зв'язку правове виховання громадян (і насамперед молоді, значну частину якої становлять школярі) можна розглядати в якості найважливішої складової культурно-освітньої функції сучасної демократичної держави [5].

Виділення правового виховання як підфункції держави, обумовлюється органічним зв'язком держави й права і навіть, як відзначають багато вчених-юристів, зв'язаністю держави правом [6]. Тим часом органічний зв'язок держави й права реалізується й проявляється насамперед у їхній функціональній взаємодії. Це дає підставу розглядати виховну функцію в якості однієї із загальних функцій права й держави. Її основний зміст становить саме правове виховання, що складається під безпосереднім впливом специфіки права, в органічному зв'язку зі змістом основних функцій не тільки самих прав, але й держави. Відповідно виховна функція права націлена насамперед на формування правосвідомості й правової культури громадян, у тому числі молодих, виховання їх у дусі поваги до прав, закону, нетерпимості до правопорушень [7].

От чому виховна діяльність держави в особі його органів, установ, включаючи освітні, покликана сприяти підвищенню авторитету права й закону, забезпеченню непорушності прав і свобод громадян, подоланню протиріч і зближенню права й моралі, зміцненню законності й правопорядку. Таким чином, правовому вихованню належить істотна роль як у реалізації функцій держави, так і права, що ще більше підкреслює його соціальну роль і значення.

Нерозривний зв'язок функцій держави й права, у тому числі виховних, найбільше органічно проявляється в законодавстві. Це обумовлюється насамперед тим, що законодавство виступає як правова основа державних функцій, служить їхнім правовим забезпеченням. Звідси та роль і значення, що відіграє чинне законодавство в формуванні правової свідомості. У цьому зв'язку в чинному законодавстві необхідно чітко позначати основні напрямки роботи з формування правової свідомості. На наш погляд, стосовно до шкільної молоді, сьогодні до них можна було б віднести:

- забезпечення необхідної правової орієнтації шляхом правового інформування про основи й принципи державно-правового життя;
- активізацію правомірної поведінки;
- сприяння ефективному захисту своїх законних інтересів;
- профілактику правопорушень.

Можливості виховного впливу ще явно недостатньо враховуються законодавцем у процесі підготовки проектів законодавчих актів. Виключення становить, мабуть, лише стадія офіційного опублікування нормативних правових актів, без якої в демократичній державі немислима не тільки реалізація положень, що втримуються в них, але й втрачається значення презумпції знання закону. Звідси впливає доцільність попередньої педагогічної експертизи проектів нормативних правових актів, особливо тих, у яких зачіпаються інтереси молоді, включаючи шкільну.

З врахуванням сказаного стає зрозумілим значення не тільки посилення виховного потенціалу чинного законодавства, але також і реалізації його положень. У зв'язку з цим представляється доцільною розробка урядової довгострокової програми правового виховання молоді, важливе місце в якій необхідно приділити школярам.

Зрозуміло, головне у світлі розглянутої проблеми не тільки розробка відповідної цільової програми правового виховання, але її послідовна реалізація.

Правове виховання необхідно розглядати, як багаторівневе й безперервне. Воно повинне починатися в школі й тривати протягом всього життя, от чому для ефективного вирішення проблем формування правової свідомості, як молоді, включаючи шкільну, так і населення в цілому, особливо важливого значення набувають координація й методичне керівництво правовим вихованням. Успішної реалізації цього завдання багато в чому міг би сприяти досвід роботи, накопичений у свій час Міністерством юстиції СРСР. У цьому зв'язку необхідно відновити його функції з координації й методичного керівництва правовим вихованням.

Результативність заходів, що вживаються, з формування правової свідомості школярів багато в чому залежить від професійної діяльності юристів. Необхідно більш вимогливо ставитися до виконання працівниками правоохоронних органів їх службових обов'язків, пов'язаних з особистою участю в правовому вихованні й пропаганді юридичних знань. Передача правових цінностей від попередніх поколінь майбутнім – завдання не тільки педагогів, але і юристів, оскільки юридична професія заснована на володінні правовими засобами. Стан правової культури суспільства багато в чому визначається саме ступенем участі юристів у роботі з формування правосвідомості громадян. От чому правове виховання й пропаганда правових знань повинні стати невід'ємною, органічною частиною професійної діяльності юристів. Очевидно, було б

правильним, якби ця обставина враховувалася й при атестації юридичних кадрів, їхньому просуванні по кар'єрним сходам. У той же час має сенс спеціально подбати про відповідну підготовку юристів до цієї роботи. Цьому могло б сприяти введення в юридичних вузах спеціального курсу "Теорія, методика й організація правового виховання" [8].

Успішне вирішення завдань правового виховання нерозривно пов'язане з активною науковою розробкою проблем правової культури й правової освіти громадян, впровадженням рекомендацій юридичної науки в повсякденну практику правовиховної роботи.

Вчених, педагогів, юристів повинна цікавити не тільки практика реалізації розроблювальних моделей правовиховної діяльності, але й теоретичні основи проблем, які пов'язані з формуванням правосвідомості. Різноманіття підходів до конструкції "формування правосвідомості" викликає потреба більш чіткого її визначення, у тому числі стосовно до шкільної молоді. Наукове осмислення категорії "формування свідомості" традиційно асоціювалося із процесом і результатом розвитку особистості, а також цілеспрямованим виховним впливом на школяра. Якщо визнати методологічно, що "розвиток" і "формування" співвідносяться між собою як зміст і форма, то під формуванням правосвідомості, що припускає розвиток особистості, у сучасних умовах варто розуміти цілеспрямований процес, складовими якого виступають не тільки правове виховання, правове навчання, але й вплив на свідомість об'єктивних факторів навколишньої дійсності. При цьому вплив об'єктивних факторів варто розглядати як визначальне, але не єдине у формуванні правосвідомості. Навпроти, винятково важливу роль для школярів (як учасників освітніх правовідносин) відіграє саме правове виховання й навчання. Останні носять відносно самостійний характер, що дозволяє їм, незважаючи на негативні явища об'єктивної дійсності, виступати ефективним засобом підвищення правової культури особистості.

Якщо категорія "формування" розкриває процеси в контексті співвідношення "суспільство-людина" у вигляді механізмів соціальної детермінації, тобто відтворення системою суспільних відносин своїх агентів, провідника, то поняттям "соціалізація" фіксується те ж відношення, але у зворотному порядку "людина-суспільство". На відміну від зазначеної вище конструкції, правова соціалізація представляється більше широким поняттям, суть якого полягає в багатогранному процесі засвоєння особистістю правових цінностей,

норм, моделей поведінки, що приводить у свою чергу до засвоєння соціального досвіду. Результатом правової соціалізації виступає правова сформованість особистості, що знаходить вираження в її правовій культурі.

Правове виховання не охоплює всього комплексу формування індивідуальної правосвідомості особистості, але воно є вирішальним, визначальним фактором у цьому процесі. Формування правосвідомості – це не єдина мета правового виховання, тому що його важливим завданням є також і підвищення правової культури, правової активності молоді, формування стійкої правової поведінки, в основі якої лежать моральні принципи.

Таким чином, при виробленні нових орієнтирів української правової політики необхідно враховувати той факт, що формування правосвідомості здійснюється під впливом соціального середовища (об'єктивних умов і суб'єктивних факторів, що функціонують як на рівні макросередовища, так і на рівні мікросередовища, що пронизують всі сфери життя суспільства), особливо під впливом тієї її частини, що пов'язана із правом, його створенням і реалізацією. Повага до права може сформуватися, коли воно стає частиною традиції, протягом тривалого часу функціонує у відносно незмінному виді, акумулюючи інновації й розвиваючись шляхом суспільного прогресу. Саме у взаємодії правових механізмів, а також неправових (загальносоціальних) засобів і регуляторів, формуються рівні правової свідомості шкільної молоді, що проявляються в різних формах її правової поведінки.

