

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

19'2007

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Випуск 19

Кривий Ріг
2007

ББК 74.2+74.58

Редакційна колегія:

Буряк В.К. - доктор педагогічних наук, професор, ректор
(головний редактор);

Кондрашова Л.В. - доктор педагогічних наук, професор, проректор з
наукової роботи, академік МАТО
(заступник головного редактора);

Штельмах Г.Б. - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки (відповідальний секретар);

Козлов А.В. - доктор філологічних наук;

Комаров В.О. - доктор педагогічних наук, професор, завкафедрою
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. редактор – д.пед.н., професор В.К.Буряк –
Кривий Ріг: КДПУ, 2007. – Вип. 19. – 390 с.**

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

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

ББК 74.2+74.58

Педагогіка вищої та середньої школи:

**Сборник научных работ / Гл. редактор – д.пед.н., профессор В.К.Буряк –
Кривой Рог: КДПУ, 2007. – Вип. 19. – 390 с.**

ББК 74.2+74.58

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.

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

ISBN 996-7406-29-6

**© Криворізький державний
педагогічний університет**

МОТИВАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Стаття посвячена вопросам мотивации самостоятельной работы студентов в условиях кредитно-модульной системы обучения. Определена роль учебной мотивации в процессе обучения в вузе и выявлена её специфика.

The article is devoted to the problem of motivation of independent work of students under the conditions of module teaching. The significance of educational motivation in the process of studying is defined and its peculiarities are found out.

Самостійна робота студентів є невід'ємною складовою частиною освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Організація самостійної роботи – це складний процес, який включає в себе формування мотивації, професійної позиції майбутнього спеціаліста, належне включення самостійної роботи в процес засвоєння змісту навчальних дисциплін, вибір форм контролю за результатами самостійної роботи. З упровадженням кредитно-модульної системи навчання змінюється підхід до організації самостійної роботи у вищих закладах освіти. По-перше, підвищується роль самостійного опрацювання учбового матеріалу. По-друге, змінюється роль викладача вищого навчального закладу, яка полягає не стільки в передачі студентам наукової інформації, скільки в організації їхньої самостійної роботи. Кредитно-модульна система навчання у порівнянні з традиційною має ряд переваг, зокрема стимуляції самостійних пізнавальних зусиль студентів; задоволення пізнавальних інтересів і запитів окремих студентів; формування досвіду самоосвітньої діяльності творчого і репродуктивного характеру; усвідомлення свого інтелектуального зростання, відчуття задоволення від подолання труднощів самостійного пізнання [4].

Учені-психологи зауважують, що сьогодні переважає низький рівень розвитку пізнавальних інтересів, спостерігається стійка тенденція зниження позитивного ставлення до навчання. Це призводить до зниження активності студентів у самостійній розумовій діяльності. До суб'єктивних умов успішної організації

самостійної роботи слід віднести володіння викладачем прийомами організації самостійної роботи студентів; рівень загальної підготовки студентів; володіння ними прийомами самостійної роботи; розуміння студентами цілей самостійної роботи, її значущості для учбової та практичної діяльності. Не менш важливою умовою є формування мотивації самостійної роботи.

Метою нашого дослідження є виявлення специфіки мотивації самостійної роботи студентів вищих закладів освіти з упровадженням кредитно-модульної системи навчання.

Проблема формування мотивації навчальної діяльності студентів широко і інтенсивно досліджується у педагогіці та психології. Значна увага приділяється вивченню природи мотивів (В.Асеев, В.Ковальов, С.Занюк, Х.Хекхаузен та ін.), їх зв'язку з психічними процесами, емоціями та почуттями, індивідуальними особливостями суб'єктів учіння (К.Альбуханова-Славська, М.Алексєва, І.Джидар'ян, Б.Дадонов та ін.), закономірностей формування мотиваційної сфери особистості (Л.Божович, В.Вілюнас, Г.Костюк, О.Леонтьєв, А.Маркова, С.Рубінштейн та ін.), різних шляхів мотиваційного забезпечення навчального процесу (А.Алексюк, П.Гальперін, І.Лернер, В.Лозова, О.Матюшкін, М.Махмутов та ін.).

Мотивація визначається як “сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини” [2].

Навчальна мотивація – “...окремиий вид мотивації, яка включається в діяльність учіння, учбову діяльність” [3]. Ряд дослідників у складі учбової мотивації виділяють пізнавальні, соціальні та моральні мотиви [6]. Якщо у студента в ході навчання переважає направленість на зміст навчального матеріалу, в нього наявні пізнавальні мотиви. Якщо у студента вираженою є направленість на іншу людину в процесі навчання, він має соціальні мотиви. Серед пізнавальних мотивів виділяють широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями), навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів отримання знань, прийомів самостійного отримання знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на отримання додаткових знань та на побудову спеціальної програми самовдосконалення). Серед

соціальних мотивів виділяють широкі соціальні мотиви (розуміння соціальної значущості навчання), вузькі соціальні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у стосунках з тими, хто оточує), мотиви соціального співробітництва (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною).

Моральні мотиви є не менш важливим компонентом у структурі навчальної мотивації. В них відображаються суттєві сторони формування особистості – її моральне ставлення до людей, до діяльності, до свого місця в суспільстві та колективі. Коли студента спонукає до діяльності почуття обов'язку перед батьками, суспільством, перед колективом, він може подолати труднощі та виконувати нецікаве завдання. Якщо в складі мотивації навчання студента є відповідальність, честь колективу, то студент краще розуміє своє соціальне призначення.

Мотиви, які входять до структури навчальної мотивації, також поділяють на внутрішні та зовнішні [2]. У разі дії зовнішньої мотивації спонукає не сама діяльність (не процес, не зміст діяльності), а щось зовнішнє щодо неї. Наприклад, якщо студентів спонукає до учіння лише прагнення одержати диплом та перспектива майбутнього працевлаштування, то можна стверджувати, що вони зовнішньо мотивовані. А коли студент отримує задоволення безпосередньо від самого процесу чи змісту діяльності, то мотив, який її спонукав, можна назвати внутрішнім (процесуальним). Процесуальний мотив – це завжди стан радості, задоволення від своєї справи. А коли діяльність спонукається матеріальними благами, соціальними факторами, то вона є зовнішньо мотивованою. Як правило, у кожній діяльності поєднуються зовнішні та внутрішні мотиви. Причому в одних ситуаціях переважно діють зовнішні мотиви, тоді як в інших – внутрішні.

Доведено, що навчальна діяльність студентів, які мають переважно внутрішню чи переважно зовнішню мотивацію, суттєво відрізняється [1]. Переважно внутрішньо мотивовані студенти більш “занурені”, “включені” в процес навчання. Вони більш активні, свідомі в плануванні своєї учбової діяльності, приділяють рівну кількість уваги загальноосвітнім та вузькопрофільним дисциплінам. Такі студенти більш орієнтуються на процес та результат навчальної діяльності, ніж на зовнішні відносно неї

фактори. Навчальна діяльність студентів, які мають переважно зовнішню мотивацію, відрізняється практично протилежними характеристиками.

Навчальна діяльність студентів має перехідний характер, в ній присутні навчальний та професійний компоненти. Тому в структурі учіння можна виокремити мотиви учіння як “направленість діяльності того, хто навчається, на окремі сторони навчальної діяльності” і професійні мотиви як “внутрішні спонукання, які визначають направленість активності людини в професійній поведінці в цілому та орієнтації людини на різні сторони професійної діяльності” [3]. Більшість науковців дотримуються тієї точки зору, що пізнавальні та професійні мотиви в навчальній діяльності студента тісно пов’язані між собою та збільшують її продуктивність.

Отже, студенти спонукаються до навчання цілим комплексом мотивів, які можуть як доповнювати один одного, так і вступати у протиріччя. Самостійна робота студентів також зумовлюється не одним мотивом, а їх сукупністю. В залежності від того, які мотиви переважають, визначається її характер та результативність.

Для формування високого рівня мотивації самостійної роботи у студентів вищих закладів освіти необхідно узгодити зміст і характер їх самостійної роботи з найбільш глибокими і значущими мотивами їх діяльності, пов’язаними з їх профільною спеціальністю. Одним із головних соціальних мотивів навчальної діяльності студента є прагнення стати спеціалістом та відповідати високому рівню вимог, що висуває суспільство перед майбутніми фахівцями. Пізнавальні мотиви є основою для активності, самостійності, тому вони повинні бути провідними серед інших мотивів самостійної роботи студентів.

Ми вважаємо, що наявність процесуального мотиву також є необхідною умовою успішної самостійної діяльності студентів. Прагнення подолати труднощі в процесі навчальної діяльності, випробувати свої сили і здібності повинно стати особисто значущим мотивом.

В ході дослідження, проведеного І.М.Шимко [5], було виділено 11 мотивів, якими керуються студенти вищого закладу освіти в ході самостійної навчальної діяльності. Було з’ясовано, що

провідним мотивом самостійної роботи студентів є соціальний мотив (прагнення якнайкраще підготуватися до роботи). Цей мотив переважає у 52,5 % опитуваних. Друге та третє місце посідають пізнавальні мотиви (інтерес до предмету та потреба поповнювати знання). Такі мотиви мають 47,4 % та 41,8 % опитуваних відповідно. Серед інших мотивів, якими керуються студенти в ході самостійної навчально-пізнавальної діяльності, є бажання оволодіти спеціальним предметом, повага до самого себе, прагнення бути не гіршим за інших, необхідність одержувати стипендію та ін.

Кредитно-модульну систему можна розглядати як шлях посилення мотивації самостійної роботи студентів, зокрема її внутрішнього (процесуального) компоненту. Старанно навчаючись протягом семестру та вчасно виконуючи самостійні завдання, студент має можливість набрати необхідну для атестації кількість балів та успішно скласти іспит. При цьому у студента присутнє почуття задоволення від своєї справи, оскільки він бачить результат власної самостійної роботи.

Потужним мотиваційним фактором є постановка цілей. Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив виступає як причина постановки тих чи інших цілей. В умовах переходу до кредитно-модульної системи навчання постає необхідність переорієнтувати самостійну роботу з традиційної мети – простого засвоєння знань, набуття вмінь та навичок – на розвиток внутрішньої та зовнішньої самоорганізації майбутнього спеціаліста, здатності планувати власну самоосвіту.

Отже, навчальна мотивація є одним з головних факторів, що визначає успішність самостійної роботи. Навчальна діяльність студентів визначається великою кількістю мотивів, серед яких переважають пізнавальні, соціальні та моральні мотиви. Внутрішня та зовнішня навчальна мотивація також суттєво впливають на навчальну діяльність. Підвищенню ефективності самостійної роботи студентів сприяє внутрішня мотивація. Для формування у студентів високого рівня мотивації до самостійної роботи необхідні сучасні, науково обґрунтовані навчальні посібники як засоби, за допомогою яких студент може спланувати свою самоосвіту в процесі самостійної діяльності. На нашу думку, самостійна робота перестане бути формальним елементом навчального процесу тоді,

коли буде усвідомлюватися студентами як необхідний елемент власного розвитку.

Література

1. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза // Психология в вузе. – 2006. – №3.
2. Занюк С.С. Психология мотивации: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
3. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
4. Терещенко Н.М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання: Автореф.дис... канд.пед.наук: 13.00.04. / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000.
5. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.04. / Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
6. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед.ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

Г.М.Романова

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Статья посвящена проблеме подготовки преподавателей высшей школы к применению кредитно-модульной системы обучения. Анализируются особенности кредитно-модульной системы, условия ее эффективной реализации. Обосновывается целесообразность тренинговых форм подготовки преподавателей в рамках данной системы, приводятся соответствующие экспериментальные данные.

The article is dedicated to the issue of training teachers of higher educational institutions for application of the credit-module system of instruction. The peculiarities of the credit-module system are analyzed, as well as conditions of its effective realization. The expediency is substantiated of training teachers for application of the

mentioned system, relevant experimental data are given.

У сучасних умовах розвитку вищої освіти України провідного значення набуває кредитно-модульна система навчання. Ця система втілює ідеї Болонської декларації і є моделлю організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Принцип модульності визначає підхід до організації оволодіння студентом змістовими модулями і проявляється через специфічну для модульного навчання організацію методів й прийомів навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента. Важливим напрямом у забезпеченні ефективної реалізації кредитно-модульної системи є підготовка викладачів, які мають проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій, використовувати в організації навчального процесу вищих навчальних закладів методи і форми навчання, які є характерними для європейської зони освіти.

Проблемам сучасної підготовки викладачів вищої школи присвячені роботи Н.В.Басової, З.Ф.Єсарьової, В.А.Семиченко, С.О.Сисоєвої, В.О.Якуніна та ін. Разом з цим порівняно з середньою школою в цій галузі існує багато невирішених питань. Зокрема, треба зазначити, що значна кількість викладачів вищої школи не має спеціальної педагогічної освіти, а також, що становлення професіоналізму викладача, розвиток педагогічної творчості, здатність до створення власних навчальних технологій відбувається в процесі практичної викладацької діяльності, і це зумовлює необхідність спеціальних досліджень. Отже, тема статті є актуальною, а її мета – проаналізувати умови ефективної реалізації кредитно-модульної системи та визначити особливості підготовки викладачів до її застосування.

Кредитно-модульну систему можна розглядати як педагогічну технологію, що відображає цілі профільної підготовки і має ґрунтуватися на урахуванні певних педагогічних та психологічних умов. Технологія модульного навчання розпочала своє існування і набула великої популярності у навчальних закладах США і Західної Європи на початку 60-років як альтернатива традиційному навчання. Модульне навчання

базується на провідному понятті теорії поетапного формування розумових дій – орієнтовній основі діяльності.

Чіткість і певна логіка дій студента, постійне підкріплення своїх дій на основі самоконтролю, індивідуалізований темп навчально-пізнавальної діяльності прийшли до модульного навчання із програмованого навчання. Кібернетичний підхід збагатив модульне навчання ідеєю гнучкого управління діяльністю студентів, що переходить до самоуправління. Сутність модульного навчання полягає в тому, що студент самостійно або за певною допомогою викладача досягає конкретних цілей навчальної пізнавальної діяльності у процесі роботи з модулем.

Модуль – це цільовий функціональний вузол, у якому навчальний зміст і технологія оволодіння ним поєднані у систему високого рівня цілісності. У сучасній термінології прийнято застосовувати поняття модулю як задокументованої завершеної частини освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу, та змістового модулю як системи навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові. Модуль, як правило, має такі складові:

- цільовий план дій;
- банк інформації;
- методичне керівництво досягненням дидактичних цілей.

Модуль може мати різну структуру. Так, наприклад, модульна система навчання, що застосовується у шотландських школах, представлена модулями, котрі складаються з таких елементів: ціль (загальна чи спеціальна), вхідний рівень, заплановані результати навчання (знання, уміння, елементи поведінки), зміст (контекст, методи і форми навчання, процедури оцінки).

Узагальнюючи різні точки зору, можна визначити такі відмінності модульного навчання від інших технологій.

По-перше, зміст навчання представлений у вигляді завершених самостійних комплексів, його засвоєння має відбуватися відповідно до цілі навчання. Дидактична ціль формулюється для тих, хто навчається, і зазначає не тільки обсяг навчального змісту, але й рівень його засвоєння. Крім того, кожний

студент отримує від педагога у письмовій формі поради: як краще діяти, де знайти потрібний навчальний матеріал тощо.

По-друге, модульне навчання передбачає зміну форм спілкування викладача зі студентами. Він спілкується з ними як через модулі, так і безпосередньо – з кожним студентом індивідуально. Стосунки між викладачами та студентами стають більш паритетними.

По-третє, кожний студент працює більшу частину часу самостійно, вчиться цілепокладанню, плануванню, організації, контролю і оцінюванню своєї діяльності. Таким чином, кожний може визначити рівень своїх знань, побачити прогалини у знаннях та вміннях. Безумовно, викладач також управляє навчально-пізнавальною діяльністю студентів через модулі і безпосередньо, але це більш м'яке, а головне, суто цілеспрямоване управління. Таке управління передбачає наявність у викладача певних педагогічних вмінь.

Для ефективної реалізації кредитно-модульної системи викладач має володіти такими вміннями, як проектувальні, гностичні, комунікативні, організаторські, контролю та корекції.

Проектування педагогічного процесу – це цілеспрямоване творче попереднє визначення і конструювання програми спільної діяльності суб'єктів та її подальшої реалізації. Отже, проектувальні вміння передбачають здатність ставити навчальні цілі, намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати, та здійснювати задум, намір. На думку багатьох дослідників найкращими викладачами стають ті, хто гарно уявляє кінцеві цілі навчання, підпорядковує відповідно до них найближчі цілі та відповідно будує свою діяльність.

Гностичні вміння полягають у вивченні індивідуальних особливостей тих, хто навчається, аналізі процесу та результатів власної праці й досвіду інших викладачів, накопиченні знань з власного предмету, дослідженні змісту й способів впливу на студентів. Викладач має вміти здійснювати діагностичну функцію у навчанні, що передбачає вивчення і урахування умов навчання, зокрема індивідуально-психологічних та соціально-психологічних особливостей студентів. Без діагностики або моніторингу неможливо правильно поставити мету. Головна мета діагностики – отримати чітке уявлення про причини, які будуть допомагати чи

заважати досягненню намічених результатів. У процесі діагностики зберігається вся можлива інформація про реальні можливості викладачів та студентів, рівень їх попередньої підготовки, умови здійснення діяльності тощо. Методами діагностики є спостереження, опитування (анкетування, тестування, бесіда, інтерв'ю), експертна оцінка, експеримент. Відповідно до результатів діагностики здійснюється корекція виділених завдань. Загальна схема діагностичної процедури включає до себе наступні основні моменти:

- визначення проблем за їх емпіричними ознаками на основі огляду інформації про зовнішнє та внутрішнє середовище;
- фіксація рівневих параметрів результатів та порівняння їх із нормами роботи;
- формування попередньої діагностичної гіпотези на основі первинної класифікації та обробки отриманої інформації;
- пошук зовнішніх та внутрішніх причин, що викликали проблеми та відхилення у результатах на основі збору додаткової інформації;
- визначення остаточного діагнозу та його завершальна інтерпретація [3, с. 53].

Багато досліджень свідчать про те, що педагогічна майстерність розпочинається зі знання навчального предмету. Це має прояв у володінні повним обсягом навчального матеріалу з курсу, знаннях з історії й сучасного розвитку науки, розкритті внутрішніх та міжпредметних зв'язків, здатності до вільної перекомпозиції навчального курсу за необхідністю, постійному оновленні змісту навчального курсу тощо. Гностичні вміння включають аналіз, систематизацію, узагальнення, класифікацію, структурування тих явищ, що підлягають дослідженню. Їх розвиток залежить від потреби викладача до самоосвіти й самовдосконалення своєї педагогічної майстерності і певних дослідницьких навичок. Педагогічна майстерність й творчість викладачів значною мірою залежить від характеру взаємодії педагогічної діяльності з науковою. Найсприятливішою умовою для професійного зростання як у науковій, так і у педагогічній діяльності є їх сполучення [3, с. 298-299].

Комунікативні вміння забезпечують встановлення конструктивної взаємодії зі студентами. Досягнення високих рівнів

спілкування залежить від таких механізмів, як ідентифікація, емпатія, рефлексія. При ідентифікації стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації, тоді як при емпатії такою основою є співпереживання, співчуття. Рефлексія полягає у здатності викладача поглянути на себе очима студентів. Якщо для традиційного навчання характерною є схема “викладач говорить, студенти слухають”, то в умовах кредитно-модульної системи особливого значення набуває діалог між студентами і викладачами. Вміння викладача вислухати, дати слушну пораду, проконсультувати студентів має сприяти ефективності їх самостійної пізнавальної діяльності.