Наукова значимість проблеми підкреслює необхідність проведення спеціальних досліджень із проблем правової культури, правосвідомості, правового виховання і юридичної освіти. Важливе місце серед них повинне бути відведене конкретно-соціологічним дослідженням правової культури молоді й інших категорій населення як у цілому по країні, так і в окремих її регіонах. Проведення таких досліджень повинно передбачатися в перспективних і поточних планах центральних юридичних відомств, Міністерства освіти й науки України, а також науково-дослідних установ. Активну участь у їхній реалізації можуть прийняти юридичні й педагогічні інститути, що займаються підвищенням кваліфікації кадрів.

Література

1. Козюбра М.І.. Правове виховання молоді. – Київ: Наукова думка, 1985. – С.20-21.
2. Берченко А.Я. Виховна роль радянського права. М.,1970. – С.15.

3. Лукашева Є.А. Права людини. Підручник для вузів. – М., 1999. – С. 187-188.
4. Шкатула В.І .Освітнє право. Підручник для вузів. – М., 2001. – С.31-32
5. М.І.Матузов, А.В.Малько. Теорія держави та права. Курс лекцій. – М., 2001. – С.40-42.
6. Певцова Є.А. Система профільної освіти. М., 2003. – С.10.
7. Почтарь Т.М. Правове виховання в педагогічних вузах: питання методології і методики // здоб. вч. ст. канд. юр. наук. // М., 2000. – С.50.
8. Циганаш В.М. Правова свідомість педагога і зміст основ її формування в навчальному процесі вузів. // Дисер. на здоб. вч. зв. канд. пед. наук. // Ростов-на-Дону., 2000. – С.6.

А.Я.Даніелян

ТЕХНОЛОГІ ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статтє раскрывается сущность формирования у младших школьников чувства ответственности как средства, условия и результата воспитания, описаны современные технологии воспитания ответственности.

In the article forming essence opens up among primary pupils of sense of responsibility as facilities, condition and result development, are described modern technologies of development of responsibility.

На сучасному історичному етапі розвитку суспільства однією з проблем людства є зниження духовності, знищення загальнолюдських цінностей, що активізує проблему морального виховання підростаючого покоління.

Проблематика морального виховання сучасного школяра охоплює безліч сторін його морального обліку, в якому важливе місце займає відповідальність.

Своєчасність дослідження проблеми виховання почуття відповідальності у молодших школярів обумовлюється підвищеною активністю людей у суспільстві; зростаючими можливостями впливу людини на суспільство та суспільства на людину, без чого стає неможливим прояв творчості та ініціативності членів суспільства; соціально-політичними та економічними перетвореннями; ускладненням всіх суспільних процесів; зростанням ролі відповідальності кожної людини за свої дії та вчинки; також тим, що

відповідальність пронизує всі сфери життя людини та суспільства, виявляючись по-різному.

Проблему відповідальності досліджували вчені різних галузей науки. В давні часи на існуванні проблеми зв'язку відповідальності та свободи наголошували ще Платон та Аристотель. Результати дослідження відповідальності представлені в філософських трудах сучасних вчених: Р.Косолапова, Н.Головко, Г.Смірнова та ін. Проблема зв'язку відповідальності та свободи активно обговорюється соціологами О.Ореховським, І.Трунцевим, Л.Грядуною.

Методологічну основу для вивчення психологічних механізмів формування почуття відповідальності у молодших школярів складають праці С.Рубінштейна, П.Блонського, Б.Ананьєва, А.Леонтьєва, Л.Божович.

Педагогічні дослідження присвячені різним аспектам виховання відповідальності: формування відповідального ставлення молодших школярів до навчальної діяльності (Л.Славіна, Н.Нечаєва), зв'язок відповідальності з почуттям обов'язку (К.Ушинський, Н.Крупська, А.Макаренко), значення родини у вихованні відповідальності (І.Комановський), зміст та функції відповідальності (С.Богданов), особливості навчально-виховного процесу з формування почуття відповідальності (І.Бех, Т.Фасолько, М.Яновська), технології виховання почуття відповідальності у молодших школярів (Н.Басюк),

Вітчизняний педагог А.Макаренко визначав відповідальність одним із найважливіших якостей дитини, яка повинна сама відповідати за своє майбутнє перед державою та батьками. Підкреслював, що виховувати відповідальність можна шляхом пояснення смислу та значення вчинків дитини, а також прилучаючи школяра до колективної діяльності [1].

В.Сухолинський розумів відповідальність у контексті формування колективних стосунків. Він вважав необхідним для виховання відповідальності створити в колективі такі творчі умови, в яких кожний його член відчував відповідальність перед колективом, займаючись колективною творчою працею [2].

Важливі положення, які розкривають сутність відповідальності молодшого школяра, засоби її виховання висловлює педагог І.Мар'єнко. Проявами відповідальності, на його думку, є: добросовісність та совісність, точність та охайність, ініціативність та ретельність. Відповідальність характеризує відношення особистості до суспільства, виконання його вимог, участь у різних видах діяльності; навчальній, трудовій, спортивній, культурно-масовій та ін. Найбільш

ефективними засобами формування почуття відповідальності вчений вважає різні форми позакласної роботи [3].

Важливим та цікавим для нас є саме педагогічне рішення проблеми відповідальності та її виховання у молодших школярів. На думку Т.Самойленко, відповідальність є засобом, умовою та результатом виховання молодшого школяра [4, с.33]. Значення відповідальності молодшого школяра як педагогічного явища полягає в тому, що ця якість – необхідна ланка у підготовці підростаючого покоління до життя та активної діяльності у суспільстві. Наявність почуття відповідальності допомагає молодшому школяру організувати та здійснити будь-яку діяльність. Виходячи з цього, відповідальність може виступати як засіб виховання відповідальності у молодших школярів. Водночас, здійснення суспільно-значимих видів діяльності неможливо за відсутності відповідальності. Отже, відповідальність є умовою діяльності. Якщо розглядати відповідальність як важливу соціальну чесноту, якою повинна володіти людина, то вона являє собою важливий результат морального виховання молодшого школяра.

Серед великої кількості різних поглядів у розумінні відповідальності, ми погоджуємось з визначенням Н.Басюк, яка розуміє почуття відповідальності як інтегральне особистісне новоутворення у дітей молодшого шкільного віку, яке виявляється як здатність усвідомлено брати на себе прості навчальні і морально-громадські зобов'язання, чітко дотримуватися їх виконання та передбачати наслідки власних дій [5, с.14].

Необхідною умовою виховання почуття відповідальності є, розуміння та врахування вікових особливостей молодших школярів. Цей вік психологи (Л.Божович, О.Люблінська, Д.Ельконін) визначають як період активного формування моральних почуттів. Молодший шкільний вік має цілий ряд власних, притаманних лише йому психологічних та соціально-педагогічних характерних особливостей. Формування почуття відповідальності відбувається на базі особистісних новоутворень, основними серед яких є: узагальнення і усвідомлення переживань, виникнення логіки почуттів, внутрішній план дій, рефлексія, довільність психічних процесів і функцій, виникнення відносно стійких форм поведінки і діяльності, активне формування самооцінки як компонента самосвідомості [5, с.8-13].

Істотними ознаками почуття відповідальності є: готовність відповідати за результати своїх дій, старанність, точність,

пунктуальність, надійність, вірність особистості у виконанні своїх обов'язків [6, с.69].

Формування почуття відповідальності неможливо без розуміння структури цього поняття, складовими якого, згідно з дослідженнями Н.Басюк, є: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти.

Когнітивний компонент це знання та прийняття норм і правил відповідальної поведінки, зобов'язань на рівні групи, соціуму, усвідомлення власних потреб і мотивів поведінки. Знання – це “моральний фундамент”, який передбачає здатність дитини зробити моральне судження. До таких знань належать: знання про зміст поняття “відповідальність”, норми і правила відповідальної поведінки, взаємозалежність розвитку людини і суспільства, способи відповідальної поведінки, осмислення знань про способи спілкування і взаємодії з людьми.

Емоційно-ціннісний компонент відповідальності передбачає наявність ціннісних орієнтацій, що відповідають потребам суспільства, виявляє суб'єктивне ставлення дитини до навколишнього середовища і до себе самого, що здійснюється насамперед через емоційно позитивне сприйняття.

Поведінковий компонент почуття відповідальності – це вміння реалізувати знання на практиці, здатність контролювати і корегувати свою поведінку відповідно до норм та вимог суспільства.

Науковці наголошували на таку, що в процесі виховання відповідальності у молодших школярів необхідно здійснювати послідовну та систематичну роботу, спрямовану на розвиток всіх структурних компонентів почуття відповідальності.

У виборі технологій виховання Е.Натайзон рекомендує попередньо визначити характер та переважні мотиви поведінки дітей, внутрішній стан вихованців, здійснити психологічний аналіз вчинків, розглянути їх у тісному зв'язку з особистістю [7, с.42]. На думку О.Колеченко, використані технології обов'язково повинні викликати емоційний відгук, нове відношення дитини до своїх вчинків, повинні бути зрозумілими та прийнятими вихованцями [8, с.310]. Сучасна виховна практика містить широкий спектр виховних технологій, які, на наш погляд, доцільно використовувати під час формування почуття відповідальності у молодших школярів: авансування особистості, аутотренінг, психолого-педагогічний тренінг, бесіда, бібліотерапія, казкотерапія, гра, критика поведінки, аналіз абсурдної ситуації,

обговорення вчинків, імітація, тематичне малювання, колективні творчі справи та інші.

Однією з ефективних технологій виховання почуття відповідальності у молодших школярів є психолого-педагогічний тренінг, який сприяє перетворенню почуттів, емоцій, бажань, переконань. Тренінг використовується для того, щоб захопити учнів пізнанням себе і своїх однолітків, допомогти їм усвідомити свою спільність з іншими людьми та свою відмінність від них, знайти "точку опори" для самовдосконалення, впливати на мотиви поведінки. Тренінг проводиться у формі вправ на самопізнання, тренування різних емоційних станів, вправ на перевтілення, аналіз проблемних поведінкових ситуацій, моделювання та розв'язування життєвих ситуацій.

Виховання відповідальності у молодшому шкільному віці неможливо без використання ігрових технологій: сюжетно-рольові, ситуативно-рольові, ділові ігри, ігри-мандрівки, творчі ігри. Гра допомагає входженню дитини у суспільство, моделює взаємини між людьми, вчить спілкуванню. Засобами гри створюються умови, в яких розкриваються здібності дітей, формується вміння стримувати себе, виявляти наполегливість та рішучість. Вживаючись в образ, діти щиро переживають свою роль, проникаються турботами свого персонажу, вступають у взаємини, де запрограмований прояв почуття відповідальності.

Наведені у статті технології виховання у молодших школярів почуття відповідальності не вичерпують їх великого арсеналу. Творчий підхід вихователів до вирішення цієї задачі, їх розвинуті рефлексивні вміння, глибоке знання теоретичних аспектів проблеми, вивчення індивідуальних особливостей вихованців, бажання доторкнутись до серця кожної дитини дозволять зробити процес формування почуття відповідальності більш досконалим.

Література

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. В 7 томах. – М.: Правда, 1951. – Т.5. – С.384-394.
2. Сухомлинский В.А. Избранные пед.соч. в 3-х томах. – М.: Просвещение, 1979. – Т. 1. – С.267.
3. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. – М.: Просвещение, 1985. – 242с.
4. Самойленко Т.Г. Воспитание ответственности у младших школьников в учебно-воспитательном процессе. Дисс.канд.пед. наук. – Пермь, 1998. – 187с.

5. Басюк Н.А. Виховання почуття відповідальності в молодших школярів. Сходинки до відповідальності. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 192с.
6. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. – М.: Изд.МГУ, 1987. – С.38-87.
7. Натайзон Э.Ш. Трудный подросток и педагогический коллектив. – М., 1984.
8. Колеченко А.К. Психология и технология воспитания. – СПб.: КАРО, 2006. – 416с.

Н.І.Зеленкова

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядається педагогічна компетентність учителя як складне особистісне утворення.

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

Процеси європейської інтеграції охоплюють всі сфери життєдіяльності, включаючи вищу, освіту. Сучасне реформування професійної підготовки вчителя в Україні, вимагаючи адаптації педагогічних кадрів до зростання вимог, які збільшилися завдяки великому обсягу інформації, та складні завдання, які стоять перед вчителем при виконанні завдань підростаючого покоління.

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

“Головними цілями Болонського процесу є підвищення та конкурентоспроможність європейської вищої освіти, мобільності студентів, викладачів, науковців, адміністративного персоналу європейських вищих навчальних закладів; здатність випускників європейських ВНЗ до працевлаштування в умовах глобального ринку праці” [10, 14].

Інтеграція в сучасне суспільство і знаходження свого місця в житті вимагають дедалі більше зусиль і компетентності від кожної людини. Отже, сьогодні тільки та людина може повноцінно діяти у мінливому світі, яка здатна зробити самостійний вибір, прийняти

самостійне рішення. Всі ці обставини зумовлюють потребу в оволодінні сучасними компетентностями, які дають можливість реалізувати в житті пізнавальний, духовно-моральний, творчий, комунікативний і естетичний потенціал.

Мета нашої статті проаналізувати різні підходи щодо трактування поняття “компетентність” та “професійна компетентність” вчителя.

Аналіз наукової та психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність єдності у визначенні поняття “компетентність”.

Поняття “компетентність” знаходиться нині в епіцентрі світової думки, оскільки воно розкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи, життєвих результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежать ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідність за певну діяльність.

Незважаючи на те, що терміни “компетенція”, “компетентний”, “компетентність” часто зустрічається в педагогічній літературі, вони не є однозначними і, за висловами деяких європейських педагогів (Г.Халаш, Д.Куллахан та ін.), безпроблемними. Щоб глибше зрозуміти природу поняття “компетентність”, звернемося до енциклопедичних джерел і словників, які розкривають багатогранність і неоднозначність розуміння цього феномена наукового знання. Термін “компетентність” є похідним від слова “компетентний”. Слово “компетентний” (competens із лат. – відповідний, здатний) означає: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) обізнаний у певній галузі [8].

По суті, компетентність – це сукупність компетенцій, її ядро, серцевина. Відзначимо, що в різних тлумачних словниках тлумачення поняття “компетентний” хоча і дещо відрізняється за своїм змістом, але включають два загальних аспекти: 1) певні знання людини в якій-небудь галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща; 2) певні повноваження, повноправність. Приміром, у “Словнику української мови” компетентний характеризується як: 1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [9, с. 250].

Таку ж характеристику поняттю “компетентний” дають “Великий тлумачний словник української мови” (К., 2001), “Словник

чужомовних слів” (К., 1996), “Іншомовні слова: Довідник учня” (Тернопіль, 1998), не збагачуючи його новим змістом, новими акцентами. Як правило, українські і російські словники ототожнюють поняття “компетентність” і “компетенція”, хоча кожне із них несе свій смисл. Компетентна людина, яка не володіє повноваженнями (компетенціями), не зможе повною мірою і в соціально значущих аспектах їх реалізувати.