При реалізації кредитно-модульної системи навчання особливого значення набувають організаторські вміння викладача, оскільки він вже не є транслятором наукових знань, а виступає організатором засвоєння соціально-історичного досвіду студентами. Організація є способом співвіднесення і зв'язку елементів системи та їх цілісної інтеграції. Організаційна діяльність викладача є багатофункціональною і передбачає, зокрема, співвіднесення навчальної інформації з навчальними цілями, узгодження за змістом, часом, послідовністю організаційних форм й методів навчання, координацію дій всіх учасників навчального процесу.

Основою якісного управління навчанням є зворотний зв'язок. Тільки спираючись на нього, можна знайти раціональне співвідношення педагогічного управління та самоуправління з боку студентів. Оперативний зворотний зв'язок сприяє сучасному введенню заходів, котрі надають педагогічній взаємодії необхідної гнучкості. Контроль дозволяє визначити не лише досягнення тих, хто навчається, але й виявити причини невдач, помилок. Результати контролю можуть бути покладені як у майбутні дії самого студента щодо вдосконалення вивчення матеріалу дисципліни, так і викладача щодо поліпшення процесу викладання та контролю знань. Отже, корекція – це не лише виправлення помилок, але й творчий пошук оптимальних шляхів вирішення поставлених завдань та підготовка до подальшої діяльності.

Опитування викладачів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана (КНЕУ), що було проведено на початку тренінг-курсу “Сучасні методи

навчання” у 2005-2006 навчальному році, показало, що у зв’язку з застосуванням кредитно-модульної системи існує певне коло педагогічних проблем (табл. 1).

Таблиця 1

Актуальні проблеми застосування кредитно-модульної системи навчання

Ранг за кількістю відповідей	Педагогічні проблеми
1	Мотивування студентів до самостійної пізнавальної діяльності
2	Застосування активних методів навчання
3	Урахування індивідуальних особливостей студентів
4	Зміна ролі лекції
5	Забезпечення об’єктивного контролю знань
6	Саморегуляція викладача
7	Створення наочно-методичного забезпечення
8	Комунікативні аспекти (індивідуально-консультативна робота, взаємодія на заняттях)
9	Зменшення кількості аудиторних занять
10	Запобігання несамостійності студентів, що має прояв у списуванні

Бачимо, що в цілому названі проблеми відображають необхідність тих вмінь, що були розглянуті вище. З метою їх цілеспрямованого формування у КНЕУ з 2006 року запроваджено тренінг-курс “Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів” (авторський колектив у складі 23 осіб, серед яких Л.О.Савенкова, М.В.Артюшина, Г.М.Романова). Основною формою навчання обрано тренінгову форму як таку, що найбільшою мірою відповідає особливостям особистісно орієнтованої підготовки викладачів на гуманістичних засадах. Далі наведемо тематичний план цього тренінг-курсу (табл. 2).

Тематичний план тренінг-курсу “Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів”

Блоки тем, теми	Год.
1. Вступ до тренінг-курсу	4
Проектувальні вміння	
2. Готовність викладача до інноваційної діяльності	4
3. Проектування та цілепокладання у діяльності викладача	4
4. Управління проектною діяльністю студентів	4
Діагностичні вміння	
5. Діагностування здатності студентів до навчання	4
6. Дослідження та урахування в навчанні психологічних особливостей студентів	4
7. Стили викладацької діяльності	4
8. Міжособистісні стосунки та мікроклімат у групі в освітній організації як необхідні умови ефективної викладацької діяльності	4
Гностичні вміння	
9. Розробка та використання навчальних текстів як засіб активізації навчальної діяльності	4
10. Застосування навчальних ситуацій, кейсів	4
11. Диференційований підхід до СРС	4
12. Мотивація навчальної діяльності студентів	4
13. Забезпечення творчого рівня засвоєння знань на основі застосування інтелект-карт	4
14. Вибір методів навчання та розробка власних навчальних технологій	4
Комунікативні вміння	
15. Комунікативна компетентність викладача	4
16. Забезпечення вербальної та невербальної комунікації	4
17. Розвиток та вдосконалення інтерактивних здібностей	4
18. Асертивна поведінка та емпатія у викладацькій діяльності	4
Організаторські вміння	
19. Самоуправління у діяльності викладача	4
20. Організація СРС	
21. Організація індивідуально-консультативної роботи зі студентами	4

Блоки тем, теми	Год.
22. Розвиток вмінь співробітництва та кооперації у навчанні	4
23. Організація навчально-професійних тренінгів	4
24. Організація роботи з великими аудиторіями студентів	4
Зворотний зв'язок та корекційні вміння	
25. Адекватна самооцінка викладача як основа успішної взаємодії з оточуючими	4
26. Забезпечення ефективного оцінювання у навчанні. Інтерактивний зворотний зв'язок та корекція результатів навчання	8
Дослідницькі вміння	
27. Розвиток аналітичних здібностей викладачів та їх здатності до дослідницької діяльності	4
28. Презентація проєктів слухачів	4
Всього:	116

Треба зазначити, що деякі блоки вмінь у першому варіанті тематичного плану у зв'язку з їх великим змістовим та методичним навантаженням були переструктуровані. Так великий комплекс гностичних вмінь представлений у трьох блоках: діагностичному, гностичному ("вміння навчати"), дослідницькому.

Вперше тренінг-курс, де навчався 31 викладач різних кафедр КНЕУ, апробовано у 2006-2007 навчальному році. Перед початком тренінгу колективом викладачів був проведений методичний семінар щодо підготовки тренінг-курсу, де обговорювалися зміст, форми та методи всіх тренінгових занять відповідно до програми. Особлива увага приділялася активізації навчання слухачів. На початку тренінгу проводилось анкетування щодо їх професійних інтересів, результати якого були враховані при проведенні тренінгових занять. Були апробовані такі форми проведення тренінгів як сюжетно-рольові ігри, інсценізації. На достатньо високому професійному рівні були здійснені презентації випускних робіт слухачів, що являли собою захист власних педагогічних проєктів. Опитування слухачів та викладачів тренінгу щодо результатів тренінг-курсу свідчать про достатню високу задоволеність різними аспектами тренінгу.

Отже, застосування кредитно-модульної системи навчання у вищій школі вимагає сформованості у викладачів комплексу

психолого-педагогічних умінь, зокрема проєктувальних, гностичних, комунікативних, організаторських, контролю та корекції. Існує потреба у спеціальній підготовці викладачів до ефективної реалізації кредитно-модульної системи. Для такої підготовки оптимальною є тренінгова форма навчання, оскільки вона забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних умінь у процесі активної творчої діяльності. У подальшому планується продовжити дослідження особливостей підготовки викладачів до застосування кредитно-модульної системи навчання.

Література

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. - Ростов н/Д: "Феникс", 2000. - 416 с.
2. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. - М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЕК", 2003. - 320 с.
3. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. - 2-е изд. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. - 639 с.

С.М.Щербина

ТЕСТ ЯК ОСНОВНА ФОРМА КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНІВ В РАМКАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

В статтє рассматриваются особенности использования тестового контроля как средства объективного оценивания знаний студентов.

The article deals with some peculiarities in using test-control as the means of mostly objective grading of students' knowledge.

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включаючи вищу освіту. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, наполегливо працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

“Головними цілями Болонського процесу є підвищення якості та конкурентоспроможності європейської вищої освіти, мобільності студентів, викладачів, науковців, адміністративного

персоналу європейських вищих навчальних закладів; здатність випускників європейських ВНЗ до працевлаштування в умовах глобального ринку праці” [12, с. 14].

“Основним завданням на цей період є запровадження передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, аналогічної ECTS (Європейській кредитно-трансферній системі). Важливий момент запровадження акумулюючої кредитної системи – це можливість враховувати всі досягнення студента, а не тільки навчальне навантаження” [4, с. 3].

Студенти при модульній формі організації навчання завжди повинні знати перелік основних понять, навичок і умінь з кожного конкретного модуля, включаючи кількісну міру оцінки якості засвоєння навчального матеріалу. На основі цього переліку складаються питання і навчальні задачі, що охоплюють всі види робіт по модулю, і виносяться на контроль після вивчення модуля. Як правило, формою контролю є тест.

Ефективним засобом організації контролю у вивченні психолого-педагогічних дисциплін є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю.

Вивченням проблеми удосконалення контролю та дослідженням тестових методик контролю і обґрунтуванням їх ефективності займалися як зарубіжні вчені (Г.Мюнстерберг, Ф.Болтон, Е.Скріпчер, В.Андрі, А.Бене, Г.Еббінгауз та ін.), так і вітчизняні (Б.Ананьєв, Ю.Бабанський, О.Петренко, Н.Тализіна, В.Аванесов, В.Коккота, І.Рапопорт, О.Міролюбов та інші).

В.Коккота зазначає, що тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому сенсі використання і проведення тесту, і в широкому – як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту.

Основними показниками якості контрольного тесту є валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність. Валідність – характеристика тесту, яка показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. Валідність тесту означає його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і

вміннями. Надійність – це необхідна умова валідності тесту. Надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання. Надійний тест дає приблизно однакові результати при повторному застосуванні.

Диференційна здатність – характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння знаннями, вміннями та навичками. Практичність – характеристика тесту, яка визначає: а) доступність та посиленість інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест; б) простота організації проведення тестування в різних умовах; в) простота перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки. Економічність – характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання.

Тести бувають стандартизовані і нестандартні. Стандартизований тест є таким, який пройшов попереднє випробування на великій кількості тестованих і має кількісні показники якості. Нестандартизовані тести розробляються самим викладачем для студентів. Такі тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певної навички або вміння. Нестандартизовані тести застосовуються під час поточного контролю з метою забезпечення зворотного зв'язку у вивченні педагогічних дисциплін в умовах педагогічного університету.

Залежно від цілеспрямованості тести розподіляються на тести навчальних досягнень, тести загального володіння рівнем педагогічних знань, діагностичні тести. Тест складається з тестових завдань, які об'єднуються у субтести. До субтесту входять тестові завдання, спрямовані на один конкретний об'єкт тестового контролю.

В.Коккота вважає, що тестовим завданням є мінімальна одиниця тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого. Кожне тестове завдання створює для тестованого конкретну ситуацію. Тестова ситуація може подаватись вербальними (текст) і невербальними, наочними (малюнки, схема, таблиця) засобами. Очікувана відповідь тестованого може бути вербальною або невербальною (з

використанням літер або цифр, знаків +, -).

Виділяють два основних типи очікуваної відповіді: вибірково та конструйовану. Вибіркова відповідь передбачає вибір правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів – альтернатив.

Вибіркова відповідь буває множинного вибору (вибір з кількох варіантів), альтернативного вибору (вибір із двох варіантів), перехресного вибору (знаходження відповідних пар “стимул-реакція”).

Конструйована відповідь може формулюватись на рівні окремого слова (напівпродукована відповідь) та окремого речення або висловлювання і тексту (продукована відповідь).

Існують тестові завдання двох типів: з вибірковою відповіддю і з конструйованою відповіддю.

Існує ряд основних відмінностей тестів від всіх інших форм контролю. По-перше, тест є науково обґрунтованим методом емпіричного дослідження. По-друге, тест дозволяє подолати умоглядні оцінки знання студентів. Нарешті, найважливішою відмінністю тестового завдання від звичної задачі є його технологічність. Під цим розуміють те, що завдання має чітку однозначну відповідь і оцінюється стандартно на основі цінника. У найповнішій мірі технологічність проявляє себе у разі реалізації автоматизованої системи тестового контролю. Одна з головних переваг тестів полягає у тому, що вони дозволяють опитати всіх студентів з усіх питань навчального матеріалу в однакових умовах, застосовуючи при цьому до всіх без виключення одну і ту ж наперед розроблену шкалу оцінок. Це значно підвищує об'єктивність і обґрунтованість оцінки студента.

Наш досвід застосування тестів у викладанні курсу “Історії педагогіки” підказує, що вони, по-перше, приваблюють студентів своєю незвичністю в порівнянні з традиційними формами контролю і дозволяють тим самим підвищити інтерес до предмету. По-друге, тести спонукають студентів до систематичних занять з предмету, оскільки є невідворотною формою контролю. По-третє, вони створюють своєрідну мотивацію навчання, засновану на підтримці духу постійної здорової конкуренції між студентами. Нарешті, систематичне застосування тестів дозволяє, з одного боку, видозмінити підсумкові форми контролю, зробивши в них

основний натиск на уміння і навички, а також знання вищого рівня, з іншого – створюється ситуація наявності постійного рейтингу у кожного студента, що знову – таки дозволяє зробити підсумковий контроль результативнішим і об'єктивнішим, а в деяких випадках і повністю від нього відмовитися.

Ефективність тестового контролю полягає в тому, що:

- “тестовий контроль дозволяє студенту визначити об'єктивний рівень його підготовки і провести самодіагностику недоліків в його навчанні;
- тестовий контроль знімає внутрішній бар'єр, який може виникнути внаслідок психологічної несумісності студента і викладача” [11, с. 15].

Форма тестових завдань залежить від їх змісту. В даний час в педагогіці розроблено чотири основні форми тестових завдань, які є основою для складання тестів з будь-яких навчальних дисциплін:

1. Завдання закритої форми.

Інструкція: обвести, або, якщо застосовується комп'ютер і тестові завдання подаються на монітор, натиснути клавішу з номером правильної відповіді. Варіативність завдань закритої форми вельми велика, але в основі завжди лежить один і той же принцип: студенту пропонується вибрати відповідь на завдання з декількох запропонованих, причому тільки одна з них є вірною. При цьому мається на увазі, що всі запропоновані варіанти відповіді є рівнопривабливими. Наприклад: після вивчення теми “Педагогічна діяльність та погляди Я.Коменського” з метою контролю рівня знань, вмінь та навичок студентів ми пропонували їм виконати тест:

1. Які з представлених творів належать Я.Коменському:
 - а) “Виховання людини”;
 - б) “Видимий світ у малюнках”;
 - в) “Досвід про людський розум”;
 - г) “Велика дидактика”;
 - д) “Закони добре організованої школи”.
2. Вибери з запропонованого списку роки життя Я.Коменського:
 - а) 1592 – 1670;
 - б) 1469 – 1536;
 - в) 1632 – 1704;

- г) 1703 – 1795.
3. Які чотири типи шкіл були запропоновані Я.Коменським:
- а) тривіальні, елементарні, колегіуми, університети;
 - б) школи початкові, середні, вищі;
 - в) материнська, рідної мови, латинської мови, академічні;
 - г) материнські, пропедія, медія, філософські.
4. Як у Я.Коменського була сформульована триєдина мета виховання:
- а) розумове, моральне, релігійне виховання у їх єдності;
 - б) знання мов та наук, віра та добродетель, добродетельність;
 - в) розвиток інтелекту, фізична досконалість, моральна добродетельність;
 - г) розумове, моральне, фізичне виховання у їх єдності.
5. Які ознаки свідчать про готовність дитини до школи у Я.Коменського:
- а) вміння читати, писати, рахувати;
 - б) інтелект, емоції, воляова готовність;
 - в) засвоєння програми, пізнавальний інтерес, бажання навчатися.
6. Я.Коменський стояв на філософських позиціях:
- а) сенсуалізма;
 - б) метафізики;
 - в) позитивізма;
 - г) релігійного ідеалізму.
7. Я.Коменський пропонував створити школу:
- а) гармонічного розвитку;
 - б) загальної мудрості;
 - в) розвитку добродетельностей.
8. Я.Коменський вважав необхідним засобом закріплення одержаних знань:
- а) застосування їх на практиці;
 - б) повторення;
 - в) зубріння.
9. Я.Коменський уперше в історії педагогіки зробив спробу вікової періодизації і запропонував все життя дитини розділити на чотири вікові періоди по:
- а) сім років у кожному;
 - б) шість років у кожному;
 - в) чотири роки у кожному.

10. Основним у шкільному вихованні Я.Коменський вважав:
- а) приклад вчителів;
 - б) дисципліну;
 - в) фізичні покарання.
11. Я.Коменський сформулював “золоте правило” дидактики:
- а) все, що тільки можна, необхідно подавати так, щоб учні сприймали його органами чуття: видиме – зором, чути – слухом, запахи – нюхом, доступне смакові – смаком, дотику – дотиком;
 - б) намагатися все запам’ятати;
 - в) намагатися все побачити.
12. Я.Коменський пропонував розпочинати навчальний рік:
- а) восени;
 - б) навесні;
 - в) влітку.

Нами розроблені тестові завдання для контролю знань студентів з основних тем курсу “Історія педагогіки”.

2. Завдання відкритої форми.

На відміну від завдань закритої форми в цьому випадку не пропонують варіанти відповідей, а залишають місце для смислової одиниці в якому-небудь твердженні, причому передбачається, що заповнити це місце можна однозначно.

3. Завдання на відповідність. Інструкція: встановити відповідність.

В цьому випадку необхідно встановити відповідність між смисловими одиницями в правому і лівому стовпчиках, причому справа варіантів дається більше, ніж зліва, тобто явно передбачається, що якісь з них є в даному випадку неправильними.

4. Завдання на встановлення правильної послідовності.

Інструкція: встановити правильну послідовність.

Достатньо складна форма, яка перевіряє глибокі і міцні знання навчального матеріалу. Значення її полягає у встановленні послідовності яких-небудь подій, дій, термінів і т.д. У порожніх квадратах треба розставити цифри.

Студенти як правило віддають перевагу першій формі, очевидно, тому, що з психологічної точки зору легше розв’язувати задачу, якщо знаєш, що одна із запропонованих відповідей є правильною. З цієї ж причини третій і четвертій формам, які самі по собі є не зовсім простими і вимагають крім знань, певних

інтелектуальних зусиль, також віддається перевага над другою формою, яка найменше орієнтована на здогадку.

Існують різні різновиди і модифікації тестових завдань, проте всі вони ґрунтуються на цих чотирьох формах. Тест в готовому вигляді є не просто сукупністю, а системою завдань із зростаючим рівнем складності.

Результати, отримані під час тестування, підлягають кількісному підрахунку, на основі якого виставляється оцінка успішності студентів в оволодінні знаннями, уміннями та навичками з педагогічних дисциплін. Для цього кожне тестове завдання спочатку оцінюється в балах. Бали можуть нараховуватись за кількість правильних відповідей шляхом порівняння відповідей тестованого з ключем.

Тестування створює великі можливості для організації контролю над навчальною діяльністю студентів у вищих навчальних закладах.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. – К.: Либідь. – 1998. – 325 с.
2. Артемов А., Павлов Н., Сидорова Т. Модульно-рейтинговая система // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 121-125.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 254 с.
4. Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І.Тимошенко, А.М.Греков, Ю.А.Гапон, Ю.І.Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.
5. Буга П., Корнов В. Технология обучения в высшей школе // Вестник высшей школы. – 1991. – № 11. – С. 28-32.
6. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. – Кривой Рог: КГПУ. – 2000. – 171 с.
7. Кузьминський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
8. Лукиче Г.А. Болонский процесс - императив развития высшего образования в Европе // Высшее образование сегодня. – 2002. – №2. – С. 42-45.
9. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. – М., 1992. – 214 с.

10. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1995. – 254 с.
11. Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції / За ред. О.М.Пехоти. – Миколаїв, МФ НаУКМА. – 1999. – 123 с.
12. Сухарніков Ю. Вища школа України в контексті Болонського процесу // Освіта: технікуми та коледжі. – 2004. – № 1 (7). – С. 12-21.

В.В.Садова

СТРУКТУРУВАННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ГРУНТІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО ПІДХОДУ

В статье анализируются принципы структурирования историко-педагогических знаний и предлагается один из вариантов распределения учебной информации на основе модульного подхода.