Компетентність – це поняття відповідних знань і здібностей. Що дозволяють обґрунтовано судити про будь-яку сферу й ефективно діяти в ній. Це знання, обізнаність (поінформованість) у будь-якому питанні. Компетентність можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, чи в широкому розумінні, як здатність знаходити, виявляти послідовність дій для розв'язання проблеми. Бути компетентним – означає мобілізувати в конкретній ситуації отриманні знання й досвід [6, с.34].

Компетенція (в перекладі з латини “competenta”), що означає коло питань, що до яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Це спроможність виконувати будь-яке завдання якісно та ефективно.

У науковій літературі до поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень умінь і досвід тактичного використання знань. Головним, спільним, що характеризує точку зору різних авторів, є те, що знання людини виступають потенціалом, яким вона володіє, але привести його в дію зможуть додаткові фактори. Значить, компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, але й умінь їх використати при здійсненні своїх функцій. На наш погляд, більш сучасна, актуальна формула розуміння поняття “компетентність” міститься в різних англомовних словниках.

У перекладі з англійської “competence” означає: здатність, уміння, компетентність, компетенцію, правомочність.

Глумачний словник англійської мови (Webster Universal Dictionary. Harver Educational Services Inc. New York) трактує поняття “competence”, яке походить від латинського “competere” та має значення “збігатися”, “погоджувати”, “бути здатним”, як:

- відповідність, достатність, уміння виконання певної роботи, завдання, обов'язку;
- розумові здібності або загальні вміння і навички.

Мерріам Вебстер – Словник Колегіуму, вважає, competence – це якість, стан; competent – той, що має необхідну чи адекватну здатність діяти, розвиватись особливим шляхом [12, с.235].

Як бачимо, англomовні словники детальніше розкривають сучасний зміст поняття “компетентність”, де на перший план виходять категорія “здатність до дії” як уміння використовувати знання у практичній діяльності; як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Поняття компетентності, пов’язане зі здатністю відповідати вимогам високого рівня складності, включає систему вчинків.

Бути компетентним – значить уміти мобілізувати у даній ситуації набуті знання і досвід. При обговоренні компетентності увага звертається на конкретні ситуації, в яких вони проявляються.

Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов’язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності.

Компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв’язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя.

Більшість авторів під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтуються на знаннях і досвіді, які набуті завдяки навчанню і вихованню, зорієнтовані на становлення учня як суб’єкта життя і культури, активну інтеграцію в суспільство, освоєння багатогранної ролевої палітри. Компетентність одночасно поєднує мобілізацію знань, умінь, поведінкових відносин. Компетентність розвиває уміння: розв’язувати найрізноманітніші життєві проблеми; отримувати й аналізувати інформацію; критично аналізувати інформацію, приймати рішення; оцінювати соціальні наслідки дій; працювати в групі; розробляти й виконувати контракти; включатись у проекти, організовувати свою роботу, використовувати нові інформаційні технології, проявляти стійкість перед труднощами, знаходити нові рішення. Поняття компетентності включає в себе не тільки когнітивну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову; систему ціннісних орієнтацій, звички.

Компетентність – це підхід до знання як інструменту розв’язання життєвих проблем, прийняття ефективних рішень у різних сферах життєдіяльності людини.

Беручи до уваги Національну доктрину розвитку освіти України в XXI столітті, нові соціальні та культурні цінності, які

обумовлюють виникнення нових тенденцій у змісті, форм і методів професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, активізувалися і дослідження у цих напрямках.

Вітчизняна педагогіка вже має деякі напрацювання в цьому напрямі. Компетентність, професійна компетентність розглядалися в різних аспектах у працях В.Бондаря, Л.Алексєєвої, Н.Шаболдіної, О.Олексюка, Г.Ларіонової, І.Зязюна, Л.Кондрашової, А.Макарової.

А.Бондар вважає, що компетентний вчитель організовує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату.

У педагогічних дослідженнях Л.Алексєєвої і Н.Шаболдіної існує взаємозв'язок між поняттями "готовність", "компетентність" та "професіоналізм". Цей взаємозв'язок логічно приводить до поняття "професійна компетентність". Тому Л.Алексєєва і Н.Шаболдіна поняття "професійної компетенції" трактують як "інтегральну характеристику ділових і особистих якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвід, достатній для здійснення мети даного роду діяльності" [1, с.97].

О.Олексюк розглядає професійну компетентність вчителя як володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів та норм [2, с.5-32].

Г.Ларіонова професійну компетентність як "...коло питань, в яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає статус і кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості, які забезпечують можливість реалізації певної діяльності" [7, с.78].

І.А.Зязюн включає професійну компетентність в системне поняття „педагогічної майстерності” нарівні з такими властивостями особистості як гуманістична спрямованість діяльності вчителя, педагогічні здібності і педагогічна техніка. Він зазначає, що "складність набуття професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному" [3, с.30-33].

Професійна компетентність вчителя визначається Л.В.Кондрашовою як "єдність його теоретичної й практичної готовності до педагогічної діяльності" [4, с.98]. вона також наголошує на те, що показником педагогічного професіоналізму постає комплексна характеристика, яка включає в себе вимоги суспільства до

особистості вчителя і специфіку педагогічної діяльності. Такою комплексною характеристикою виступає морально-психологічна готовність до педагогічної діяльності [5, с.13].

Також слід зазначити, що професійна компетентність - це фактично результат професійної підготовки фахівця, якісна характеристика, це єдність теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності, у тому числі і педагогічної.

А.Маркова розглядає дві сфери професійної компетентності: мотиваційному й операційному. Кожна з них містить різноманітні психологічні показники, що дають можливість визначити групи критеріїв компетентності (об'єктивні і суб'єктивні, результативні і процесуальні, нормативні та індивідуально-варіативні, наявного рівня і прогностичні, соціальної активності, конкурентноздатності і професійної прихильності, якісні і кількісні).

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

Література

1. Алексеева Л.П., Шаболдіна Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. – М., – 1994. – С.97.
2. Відніс-Трофіменко К. Школа молодого вчителя. – К., 2005. – С.5-32.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. – К.: Вища школа. – 2004. – 422с.
4. Кондрашова Л.В. Методика підготовки майбутнього учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М., 1990. – С.160.
5. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. – Кр.Рог, 2000. – 218с.
6. Кравченко Г.Ю. Теоретичні основи формування ключових компетентностей в учнів ЗНЗ I-III ступенів // Початкове навчання та виховання. – №4. – 2006. – С.34.
7. Ларионова Б. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза. Монография. Челябинск, 2004.
8. Словар иностранных слов. – М., 1987.

9. Словник української мови. – К., 1973. Т.4. – С.250.
10. Сухарніков Ю. Вища школа України в контексті Болонського процесу // Освіта: технікуми та коледжі. – 2004. – №1(7) – С.12-21.
11. Павлик О.А. Формування технологічної компетенції майбутнього вчителя словника.- Ялта. – 2005. – С.244.
12. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. – Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. – 1559 p., p.235.

В.В.Іванова

ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

В статтє рассматриваются индивидуальные задания как способ формирования творческих способностей будущих учителей математики.

The individual tasks as a method of forming creative abilities of future mathematics teachers are being considered in the article.

Сучасна практика обумовила необхідність підготовки людини до творчої діяльності. Сьогодні, як ніколи, потрібна творчо обдарована особистість, здатна нестандартно виконувати професійні функції в різних сферах діяльності. Підготувати таку особистість в силі тільки творчий учитель, що володіє високим рівнем готовності до нестандартної професійної діяльності.

Критичний аналіз якості підготовки вчительських кадрів підтверджує необхідність кардинальних змін у системі навчання вищої школи. Проблема модернізації вищої педагогічної освіти поєднана з підвищенням рівня професійної готовності майбутніх педагогів до практичної діяльності й створенням умов, у яких студенти виступали б суб'єктами творчої, пізнавальної діяльності, активними учасниками навчальної роботи, суб'єктами освітнього процесу й професійного росту. У зв'язку із цим необхідні нові підходи до реалізації навчального процесу у вищій школі на творчих засадах.

Головним завданням вищої школи є підготовка особистості яка наділена творчими здібностями має фундаментальні знання та практичні вміння, спроможна до інноваційної діяльності.

У структурі особистості поняття “здібність” розглядається як психологічна особливість людини, від якої залежить набуття знань, умінь, навичок, але сама до цих знань, умінь і навичок не зводиться. Стосовно знань, умінь і навичок здібності виступають як певна

можливість, а необхідний рівень майстерності в тій або іншій справі як діяльність. Здібності виявляються тільки в діяльності, що не може здійснюватися без наявності цих здібностей (А.Петровський) [3].

Творчі здібності особистості виявляються у творчій діяльності, що сприяє розвитку творчих якостей і творчого потенціалу. Сукупність творчих якостей, прояв творчого потенціалу в практичній діяльності дозволяє говорити про існування творчого типу особистості.

Творчий тип особистості ґрунтується, насамперед, на індивідуальній творчості. Середовище, у якому відбувається творчий пошук, не тільки сприяє емоційному настрою, але й значною мірою визначає ефективність і якість знаходження нестандартних і оптимальних рішень у всіх аспектах педагогічної діяльності.

Індивідуальна творчість – це вмiле варіювання та комбiнування вiдомих у психолого-педагогiчнiй науцi методiв i прийомiв, iх новi сполучення з огляду на особистiсне замовлення й проблемно-професiйну ситуацiю, потребу створення духовних цiнностей, значущих для особистостi. Педагогiчна дiяльнiсть включає в себе творчу природу особистостi вчителя й педагогiчної працi. Становлення творчої особистості в освітньому процесі протікає успішно, якщо в його основі лежить педагогічна творчість і немає місця формалізму, ремісництва, педагогічній догмі.

Завдання вищої педагогічної школи полягає в тому, щоб навчання зробити творчим процесом, що стимулює формування творчих здібностей майбутніх педагогів. Ці два процеси тісно пов'язані між собою й взаємообумовлені тому, що творча особистість визначає характер педагогічної діяльності, у свою чергу, творча робота формує творчу індивідуальність.

Риси професійної педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів математики, проявляються не водночас при вирішенні тієї чи іншої проблеми, а в різних комбінаціях та з різною силою. У сфері особистості вчителя, ці риси проявляються як самореалізація викладача за умови усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів особистого професійного зростання та побудові програми самовдосконалення.

Не можна здійснювати професійно педагогічну діяльність, що спрямована на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів, не знаючи особливостей фізичного та психологічного розвитку кожного студента, рівнів його інтелектуального та творчого розвитку.

Майбутній вчитель повинен бути спостережливим, володіти методами вивчення та діагностики рівнів творчих здібностей, виявляти індивідуальні прихильності тих, кого навчає.

Професійна педагогічна діяльність, зокрема з розвитку творчих здібностей, безпосередньо ґрунтується на певній сукупності знань студентів щодо організації та проведення творчої діяльності.

Виконання завдань, поставлених перед системою вищої педагогічної школи, актуалізує підготовку майбутніх учителів до професійної діяльності з розвитку творчих здібностей. Підготовка вчителів наділених творчими вміннями та мисленням, здібностями діагностувати педагогічні явища, відбирати та перетворювати інформацію набуває першочергового значення.

Розвиткові творчих здібностей студентів, також сприяють перцептивні здібності, зокрема педагогічне мислення та спостережливість. Саме вони допомагають майбутньому вчителю адекватно розуміти спонукальні мотиви дій та вчинків учнів. Зважаючи на те, що творчі здібності потребують психологічної комфортності процесу навчання, педагог повинен зробити навчальний процес насиченим позитивними емоціями, а для цього необхідно мати експресивні здібності. Вони забезпечують яскраве зовнішнє вираження почуттів, переконань, знань та думок майбутнього вчителя, містять у собі елементи артистичних здібностей: "відчуття партнера", вміння перевтілюватись, діяти в непередбачуваних обставинах.

Найбільші труднощі виникають при формуванні творчих здібностей у майбутніх учителів математики. Математика складна наука і потребує особистого підходу. Використання індивідуальних завдань сприяє тому, що заняття з математики стають більш результативними та цікавими. Кожен студент на занятті виконує те завдання, яке відповідає його рівню знань, він може проявити свою індивідуальність, оригінальність в його розв'язанні, а головне він виконує те, що йому по силам.

Задачу забезпечення розвитку кожної особистості студента можна вирішити за допомогою індивідуалізації навчання. Під індивідуалізацією слід розуміти організацію процесу навчання на основі врахування індивідуальних особливостей студентів [1].

Русійними силами індивідуалізації є протиріччя між фронтально побудованим процесом пред'явлення нового матеріалу та індивідуальним характером його засвоєння. Цей принцип має давню історію і давно вивчається. Ще К.Д.Ушинський говорив, що ділити клас на дві групи, одна з яких сильніша ніж інша навіть корисно, якщо

наставник у змозі, займаючись з однієї групою сам, другій дати корисну самостійну вправу. В педагогіці питання індивідуалізації розроблялись П.Блонським, О.Гельмонтом. Але особливу увагу до проблеми індивідуалізації навчання науковці почали приділяти наприкінці 60-х – 70-х років (педагоги-дидакти Ю.Бабанський, Е.Рабунський, О.Бударний, І.Чередова, психологи Н.Менчинський, З.Калмикова і багато інших).

Індивідуалізація навчання визначається як “організація процесу навчання” з урахуванням індивідуальних особливостей студентів:

- від мінімальної модифікації і групового навчання до цілком незалежного навчання;
- варіювання форм, цілей, методів навчання та навчального матеріалу;
- використання індивідуального навчання з усіх предметів, в окремих частинах початкового матеріалу.

В рамках індивідуального підходу відбувається глибоке вивчення індивідуальних особливостей студентів; робиться спроба побудувати навчальний процес з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей сприймання і мислення майбутніх фахівців на основі теорії діяльності.

Суть принципу індивідуального підходу полягає в адаптації (приспосованні) навчання до змісту і рівня знань, умінь та навичок кожного студента або до характерних для нього особливостей процесу засвоєння, або навіть до деяких стійких рис його особистості.

Мета індивідуальних завдань – формування в майбутніх учителів уміння самостійно працювати над матеріалом та максимальне розкриття багатогранності та неповторності індивідуальних особливостей.

Таким чином, індивідуальний підхід, розуміється нами як орієнтація на індивідуально-психологічні особливості студентів, вибір і застосування відповідних методів і прийомів, різноманітних варіантів завдань. Він є дидактичним принципом, що вносить свої корективи в організацію навчання.

Забезпечити розвиток кожної особистості студента можливо шляхом індивідуалізації навчання. Під індивідуалізацією слід розуміти організацію процесу навчання на основі врахування індивідуальних особливостей. Слід розрізняти індивідуалізацію та індивідуальний підхід. Принципи індивідуального підходу:

- по-перше, на відміну від інших дидактичних принципів, підкреслює необхідність систематичного врахування не лише соціально-типового, але й індивідуально-неповторного в особистості учня;
- по-друге, він показує, що індивідуального підходу потребує кожен студент без винятку;
- по-третє, являється активним, формуючим, розвиваючим принципом, тим самим передбачається творчий розвиток індивідуальності учня.

Викладачу важливо виробити індивідуальний стиль своєї діяльності, бо індивідуальний стиль діяльності – це індивідуально-своєрідна система психолого-педагогічних засобів, до яких свідомо звертається вчитель з метою найкращого врівноваження власної (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності (за Є.А. Клімовим [2]).