Principles of making structure of history-and-pedagogy knowledge are analyzed in the article. One of variants of learning information on the basis of credit-and-module approach is provided.

Намагання української спільноти залучитися до загальноєвропейських освітніх процесів, приєднання до Болонської угоди, орієнтири на загальнолюдські суспільні цінності потребують використання нових підходів щодо змісту й способів викладання навіть тих дисциплін вищої школи, які здавалися багатьом поколінням викладачів і студентів доволі сталими. Це твердження безпосередньо стосується навчального курсу “Історія педагогіки”. Історико-педагогічна обізнаність дозволяє майбутньому педагогу орієнтуватися в складному розмаїтті сучасних підходів до педагогічного процесу, збагачує палітру наявних педагогічних засобів, стимулює свободу педагогічної творчості та розвиває критичність мислення, критичне сприйняття численних сучасних освітніх інновацій. Як галузь наукового знання, історія педагогіки є відносно “молодою” наукою, початок її формування – ХІХ ст., та вона потребує постійного оновлення й змістовного удосконалення, оскільки саме історико – педагогічна обізнаність є основою

загальної гуманітарної освіти та професійної культури сучасного вчителя.

Університетський досвід викладання гуманітарних дисциплін на теренах загальноєвропейського освітнього простору свідчить про те, що будь-який навчальний курс для вищої школи ґрунтується на принципах варіативності, гнучкості, свободи вибору – себто тих принципах, які й покликані у перспективі сформувати демократичний світогляд молодій людині, майбутнього педагога-фахівця. Прагнення найбільш оптимально задіяти вказані вище принципи щодо викладання навчального курсу “Історія педагогіки” та забезпечити реалізацію особистісно орієнтованого підходу у навчальній роботі зі студентами сьогодні повною мірою може бути реалізоване у межах кредитно-модульного навчання – “моделі організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) [2]”. Та перш, ніж з’ясувати особливості структурування історико-педагогічного навчального матеріалу на ґрунті кредитно-модульного підходу, з’ясуємо, якими принципами слід послуговуватися.

Безумовно, використання кредитно-модульного підходу щодо процесу викладання історико-педагогічних знань реалізується на основі сталих, загальних принципів. “... Успіх у будь-якій практичній справі вимагає не тільки знань цієї справи у відповідності до вимог сьогодення, але й своєрідного історичного аспекту мислення [3],” – вказував наш видатний співвітчизник В.О.Сухомлинський. Принцип історизму (Ж. Ле Гоф, М.Блок, Е.Тайлор, Ф.Хофман, І.Кон) – фундаментальний принцип історії педагогіки як науки. У відповідності до принципу історизму кожне педагогічне явище слід розглядати у розвитку й русі, виявляючи істотні властивості, взаємозв’язки та враховуючи особливості певної історичної епохи.

Історія педагогіки – це перш за все історія дії окремих особистостей, видатних філософів, педагогів, літераторів, які створювали самобутні концепції розвитку й виховання людини, були фундаторами шкільної справи і сприяли розвитку національних систем освіти. Принцип персоніфікації історико-педагогічного знання (Ю.І.Лотман, В.М.Кларін, О.І.Піскунов, С.О.Сисоєва, І.В.Соколова) дозволяє студентам у

межах курсу не лише засвоїти певну суму фактів, явищ, а й довести на прикладі діяльності видатних постатей світової педагогічної думки, що особистість виховується лише особистістю. Осягнення історії розвитку педагогічної думки крізь призму сприйняття життя й творчої діяльності найвидатніших постатей, знаних своїми досягненнями, має глибокий виховний потенціал. У сучасних підручниках з історії педагогіки [4] принцип персоніфікації історико-педагогічного знання втілюється у застосування біографічного підходу. При цьому зазначається, що саме біографічний підхід допомагає віднайти причини появи й розвитку педагогічних ідей у різних фактах певної біографії, розкрити сутнісні, “знакові” моменти, що стоять за ними, побачити за нагромадженням емпіричних фактів певні закономірності [4, с. 5].

Звернення до досвіду минулого, до гуманістичних освітніх цінностей світової цивілізації дозволяє висвітлити взаємозв'язок із сучасністю, співвіднести національні здобутки з розвитком світової педагогічної думки. Та принцип взаємозв'язку національного й загальнолюдського (С.І.Гессен, М.В.Левківський, О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, О.В.Сухомлинська) нині є скоріше декларацією про наміри, аніж реально дієвим механізмом викладання предметів історико-педагогічного циклу. І в українській, і в російській історико-педагогічній традиції ще з ХІХ ст. домінує штучне розділення на історію педагогіки “західну” й “вітчизняну”. Продовжувалася ця традиція й у ХХ ст., коли за підручником авторів М.О.Константинова, Є.М.Мединського, М.Ф.Шабаєвої студенти вивчали окремо зарубіжну педагогіку, дореволюційну та педагогіку радянського періоду. Цілком має рацію О.І.Піскунов, який в передмові до підручника “Історія педагогіки й освіти” (2003 р.) зазначає, що таке штучне ділення приводить до розгляду розвитку вітчизняної педагогічної культури у відриві від культурного розвитку народів Європи, “хоча тут насправді існує певна спільність еволюції загальноєвропейської цивілізації... [1, с. 5]”.

Нині, у посттоталітарну епоху, щодо реалізації принципу взаємозв'язку національного й загальнолюдського сучасним викладачам і студентам доводиться долати численні ідеологічні стереотипи, які залишилися нам у спадок від радянських часів. Штучна ізоляція протягом ХХ ст. вітчизняної педагогіки від

світової, протиставлення історії й сучасного стану шкільної справи “західним реаліям” відбивалися й на загальному спрямуванні історико-педагогічних праць, на змістовному наповненні навчальних посібників для педагогічних навчальних закладів. Безперечно, такий стан речей і сьогодні продовжує ускладнювати роботу як маститих істориків педагогіки, яким складно переглянути свої погляди і відмовитися від застарілих догм класового підходу, так і молодих науковців, що використовують праці своїх попередників.

З огляду на сказане вище, вважаємо за потрібне зазначити, що запропонований у статті варіант структурування навчальної історико-педагогічної інформації не позбавлений визначених вад. Та на нашу думку, цей варіант є спробою відійти від формаційного підходу, який і нині є домінантним у вітчизняній історико-педагогічній науці (судячи зі змісту підручників для вищої школи, які вийшли у світ протягом останніх п’яти-семи років).

Основні функції історії педагогіки – “осмислення причин виникнення виховання як соціального явища та закономірностей його розвитку, розкриття різнобічного зв’язку мети, завдань організації та змісту виховання й освіти з особливостями окремих історичних періодів [1, с. 5]”. Підкоряючись цьому загальному призначенню, ми пропонуємо історико-педагогічну навчальну інформацію подати за такими модулями: I модуль “Виникнення виховання у первісні часи”, II модуль “Виховання й навчання в епоху цивілізацій Стародавнього Сходу та Античну добу”, модуль III “Виховання, шкільна справа і педагогічна думка Середньовіччя, Відродження та Реформації”, IV модуль “Школа й педагогічна думка XVII-XVIII ст.”, V модуль “Педагогічна думка й практика XIX ст.”, VI модуль “Педагогіка XX століття”.

Матеріал до кожного модуля добирається за концентричним компонуванням: висвітлюються питання розвитку освіти, шкільної справи та виховання як в країнах Західної Європи та США, так і в Україні. Наприклад, змістовне наповнення четвертого модулю становлять такі теми, як педагогічні ідеї Я.А.Коменського, шкільна справа та педагогічні теорії часів європейської Просвіти (педагогічні ідеї Дж.Локка, Ж-Ж.Руссо, К.А.Гельвеція, Д.Дідро), здобутки американської Просвіти

(педагогічні ідеї Б.Франкліна, Т.Джефферсона, Т.Пейна), розвиток педагогічної думки й шкільної справи в Україні (просвітницька діяльність П.Могили, Ф.Прокоповича, педагогічні ідеї Г.С.Сковороди). Такий варіант дозволяє проаналізувати й порівняти світові й вітчизняні педагогічні цінності та надбання, висвітлити основні тенденції у становленні національних систем освіти, шляхом порівняння авторських педагогічних концепцій повною мірою задіяти метод компаративного аналізу першоджерел, який сьогодні широко використовується у політології, філології, історичних науках (М.Зейтлін, Д.Наливайко, Г.Токмань та ін.) та, вочевидь, практично не задіяний історією педагогіки як суспільно-гуманітарною наукою.

Керуючись модульно-тематичним переліком, кожен викладач навчального курсу "Історія педагогіки" може самостійно визначити і остаточно сформулювати навчальні теми, які подаються як лекційний матеріал, теми, які виносяться на семінарське обговорення, а також довільно обрати теми, за якими організується самостійна й індивідуальна робота студентів.

Кожне семінарське заняття можна структурувати також у відповідності до блочного підходу. На нашу думку, структура кожного семінару може об'єднувати у логічній послідовності п'ять блоків. Перші два блоки мають пропедевтичний характер. Блок організації та планування навчальної діяльності передбачає, що студенти самостійно ознайомлюються з темою, метою та орієнтовним планом майбутнього семінарського заняття. Блок практичної підготовки зобов'язує студентів звернутися до відповідної літератури (підручників з історії педагогіки, першоджерел, нормативних документів про освіту та шкільну справу тощо), у відповідності до плану зробити необхідні виписки, скласти конспект чи анотацію з метою поглибленого й аргументованого висвітлення проблемних питань теми, уявити зміст ключових понять.

Наступні два блоки пов'язані безпосередньо з характером навчальної взаємодії студентів і викладача під час семінару: в аналітичному блоці містяться проблемні питання, завдання та ситуації, розв'язання яких сприяє глибинному засвоєнню основного навчального матеріалу, висвітленню особливостей розуміння студентами певних історико-педагогічних проблем,

удосконалюється уміння здійснювати обґрунтований аналіз педагогічних концепцій видатних діячів освіти минулих часів тощо. Змістовне наповнення блоку самоконтролю дозволяє студенту самостійно перевірити міцність отриманих знань щодо певної теми, завдання даного блоку можуть також використовуватися з метою здійснення модульного контролю. В останньому блоці – блоці самоосвіти – пропонується література для подальшої поглибленої індивідуальної роботи студентів щодо певної теми, написання анотацій, самостійних дослідницьких робіт.

Таким чином, модульне структурування історико-педагогічної навчальної інформації дозволяє значною мірою активізувати творчий потенціал як викладача, так і студента, розвинути ініціативність та особисту активність, сприяє зануренню в історико-педагогічні реалії, самостійному пошуку педагогічних істин.

Література

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для пед. учеб. заведений / Под ред. А.И.Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 512 с.
2. Методичні рекомендації щодо впровадження кредитно-модульної системи у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів МОН України // Зб. наказів МОН України – № 49, від 23.01.05. – С.5-11.
3. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – К.: Радянська школа, 1970. – 335 с.
4. Українська педагогіка в персоналіях: Навч. посібник / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 624 с.

Ю.В.Суббота

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ І УМІНЬ СТУДЕНТІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

В статье рассматривается вопрос внедрения Европейской кредитно-трансфертной системы в учебный процесс вузов Украины по дисциплине "Физическое воспитание"; процесс организации самостоятельной работы по физическому воспитанию.

The problems of the European credit-transfer system's introduction into the training process of Ukrainian higher educational establishments in "Physical Training" discipline, the process of the self-dependent work's organization in physical training are examined in the article.

Постановка проблеми. Вхідження України у травні 2005 року в Болонський процес означає, що вона є вже безпосереднім учасником створення загальноєвропейського простору вищої освіти.

Європейські держави в рамках Болонського процесу бажають погоджувати свої системи вищої освіти, до 2010 року створити Європейський простір вищої освіти, а також привести свої освітні системи у відповідність з визначеними, єдиними освітніми програмами. Це надасть можливість країнам-учасникам Болонського процесу підвищити мобільність студентів, аспірантів, викладачів; розширити можливості працевлаштування громадян на території європейських держав; збільшити міжнародну конкурентоспроможність європейської вищої освіти; ввести: дворівневу систему освіти; єдиний додаток до диплому; єдину систему залікових одиниць (кредитів ECTS); а в цілому – підвищити якість вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу.

Одним із важливих напрямків в діяльності вищих навчальних закладів України є впровадження в навчальний процес елементів Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS).

Аналіз публікацій з досліджуваної проблеми. Питанням вступу України в Болонський процес останнім часом присвячено достатньо велику кількість публікацій. Це роботи В.Андрущенко, І.Бабіна, В.Базилевича, Я.Болюбаш, В.Журавського, М.Згуровського, К.Корсака, В.Кремня, А.Кудіна, Г.Півняк, М.Спепко, Ю.Сухарникова, О.Шубіна та інших вчених. Загальні питання впровадження ECTS в навчальний процес розглядаються в роботах Б.Кліменко, П.Сикорського, Е.Сокол, Л.Л.Товажнянського та інших вчених.

Нас в більшій мірі цікавить впровадження в навчальний процес ВНЗ ECTS по дисципліні "Фізичне виховання". Дане питання розглядається в роботах Л.Безуглой, Н.Бішевець, Ю.Віхляєва, А.Загревської, О.Тімошенко, Т.Хабінець, Л.Харченко,

Ю.Шкретій та інших вчених.

Метою статті є короткий аналіз публікацій, що стосуються впровадження ECTS в навчальний процес ВНЗ України по дисципліні “Фізичне виховання”; процес організації самостійних занять по фізичному вихованню.

Результати дослідження. Аналіз літературних джерел показав, що дотепер у вузах України немає єдиної системи оцінювання досягнень студентів з фізичного виховання. У різних вузах використовуються різні підходи і системи. До основних можна віднести: рейтингову, модульно-рейтингову і кредитно-модульну системи.

У роботі Ю.Віхляєва [3] описана рейтингова система оцінки успішності студентів по дисципліні “Фізичне виховання”. Автор описує два варіанти рейтингової системи.

У першому варіанті рейтинг студента визначається по кількості балів, які він одержує по таких критеріях: 1. Відвідування занять. За кожні відвідини студент одержує 1 бал; за рік може набрати 35 балів. 2. Виконання трьох складно-координаційних вправ з вибраного виду спорту. За кожну вправу студент одержує від 1 до 5 балів. За рік можна набрати 15 балів. 3. Виконання державних тестів. Виконується 7 тестів-вправ, за кожне з яких студент одержує від 1 до 5 балів. Три вправи (12-хвилинний біг, вправа на силу і плавання) оцінюються з подвійним коефіцієнтом, тобто за них студент одержує від 2 до 10 балів. Всього за рік може набрати 50 балів. По всіх критеріях можна набрати 100 балів. Оцінювання успішності відбувається по таблиці 1.

Таблиця 1

Визначення успішності за системою ECTS і за традиційною системою з використанням 100-бальної шкали оцінки

Оцінка ECTS і визначення	Набрані бали	Традиційна оцінка	
A – відмінно	90-100	відмінно	5
B – дуже добре	82-89	добре	4
C – добре	76-81		
D – задовільно	67-75	задовільно	3
E – достатньо	60-66		
FX – незадовільно	51-55	незадовільно	2

F – незадов, відпрацюванням	3	0-49		
--------------------------------	---	------	--	--

Враховуючи, що Державні тести оцінки фізичної підготовленості студентів мають багато вад, Ю.М.Віхляєв пропонує другий варіант рейтингової системи оцінки успішності студентів, замінивши їх тестуванням функціонального стану студентів, за яким можна одержати 16 балів. В результаті критеріями оцінки успішності студентів будуть: відвідини занять, виконання спеціалізованих вправ і результати тестування функціонального стану. Сума балів, набраних студентом за даною системою, складатиме 66. Визначення успішності по даній системі показано в таблиці 2.

Таблиця 2

Визначення успішності за системою ECTS та за традиційною з використанням 66-бальної шкали оцінки

Оцінка ECTS і визначення	Набрані бали	Традиційна оцінка	
A – відмінно	66-61	відмінно	5
B – дуже добре	55-60	добре	4
C – добре	50-54		
D – задовільно	44-49	задовільно	3
E – достатньо	39-43		
FX – незадовільно	33-38	незадовільно	2
F – незадов., відпрацюванням	0-32		

На думку Ю.Віхляєва другий варіант рейтингової системи оцінювання успішності студентів є переважнішим.

У роботі А.І.Загrevської [5] описується рейтингова система оцінки знань, вмінь і навичок студентів з фізичного виховання. У основу рейтингової системи покладені: науковий відбір і структуризація змісту навчального матеріалу; загальнодидактичні принципи побудови рейтингових систем; науково обгрунтовані засоби і методи навчання і контролю; умови, що забезпечують підвищення активності студентів і їх мотивації до навчання.

У структуру рейтингової системи контролю знань, вмінь і навичок студентів з фізичного виховання повинні бути включені такі компоненти: освітня технологія, що має модульну структуру;

педагогічні контрольні заходи, зокрема тести і тестові завдання; математична модель розрахунку рейтингових показників; рейтингові кваліметричні шкали за оцінкою навчання студентів.

За семестр, курс або весь період навчання студент набирає певну суму рейтингових балів, яка характеризує рівень засвоєння ним навчального матеріалу з фізичної культури порівняно з іншими студентами, тобто визначає рейтинг-місце, яке він займає у групі, на факультеті і т.д. Відмітною особливістю даної системи є те, що студенти можуть підвищити свій учбовий рейтинг завдяки науково-дослідній, фізкультурно-оздоровчій і суспільній діяльності.

У роботі О.Тімошенко [8] описується використання модульно-рейтингової системи оцінки успішності студентів у навчальному процесі за фахом "фізичне виховання". При цьому наголошується, що модульно-рейтингова система є тільки складовою частиною в системі кредитно-модельного навчання. У статті розкриваються завдання контролю; показана структура комплексного контролю знань і умінь студентів; указується на необхідність створення такої системи, щоб вона була простою, легкою у використанні при проведенні занять, ефективною і зрозумілою як для викладача, так і для студента. Для оцінювання успішності студентів використовується 100-бальна шкала; бали нараховуються за відвідини занять, виконання різного роду завдань, активність в навчальній, науковій і спортивній роботі. Студенти, що не набрали 60 балів, залік не одержують.

У роботі Ю.Шкретій і Л.Харченко [9] розглядаються питання впровадження елементів Європейської кредитно-трансферної і акумулюючої системи у сфері фізичної культури і спорту. Автори відзначають, що окрім ECTS в світовій системі вищої освіти широко використовуються і інші системи кредитів: американська – USCS, британська – CATS, система університетських кредитів в країнах Азії і басейну Тихого океану – UCTS. Участь України в Болонському процесі зобов'язує її до ухвалення європейського варіанту системи кредитів. У статті описується робота по впровадженню кредитно-модульної системи в навчальний процес Національного університету фізичного виховання і спорту: розробці методичних рекомендацій по використанню рейтингової системи оцінки успішності студентів;

проведенню контрольних заходів; розробці експериментальних навчальних планів і робочих програм.

Однією з вимог Болонської декларації до країн-учасниць є збільшення в навчальних планах і програмах частки самостійної і індивідуальної роботи. Це стосується і дисципліни “Фізичне виховання”. 4 години в тиждень, що відводяться на дану дисципліну, явно недостатньо для підтримки високого рівня фізичної підготовленості студентів. Як показують дослідження [1], лише 10 % студентів систематично самостійно займаються фізичною культурою і спортом; 48 % студентів займаються ситуативно і періодично; 42 % не займаються зовсім.