Проблема творчого та індивідуального стилю діяльності показує наскільки міцно пов'язані пізнавальні процеси й творчі здібності людини з її емоціями.

Урізноманітнення індивідуальних завдань на уроках математики полягає в тому, що вчитель може підбирати завдання різного змісту, рівня складності або творчі завдання. Наприклад: підготувати реферат про вчених-математиків; скласти кросворд, використовуючи математичні терміни; тестові завдання трьох рівнів складності. Такий підбір матеріалу та його різноманітність дозволяє вчителю виокремити студентів з високими здібностями. Також засобами нестандартних індивідуальних завдань можна підвищити пізнавальну активність студентів, інтерес та якість засвоєння матеріалу.

Свобода вибору студентів індивідуального завдання (усне чи письмове; стандартне чи нестандартне; складне чи полегшене) дозволяє йому показати свої здібності, підкреслити свою індивідуальність і взагалі показати те на що він здатен. Врахування цієї умови дозволяє “підтягти” більш слабких та не “втратити” здібних, талановитих.

Таким чином, підготовку вчителів та студентів педагогічних закладів освіти до професійної діяльності за означеним предметом ми вбачали в формуванні готовності вчителя до професійної діяльності з розвитку творчих здібностей особистості, разом із розвитком професійної педагогічної компетентності, що зумовлює позитивний результат розвитку професіоналізму майбутніх учителів.

Література

1. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А.Кирсанов. – Казань, 1982 г. – 124с.
2. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А.Климов. – Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 274 с.
3. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды / А.В.Петровский. – М.: Педагогика, 1984. – 272с.

О.О.Гаврилюк

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИСТЕМІ ВІДНОСИН “ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ”

В статье рассматриваются педагогические условия эффективности взаимодействия преподавателя и студентов в условиях высшей педагогической школы.

The article deals with the problem of pedagogical effectiveness conditions for interrelations of a lecturer and students under conditions of a higher pedagogical school.

Розвиток українського суспільства на засадах загальнолюдських цінностей і національних пріоритетів вимагає розробки нових методологічних підходів до професійної освіти, в центрі яких – формування духовності особистості, накопичення культурного потенціалу суспільства.

Найважливішою ознакою професіоналізму вчителя є його здатність, застосовуючи ті або інші форми й прийоми навчання й виховання учнів, виявляти до кожного з них своє особисте, особливе ставлення. І конче потрібно, щоб виявлення свого ставлення до самого вихованця або до його вчинків проходило в межах культурної взаємодії, а не, наприклад, шляхом підвищення голосу або монотонним повчанням. Уміння розбиратися у своїх учнях, правильно оцінювати їхні вчинки, здатність адекватно реагувати на їхню поведінку, вибирати систему методів виховання, які щонайкраще відповідають індивідуальним особливостям студентів, – це й є показник педагогічної культури вчителя. Природно, опанувати весь арсенал гнучких засобів індивідуального підходу в педагогічній діяльності вчитель зможе, якщо його спілкування стане постійним процесом пізнання інтересів, смаків, характеру своїх учнів. Тільки тоді, коли вчитель буде досконало знати своїх вихованців, він зможе

на фундаменті цих знань вибудовувати з кожним із них необхідні взаємини, прагнучи до поставлених цілей. Зрозуміло, що це буде вже якісно іншим рівнем професійного спілкування, який потребує продуманості, послідовності та обґрунтованості всіх стратегічних і тактичних засобів і прийомів з боку вчителя.

Високого рівня професіоналізму в педагогічній культурі та культурі взаємин, на нашу думку, досягає той учитель, який розглядає спілкування як двобічний процес, коли його учні (вихованці) стають повноправними партнерами спілкування. Майстерність учителя в процесі спілкування з учнями виявляється в тому, що педагог здатний переборювати, пом'якшувати природні труднощі комунікації через розходження в рівні підготовки, здібностей, характеру, прагне допомогти учням набути впевненості в розмові, діалозі, суперечці, дискусії як повноправним партнерам спілкування. Цілком природно, що налагоджувати такі контакти потрібно не епізодично, час від часу, а постійно, інакше вчитель ніколи не переборе психології пристосовництва, байдужості, не зуміє сформувати творчо ініціативних людей.

Очевидно, всебічне вдосконалення рівня професійної підготовки вчительських кадрів потребує вирішення цілого комплексу завдань, серед яких одне із центральних місць посідає педагогічна взаємодія у системі відносин "викладач-студент".

Специфіка навчально-виховного процесу вищої школи визначається сутністю, змістовною стороною педагогічної праці, що містить у собі елементи взаємодії між людиною, яка вже володіє суспільно-історичним досвідом, культурою, і людиною, що сприймає цей досвід, та опановує культурні цінності, накопичені людством. Предметом, знаряддям і продуктом педагогічної праці є людина. Звідси найважливішою особливістю педагогічної праці є процес взаємодії людей.

Останнім часом спостерігається ускладнення характеру вчительської роботи у зв'язку з посиленням особистісної спрямованості навчання й виховання. Формування особистості проходить у певній структурі суспільних відносин на засадах взаємодії, співробітництва й співтворчості з іншими людьми. У педагогічному процесі мета, завдання, зміст, форми, методи та засоби виховання й навчання мають особистісний характер, реалізуються у формі особистісних відносин під час професійно-педагогічного спілкування.

Під професійно-педагогічним спілкуванням ми розуміємо систему взаємодії викладача та студента, метою якого є обмін інформацією, пізнання особистості та виховний вплив. Педагог виступає при цьому як організатор, активний учасник та керівник цього процесу. Підкреслюючи значимість виховних та дидактичних функцій педагогічної взаємодії О.Леонт'єв зазначав, що "оптимальне педагогічне спілкування – це таке спілкування, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів та творчого характеру навчальної діяльності для формування особистості, забезпечує благодійний емоційний клімат навчання, керування соціально-психологічними процесами у колективі та дозволяє максимально використовувати особистісні якості вчителя". Педагогічна взаємодія, на його думку, є засобом вирішення навчально-виховних завдань, система соціально-педагогічного забезпечення ефективності виховного процесу (26, с. 18).

Педагогічний досвід свідчить про те, що обираючи правильний метод педагогічної взаємодії та вірно оцінюючи ситуацію, викладач не завжди спроможний комунікативно забезпечити саму взаємодію тобто практично реалізувати її у процесі спілкування. Обрані методи педагогічного впливу реалізуються через спілкування, а тому викладачу необхідно осмислено будувати цей процес, прогнозувати його результати.

Опитування досвідчених викладачів показало, що більшість з них не вважають комунікативну задачу необхідним елементом педагогічної взаємодії. При цьому враховуючи інші компоненти такі як педагогічне завдання, систему методів навчання та виховання для її вирішення, а також педагогічний вплив.

Проаналізував результати педагогічної взаємодії в системі відносин "викладач-студенти" ми дійшли висновку, що дуже важливо усвідомлювати комунікативні задачі як інструментальний компонент педагогічної взаємодії, будувати модель запланованої взаємодії. Важливою умовою моделювання спілкування є забезпечення емоційної єдності педагога та студентів, яка допомагає вчителю заздалегідь передбачити можливу атмосферу заняття, відчутти рівень можливих взаємовідносин та перспективу їх розвитку, створити дійсно творчу атмосферу. Чим точніше вчитель передбачить атмосферу спілкування, тим продуктивнішим буде реальний процес педагогічної взаємодії.

Якщо проаналізувати методи та форми педагогічної взаємодії, які застосовував у своїй педагогічній практиці А.Макаренко, то

з'ясовується, що доцільність обраних методів визначається вмінням організувати правильну ситуацію спілкування та забезпечити сприятливий емоційний клімат педагогічної взаємодії.