Дослідження, проведене кафедрою фізичного виховання Криворізького економічного інституту Київського національного економічного університету у 1991-2001 роках з проблеми “Фізична культура і духовні інтереси учнівської молоді м.Кривого Рогу” (обстежено більше 10 тис. респондентів), показало, що показники здоров'я і фізичної підготовленості молоді, що вчилися за даний період, знизилися. Так, якщо у 1991 році тільки 13,3 % опитаних вважали себе погано фізично підготовленими, а 10 % вважали, що у них взагалі немає здоров'я, то у 2001 році ці показники склали 19,6 % і 15,9 % відповідно. Серед першокурсників інституту по фізичних кондиціях практично жоден студент не відповідає державній оцінці “5”; щорічно більше 13 % з них звільнюється від занять з фізичного виховання.

У зв'язку з цим на кафедрі було розроблено і опубліковано практичний посібник для студентів, охочих самостійно займатися фізичною культурою і спортом [7]. У посібнику освітлюються основи методики організації самостійних занять; оздоровчі рухові програми самостійних занять ходьбою, бігом, плаванням, їзді на велосипеді, гімнастикою і іншими видами спорту.

Одночасно на кафедрі ведеться розробка нових навчальних програм, націлених на використання в навчальному процесі ECTS; тести і тестові завдання за визначенням рівня фізичної підготовленості студентів; оцінні таблиці за визначенням балів за виконання студентами завдань та ін.

Висновки. Аналіз літератури показав, що в світовій системі вищої освіти використовується достатньо багато систем оцінки знань, умінь і навичок студентів. Вступ України до Європейського

освітнього простору говорить про необхідність використовувати саме систему ECTS. Проте, головною є не сама система оцінки, а що буде закладено (які критерії) в цю систему і що оцінюватиметься, зокрема, у фізичному вихованні.

2. Введення ECTS у навчальний процес кафедри фізичного виховання дозволить підвищити ефективність занять, що проводяться; підвищити інтерес студентів до занять фізичним вихованням; “узаконити” дисципліну “Фізичне виховання” серед інших навчальних дисциплін. Організація індивідуальних і самостійних занять фізичними вправами сприятиме оптимізації функціонального стану студентів, заощадженню їх здоров'я, забезпеченню високої працездатності впродовж всього навчання у ВНЗ.

Література

1. Безугла Л.І. Впровадження самостійної роботи з формування культури здоров'я студентів ВНЗ у контексті Болонського процесу // Теорія і методика фізичного виховання. – 2007. – № 3. – С.3-5.
2. Бишевец Н., Хабінець Т. Оцінювання предметних досягнень у вузах фізкультурного профілю в умовах кредитно-модульної системи навчання // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 3. – С.85-88.
3. Вихляев Ю.М. Рейтингова система оцінки успішності студентів з дисципліни “Фізичне виховання” // Теорія і методика фізичного виховання. – 2007. – № 1. – С.3-6.
4. Гурч Л. Некоторые аспекты внедрения европейской системы ECTS в высшее образование Украины // Персонал. – 2004. – №12. – С.68-73.
5. Загребская А.И. Рейтинговая система оценки качества образования по физической культуре // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 3. – С.9-13.
6. Сікорский П.І. До питання кредитно-модульної технології навчання // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – С.177-185.
7. Суббота Ю.В. Оздоровчі рухові програми самостійних занять фізичною культурою і спортом: Практичний посібник. Вип. 1. – К.: КНЕУ, 2007. – 164 с.

8. Тимошенко О. Технологія застосування модульно-рейтингової системи оцінки успішності в навчальному процесі студентів зі спеціальності “Фізичне виховання” // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 4. – С.72-75.
9. Шкретій Ю., Марченко Л. Запровадження елементів європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи в сфері вищої фізкультурної освіти // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 4. – С.76-79.

В.В.Іванова

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ МОДУЛЬНО-БЛОКОВОГО НАВЧАННЯ

В статтє рассматриваются возможности модульно-блочного структурирования учебной информации в формировании готовности будущего учителя к творческой профессиональной деятельности.

At this article is considered possibilities of modulus-blocks structured of educational information at the forming of readiness the future teacher to the creative professional activity.

Соціально-економічні зміни в суспільстві підвищують вимоги до людського фактору. Сьогодні суспільство потребує новий тип особистості, що вміє швидко адаптуватися до будь-яких змін у житті й праці, проявляти самостійність, ініціативу, мобільність, здатність постійно вдосконалювати власний професійний імідж. Визначальними характеристиками сучасного працівника є його творчі здібності, критичне мислення й готовність нестандартно вирішувати професійні завдання.

Питання підготовки творчої особистості за всіх часів хвилювали дослідників. Творчість як механізм розвитку особистості обґрунтовується В.Андрєєвим, Д.Богоявленською, С.Гільдентріхтом, Б.Коротяєвим, Ю.Кулюткіним, Т.Кудрявцевим, О.Луком, Я.Пономарьовим та ін.; творча природа пізнавальної діяльності розкривається в роботах В.Біблера, А.Брушлінського, В. Давидова, Г.Шукіної; педагогічна творчість та її сутність досліджується О.Бодальовим, В.Ільїним, В. Загвязінським, В.Кан-Каликом, А.Кравчуком, М.Нікандровим, М.Поташником,

Р.Шакуровим та ін.

Проблеми формування творчої особистості вчителя, педагогічного мислення, креативності вирішувалися І.Зязюном, Р.Скульським, Н.Кичук, Ю.Столяровим, С.Сисоєвою та ін.

Проблемам готовності до професійної діяльності й пошуку шляхів її формування у майбутніх педагогів в умовах вищої школи присвячені дослідження А.Войченко, М.Дьяченко, О.Кондратюка, Л.Кондрашової, О.Мороза, В.Сластьоніна та ін.

Аналіз наукової літератури свідчить про певні успіхи в теоретичному обґрунтуванні різних аспектів готовності майбутніх педагогів до творчої діяльності. Але, разом з тим, не можна говорити про всебічне вирішення цієї проблеми. Зміна соціальних умов і характер сучасної освіти значно ускладнюють вимоги до праці вчителя, рівня його готовності до нестандартної професійної діяльності.

Вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє говорити про те, що готовність до творчої діяльності виступає важливою складовою педагогічного професіоналізму, без певного ступеня її сформованості неможлива професійна творчість учителя та нестандартне вирішення педагогічних проблем. Задача вищої школи полягає у тому, щоб підготувати особистість, яка наділена творчими здібностями, має фундаментальні знання та практичні вміння, спроможна до інноваційної діяльності.

Дослідження навчального процесу вищої школи показує, що майбутні вчителі під час навчання у вищому навчальному закладі здобувають досвід простих виконавців, не беруть участі в постановці та вирішенні навчальних завдань. Вихід із цієї ситуації треба шукати в зміні й активізації навчальної позиції студентів і підвищенні їхньої творчої спрямованості.

Дотримання умов, що стимулюють формування готовності до творчої діяльності майбутніх учителів у навчальному процесі, визначає нові підходи до організації навчання у вищій школі.

Спостереження за навчальною роботою студентів дає підставу стверджувати, що формування готовності студентів до творчої професійної діяльності буде протікати успішно, якщо зміст навчального матеріалу структурувати у вигляді блоків. Ми використали модульно-блокову структуру занять, що забезпечує поступальний рух інформації в різних блоках

(інформаційно-проблемному, практико-процесуальному, вільного обміну думками, рефлексивному, блоку самоосвіти), орієнтованих на підготовку студентів до творчого бачення майбутньої професійної діяльності.

Модульно-блокове структурування навчального матеріалу припускає індивідуально-діяльнісну основу й інформаційно-процесуальний підхід до організації занять. При цьому навчальна інформація виступає не як мета, а як засіб професійного становлення майбутнього вчителя. Тому при модульно-блоковій формі подачі навчальної інформації важливо виділяти основні види діяльності, які необхідно “задати” для оволодіння науковими знаннями, визначити способи діяльності, організувати програмний матеріал як інструмент практичної дії.

Модульно-блокова подача навчального матеріалу забезпечує:

- гнучку диференціацію вимог до організації діяльності в рамках певної навчальної інформації, яка відповідає навчальній програмі, конкретній темі курсу, який вивчається;
- організацію пізнавальної бази, необхідної для здійснення того або іншого виду навчальної діяльності;
- вільний вибір навчальної інформації, який дає змогу студенту реалізувати можливості власної особистості.

Модульно-блокове структурування наукового знання дозволяє не тільки засвоїти навчальну програму з навчального предмету, але й реалізувати програму індивідуального розвитку особистості студента.

Навчальна програма відтворює систему наукових знань, спеціально відібраних для засвоєння студентами. Вона становить ядро модуля, обов’язкового для засвоєння кожним студентом. Але в ньому повинен передбачатися й матеріал, орієнтований на індивідуальність, пристосований до пізнавальних можливостей і здібностей майбутнього вчителя, динаміки його розвитку в пізнавальному процесі. Модульно-блокова форма подачі інформації передбачає індивідуальну вибірковість особистістю навчального матеріалу, його форм і методів засвоєння, характер пізнавальної мотивації (інтереси, спрямованість, потреби, установки).

Модульно-блокова форма подачі навчального матеріалу

забезпечує взаємодію знань, які накопичилися в суб'єктному досвіді особистості, зі знаннями, зафіксованими в суспільно-науковому досвіді. Завдання освітньої програми полягає в тому, щоб не ігнорувати суб'єктний досвід студента як той, що не відповідає нормам навчальної програми, а "окультурювати" його як особистісно-значущий досвід. При цій формі структурування знань важливо забезпечити обмін і узгодження цінностей, змістів, знань тому, що далеко не будь-яке наукове знання, логічно значиме з позиції науки, є індивідуально-ціним.

Навчальний модуль містить у собі різні блоки: інформаційно-проблемний, який передбачає засвоєння й обговорення теоретичних понять, положень, що розкривають систему науково-педагогічних знань з досліджуваної теми; практико-процесуальний, який припускає включення студентів у різноманітні види пізнавальної діяльності й оволодіння ними процесуально-технологічною стороною педагогічного процесу; блок вільного обміну думками, який стимулює оцінку результатів і загальне враження від навчального заняття; рефлексивний, який організує роботу студентів з урахуванням їх пізнавального й професійно-педагогічного досвіду, самоідентифікацію в ситуації взаємодії, співробітництва й співтворчості в навчальному процесі; блок самоосвіти, який орієнтує на роботу з науково-педагогічною й методичною літературою.

Навчальні заняття, які проходять в модульно-блоковій формі, поєднують у собі не тільки систему знань, але й мету знання з організації наукової інформації, прийоми її використання, правила перетворення в нових нестандартних ситуаціях. У навчальному блоці сполучається інформація, яка розкриває основні поняття, факти, явища в їхніх зв'язках і закономірностях та способи одержання цих знань. Сполучення інформативної й процесуальної сторін навчального матеріалу забезпечує розвиваючий ефект навчальної діяльності, нагромадження педагогічного досвіду й активізацію пізнавальної позиції студента.

Змістовно-процесуальний підхід щодо побудови навчальної інформації у вигляді модулів, які об'єднують у собі різні блоки, переносить акцент з результатів пізнання на процес пізнавальної діяльності. Він дозволяє перебороти об'єктивно знеособлений репродуктивний характер засвоєння навчального матеріалу та

перейти до конструювання навчального матеріалу, який стимулює розвиток особистості з урахуванням її цінностей, змістів, досвіду сприйняття навколишньої дійсності й творчості. Виклад системи знань у модульно-блоковій формі не повинен бути самоціллю. Навчальна інформація використовується як засіб для виконання різних видів інтелектуальної діяльності й розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів.

Змістовна сторона навчальних занять повинна бути спрямована на розвиток професійних і творчих задатків та здібностей студентів, становлення їх індивідуальності, забезпечення єдності й взаємозумовленості когнітивних, емоційних, мотиваційних характеристик особистості майбутнього вчителя. Ця форма організації навчальних занять дозволяє студентам обробляти навчальну інформацію різними способами. У модульно-блокову структуру навчальних занять вдало вписуються діагностичні методики, орієнтовані на вимір окремих психічних функцій (пам'яті, уваги, уяви, мислення), виявлення переваг студентів у роботі з навчальним матеріалом, способів його обробки, що дозволяє простежити динаміку професійного становлення майбутніх педагогів.

Таким чином, модульно-блокове структурування навчального матеріалу містить у собі всі умови, які дозволяють студентам удосконалювати професіоналізм власної особистості й здобувати досвід творчої діяльності.

Кожний блок має містити в собі не готове знання, а інформацію, яка, по-перше, розкриває різні точки зору і підходи до вирішення педагогічних проблем, розмаїтість методів вирішення творчих завдань, по-друге, орієнтує студентів на рефлексивну, нестандартну діяльність, вільний обмін думками й вибір способів вирішення навчальних завдань з досліджуваної дисципліни. Відбір змістового наповнення заняття орієнтований на особистість студента й на професійний імідж сучасного вчителя. Оволодіння навчальним матеріалом досягається за допомогою розвитку позитивної мотивації навчання, саморефлексії й визначення мети в умовах навчального процесу. Надання студентам можливості вибору змісту, способу його реалізації дозволяє їм не тільки "увійти" в навчальну ситуацію, але й шукати нестандартні способи вирішення проблеми.

Моделювання в навчальному процесі ситуацій, що вимагають від студентів активних дій в обстановці професійного вибору й творчого вирішення пізнавальних завдань надає модульно-блоковому навчанню особистісний зміст і сприяє успішному формуванню готовності майбутніх учителів до творчої діяльності.

Таким чином, на відміну від традиційного структурування матеріалу, коли програма служить тільки орієнтиром для визначення тематики занять, модульно-блокова система передбачає різноманітні активні дії студентів, свободу вибору занять, забезпечення кожному з них ситуації успіху.

Література

1. Болотов В.А. Педагогическое образование России в условиях перемен: принципы, технологи, управление. Монография. – Волгоград, 2001.
2. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. – Кривой Рог, 2007. – 474 с.

Н.Є.Федоринова

ОПТИМІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ З ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

В статье теоретически обосновывается роль методической работы школы в повышении результативности деятельности учителя по воспитанию у школьников эмоционально-положительного отношения к обучению, обосновывается необходимость гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в учебном процессе как важного средства повышения эффективности методической работы в обеспечении качественного образования.

The article theoretically bases the role of school's methodical work in up-growing of results of teacher's activity in up-bringing of schoolchildren of emotional and positive attitude to study; it bases the necessity of harmonization of intellectual and emotional factors in the process of study as an important mean of an effective up rising of a methodical work in security of a qualitative education.

Сучасні умови розвитку суспільства і економіки вимагають

подальшого вдосконалення якості освіти, яка виступає основою підготовки висококваліфікованих, творчо мислячих фахівців. Складність сучасної ситуації полягає в падінні престижу знань, зміні характеру цінностей учнівської молоді. Високий рівень знань, умінь і навиків, які виступають важливою характеристикою сучасної освіти, багато в чому визначається емоційно-ціннісним ставленням школярів до навчання. Сьогодні особливо важливо, щоб процес навчання перейшов в процес навчання і самоосвіти, щоб отримання знань стало потребою учня, а навчальна інформація набувала б особливого значення, тобто ставала б цінністю підростаючого покоління.

Здобуття якісної освіти неможливе без виховання у школярів емоційно-ціннісного ставлення до навчання. Проблема емоційного й інтелектуального в навчальному процесі хвилювала багатьох учених і практиків на різних етапах становлення педагогічної теорії і шкільної практики. П.К.Анохін, А.В.Запорожець, А.Н.Лук, А.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, П.М.Якобсон і ін. у своїх роботах досліджували емоції як важливий психічний процес, що забезпечує успішність або неуспішність людської діяльності. А.К.Маркова, А.Н.Леонтьєв, Я.Рейковський вивчали зв'язки емоцій, потреб і мотивів особи. Я.М.Калашник, А.Р.Лурія, А.Я.Чебикін визначали ступінь впливу емоцій на пізнавальні процеси особи.

Різні аспекти емоційно-позитивного ставлення до навчальної діяльності (пізнавальний інтерес і потреба, емоційні засоби дії вчителя, емоції як умова успішності навчальної роботи та ін.) розкриті в роботах І.Борецького, А.Духновича, С.Русової, Г.Сковорди, В.Сухомлинського.

В даний час великий інтерес у дослідників і вчителів-практиків викликає можливість цілеспрямованого формування у школярів емоційно-позитивного ставлення до навчання різними засобами педагогічної діяльності. Діяльність вчителя, його професіоналізм і педагогічна майстерність привертала увагу Н.В.Кичук, Л.В.Кондрашової, Н.В.Кузьміної, З.Н.Курлянд, В.А.Сластеніна, Р.І.Хмелюк і ін.

Не дивлячись на різноманіття досліджень з питань професійної діяльності вчителя, проблема підготовки вчителя до формування емоційно-позитивного ставлення учнів до навчання не

одержала всебічного теоретичного обґрунтування. Аналіз шкільної практики дозволяє говорити про те, що вища школа не завжди готує майбутніх вчителів до використання емоційного чинника в навчанні школярів. Не тільки вчителі-початківці, але й досвідчені педагоги зазнають труднощів у створенні необхідних умов для формування емоційно-позитивного ставлення до навчання у школярів різних вікових груп. Більше того, цей аспект діяльності вчителя не завжди є об'єктом методичної роботи школи.

Все сказане вище зумовило предмет нашої статті, а її мета полягає в тому, щоб вивчити можливості методичної роботи школи в оптимізації діяльності вчителя з виховання емоційно-позитивного ставлення учнів до навчання.

Методична робота є одним із засобів вдосконалення рівня професіоналізму вчителів-практиків. Вона поєднує в собі різні напрями, що характеризують змістовну складову професіоналізму й майстерності вчителя. Аналіз шкільної практики дозволяє говорити про напрацювання методичної служби школи, предметних об'єднань, методичних секцій, творчих семінарів у використанні інтелектуального чинника в розвитку творчого потенціалу вчителя та учнів, обґрунтуванні дидактичних технологій, впровадження яких забезпечує необхідні умови для активізації пізнавальної діяльності школярів на уроці.

Разом з тим не завжди враховується в шкільній практиці, що вирішальною умовою результативності різних форм дії на особу є пробудження у школярів "відчуття здивування і радості відкриття", розвиток у них емоційної сприйнятливості не тільки матеріалу, що вивчається, але і навчання в цілому. Особливо результативними є дії вчителя, який не допускає одноманітності в своїй роботі, стимулює позитивні емоції учнів в процесі пізнавальної діяльності.

Задача методичної роботи школи полягає в гармонізації емоційного і інтелектуального початку в педагогічному процесі, забезпеченні умов для створення емоційно-особистісного комфорту для кожного його учасника. Основою змістовного боку методичної роботи повинна стати проблема підготовки вчителя до виховання емоційно-позитивного ставлення учнів до навчання через стимулювання пізнавального інтересу, пізнавальної активності, емоційної сприйнятливості. Технологічний аспект методичної

роботи повинен акцентувати увагу вчителя на емоційному боці навчального процесу, оскільки емоційно-позитивне ставлення школярів до навчання пов'язане з поняттям “емоції”, з потребами людини, його свідомістю, діяльністю і пізнанням навколишнього світу.

У психологічному словнику емоції визначаються як “психічне віддзеркалення у формі безпосереднього упередженого переживання життєвого значення явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Будучи суб'єктивною формою виразу потреб, емоції передують діяльності по їх задоволенню, спонукаючи і направляючи її” [2, с. 461].