Педагогічна взаємодія вчителя й студентів матиме потрібні результати, якщо на занятті й поза ним буде вчасно враховуватися емоційно-вольовий фактор, а саме використання емоційних почуттів для створення сприятливого клімату в навчальній та позанавчальній діяльності, вдосконалення культури почуттів, накопичування професійно-емоційного досвіду. Емоційний досвід у поєднанні з вольовими рисами особистості забезпечують активність та її творчість. У вольових якостях втілюється активність і здатність особистості до саморегуляції, свідомого мобілізуючого зусилля.

Іншою умовою ефективності педагогічної взаємодії є врахування умов та структури запланованого спілкування. Сучасні соціально-психологічні дослідження наголошують на тому, що людина може виступати у спілкуванні як ініціатор або як активний чи пасивний учасник взаємодії. Своєрідність професійно-педагогічної взаємодії полягає у тому, що ініціативність у цьому процесі є способом керування спілкуванням. Іншими словами можна сказати, що в соціально-психологічному плані керування пізнавальним пошуком на занятті та поза ним під час спільної творчої діяльності викладача та студентів відбувається через вірно сплановане та організоване спілкування.

Професійно-педагогічна взаємодія у системі відносин "викладач-студенти" висуває значні вимоги до комунікативної культури педагога. Огляд наукових розробок філософів, психологів та педагогів показав, що проблема формування комунікативної культури була у центрі уваги протягом усього часу його існування і на сьогодні залишається актуальною (О. Брудний, Т. Вільчинська, О. Добрович, Б. Ломов, В. Садова).

Високого рівня професіоналізму в культурі взаємин, на нашу думку, досягає той викладач, який розглядає спілкування як двобічний процес, коли його вихованці стають повноправними партнерами спілкування. Майстерність викладача в процесі спілкування з учнями виявляється в тому, що педагог здатний переборювати, пом'якшувати природні труднощі комунікації через розходження в рівні підготовки, здібностей, характеру, прагне допомогти студентам набутти впевненості в розмові, діалозі, суперечці, дискусії як повноправним партнерам спілкування. Цілком природно, що налагоджувати такі контакти потрібно не епізодично, час від часу, а постійно, інакше

викладач ніколи не переборє психології пристосовництва, байдужості, не зуміє сформувати творчо ініціативних людей.

Виходячи з того, що комунікативна культура вчителя є невід'ємним компонентом педагогічної діяльності, ми дійшли висновку, що ефективність педагогічного процесу визначається рівнем взаємодії учня й учителя в різних її проявах. А відтак, особливості контактів у системі “вчитель-учень”, їх діалогічний характер вимагають цілеспрямованого вивчення, чіткого уявлення майбутнього вчителя про свої особистісні можливості, комунікативні вміння, що забезпечують більш ефективне здійснення корекційно-виховної роботи. Професійна педагогічна діяльність учителя, на нашу думку, неодмінно повинна містити в собі вміння налагоджувати контакти з колегами, спілкуватися з батьками своїх вихованців, що у свою чергу забезпечує єдність і послідовність виховного впливу сім'ї та навчальних закладів. Ми маємо на увазі, що справжня професійно-педагогічна діяльність, найважливішою складовою частиною якої є педагогічне спілкування, немислима без наявності в педагога високого рівня комунікативної культури.

Взагалі визначення “комунікативна культура” у повсякденній свідомості вчителя відноситься до поняття “особистість”, а не до поняття “поведінка”, тобто не розглядається діяльнісно. Очевидно, саме це й породжує одну з розповсюджених педагогічних ілюзій про те, що “вчителем не стають, ним народжуються”. Тому, напевно, і теоретичні міркування про зростання професійної культури так і залишаються розмовами, не стаючи ні реаліями життя конкретного вчителя, ні змістом підвищення його кваліфікації.

Аналізуючи сказане вище, ми дійшли висновку, що професійна діяльність учителя являє собою певну систему різноманітних, постійно мінливих, проте в тому числі й апробованих, усталених, значущих взаємин з учнями, батьками, колегами. Будь-яка професійна діяльність вимагає наявності професійного спілкування, але спілкування вчителя та учня неодмінно наповнюється своїм специфічним, загальнозначущим для обох сторін змістом – це особливий, дуже важливий для педагогічної діяльності засіб вирішення навчально-виховних завдань, що має свої особливі стійкі риси, які дозволяють судити про ступінь, рівень розвитку культури спілкування вчителя й учнів.

Очевидно, всебічне вдосконалення рівня професійної підготовки вчительських кадрів потребує вирішення цілого комплексу завдань, серед яких одне із центральних місць посідає комунікативна

культура майбутніх педагогів і умови її формування засобами виховного процесу вищої школи.

Література

1. Брудный А.А. О проблеме коммуникации. – В кн.: Методические проблемы социальной психологии. – М.: Прометей, 1975. – 180 с.
2. Вільчинська Т.В. Культура в мові та правові проблеми формування особистості і держави: Збірник наукових праць. – Хмельницький, 1998. – 192 с.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 46 с.
5. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал. – 1981. – № 1. – С. 12-19.
6. Садова В.В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський державний пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2000. – 18 с.

Зміст

Л.В.Кондрашова. Професійна позиція вчителя – важливе джерело активізації позиції учнів.....	3
В.І.Антонік, І.П.Антонік. Аналіз напрямків розвитку освіти в Україні.....	8
М.В.Долженко. Педагогічні умови виховання світоглядної культури студентів у позааудиторній роботі.....	12
Коляса-Гладікова Моніка. Формування виконавського апарату в мові та співі.....	20
В.І.Карпов, І.С.Рудь. Вплив тренувального процесу на підвищення функціональних можливостей гравців.....	26
В.Є.Лукін. Засоби дистанційного навчання та принципи їх застосування у процесі вивчення військово-технічних дисциплін майбутніми офіцерами.....	30
Г.М.Мешко, О.І.Мешко. Формування психотерапевтичної позиції майбутнього вчителя у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.....	38
В.М.Жукова. Цілі інформатичної підготовки майбутніх вчителів математики.....	43
В.Є.Андріанов, Т.В.Андріанов, В.І.Марчик. Розвиток спритності на самостійних заняттях.....	48
А.С.Драч. Комп'ютерні засоби навчання як спосіб реалізації індивідуального підходу.....	52
Ю.М.Атаманчук. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	56
С.П.Білоконний. Педагогічні умови формування рефлексивних умінь студентів педуніверситету.....	64
М.М.Вовк. Формування професійно-педагогічних умінь майбутнього вчителя музики.....	69
Н.Б.Голуб. Дидактичні засади навчання риторики у вищих навчальних педагогічних закладах.....	75
Р.М.Горбатюк. Формування професіоналізму в майбутніх інженерів-педагогів.....	83
І.В.Дорохіна. Роль іноземної мови професійно спрямованої у формуванні умінь самостійного навчання у студентів педагогічного університету.....	93
С.М.Жуков. Мистецтво і моральність в контексті формування духовних потреб та інтересів.....	98
О.Г.Коркішко, С.А.Саяпіна. Особливості професійної підготовки магістрів педагогічного профілю.....	111

В.В.Корнєшук. Стратегії і моделі поведінки подолання в надійності професійної діяльності спеціаліста соціономічної сфери.....	116
Т.П.Кучай. Екологічна підготовка вчителя та сутність екологічного виховання.....	125
О.В.Лисевич. Педагогічні умови формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів засобами діалогічних навчальних ситуацій.....	132
П.С.Литвиненко. Комуникативна культура майбутніх вчителів іноземних мов як важливий показник його професіоналізму.....	136
І.В.Лов'янова. Технології педагогічної взаємодії: прийоми запровадження.....	141
Н.Г.Макаренко, В.С.Пацюк. Спортивний туризм як засіб фізичного виховання студентської молоді.....	146
В.І.Марчик, І.Л.Мінжоріна, Т.Ю.Брютова. Недоліки та переваги кредитно-модульного навчання в сфері фізичного виховання.....	150
Л.П.Нестеренко. Николай Рерих о роли образования в формировании личности учителя.....	154
Н.Є.Нікульнікова. Педагогічні можливості кооперативних форм організації навчального процесу у ВНЗ.....	159
М.В.Опачко. Підготовка вчителя природничих дисциплін в контексті розвитку сучасної освіти.....	164
О.Є.Останчук. Ідея самореалізації в системі професійної підготовки майбутнього учителя.....	169
О.В.Пахомова. Проблема формування професійної компетентності майбутнього фахівця в контексті впровадження компетентнісного підходу у вищих професійних навчальних закладах України.....	173
Л.В.Петько. Відповідальність як одна з внутрішньоособистісних детермінат соціально-комуникативної активності підлітків.....	180
Е.О.Пильнік. Розвиток та саморозвиток особистості: психолого-педагогічний аспект.....	188
О.М.Письменний, А.О.Куцик, О.В.Порохненко. Шляхи оптимізації фізичної підготовки студентів-спортсменів.....	195
О.В.Малихін. Питання самооцінки в контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.....	199
Т.М.Пляченко. Професійна підготовка майбутнього вчителя музики в умовах кредитно-модульного навчання.....	209

Ю.В.Рева. Педагогічна технологія розвитку когнітивних умінь – міцна основа самостійної роботи учнів з інформацією в процесі її засвоєння.....	214
В.В.Ревенко. До питання про суть та класифікацію інтерактивних технологій.....	228
О.В.Рогозіна. Форми організації дослідницької діяльності студентів освітньої галузі “технологія”.....	234
В.О.Долженко. Пріоритет загальнолюдських цінностей під час впровадження ідеї інтелектуалізації майбутнього вчителя.....	240
Н.А.Овчаренко. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики за вимогами кредитно-модульної системи.....	245
Т.А.Садова. Дидактичні засади організації пізнавальної діяльності студентів.....	250
І.Ю.Серьогіна. Характеристика умінь і навичок самоконтролю та етапи їх формування в учнів у процесі навчання.....	255
Н.І.Червякова. Використання технології “діалогу культур” у процесі дидактико-методичної підготовки вчителів початкових класів.....	262
І.Є.Макаренко. Педагогічний моніторинг як ефективний інструмент діагностики розвитку учнів в системі особистісно-орієнтованого навчання.....	268
Д.В.Щербина. Вивчення та аналіз рівня активності комунікативної позиції підлітків.....	273
Н.О.Степанчук, М.О.Агапоненко. Викладання іноземної мови з використанням інтерактивних методів навчання в закладах освіти I-II рівня акредитації.....	278
Т.В.Андріанов. Роль самостійних занять фізичними вправами у формуванні здорового способу життя студентів.....	284
О.М.Ткаченко. Значення етнопедагогічної компетентності для становлення професіоналізму майбутнього вчителя.....	288
М.В.Федоренко. Щодо визначення критеріїв та показників професійно значущих якостей педагога початкової школи.....	293
С.В.Федченко, В.М.Федченко. Психолого-дидактичні аспекти формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх вчителів хімії та інформатики.....	300
О.В.Чеботаренко. Проблеми формування виконавських навичок в контексті сучасного підходу.....	305
О.І.Янкович. Формування професіоналізму майбутніх учителів у процесі вивченні навчальної дисципліни “освітні технології”.....	309

С.М.Щербина, І.Ю.Щербина. Індивідуально-творчий розвиток майбутніх педагогів – шлях до підготовки висококваліфікованих спеціалістів.....	314
З.П.Бакум. Методи спостереження над мовними явищами в навчанні фонетики на профільному рівні.....	319
З.Ф.Підручна. Практика формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки.....	325
І.А.Кравцова. Особливості впровадження інтерактивних методів навчання на уроках читання в початковій школі.....	332
Л.П.Кадченко, З.І.Ведренкова. Іншомовне читання як важлива складова самостійної навчальної діяльності студентів.....	338
О.Ч.Чирва. Педагогічний дизайн як умова впровадження ефективних моделей мистецької освіти.....	344
Г.М.Удовіченко. Формування професійних цінностей майбутнього педагога у процесі навчання гуманітарних дисциплін.....	351
Л.Л.Олексієнко. Використання творчої роботи на заняттях з англійської мови, як засіб підвищення якості знань майбутніх фахівців.....	357
В.М.Марків. Методичні рекомендації щодо організації та проведення практичної підготовки майбутнього фахівця з дошкільної освіти.....	364
І.В.Онищенко. Вплив дитячої літератури на формування естетичної культури дошкільника.....	371
І.Волощук. Діяльнісний компонент в структурі готовності молодого вчителя до інноваційної діяльності в системі методичної роботи школи.....	376
І.М.Конельська. Системний підхід до формування валеологічної компетентності вчителя та учнів в умовах школи культури здоров'я.....	381
С.І.Дятлова. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування розумової діяльності молодших школярів у процесі навчання математики.....	386
Ю.В.Суббота. Педагогические условия формирования культуры здорового образа жизни студентов.....	390
Т.Г.Крамаренко. Роль курсу “Інформаційно-комунікаційні засоби навчання” у формуванні дидактичних умінь майбутнього вчителя.....	396
В.В.Садова. Історія педагогіки та компаративістика.....	403

В.В.Корольський, Д.Є.Бобилєв. Єдина модель системи планування і управління навчальною роботою студентів.....	408
О.А.Павлик. Формування навичок критичного мислення у процесі методичної підготовки студентів-філологів.....	413
Н.В.Долгая. Діагностика духовної вихованості учнів старших класів.....	418
І.І.Киричок. Готовність майбутніх вчителів до використання емпатії як умови розвивального впливу.....	424
Г.Л.Кривошеєва. Формування гуманістичної спрямованості студентів університету як складової педагогічного професіоналізму.....	430
О.Л.Марачковская. Современные подходы к организации внеаудиторной работы студентов в высшей школе.....	435
Л.С.Цоуфал. Ситуативні завдання як засіб формування комунікативних умінь і навичок учнів.....	440
С.В.Мантуленко. Історико-педагогічні передумови розвитку профільного навчання.....	445
Т.Д.Сидоренко. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної творчості.....	450
К.О.Делюкіна. Види та основні характеристики моніторингу підготовки сучасних економічних кадрів.....	456
Г.М.Ніколайченко. Проблеми формування правової свідомості шкільної молоді.....	461
А.Я.Данієлян. Технології виховання почуття відповідальності молодших школярів.....	470
Н.І.Зеленкова. Педагогічна компетентність як складова професіоналізму вчителя.....	475
В.В.Іванова. Індивідуальні завдання як засіб формування творчих здібностей майбутніх учителів математики.....	481
О.О.Гаврилюк. Умови ефективності педагогічної взаємодії у системі відносин “викладач-студент”.....	486

Наукове видання

ISBN 966740629-6



**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць
Випуск 21**

Російською та українською мовами

Головний редактор:

В.К.Буряк

Відповідальний за випуск:

заступник головного редактора

Л.В.Кондрашова

Підписано до друку 11.09.2008.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Друк офсетний. Ум.-др.арк. – 29,0. Обл.- вид.арк. – 26,9.
Тираж 500 прим.

Криворізький державний педагогічний університет.

50086 Україна, м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54.

Свідоцтво про державну реєстрацію:

Серія КВ № 7500 від 03.07.2003 р.

Друкарня СПД Щербенок С.Г.

50027 Україна, м. Кривий Ріг, вул.Рокосовського, 5.

т.(0564) 922-077.