Емоційна складова навчання представлена емоційним процесом, який, за твердженням польського ученого Я.Рейковського, об'єднує в собі два аспекти: віддзеркалення (емоції, що виступають формою віддзеркалення значення об'єктів для суб'єктів) і відношення (емоції, що виступають формою активного спілкування людини з світом). Емоційний процес об'єднує в своїй структурі: емоційне збудження, зміст емоцій і знак емоцій. Емоційний процес йде по шляхах, прокладених процесами пізнання, підкоряючись в своєму розвитку тим зв'язкам, які вбачаються суб'єктом в об'єктивній дійсності. Будь-які дії вчителя стануть спонукачами поведінки і вчинків учнів, коли будуть емоційно прийнятні, увійдуть до кола їх власних потреб, стануть їх власними рішеннями і намірами. Головною емоційною одиницею, яка забарвлена відношенням, є переживання і говорить воно про відношення людини до явищ і подій навколишнього світу, до людей і самого себе.

Методична робота школи покликана оптимізувати уміння вчителя за допомогою засобів навчання викликати у школярів емоційні переживання, формувати радісне, позитивне ставлення до всіх сторін життя. Саме емоційне ставлення визначає ставлення учнів до шкільних дисциплін і процесу їх засвоєння. Емоції роблять істотний вплив на протікання інтелектуальної діяльності. Їх регулююча роль зростає в тому випадку, якщо вони не тільки супроводжують навчальний процес, але і передують йому. Емоції не тільки роблять вплив на пізнавальну діяльність, але залежать від її характеру, форм і методів організації.

Ефективність методичної роботи в підвищенні професіоналізму вчителя, формуванні його готовності до виховання емоційно-позитивного ставлення учнів до навчання багато в чому залежить від гармонізації емоційних і інтелектуальних засобів методичного навчання і її дидактичного забезпечення. Методична робота школи оптимізуватиме діяльність вчителя з виховання емоційно-позитивного ставлення школярів до навчання, якщо в ході методичних семінарів, занять школи педагогічної майстерності, тренінгів з відпрацювання комунікативних, організаторських умінь і навичок дотримуватимуться педагогічні умови: створення сприятливого психологічного клімату, особистісно-орієнтованої педагогічної взаємодії і розвитку емоційної і поведінкової гнучкості вчителя.

Однією з умов емоційно-позитивного ставлення учнів до навчальної роботи є забезпечення в школі, на уроці і поза ним емоційно-сприятливого психологічного клімату. Враховуючи цю умову, в основу методичного семінару ми поклали заняття з методики подолання вчителем шкільних конфліктів. У ході семінарських занять із вчителями відпрацьовувався алгоритм з попередження конфліктних ситуацій в системі відносин “вчитель-учень”, “вчитель-клас”:

- форми контролю і допомоги в організації пізнавальної діяльності учнів;
- шляхи і способи реалізації педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості вчителя в навчальному процесі;
- форми педагогічної допомоги, підтримки учнів в складних навчальних ситуаціях, способи попередження негативних емоцій і звичок в діях учнів;
- оцінка дій, вчинків, а не особи учня в ситуації, що склалася;
- самооцінка педагогічних дій і вчинків педагога;
- діагностика емоційного клімату навчального процесу і використання педагогічно доцільних засобів його корекції.

У ході методичного навчання вчителі опанували методику попередження конфліктів у шкільному середовищі і створення необхідних умов, в яких формувалися б у кожного школяра відчуття власної гідності, самодостатності, самоповаги, що веде до гармонізації інтелектуального і емоційного чинників в навчальному процесі, закріплює емоційно-позитивне ставлення їх

до навчання.

Методичне навчання вчительського корпусу передбачало і оволодіння методикою особистісно-орієнтованого навчання. За основу були взяті положення Л.В.Кондрашової і І.С.Якиманської про сутність і основні характеристики особистісно-орієнтованого навчання. Заняття містили інформацію, що дозволяє усвідомити вчителю, що значення особистісно-орієнтованого навчання полягає в створенні умов для становлення індивідуальності, особистісного розвитку, самоствердження і самовизначення учнів (Л.В.Кондрашова) і його розвитку як індивіда з його суб'єктивним досвідом (І.С.Якиманська). На методичних заняттях використовувалися різні форми і методи щодо реалізації найважливіших характеристик особистісно-орієнтованого навчання:

- різноманітні стилі спілкування, які забезпечують систему гуманістичних відносин вчителя й учнів у навчальному процесі;
- способи активізації пізнавальної діяльності на уроці;
- способи залучення кожного учасника педагогічного процесу в колективний пошук, орієнтований на розвиток творчої індивідуальності;
- методи особистісно-орієнтованої системи оцінювання навчальних досягнень учнів;
- різноманіття форм і методів засвоєння навчальної інформації;
- свобода вибору школярами навчальних ролей і програвання їх з урахуванням індивідуальних можливостей, інтересів і схильностей школярів;
- створення ситуації успіху для кожного учасника пізнавального процесу;
- моніторинг і самооцінка особистісного зростання і емоційно-етичного збагачення школяра.

Головна увага при проведенні методичного навчання зосереджувалася на оволодінні вчителями прийомами і методами гармонізації емоційного і інтелектуального чинників у навчальному процесі, формуванні позитивної мотивації навчання засобами створення емоційно-позитивного клімату, необхідного для підтримки пізнавальних інтересів і потреб учнів в педагогічному процесі.

Методичне навчання вчителів-предметників поб'єднувало різноманітні форми і методи організації педагогічної діяльності. Методика створення сприятливого психологічного клімату уроку здійснювалася за допомогою різних тренінгів зі спілкування, педагогічної взаємодії, розвитку організаторських здібностей, шляхом розробки творчих педагогічних проєктів.

Професійна діяльність вчителя з реалізації педагогічної взаємодії в умовах особистісно-орієнтованого навчання містила:

- визначення, осмислення, ухвалення і впровадження принципів особистісно-орієнтованої педагогічної взаємодії в навчальному процесі;
- організацію і проведення навчального семінару для вчителів з метою формування у них мотиваційного, орієнтаційного, операційного компонентів готовності до виховання емоційно-позитивного ставлення учнів до навчання;
- проведення циклу семінарів-практикумів, на яких обговорювалися різні педагогічні ситуації, стилі і моделі спілкування вчителя з учнями на уроці і за його межами;
- організація і проведення ділової гри “Особистісно-орієнтована взаємодія вчителя з учнями на уроці”;
- конкурс педагогічних і психологічних етюдів на тему: “Шкільний конфлікт і шляхи його розв’язання”;
- розробка творчих проєктів на тему: “Гармонія інтелекту і емоції в навчанні” і їх захист;
- обмін досвідом з моніторингу і оцінюванню навчальних досягнень школярів;
- методи стимулювання творчості вчителя в навчальному процесі.

Методична служба школи покликана забезпечити умови для саморозвитку, самоствердження творчої індивідуальності вчителя. Як теоретики, так і практики підвищення професіоналізму вчителя пов’язують із вдосконаленням форм і методів навчальної роботи в школі. Але, при всій важливості цього аспекту в педагогічній діяльності, важливим стимулятором творчості вчителя й учнів є психологічні механізми і установки, рефлексивні здібності учасників педагогічного процесу. Тому методична робота школи повинна передбачати роботу з розвитку емоційної сфери вчителя, емоційної гнучкості, розвитку творчого потенціалу його

особи. У зв'язку з цим в шкільній практиці повинна мати місце систематична і цілеспрямована робота з розвитку творчого стилю діяльності і емоційної культури вчителя. Форми роботи можуть бути різноманітними: лабораторія професійного зростання вчителя, клуб молодих педагогів-новаторів, семінар-практикум розвитку здібностей рефлексії вчителя й учнів та ін.

Таким чином, формування емоційно-позитивного ставлення учнів до навчання як сукупності залежностей і взаємозв'язків, що виникають в процесі взаємодії, співпраці і співтворчості з вчителем, протікатиме успішно, якщо методична робота школи буде спрямована на гармонізацію інтелектуальних і емоційних засобів і відпрацювання дидактичних технологій, що забезпечують єдність емоцій та інтелекту в навчанні.

Література

1. Кондрашова Л.В., Прокопьева Т.Н, Вайнер С.С. Технологія і методика особистісно-орієнтованого навчання. Методичний посібник. – Кривий Ріг, 2006. – 352 с.
2. Психология: Словарь / Под общей ред. В.А.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

А.Г.Міняйленко

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

В статтє раскрывается опыт методической работы школы № 122 по совершенствованию профессионализма учителей, дается обоснование воспитательных и развивающих возможностей разных форм методической работы, структурных компонентов и личностно-ориентированной направленности ее содержания.

The article deals with the experience of a methodical work of school number 122 in improvement of teachers skills: it gives the foundation of upbringing and developed opportunities of different forms of a methodical work, structural components and a directivity of a personal orientation of its content.

Підготовка підростаючого покоління до життя й праці в демократичному суспільстві підвищує вимоги до педагогічної діяльності особистості сучасного вчителя. "...Вчителі можуть створити нову уяву й вивільнити приховані сили людства" [4, с. 143]. Але далеко не кожен учитель успішно реалізує професійні задачі, що стоять перед ним. Труднощі в практичній педагогічній роботі відчувають не тільки початківці, але й педагоги зі стажем. Причиною цих труднощів виступає особистісний аспект готовності вчителя до розв'язання навчально-виховних проблем.

Необмежені можливості у наданні допомоги вчителеві-практику містить методична служба школи, покликана сприяти подоланню труднощів учителя в розв'язанні професійних завдань, підвищенні рівня професіоналізму засобами методичної роботи школи.

Проблеми підготовки вчителя у всі часи виступали предметом дослідження багатьох вчених. Відомий інтерес у цьому напрямку представляють роботи О.А.Абдулліної, Л.В.Кондрашової, Л.С.Нечипоренко, В.А.Семіченко, О.С.Цокур та ін. Шляхи формування професійних якостей майбутніх вчителів досліджували О.С.Анісімов, Н.В.Кичук, З.Н.Курлянд. Способи і засоби розвитку професійної майстерності обґрунтували Є.С.Барбіна, І.А.Зязюн, В.О.Сластьонін та ін.

В умовах нестабільності суспільства, зниження обсягів фінансування школи учитель обділений сучасною інформацією, необхідною новою літературою, дидактичними і методичними засобами, що не може негативно не впливати на рівень його професіоналізму. Методична служба школи покликана хоч частково задовольнити ці потреби. У шкільній бібліотеці КЗШ №122 м.Кривого Рогу, у методичному кабінеті зібрано достатньо велику картотеку періодичних педагогічних видань, методичних посібників, наукової педагогічної літератури. Аналіз шкільної практики свідчить про те, що не тільки забезпечення матеріальної бази визначає високий рівень професіоналізму вчителя. Потрібна ще цілеспрямована, систематична робота з розвитку творчої індивідуальності, стилю діяльності і активної професійної позиції учителя.

Девізом нашого педагогічного колективу є слова "У гарній школі всі піклуються один про одного, беруть здоров'я і добре

ім'я кожного". Колективом однодумців називав школу В.Сухомлинський. На своїх педагогічних радах ми вирішили, що тільки спільними зусиллями згуртованого колективу можна розв'язувати проблеми нинішньої освіти.

Особливою спрямованістю сучасної методичної роботи є орієнтація на створення найсприятливіших умов для самоосвіти і професійного самовдосконалення вчителів.

У діяльності вчителя немає дрібниць, у ній все важливе: і чисто витерта дошка, і порядок у кабінеті, і порядок у класі, і програми, і підручники, і, навіть, шкільне повітря. Але особистість вчителя важить найбільше. Німецький педагог А.Дістервег писав: "Найважливішим явищем у школі, найбільш повчальним предметом для спостереження, найбільш цікавим прикладом для учня є сам учитель. Він – втілений метод навчання, саме втілення принципу навчання і виховання. Його особистість завойовує йому повагу, вплив і силу" [1].

Одне з головних завдань методичної служби – це створення умов, необхідних для розвитку особистості вчителя. Треба допомогти кожному знайти себе, знайти свою методику, свій орієнтир, який допоможе віддати серце дітям.

Актуальність проблематики самоосвіти педагогів є одним із критеріїв оцінювання ефективності методичної роботи в школі, показником для атестації вчителів. Модель сучасного, творчо працюючого вчителя вміщує в собі: культуру зовнішнього вигляду, техніку саморегуляції, елементи акторської техніки, техніку володіння засобами навчання, культуру й техніку педагогічного спілкування, техніку педагогічної оцінки, техніку вирішення педагогічних конфліктів, проблему педагогічних вимог.

Важко стати ідеальною людиною, ідеальним вчителем, але варто цього прагнути. Це можливо лише за умови, коли в основі вчительської діяльності буде високий професіоналізм. А вчитель буде гуманістично спрямованою особистістю, яка має педагогічні здібності та відповідні психолого-педагогічні якості. Все це повинно гармонійно поєднуватись.

Методична служба школи керується тим, що методична робота з учительським колективом повинна носити особистісно-зорієнтовану спрямованість, щоб кожен педагог мав можливість удосконалювати рівень професіоналізму, оволодівати секретами

педагогічної майстерності і збагачувати внутрішній світ власної особистості. Структура методичної служби об'єднала в собі: методичну раду, шкільні предметні методичні комісії, психолого-педагогічний семінар, динамічні групи вчителів. Кожна структурна ланка покликана вирішувати специфічні задачі й виконувати певні функції в удосконаленні професіоналізму педагогів. Так, мета психолого-педагогічного семінару: усвідомлення учасниками своїх рольових установок та їхніх можливих протиріч. Під час заняття вчителі працювали в міні – групах над проблемою “Які вимоги ставить соціальна роль “Учитель”?” З метою вивчення мотивації учасників семінару було проведено анкетування, основу його склав опитувальник мотиваційних джерел, розроблений Д.Барбуто та Р.Сколком. Обробка даних анкетування показала, що педагогам присутня: внутрішня мотивація (бажання отримати задоволення та насолоду від процесу діяльності) – 20 %; зовнішня мотивація (заробітна плата, премії) – 5 %; зовнішня мотивація (схвалення іншими) – 18 %; внутрішня мотивація (самовдосконалення, самореалізація: бажання відповідати власним стандартам рис, компетентності і цінностей) – 32 %; інтегративна мотивація (узгодженість завдань працівника із завданнями організації: бажання досягти мети) – 25 %.

Опитувальник допоміг кожному педагогу зрозуміти, які саме мотиваційні чинники є для нас найважливішими у повсякденній діяльності, а які ми сприймаємо як другорядні. На основі зібраних даних було проведено цикл занять, на яких вчителі знайомилися із психолого-педагогічними закономірностями розвитку позитивної мотивації до педагогічної діяльності та навчальної роботи, оволодівали методикою діагностики й формування позитивної мотивації навчання школярів.

Педагогічний колектив нашої школи вже кілька років працює над проблемою розвитку творчих здібностей, формуванням навичок самореалізації особистості, впроваджуючи різноманітні нетрадиційні форми організації роботи. Однією із ефективних форм є предметні тижні, мета яких – поглиблювати знання учнів, зацікавлювати у вивченні навчальних предметів, сприяти розвитку здібностей, схильностей, інтересів кожної дитини; декада психології, мета якої – психологізація всіх учасників навчально-виховного процесу. Залучаються до колективної діяльності під

керівництвом психолога вчителі, діти, батьки. Кожен учасник має змогу висловити свою точку зору, проявити свої здібності, нахили. Діти й вчителі стають ближчими один до одного. Діти й батьки вчаться розуміти один одного. А все це разом складає процес гуманізації стосунків у колективі. Поряд із розвитком інтелекту, розвивається внутрішній світ, емоції. У ході предметних тижнів і декади психології народжуються колективні плакати “Подаруй ласкавинку”, “Дерево пізнання”; проводяться акції “Наші добрі справи”, “За здоровий спосіб життя” та інші. Молодші школярі вивчають під керівництвом старших нові рухливі вправи й ігри “Дощик”, “Прогноз погоди”, “Добринка”, “Долоньки”. Нетрадиційні форми роботи під час проведення предметних тижнів і декади психології підхоплюють всі предметні шкільні методичні комісії.

Підвищення рівня професіоналізму вчителя поєднане із систематичним і цілеспрямованим методичним навчанням. На заняттях школи педагогічної майстерності вчителі знайомляться із специфікою і способами впровадження особистісно зорієнтованої системи навчання, використання активних форм і методів у процесі навчальної роботи. Введено заняття “Психологія спілкування”, як для вчителів, так і для учнів за рахунок годин варіативної складової навчального плану. Мета їх – допомогти учителю і дитині пізнати себе. Ш.А.Амонашвілі зазначав, що формалізм він вбачає в тому, що педагогічний процес не розкривається у своїй людській, істинно гуманній суті.

“Ще в школі, – відзначає професор Л.В.Кондрашова, – кожен учень повинен розуміти своє психологічне й соціальне “Я”. Психологічне “Я” передбачає відчуття компетентності, власної ефективності, особистого впливу, своєї моральної і духовної значущості. Соціальне “Я” визначає місце школяра в системі міжособистісних стосунків” [2, с. 21].

Методичною особливістю даного курсу є проблемність навчання, яка може бути досягнута через залучення учителів і учнів до обговорення питань як особистісного, так і загального характеру; надання їм можливості висловлювати власну думку, самостійно знаходити відповіді на поставлені запитання.

Однією з умов ефективної реалізації завдань курсу є створення атмосфери довіри на заняттях школи педагогічної

майстерності і уроках творчого пошуку відповіді на “вічні” запитання: сенсу життя, розуміння себе і свого місця у світі та ін.

Все частіше у психолого-педагогічній лексиці трапляються слова “гуманізація”, “особистісно зорієнтована взаємодія”, “самореалізація”, “самоактуалізація”. Проте, ще не завжди є можливість реалізувати це на практиці.

Наприклад, 70-80 % вчителів на питання “Скільки треба виховувати людину?”, дають відповіді: “Усе життя”.

Шкільні методичні комісії постійно працюють над розвитком творчого потенціалу вчителя, перевагу віддають не стільки інтелектуальному факторові, а й емоційному, керуючись таким девізом: “Примножувати, а не помічати людину в людині”.

На засіданнях шкільних методичних комісій педагоги ознайомилися із пам’ятками, напрацьованими районним та шкільним методичним кабінетом:

- Інноваційна особистість – це...
- Ефективний учитель – це...
- Шляхи впровадження нових сучасних технологій
- Компетентна особистість – це... та ін.

Круглі столи, педагогічні ярмарки, аукціони ідей, педради-анфілади, педагогічні мости, лабораторії невіршених проблем, фестивалі відкритих уроків – це неповний перелік форм методичної роботи, які проводяться у школі. Та головне ж не форма, а зміст, зміни акцентів. Нас цікавить думка дітей, який вплив здійснює школа на дитину, чи комфортно їй знаходиться 6-8 годин у школі, що в перекладі означає “будиночок радості”. Другим домом називають школу. І педагог проводить в ній половину життя, і учень – одинадцять років свого дитинства і юності.

Є в наших педагогів улюблений образ – Крилатий кінь, який долаючи перешкоди (конфлікти, непорозуміння, недооцінку), досягає вершин Істини. Там його чекає визнання й нові непідкорені вершини.

Таким чином, зростання соціальних вимог до школи вимагає підвищення професійного рівня вчителя. Учитель сучасної школи повинен не просто вчити чи виховувати, він повинен формувати світосприйняття і світорозуміння, світогляд і волю, ідеали, поняття моральності й краси; формувати духовно-інтелектуальну, творчу особистість, адаптовану до нових умов,

різномірно розвинену, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісно-нормативний досвід поколінь, виробляючи свій власний досвід діяльності, творчості, спілкування. Тому особливого значення набуває розвиток педагогічної творчості, створення колективу однодумців, які б усвідомили значення своєї ролі у суспільстві і на основі цього безперервно самовдосконалювались та розвивали власний творчий потенціал.

Література

1. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. Избр. пед. произв. – М.: Политиздат, 1961.
2. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика. – М.: Вища школа, 2005.
3. Павлюк В. Декада психології в школі // Психолог, 2004. – № 6.
4. Рерих Н. Врата в будущее. – Рига: Виеда, 1991.

О.В.Малихін, М.В.Гільднер

ТРУДНОЩІ І ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНЬО-СПЕЦІАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

В статье рассматривается проблема определения трудностей и пути их преодоления в процессе изучения иностранного языка в средне-специальном учебном заведении.

The article deals with the problem of determining any difficulties and ways of their overcoming in the process of a foreign language learning in a secondary specialized educational establishment.

Однією з поважних причин виникнення труднощів в навчанні іноземної мови є проблема психологічного характеру: боязнь тих, хто навчається, зробити помилку, що несприятливо виявляється на оформленні мови, її швидкості і змістовній стороні висловлювання. Постійне зазначення на помилки веде до психологічного “затискання” студента, виникненню того, що в психології називається “психологічним бар’єром” [1, с. 17].

Професіоналізм і майстерність викладача повинні підказати йому правильний підхід до роботи над помилками, шлях до їх прогнозування і попередження. Описуючи типові помилки при вивченні іноземної мови, Н.Д.Івицька відмічає: “... викладачам

добре відомі випадки, коли помилка, скажімо, у вимові веде до викривлення змісту висловлювання.” [2, с. 46-52]

Мета даної роботи – визначити труднощі і шляхи їх подолання у процесі вивчення іноземної мови у середньо-спеціальному навчальному закладі.

Тому, прогнозуючи труднощі і реєструючи помилки, працюючи над їх попередженням і подоланням, ми не віддавали переваги якому-небудь одному із приведених аспектів, так як усі вони взаємопов’язані і взаємозалежні.

У ході науково-експериментальної роботи, що ґрунтується на аналізі психолого-педагогічної і методичної літератури, ми виявили наступну типологію труднощів, які виникають у процесі вивчення іноземної мови у середньо-спеціальному навчальному закладі: лінгвістичні; дидактичні; аксіологічні; соціокультурні; вікові.

До причин виникнення труднощів того чи іншого плану ми віднесли:

- низький рівень лінгвістичної компетентності тих, хто навчається;
- недостатня сформованість механізму самоконтролю;
- низький рівень мотивації до вивчення іноземної мови і орієнтації на пізнання як цінність;
- соціокультурні відмінності в системі мов;
- ігнорування обліку індивідуальних і вікових факторів.

Лінгвістичні труднощі

До лінгвістичних труднощів ми віднесли труднощі, які викликані низьким рівнем лінгвістичної компетентності тих, хто навчається, і недостатньою сформованістю механізму самоконтролю. Під лінгвістичною компетентністю ми розуміли володіння мовленнєвими засобами, процесами породження і розпізнання тексту.

У процесі вивчення іноземної мови велике значення для прогнозування труднощів, передбачення і подолання типових помилок студентів має облік типологічних відмінностей у системах рідної і іноземної мов. До того ж своєчасне ознайомлення з типологічними відмінностями в системах контактуючих мов може зняти лінгвістичні труднощі, застерегти чи допомогти позбутися деяких помилок.

Одним із прийомів подолання труднощів інтерференції рідної мови є дотримання принципу наочності: різні види зорової наочності (таблиці, малюнки, схеми, відеофільми) містять у собі достатньо велику кількість інформації, у той час як різні види слухової наочності виявляються позитивною мотивацією для студентів.

Задля подолання лінгвістичних труднощів при цілеспрямованому навчанні іноземної мови формуємо у студентів навички самоконтролю, а також як ними користуватись. Самоконтроль розглядаємо як внутрішній механізм мовленнєво-розумової діяльності, що регулює оволодіння зовнішньою мовленнєвою діяльністю.

Дидактичні труднощі

До причин виникнення труднощів дидактичного характеру відносимо наступні:

- домінування у навчанні одного виду мовленнєвої діяльності відносно інших;
- визначення у якості головного критерію вимог щодо лексичного і граматичного оформлення мовлення;
- невідповідність методу навчання індивідуальним особливостям і потребам тих, хто навчаються.

Сучасна практика навчання іноземних мов показує, що у теперішніх умовах значна увага приділяється навчанню усному мовленню у порівнянні з іншими видами іншомовної мовленнєвої діяльності. Саме тому дуже часто навчання читання підпорядковується формуванню саме таких навичок.

У процесі розуміння студентам допомагають як певні слова, котрі виступають у якості орієнтирів, так і контекст. Рух думки у процесі розуміння багаторазово здійснюється у напрямку від слова (словосполучення) до контексту речення і тексту в цілому, а потім у зворотному напрямку – від контексту до речення, слова, досягаючи більш точного й цілісного розуміння зв'язків, бачення образів, переживань. Цей процес не відбувається рівномірно: у якийсь момент окремі деталі складаються у цілісну картину і відбувається “входження до тексту”, що суттєво полегшує і прискорює подальші дії.

Таким чином, в основі навчальних дій, що формують пошукову діяльність при читанні, є дії від аналізу – до синтезу,

тобто до безпосереднього сприйняття прочитаного.

Аксіологічні труднощі

Діяльність учіння – категорія суб'єктивна, суб'єкт повинен мати мотивацію і потребу у вивченні іноземної мови, які визначають успішність цієї діяльності.

Задля сприяння розвитку потреби й ціннісного ставлення студентів до процесу пізнання у ході професійно орієнтованого навчання тексти, що використовуються, мають відповідати наступним вимогам:

- професійним вимогам майбутніх спеціалістів;
- містити у собі новітню інформацію й бути практично значущими, тобто представляти собою пізнавальну цінність;
- бути доступними, системними й логічно викладеними;
- спиратися на терміни й поняття професійно значущих дисциплін.

Тексти, що добираються, покликані визвати у студентів інтерес і бути вмотивованими щодо:

- інтелектуальних потреб й інтересів тих;
- прагматичних інтересів і потреб;
- естетичних і емоційних потреб й інтересів.

Досвід професійно орієнтованого навчання іноземної мови показує, що подолання аксіологічних труднощів є можливим:

- під час розробки навчально-методичних посібників, які передбачають не лише засвоєння обов'язкової лексики, граматичних структур, але й спрямовані на забезпечення ціннісного аспекту пізнання.
- за умови організації такого навчального процесу, протягом якого студенти у найбільшій мірі мають змогу реалізувати свою потребу у пізнанні й застосувати наявні знання через виконання різних видів завдань – від репродуктивних вправ до науково-дослідної роботи;
- за умови інтенсифікації процесу навчання і засвоєння знань за рахунок використання активних методів навчання і ціннісно-орієнтованої технології навчання.

Соціокультурні труднощі

У засвоєнні іноземної мови найбільш очевидні труднощі спостерігаються на рівні соціокультурних фонових знань, відсутність чи недостатність яких призводять до появи

утруднень під час здійснення мовленнєвої діяльності у заданому соціокультурному контексті. Це виявляється:

- у неадекватній інтерпретації національно-культурної, етнічної і соціально-стратифікаційної інформації;
- у некоректному вживанні лінгвокраїнознавчої і соціокультурно маркірованої лексики.

Спираючись на наведені твердження можна дійти висновку, що задля подолання труднощів, зумовлених соціокультурними розбіжностями, необхідно забезпечити наявність лінгвокраїнознавчих текстів, які б містили у собі як функціональну країнознавчу інформацію, так і фонову. При цьому тексти у якості свого змісту мають нести функціональну інформацію, а саме предмет навчального, професійного, культурного і побутового спілкування, а у якості коментарів – фонову інформацію, тобто відомості про норми і традиції спілкування, реалії країни, мова якої вивчається.

Вікові труднощі

Аналіз психолого-педагогічної літератури і досвід власної роботи показують, що незнання вікових і психологічних особливостей особистості студента можуть також спричиняти виникнення труднощів при навчанні іноземної мови.

У цьому віці розумові здібності індивіда є повністю сформованими. Студенти володіють складними розумовими операціями (аналіз, синтез, порівняння, спілкування, систематизація, абстрагування, конкретизація), мають досить багатий понятійний апарат. Слід враховувати, що саме у студентському віці спостерігається найвища активність пам'яті. Також спостерігається найбільш гостре протиріччя між мнемічним і логічним розвитком, коли можливості логічних перетворень засвоєного матеріалу зростають, а здатність до тривалого запам'ятовування і утримання засвоєного тимчасово послаблюється. Подібні мнемічні протиріччя особливо чітко проявляються у розумовій діяльності студентів молодших курсів.

Виходячи з цього, необхідно будувати процес навчання не на механічному запам'ятовуванні матеріалу, а на мнемічній діяльності, яка є логічно організованою. У процесі навчання іноземної мови слід враховувати факт того, що суттєвою ознакою розвитку пам'яті є її “спеціалізація”, котра визначається, перш за

все, діяльністю людини, а не її віком. Це так звана професійна пам'ять, успішному розвитку якої сприяє контекстне навчання і організація текстового матеріалу на ґрунті інтегративного підходу до здійснення між предметних зв'язків іноземної мови з іншими предметами.

У студентському віці дещо більш сильною є зорова і змішана пам'ять, ніж слухова (Б.Г.Ананьєв). Саме тому студенти вважають найбільш економною й прийнятною формою пред'явлення навчального матеріалу в письмовому вигляді, що забезпечує зорову опору. Тому цю особливість пам'яті слід використовувати у навчанні іноземної мови, особливо при поясненні нового матеріалу.

Таким чином, знання вікових і психологічних особливостей студентів, а також їх урахування під час навчання іноземної мови, сприяють більш ефективній організації навчального процесу, ціннісному ставленню студента до іноземної мови, професійно значущих знань, які він може набути лише за умови володіння нею на належному рівні.

Література

1. Ананьєв Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – 287 с.
2. Ивицкая Н.Д. О наиболее типичных ошибках при изучении английского языка и некоторых путях их преодоления // Иностр. яз. в шк. – 1985. – № 3. – С. 46-52.
3. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков // Альма матер: Вестн. высш. шк. – 1998. – № 12. – С. 13-18.

Ю.В.Рева

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ГУМАНІЗМУ ТА САМОВІДДАНОЇ ЛЮБОВІ ДО ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ – ВАЖЛИВЕ ЯДРО ЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

В работе раскрыта педагогическая технология гуманизма и самоотверженной любви к личности ребенка как важное ядро человеческих ценностей

The article is devoted to the pedagogical technology of humanism and selfless love to the child's personality as an important

nucleus of the human values.

Процес розуміння й пізнання виникає в людині як потреба серця, усвідомлення своєї людяності. Дуже важливо учителю звертати увагу на трійстий характер психіки дитини (інтелект, почуття, воля), обумовлений станом її духу, тіла й душі. Всі повідомлення, які отримує дитина від дорослого, повинні бути сповнені життям, щоб рости разом з нею. У цьому контексті розкривається мета педагогічної технології – виховання учнів, орієнтованих на навколишній світ, чутливих до нього, здатних приймати усвідомлені рішення і брати на себе відповідальність за них і свої дії.

Дидактичними установками цієї технології є:

- використовувати активні методи навчання з урахуванням індивідуальних нахилів дітей;
- навчати у тісній взаємодії із середовищем, співпраці вчителів з учнями;
- створення сприятливого для розвитку дітей середовища;
- забезпечення природного, живого і всебічного виховного процесу.

У процесі навчання не можна покладати надії на інтерес. Дуже важливо формувати обов'язок та почуття відповідальності школярів. Говорячи про виховання обов'язку і відповідальності, потрібно пам'ятати, що викликає дійсні мотиви навчання справжня переконаність, вагомість та дохідливість аргументів.

Приміняючи гуманізацію навчання, можна досягти міцних знань у своїх учнів та великої їх поваги і любові. Гуманізація повинна стати основою у взаємостосунках між учителем та учнями. Вона передбачає пошук шляхів інтенсифікації пізнання. Гуманістичний підхід – це реальна оцінка можливостей даних учнів, вироблення таких методів, які допомогли б їм зрозуміти навчальний матеріал.

Гуманізація пов'язана з гуманітаризацією та демократизацією навчання. Для прикладу згадаємо фізику. Не можна, щоб на всіх її уроках була присутня музика, поезія, живопис. Проте не можна на них, коли досліджується оточуючий нас світ, і обійтися без цього! Ми повинні показати різноманітність світу, його красу, гармонію, взаємозв'язок, а не просто констатувати існування та дію якогось конкретного закону. Учні

повинні знати, уміти відтворити математичний запис законів фізики, використовувати їх на практиці, але і без узагальнень, які створили філософи, поети, музиканти, художники, нам зараз не обійтись. Завдяки цьому учні відразу ж відчувають різноманітність оточуючого світу, філософствують з порушених питань, знайшовши опору своїм роздумам про музику, поезію, живопис.

Гуманістичний підхід розкриває можливості та обдарованість людини. Він аналізує такі явища, як любов, творчість, образ “Я”, розвиток, організм, реалізація власних можливостей, вищі цінності буття, становлення, спонтанність, досвід, психічне здоров'я тощо. Цей підхід метою свого вчення зробив здорового, творчого індивіда. На сьогоднішній день світова наука пов'язує з ним імена К.Гольдштейна, А.Маслоу, Дж.Олпорта, К.Роджерса, Р.Мея, Е.Фрома, К.Хорні, В.Франкла, Р.Бернса та інших.

Учителям потрібно використовувати найскладніші інструменти педагогічного мистецтва для того, щоб пробудити в дитячому серці чутливість до найтонших засобів впливу на людську душу – передусім до краси і до слова вчителя. Слід пробуджувати серце учня красою. Лікування красою – так можна назвати одну з граней педагогічної системи. Про цю грань не розкажеш двома словами. Тут треба характеризувати складність і багатогранність тонких духовних впливів на почуття, на серце, а через серце й на розум.

На прикладах життя і творчості видатних учених можна показати, як важливо для людини багатство духовного світу, уміння бачити і розуміти красу. Струнка і разом з тим різноманітна гармонія природи доступніша естетично розвиненій людині. Уміння розуміти сутність вивчаючого явища, цінити красу оточуючого світу та працю людей, бути емоційно сприйнятливим важливо для кожної людини, так як від власного ставлення до життя суспільства залежить результат виконуючої роботи. Корисно підкреслити, що вчений знаходить у наукових пошуках найбільше задоволення. Характерно і те, що спілкування з художніми цінностями, створеними людством, допомагає формуванню естетичної сторони наукових та навчальних здібностей. Це один із найдійовіших засобів лікування красою. Пробуджуючи серце, краса ніби відкриває найпотаємніші куточки, і вони стають

чутливими до слова вчителя.

Дітей потрібно переконувати, що робота в сфері створення наукових теорій збагачує душу дитини. В учених гостро виражене художнє сприйняття; багато із них – великі цінителі мистецтва. Так, видатний хімік Д.І.Менделєєв був прекрасним знатоком живопису, мав багату колекцію робіт видатних художників; другий наш великий співвітчизник – М.В.Ломоносов, талановитий учений-енциклопедист, був одночасно поетом і автором великого ряду мозаїчних полотен, виконаних з великим мистецтвом. Геніальний італійський художник епохи Відродження Леонардо да Вінчі (1452-1519) був також видатним вченим та винахідником. Він осягнув, зокрема, природу інерції, зрозумів, що дія дорівнює протидії і направлена в другу сторону, дослідив вільне падіння тіл та рух тіла, кинутого горизонтально, вивчав тертя і визначив коефіцієнти для різних пар речовин, дослідив закономірності біокулярного зору та вплив середовища на забарвлення тіл, відкрив опір середовища рухові, винайшов конусний підшипник та декілька літальних апаратів, висунув ідею парашута. Учений вважав природу в рівному ступені об'єктом мистецтва і науки; він надавав першочергове значення досліду в процесі його пізнання. Характерно, що серйозне проникнення вченого в мистецтво живопису і скульптури привели його до розв'язання цілого ряду проблем природознавства. Життя і діяльність Леонардо да Вінчі показали: його художня творчість та спостережливість слугували своєрідною передумовою розвитку наукового мислення.

Непорушною педагогічною істиною повинна бути чуйність і лагідність – та духовна сила, яка здатна берегти дитяче серце від огрубіння, озлоблення, жорстокості і байдужості від безсердечно-тупого ставлення до всього доброго і світлого в житті, насамперед до сердечного теплого слова.

До почуттів дитини треба торкатись ласкою і добром, про погане, що є в ній, має знати якомога менше людей, хай навіть зовсім не знає про це колектив – і це буде тільки краще. Чим більше тонкості і тактовності в цій сердечній сфері взаємовідносин, тим чутливішою стає дитина, підліток до поганого в самому собі, тим більше прагне бути кращим.

Педагог-майстер уміє знайти таке слово і так його сказати, щоб не принизити дитину і, водночас, щоб їй стало соромно, – і він

переміг як педагог. Чудодійна сила слова виникає з любові педагога до учня, з його глибокої віри в людину. Любов до людини і віра в неї – це, образно кажучи, повітря, на якому тримаються крила ласки та лагідності.

Треба, щоб в школах звучало лагідне слово, береглася людська гідність, утверджувалась в людині повага до самої себе, виховувалась тонка чутливість до добра і зла. Як зелений листок тягнеться до сонця, так душа вихованця хай тягнеться до ласки і добра. Любов до учнів в педагогічній діяльності – це плоть і кров учителя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору.

Не можна пізнати дитину, не люблячи її. Всі видатні педагоги минулого стали світочами педагогічної культури, людяності передусім саме тому, що вони любили дітей. Ян Амос Коменський, Песталоцці, Ушинський, Дістервег, Жан-Жак Руссо, Лев Толстой, Шацький, Макаренко, Януш Корчак – ці імена завжди сятимуть, як вічне горіння мудрої людської любові [9, с. 292-293].

Мова йде про мудру людську любов, одухотворену глибокими знаннями людського, розумінням усіх слабких і сильних сторін особистості – любов, що застерігає від нерозсудливих вчинків і надихає на вчинки благородні. Любов до дітей дає вчителю насагу, є для нього джерелом, з якого він постійно черпає нові сили. Любов учителя до дітей народжується в горінні, в боротьбі за людину. Любити дітей – це значить любити дитинство, а для дитинства оптимізм – те саме, що гра барв для веселки: немає оптимізму – немає й дитинства. Оптимізм – це ніби чарівне кольорове скло, через яке навколишній світ здається дитині великим чудом. Дитина не просто бачить і розуміє, вона емоційно оцінює, вона любить, захоплюється, дивується.

Під впливом емоцій може зміцнюватися потік всіх пізнавальних процесів. Людина, яка знаходиться в емоційно нейтральному стані, реагує на предмети в залежності від їх значущості, при цьому чим важливіший для неї той чи інший фактор (предмет, його властивість), тим краще він сприймається.

Емоції помірного та високого ступеня інтенсивності викликають чітку зміну в пізнавальних процесах. При цьому зміст сприймаючого мислительного матеріалу підсилює і зміцнює емоції,

що, в свою чергу, ще більше закріплює тенденцію до зосередження на змістові, що викликав цю емоцію. Емоційне збудження покращує виконання більш легких завдань та утруднює виконання більш складних. Але при цьому позитивні емоції, пов'язані з досягненням успіху, часто сприяють підвищенню, а негативні, пов'язані з неуспіхом, – зниженню рівня виконання діяльності, учіння:

- “перекидання” містка з образу на поняття, тобто давати емоційну опору при роботі над поняттям (наприклад, одержати за допомогою мензурки грам/моль води; “знайти” навколо себе функціональні залежності, прямі і зворотні, пропорційні залежності);
- “віяло” наочних посібників, що включають розширення понять за рахунок емоційного компонента (наприклад, на уроці історії показати в класі 2-3 історичні картини на тему “Раб і володар”, із яких ясно, що другі цілковито володіють першими);
- самостійне конструювання знань за допомогою комп'ютерів;
- аналіз конкретних ситуацій в світлі одержаних знань та примінення ділових ігор;
- самостійний вибір тем творів, підготовка лабораторних робіт, надання допомоги слабковстигаючим учням молодших класів;
- використання матеріалів з історії розвитку науки, цікавих книг про життя вчених, про характер творчої праці дослідника і т.д.

Образність та жвавість мови книг здійснюють емоційний вплив на учнів, підвищують загальну культуру школярів. Корисні дискусії про прочитане, розповіді про багатство, внутрішню красу інтелектуального світу вчених, використання на уроках висловлювання самих учених про красу наукових знань, про естетику творчої праці.

Для прикладу приведемо зв'язок вивчення фізики з історією творчості багатьох поколінь. Дослідження таємниць природи не тільки дозволяє дати молодій людині міцні знання, але й виховує у неї високу моральність, сприяє формуванню естетичних поглядів та смаків.

Чутлива і багатогранна емоційна сфера вчителя, здатність закарбовувати, зберігати в серці картини спілкування з дітьми – це те, що здобуває педагог, що він може виховати сам у собі за роки своєї педагогічної праці.

Мудра любов до дітей – вершина нашої педагогічної культури, думки й почуттів. Сердечність, теплота, доброзичливість у ставленні до дитини – те, що можна назвати загальним словом доброта, є наслідком великої, тривалої роботи педагога над самовихованням почуттів.

Стати справжнім вихователем школяра можна тільки тоді, коли вчителя та його учнів об'єднують спільні думки, помисли, прагнення. Без душі і помислів високих немає шляху від серця до серця [3, с. 510], – ці слова великого Гете змушують глибоко вдуматись у характер взаємин педагога і вихованців.

Щоб любити своїх вихованців, треба творити в них культуру думки, пробуджувати живе власне мислення. Те, що ми вкладаємо в поняття любов учителя до дітей, любов дітей до вчителя, починається, на наш погляд, із здивування, з благоговінням однієї людини перед духовними багатствами іншої і передусім перед багатствами думки.

Як же практично досягти того, щоб у стосунках учителя з учнями панували помисли високі? Передусім потрібно, щоб у тих думках, які доносить учитель до свідомості школярів, він виражав самого себе, щоб до серця дитячого доторкалися не холодні істини, а жива, пристрасна особистість педагога. Це залежить від того, настільки знання, які викладає вчитель учням, стали його особистими переконаннями, ввійшли в його душу. Це залежить і від загальної культури, ерудиції, широчини наукового горизонту вчителя. Вогнище живої думки в свідомості своїх вихованців запалить тільки той педагог, який знає в багато раз більше, ніж вимагає цього обов'язкова програма. Якщо в учителя є це багатство, то його інтелектуальне спілкування неминуче виходить за межі уроку і набирає індивідуального характеру: інтелект педагога та інтелект окремих учнів зв'язуються десятками ниточок – це і є живі доріжки від серця до серця.

Любити дитину – це значить захищати її від того зла, яке ще оточує багатьох дітей у житті. Є діти, в яких життя склалося так, що вони нікому не змогли віддати свого серця і відчувають себе самотніми, не знають щастя духовної близькості, спорідненості. Захистити дитину від духовної самотності, пробудити здатність жити серцем – це одне з найважливіших завдань захисного виховання. Від духовної самотності найкращим

захистом є пробудження почуття любові, симпатії до людини – вчителя або старшого товариша школяра, до когось з таких самих самотніх людей – до дідуся чи бабусі. Зближення самотньої дитини з іншою людиною має відбуватися в природних обставинах. Людина, якій дитина віддасть своє серце, мусить мати в своєму серці щось таке, що збагатило б дитину духовно. Розвіяти дитячу самотність може тільки духовно багата й щедра людина.

Стати другом учня, пробудити в його серці почуття любові, полубити його всіма силами своєї душі – це вимагає великої майстерності. Потрібно знайти з вихованцем такий спільний духовний інтерес, таку діяльність, щоб учень відчув у вихователі людину і потягся до людського. Духовне спілкування стає потребою для вчителя та школяра. В учня зникає підозрілість і озлобленість. За любов і сердечність дитина віддячує щирою готовністю віддати багатство своєї душі, чимось утвердити свою симпатію.

Найдійовішим засобом захисту учня від обману, нечесності є пробудження поваги до самого себе, пробудження чутливості до людського в собі. Виховання дітей вимагає тривалої індивідуальної роботи. Треба знайти спільність духовних інтересів, щоб побачити доріжку до учнівського серця [9, с. 305].

Якщо педагог хоче бути справжнім вихователем, то потрібно розкрити перед юним серцем красу людського передусім у самому собі – це дуже важливо. Йдеться мова не тільки про особистий приклад учителя як виховну силу. Учні повинні розуміти, відчутти красу людського в повсякденній праці свого вихователя: тонкості емоцій, емоційній культурі. Якщо вихователь хоче, щоб його вихованці відчували тонку емоційно-естетичну реакцію на їх вчинки, на їхню поведінку. Ця реакція і є та могутня сила виховання в душі гуманності, справедливості людської краси, без якої немислима школа. В цій реакції, в цих руках багатой душі наставника учні й відчують його особистість.

Джерелом культури людських емоцій є здатність учителя відчувати серцем внутрішній духовний світ дитини. В учня бувають свої тривоги, прикрощі, турботи. Учитель, який володіє високою емоційною культурою, відчуває світ людини з того відбиття думок, почуттів переживань, які випромінюють очі. Збагнувши, що в учня не все гаразд, чуйний учитель не стане

одразу розпитувати чи заспокоювати. Він дасть дитині відчути, що здогадується про її сердечну тривогу, смуток, турботу, горе. Переконавшись, що дитина потребує допомоги, вчитель говорить з нею на самоті. Вміння підійти до цієї розмови – дуже важлива риса емоційної культури.

Виховання здатності відчувати серцем – одна з відповідальних сфер удосконалення педагогічної майстерності вчителя. Слід прагнути проникнути в емоційний підтекст того, що говорить людина. Мова, як очі, – дзеркало душі. Вчителі-майстри вміють уловлювати в словах вихованців найтонші відтінки почуттів: пригніченість, тривогу, смуток, самотність, прикрощі, досаду, невдоволення, сум'яття.

Розуміти, що відбувається в душі учня, вчителеві допомагає реакція вихованця на красу. Перш ніж вдатися до краси як ліків, треба настроїти чутливі струни людського серця так, щоб музика краси пробуджувала в нього відгук. У шкільному колективі має панувати дух співпереживання, співчуття, сердечної чуйності всіх до кожного. Його початки – в загальній і емоційній культурі вчителів та учнів, особливо в тому, що вчитель розуміє і відчуває всю складність, усі труднощі розумової праці школяра, правильно оцінює кожне його зусилля [8, с. 538].

До краси педагогічної праці входить створення позитивного мікроклімату на уроці та в позаурочний час, який є запорукою успішного засвоєння знань.

Конструктивній взаємодії учителя з учнями сприяє дотримання таких правил:

- уміння приборкати власні негативні емоції;
- уміння утримуватися від загострення негативних ситуацій;
- уміння поважати учня в його прагненнях і надання йому можливості “зберегти своє обличчя”;
- акцентування уваги на вчинках учня, а не на його особистості;
- дотримуватись “золотого правила”: відкласти на потім дисциплінарні заходи; застосовувати в момент конфронтації одну з миротворчих акцій, що спроможна розрядити обстановку.

Для того, щоб створити атмосферу співробітництва, яка є запорукою позитивних взаємовідносин між учителем і учнями, можна скористатись такими прийомами:

- у роботі з класом: “Ми – сила”, “Твоєю мовою”, “Розкрию таємницю...”, “Зараження”, застосування механізму “Цінування”;
- у роботі з окремими учнями: “Дзеркало”, “Повернення змісту”, “Угу”, “Довіра”, “Накопичення згод”, “Пошук загальних нейтральних інтересів”, “Прийняття стилю та інтонації, які пропонує учень для спілкування”, “Індивідуальний підхід”;
- запобігання конфліктних ситуацій: “Затримай реакцію!”, “Переведи реакцію!”, “Будь раціоналізатором!”, “Будь парадоксальним!”.

Завдання вчителя – навчити школярів управляти почуттями, підпорядковувати їх розум і волю, стримувати гнів, бурхливе незадоволення, а іноді і бурхливу веселість. Це досягається тренуванням, що починається з найменшого: “Я повинен спочатку виучити урок, а потім піти гуляти”. Це уже початки почуття обов’язку. Учителю необхідно протягом року слідкувати за рухом думки і почуття кожного учня. У випадку недостатнього розуміння, сумніву чи здивування, що промайнуло в очах школярів, учитель повинен вміти пояснити матеріал інакше, підсилити експресію або підкреслити сувору логічність, привести додатковий матеріал, повернутися назад. Це допомагає учням не тільки краще зрозуміти навчальний матеріал, але і встановити нормальні стосунки з учителем.

Неможливо і непотрібно повністю оберігати дитину від негативних переживань. Їх виникнення в навчальній діяльності може відіграти і позитивну роль, спонукаючи їх до перемагання. Учитель повинен головним чином орієнтуватися на позитивне підкріплення навчальної діяльності школяра, на те, щоб викликати і підтримати у нього позитивний емоційний настрій в процесі навчальної роботи. Разом з тим велика кількість однотипних позитивних емоцій рано чи пізно викликає нудьгу. Дитині (як і дорослому) необхідний динамізм емоцій, їх різноманітність, але в межах оптимальної інтенсивності.

Емоції і почуття погано піддаються вольовій регуляції. Дорослим корисно пам’ятати про це, стикаючись з небажаними чи неочікуваними для них дитячими емоціями. Почуття дитини в таких гострих ситуаціях краще не оцінювати – це спричинить лише нерозуміння, негативізм. Не можна вимагати від дитини не

переживати те, що вона переживає, відчуває; можна обмежити лише форму прояву її негативних емоцій. Крім того, завдання заключається не в тому, щоб стримувати чи викореняти емоції, а в тому, щоб побічно направляти їх, організовуючи діяльність дитини. Почуття і воля тісно взаємопов'язані. Почуття по-різному впливають на волю: одні позитивно (обов'язок, відповідальність, честь), другі – негативно (страх, невпевненість, легкодухість).

Учені-психологи виділяють слідуючі напрямки виховання волі через навчальну діяльність:

- організація діяльності учня, в процесі якої він вчиться робити вольові зусилля;
- особистий приклад дорослого (батьків чи вчителів);
- самовиховання школярів.

Основне правило, яке при цьому повинен засвоїти школяр, – поступовість розвитку вольових зусиль та постійність роботи над собою. Потрібно виховувати звичку суворо слідкувати за собою, прагнути перемагати свої недоліки [7, с. 192].

Досвід передових учителів переконує: однією з причин труднощів, на які натрапляють діти в навчанні, є те, що знання часто залишаються нерухомим вантажем, вони нагромаджуються ніби “про запас”, “не йдуть в обіч”, не застосовуються в повсякденному житті і передусім для набування нових знань.

На нашу думку, про справжні знання можна говорити лише тоді, коли вони стають фактором духовного життя, захоплюють думку, пробуджують інтереси і прагнення. Починає діяти закономірність: чим більше знань у людини, тим легше їй набувати нових. Яка ж причина цих істин?

Слід прагнути до того, щоб знання були і кінцевою метою, і засобом, інструментом до опанування нових знань. Щоб вони жили в розумовій праці школярів, у духовному житті колективу, у взаємовідносинах між учнями, в тому бурхливому, постійному, безперервному обміні духовними цінностями, без якого не можна уявити повноцінний інтелектуальний, моральний, емоційний, естетичний розвиток.

Досвідчені вчителі практично орієнтуються на те, що в розумовій праці школяра на першому місці мають стояти жива – творчість, думка, пізнання предметів, речей, явищ, навколишнього світу за допомогою слова, пізнання разом з тим і найтонших його

відтінків, заглиблення в ці відтінки.

Нам треба прагнути до активної думки, до того, щоб знання розвивались при глибокому осмисленні та застосуванні їх. Добування знань – це значить відкривати істини, причинно-наслідкові і інші різноманітні зв'язки. Слід добиватись, щоб діти з усією очевидністю зрозуміли, відчули, побачили незрозуміле – щоб перед ними постало питання. Якщо вам пощастило цього досягти – то вже половина успіху.

Готуючись до уроку, треба продумувати матеріал саме з цієї точки зору – знайти непомітні, з першого погляду, “вузлики”, де сплітаються причинно-наслідкові, тимчасові, функціональні зв'язки, з яких і народжуються питання, а питання – це вже стимул, що збуджує бажання знати.

Вчити так, щоб знання добувалися за допомогою вже набутого – в цьому, на думку багатьох досвідчених педагогів, полягає висока майстерність дидакта [8, с. 369].

У процесі викладання досвідчений учитель з особливою увагою стежить за розумовою працею учнів у тих місцях, де саме сплітаються, перехрещуються, стикаються “вузлики” думки – смислові зв'язки. Саме в цих “контрольних пунктах” на шляху осмислення матеріалу вчитель так чи інакше повинен перевірити: а чи всі донесли до цього ось пункту те, що я їм даю? Перевірка на цих “контрольних пунктах” – дуже важлива передумова активного добування знань. Залежно від змісту матеріалу, який вивчається, її можна здійснювати різними способами: це постановка питання, що вимагає узагальненої відповіді і невеличка (на хвилинку-дві) практична робота.

Коли виявляється, що хтось чогось не зрозумів, досвідчений учитель не повертається до початку викладу, а шукає “обрї” десь на попередніх “контрольних пунктах”, знаходить їх і знову ж ставить запитання так, щоб учні самі вхопилися за втрачену нитку думки, самі пригадали те, що було причиною нерозуміння нового матеріалу.

Для того, щоб навчальна діяльність школярів була успішною, вона повинна відповідати наступним вимогам:

– бути як для учня, так і для вчителя мотиваційним процесом, тобто спонукати вчителя якомога краще навчати, а учня якомога можна старанніше вчитися;

- мати розвинену і гнучку структуру;
- здійснювати в різноманітних формах, що дозволяють викладачу найбільш повно реалізувати свій творчий педагогічний потенціал, а школяра використовувати свої індивідуальні можливості для засвоєння знань, умінь і навичок, які йому передаються.

Учитель своїми діями на уроці повинен сприяти становленню сприятливої психологічної атмосфери, комфортних умов спілкування та діяльності для всіх учнів, піклуватися про розвиток дружніх стосунків між дітьми. Для цього необхідно:

- не підкреслювати успіхи одних учнів та невдачі інших;
- не протиставляти сильних слабким;
- не критикувати дитину при всьому класі, частіше бесідувати наодинці;
- помічати навіть невеликі успіхи слабковстигаючих учнів, але не підкреслювати це різко;
- сприймати всерйоз усе, що відбувається з дітьми;
- формувати розуміння, що здатність до гарного навчання є лише одне із численних якостей особистості.

Розвиток уваги у дітей здійснюється у процесі навчання і виховання, – писав С.Л.Рубінштейн [6, с. 300-350]. Вирішальне значення для організації уваги має при цьому вміння поставити завдання і так його мотивувати, щоб воно було прийнято суб'єктом.

Прийоми управління увагою учнів:

- підтримка робочого ритму уроку, динамічне ведення занять, яскравість і новизна викладу, образна та виразна мова вчителя, поєднання емоційності та логічності викладу сприяють створенню установки в учня бути уважним;
- створення умов для активної, самостійної і творчої роботи учнів;
- створення інтересу в учнів до уроку;
- використання думки класу для визначення тих, хто відволікається, працює неухважно та заважає іншим.

Сприйняття учня являє собою єдність почуттєвого і логічного, чуттєвого і смислового, відчуття та мислення. Сприймаючи, учень не тільки бачить, але і дивиться, не тільки чує, але й слухає, а іноді не тільки дивиться, але і розглядає або

вдивляється, не тільки слухає, але і прислухається [4, с. 11-16].

В своїй роботі вчителю необхідно враховувати ряд факторів, що дозволяють здійснювати управління процесом сприйняття.

- Зміст сприйняття визначається завданням, яке стоїть перед учнем та мотивами його діяльності.
- Емоції, суб'єктивне ставлення до об'єкту, що сприймається, можуть змінити зміст сприйняття.
- Переконавання, світогляд учня, його інтереси і т.д. впливають на сприйняття.

Управляти сприйняттям учня вчитель може через вступне слово та відповідні інструкції. Можна використовувати також інтерпретацію окремих фактів та явищ, виділення провідних інформаційних точок, уточнення смислового значення термінів, роз'яснення окремих положень. Все це дозволяє підвищити осмисленість.

Зупинимось на прийомах активізації і тренування процесів пам'яті. В залежності від цілей діяльності розрізняють мимовільне і довільне запам'ятовування. Дослідження мимовільного запам'ятовування показали, що:

- матеріал, що займає місце основної цілі в діяльності, запам'ятовується тим краще, чим більш змістовні зв'язки запам'ятовуються в ньому;
- краще запам'ятовується матеріал, що викликає активну розумову роботу над ним;
- краще запам'ятовується матеріал, який має велике значення для нас, що викликає у нас інтереси і емоції.

Запам'ятовування на уроці здійснюється під керівництвом учителя. Учитель організовує активну діяльність учнів по заучуванню за допомогою таких дій:

- розкриває значення даного матеріалу;
- дає спеціальну установку на його запам'ятовування;
- показує прийоми логічної обробки матеріалу та його смислового групування;
- застосовує різні прийоми та вправи засвоєння і відновлення навчального матеріалу;
- враховує індивідуальні відмінності пам'яті учнів.

Учитель повинен орієнтувати учнів на те, щоб

вони запам'ятовували не все, а тільки головне. Необхідно чітко диференціювати матеріал, показуючи учням, що потрібно запам'ятати тимчасово, що – назавжди, що запам'ятати дослівно, а що прийняти лише до відома або ж уяснити загальний сенс матеріалу, який запам'ятовується [1, с. 273-292].

Психологи виділяють декілька шляхів розвитку мислення школярів:

- розвиток допитливості школярів, формування в них потреби самостійно ставити питання та знаходити відповіді на них;
- читання книг при умові, що воно буде вдумливим;
- боротьба з недоліками розумової діяльності школярів (поспішністю, відсутністю необхідної вдумливості, слабкою критичністю, шаблонністю, нелогічністю).

Для того щоб мислення школярів на уроці було активним, самостійним і творчим, слід частіше ставити учнів в проблемну ситуацію, в якій від них вимагалось б дослідницьке ставлення до пізнання. Важливо, щоб у школярів не тільки виникали проблемні запитання, але і щоб вони прагнули їх розв'язувати [5, с. 20-51].

В процесі навчання бажано в максимальному ступені спиратися на позитивні емоції (здивування, радості, симпатії, переживання успіху тощо). Негативні емоції пригнічують прояв уявлення.

Ми повинні прагнути виховувати в учнів почуття прекрасного, формувати гарний художній смак, уміння розуміти і цінувати твори мистецтва, красу і багатство рідної природи. Одним із засобів досягнення цього є робота учителя (фізики) з формування красивої і виразної мови учнів.

Французький поет кінця XIX ст. Сюллі-Прюдом в своїй поемі “Науки” дав огляд основних відкриттів, здійснених за довгу історію людства. Там є рядки, які можна привести, вивчаючи закон збереження і перетворення енергії:

Хвала великому светилу!

Спустя столетья солнца жар

Чудесно переходит в силу,

Свет, электричество и пар [10, с. 7].

Узагальнення результатів наукових досліджень і досвіду творчих педагогів, учителів-новаторів дозволяє називати такі основні фактори інтенсифікації навчання: підвищення

цілеспрямованості навчання, підсилення мотивації навчання, підвищення інформаційної ємності змісту освіти, примінення активних методів і форм навчання, прискорення темпу навчальних дій, розвиток навичок навчальної праці, використання комп'ютерів та інших технічних засобів.

А.Ейнштейн писав, що найпрекрасніша і найглибша емоція, яку ми переживаємо, – це відчуття таємничості. Якщо учень читає тільки підручник, якщо все робиться тільки для того, щоб весь час він витрачав на підготовку уроків, навчання перетворюється для нього в ненависний тягар – від цього багато інших бід.

Життя в світі думки – ось яку красу буття треба розкрити перед учнем! І на це треба спрямувати учителя. Що ж потрібно для того, щоб у школі панувало життя думки, щоб потреба мислити, пізнавати, відкривати, осягати – вражатися стала найважливішою духовною потребою людини? Для цього потрібний розум учителя. Допитливість, цікавість, жадоба знань закладені в кожній юній душі; а запалити їх може тільки думка наставника. Життя у сфері думки – це і є вогонь допитливості, запалений учителем. Відкрити дитині всю красу, привабливість, розкіш думки може тільки вчитель. Учитель тільки тоді стає володарем юних душ, вихователем, наставником, коли він несе думку, виявляє себе в думці, владарює – думкою, полонить і підкоряє – думкою. Сила, що породжує в класі тишу, в якій діти, і особливо підлітки і юнаки прислухаються до кожного слова вчителя, сила, що будить совість, сором учня, – це незаперечний авторитет учителя-мислителя, закоханого в свою справу. Жалюгідним учителем є той, якому нічого сказати, в якому учні не відчувають незліченних покладів думки. Ми владарюємо над юними душами думкою і тільки думкою. Наша думка запалює у наших вихованців бажання вчитися. Наша думка будить нездоланне тяжіння до книжки.

Навчання і виховання – найтонше душевне доторкання людини до людини, і, якщо ми хочемо, щоб учень наш виріс справжнім громадянином, який розуміє обов'язок і відповідальність, уміє бути добрим і непохитним, ласкавим і суворим, люблячим і непримиренним до зла, ми повинні доторкатися до нього сердечно.

Школа – світ душевних людських доторкань. Нехай це буде

першою заповіддю нашої педагогічної етики. Різкість, “сильнодіючі”, “вольові” прийоми (окрик, погроза) огрублюють людське серце, роблять його байдужим до навколишнього світу й до самого себе. А де байдужість, там не може бути й справжнього людського благородства.

Наша місія – оберегти дитяче серце від болю, бід, страждань. Якнайменше необережних душевних доторкань! Справжня педагогічна етика й естетика полягають в тому, щоб учень сприймав насамперед добро й виховувався добром.

Література

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М., 1980.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6т. – Т.6. – М., 1984.
3. Гете И.В. Родственные натуры. – М. – Л.: Изд-во художественной литературы, 1952.
4. Логвиненко А.Д. Психология восприятия: Учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии государственных университетов. – М., 1987.
5. Петухов В.В. Психология мышления: Учебно-методическое пособие. – М., 1987.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. – Т.1. – М., 1989.
7. Сарычев С.В., Логвинов И.Н. Педагогическая психология. Краткий курс. – СПб.: Питер, 2006.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. – К.: Радянська школа, 1977.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5. – К.: Радянська школа, 1977.
10. Техника – молодежи. – 1976. - №7. – С.7.

Н.В.Гнілуша

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Одним из важнейших направлений образования XXI столетия выступает система непрерывного экологического образования, которое направлено на развитие способностей ученической и студенческой молодежи, удовлетворение их

интересов и потребностей в профессиональном определении и становлении.

The system of continuous ecological education is one the most important directions in the education of XXI century. It is directed to the development of students' abilities, satisfaction of their interests and need in a professional determination and growing.

Сьогодні у всіх країнах світу йде перетворення освітніх систем. Освіта по своїй сутності вторинна по відношенню до науки, релігії, філософії, які створюють картину світу. Нова картина світу, яка включає глобальні проблеми людства, приводить до необхідності нової освіти, яку по праву можна назвати екологічною.

Новий підхід до екологічної освіти потребує перш за все розвитку екологічної свідомості, виховання нової особистості з екологічним світоглядом. Людина, яка усвідомила себе часткою Всесвіту, яка відчула свій нерозривний зв'язок з природою, психологічно готова до екологічно цілеспрямованої діяльності.

Після конференції в Ріо-де-Жанейро стало ясно, що майбутньому "стійкому" суспільству XXI століття – постіндустріальному, інформаційному – повинна відповідати якісно нова еколого-освітня система, у центрі уваги якої стануть нові природоохоронні цінності, – пише А.Д.Урсул [6].

Система освіти – це особлива сфера суспільної практики. У ній, з одного боку, здійснюється відтворення накопичених у минулому знань та досвіду, з іншого – закладається та визначається вигляд майбутньої життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства загалом.

Радикальні політичні та соціально-економічні перетворювання в сучасному суспільстві визначили нові запити системі освіти та основні напрямки її реформування. Створена на основі демократичних і еколого-гуманістичних орієнтирів система загальної і вищої освіти покликана забезпечити підготовку творчо активної особистості, здатної будувати свою країну як суспільство, що розвивається на принципах соціоприродної гармонії.

М.М.Моїсєєв справедливо вважає, що тільки посправжньому утворене й інтелігентне суспільство буде здатне вступити в епоху ноосфери, тобто в період своєї історії, коли воно зможе реалізувати режим коеволюції природи і суспільства [5].

Тобто, новому періоду розвитку людства має відповідати нова філософія освіти, нові освітні системи, нові моделі навчання.

Одним з найважливіших напрямів модернізації освіти виступає екологічна освіта учнівської молоді, котра спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, задоволення їх інтересів і потреб у професійному визначенні.

Теоретичний аналіз філософської, психологічної і науково-педагогічної літератури дозволяє класифікувати основні принципи, які складають основу концепції становлення і розвитку системи безперервної екологічної освіти, на три групи, тісно пов'язані між собою:

- філософсько-методологічні;
- методико-дидактичні;
- організаційно-педагогічні.

Якщо перші відображають методологію екології як комплексної інтегративної науки і освітньої області, її філософське обґрунтування, другі – визначають дидактичні умови і методику здійснення безперервної екологічної освіти; то треті – указують на організаційно-педагогічні форми реалізації і механізми управління системою безперервної екологічної освіти.

Враховуючи актуальність проблеми, нами апробовано модель системи екологічного виховання в різних типах навчальних закладів.

Моделювання використовується в якості засобу удосконалення головного об'єкту нашої уваги, яким є процес екологічного виховання дітей і підлітків в освітніх закладах.

Моделювання, а, відповідно, і моделі, виступають як багаторівневі явища. З одного боку, багаторівневий характер моделювання пов'язаний з різноманітністю його функцій. Моделювання розглядається як метод дослідження, як метод проектування виховного процесу і як метод виховання. Відповідно, модель наділяється різними функціями: то дослідницькою функцією, то – проекту майбутньої системи виховання. З іншого боку, багаторівневий характер моделювання відтворюється в різноманітності масштабів створених моделей.

Типова модель екологічного виховання несе у собі все найістотне, вона демонструє, яким чином у закладі можна поставити роботу з екологічного виховання і досягнути

запланованого результату – виховання у дітей, підлітків, студентської молоді екологічної культури. Типова модель містить важливі структурно-функціональні компоненти організаційного і навчально-виховного процесів.

Пропоновані типові моделі і деякі рекомендації зі створення на їх основі варіативних моделей допоможуть педагогам створювати індивідуальні для своїх освітніх закладів моделі екологічного виховання і успішно їх реалізувати, підвищуючи тим самим екологічну культуру учнівської молоді і суспільства в цілому.

Причин недоліків в екологічній вихованості населення багато. Тут і наукові, і соціально-економічні, і психолого-педагогічні. В останній групі основною є відсутність системи безперервної екологічної освіти і виховання з дошкільної ланки до підготовки і перепідготовки кадрів.

Екологічна освіта – система послідовного безперервного формування екологічної культури в процесі соціалізації особистості через навчання, виховання, самоосвіту, а також досвід життєдіяльності. Розглядається вона як складова Національної концепції переходу України до стійкого розвитку і невід’ємна складова гуманітарної освіти. Охоплює всі групи населення та рівні освіти, максимально враховує функції екології в суспільному житті, є цілісною взагалі і в методологічному відношенні зокрема, спирається на традиції, звичаї та історичний досвід українців.

Концепція стійкого розвитку повинна стати новою моделлю бажаного цивілізованого розвитку, якій повинна слідувати кожна держава світу. На думку П.Ю.Ліпського “зараз треба залишити безплідні дискусії та зосередитись на тому, щоб вияснити, що означає сталий (збалансований, гармонійний) розвиток для України і дійти консенсусу стосовно того, які кроки повинні бути пріоритетними, і зробити хоча б перші кроки до гармонійного соціо-еколого-економічного розвитку” [2].

Вчені М.Д.Дробноход і Ф.І.Вольвач підтримують думку про те, що “екологія як важливий чинник суспільства стійкого розвитку стає стрижнем правового, економічного і геополітичного середовища. Це зумовлює її винятково важливу роль в освіті, завдання якої – формувати екологічну культуру, що в широкому розумінні є суто людською здатністю адаптуватися до природних

умов і життєвих обставин, передаючи ці вміння та знання засобами педагогіки наступним поколінням” [1].

Проведемо аналіз концептуальних підходів до організації системи безперервної екологічної освіти.

Вчені А.А.Вербицький і С.П.Льова виділяють такі проблеми, які стоять на шляху розвитку системи безперервної екологічної освіти: “недопонимание приоритетности в обществе экологического образования, несоответствие бюджетного финансирования потребностям его развития; слабое кадровое обеспечение всех уровней и форм экологического образования” [3].

Автори концепції визначають сутність безперервної екологічної освіти через характеристику його основних цілей.

Концепція ґрунтується на наступній системі принципів:

- принцип демократизму екологічної освіти означає доступність і різноманітність змісту, видів і форм подання людині будь-якого віку і соціального статусу еколоґо-освітніх послуг будь-якого виду, будь-якого рівня у відповідності з потребами і можливостями людини і в той же час обов’язковість екологічної підготовки для всіх у відповідності з державними стандартами;
- принцип гуманізації екологічної освіти припускає створення такого строю життя освітнього закладу, у якому здійснюється сумісна творчість в режимі взаємонавчання, взаємозбагачення, взаємодії і позитивного спілкування учасників освітянського процесу;
- принцип вертикальної інтеграції рівнів екологічної освіти, який забезпечує ріст екологічної культури особистості, при горизонтальній координації діяльності різних освітніх закладів; – основних і додаткових, державних, недержавних і громадських, які створюють умови загальної безперервної освіти і самоосвіти людини;
- принцип зв’язку екологічної освіти з потребами практико-перетворюючої діяльності людини і суспільства припускає відмову від абстрактної освіти в області екології і перехід до діяльнісної моделі навчально-виховного процесу, у якому використовуються реальні екологічні дані; моделюються умови застосування екологічної інформації у контексті проблем і задач реального життя і професійної діяльності людей;

- принцип гнучкості, варіативності, проблемності і міждисциплінарного змісту екологічної освіти. Гнучкість означає здатність до перегляду змісту у відповідності до потреб, що змінюються; варіативність – різноманітність освітніх програм. Проблемність є необхідною умовою виховання екологічного мислення і пізнавальної мотивації у процесі навчання і виховання; міждисциплінарність відображає системність екології як області теоретичного знання і практичної діяльності людини, єдність екосистеми;
- принцип послідовності навчальних програм безперервної екологічної освіти ґрунтується на змісті екологічної освіти, яка повинна бути визначена в державних освітніх стандартах;
- принцип урахування в екологічній освіті національних і культурних традицій, природних і соціально-економічних умов торкається як відбору змісту навчання і виховання, так і необхідної екологічної інформації – реальної для даного регіону;
- принцип єдності загальної, професійної і екологічної освіти припускає змістовну екологізацію усіх існуючих стандартів і програм загальної і професійної освіти, як і обґрунтування введення спеціальних екологічних програм [3].

Самостійною задачею автори виділяють поширення екологічних освітянських програм підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів-екологів і педагогів-екологів.

Розглянемо концептуальні підходи до моделювання екологічного виховання учнівської і студентської молоді.

У формуванні екологічної культури підростаючого покоління головна роль належить вихованню, яке надає підтримку особистості в його духовному становленні і допомагає у гармонізації відносин з оточуючим світом, що, в свою чергу, визначає перспективи соціального і культурного розвитку всього суспільства.

Характерною ознакою модернізації освіти є те, що освітня політика надає освітнім закладам широкі права у самостійному виборі стратегії розвитку. Надання таких прав сприяє адміністрації освітнього закладу у використанні методу моделювання як найбільш адекватного засобу знаходження оптимального вирішення проблеми, так як він дозволяє відтворити об'єкт в

цілому таким, яким бажають бачити його проектувальники у найближчій перспективі.

Об'єктом моделювання у сучасній педагогіці інколи виступає цілісний навчально-виховний процес освітнього закладу, інколи – його пріоритетний напрямок (у нашому випадку – екологічне виховання), а інколи – особистість вихованця. Таке моделювання виконує функцію створення об'єкту.

Ні процес моделювання, ні створена модель не являються самоціллю. До бажаного результату повинна привести реалізація моделі. Сутність цілеспрямованості при моделюванні полягає у тих змінах, які відбудуться в особистості під впливом виховних дій. Таким результатом є формування і у дітей, підлітків, і студентської молоді екологічної культури.

Людину, наділену екологічною культурою, відрізняє вміння досягати гармонії не тільки із зовнішнім, але і з внутрішнім світом. З цих позицій сенсове значення екології не вичерпується його біологічними знаннями, а розуміється як синтез знань (природничих, технічних, гуманітарних), емоційно-ціннісне ставлення підростаючого покоління до природи і його досвіду взаємодії з оточуючим середовищем – природним і соціальним.

Оволодіння учнівською молоддю екологічними знаннями і досвідом з навколишнім середовищем проходить на почуттєво-емоційному і нормативному рівнях. Вікова та індивідуальна різниця в об'ємі і якості знань, у досвіді емоційних переживань і практичної участі в природоохоронній діяльності обумовлює різний рівень їх екологічної культури, різну міру здібності гармонізувати відносини з навколишнім світом.

Між тим, практика виховання свідчить про те, що культура взаємодії з навколишнім середовищем у більшості дітей і підлітків знаходиться на недостатньому рівні і сприйняття ними природи обмежується уявленнями про неї лише як про об'єкт антропогенного впливу.

Структурно-функціональні моделі екологічного виховання базуються на концептуальній моделі "Екологія і культура". Вона представлена нижче у вигляді взаємопов'язаних декількох згрупованих структурних блоків теоретичних положень [4].

Блок 1. Мета і завдання екологічного виховання

Всупереч негативним реаліям екологічне виховання

покликане сприяти формуванню і підтримці у дітей і учнівської молоді ціннісних установок, за якими можна визначити людину екологічно культурну. Цьому сприяє вирішення наступних завдань:

- виховання у підлітків нової екологічної свідомості, яка виключає антигуманне ставлення до природи;
- формування культури взаємодії з навколишнім середовищем - природним і соціальним, основу якої складають духовно-моральні цінності, які являються регуляторами інтересів і потреб дітей, залучення підлітків до здорового образу життя;
- розвиток у дітей і підлітків екологічної ініціативності у поліпшенні середовища проживання, готовності брати участь в різних видах практичної діяльності екологічної спрямованості.

Блок 2. Вихідні принципи екологічного виховання:

- пріоритетність екологічних цінностей в організації життєдіяльності учнів у навчальних закладах;
- відповідність змісту екологічного виховання віковим і індивідуальним особливостям світосприйняття підлітків;
- системність в екологічному вихованні, як умова безперервності розвитку екологічної культури дітей від молодшого до старшого віку;
- різнобічність виховних впливів, яка обумовлює розвиток інтелектуальної, емоційної і діяльнісної сфер особистості дитини;
- екологічна компетентність педагогів-організаторів виховного процесу.

Блок 3. Зміст процесу екологічного виховання

При розробці програми екологічного виховання в рамках концептуальної моделі “Екологія і культура” необхідно притримуватися наступних положень:

- міждисциплінарна побудова навчально-виховного процесу в освітньому закладі спрямована на подолання у свідомості учнівської молоді постулату про домінуючу роль людини над природою;
- сприйняття засвоєнню знань дітьми цінностей добра як протипага егоцентричному ставленню до оточуючого середовища;
- акцентування екологічного виховання на розвитку у дітей і підлітків почуттєвої і діяльнісної сфер психіки;

- культивування у дитячому середовищі здорового образу життя і гуманного ставлення до природи.

Зміст екологічного виховання необхідно співвідносити з інтересами і потребами дітей. В сьогоднішній, як показує практика, зміст діяльності, в яку залучаються підлітки, слід збагачувати:

- створюючи в освітніх закладах особливе психологічне середовище, зорієнтоване на екологічні цінності (здоровий спосіб життя, культуру міжособистісних стосунків, практична участь у поліпшенні екологічної ситуації у своєму місті, районі, селищі);
- пов'язуючи екологічне виховання з економічною освітою в інтересах розвитку прогностичних здібностей учнів;
- включаючи у виховний процес елементи краєзнавчої діяльності, володіючи значним екокультурним і оздоровчим потенціалом;
- насичуючи сумісну діяльність учнівської молоді спілкуванням, грою і творчістю для надання їй більшої привабливості;
- звертаючись до позитивних прикладів природо-відповідальної діяльності людей, щоб подолати у сучасних підростаючого покоління песимізм, що виникає на ґрунті зневіри у можливості людини змінити світ до кращого.

Блок 4. Розвиваючі технології екологічного виховання

Під технологіями екологічного виховання розуміється система психолого-педагогічних прийомів і методів, яка забезпечує розвиток учня в освоєнні культурних форм взаємодії з навколишнім середовищем і вихід на новий рівень якості життя. Провідною силою розвитку виступає екокультурний дисбаланс у стосунках підлітка з оточуючим світом, на ліквідацію якого спрямовані технології.

Технології екологічного виховання покликані не тільки поширювати знання учнів про екосистеми, закономірності функціонування природних об'єктів, але і стимулювати розвиток у них почуттєвої сфери, емпатичної вразливості. Необхідно також навчати підлітків засобам самопізнання і залучати їх до практичної діяльності екологічної спрямованості, сприяючи ініціативі самих дітей, створюючи ситуації живого контакту з природою.

Найбільш продуктивним у виховному сенсі є використання методу проєктів, який застосовується до учнів різного віку – від

молодших школярів до старшокласників. Метод проектів допомагає поставити учнів в активну позицію, розвиваючи у них уміння передбачати свою діяльність, бачити її перспективу. Технологія проектування забезпечує включення дітей і підлітків до діяльності з поліпшення навколишнього середовища. Поряд з тим, нею передбачається підтримка учнівських ініціатив, створення ситуацій для живого контакту з природою, сприяючих реалізації потреб підлітків у самопізнанні.

Блок 5. Критерії екологічної вихованості

Визначення критеріїв екологічного виховання пов'язано з розкриттям сутності цього процесу, яка складається з розвитку підростаючої людини як суб'єкта культури (інтелектуальної, почуттєвої, етичної) у взаємовідносинах з навколишнім середовищем.

Підводячи підсумки, можна сказати, що саме такі основні блоки концептуальної моделі "Екологія і культура", що обумовлюють підходи до створення структурно-функціональних моделей екологічного виховання у різних типах навчальних закладів, починаючи від закладів дошкільного віку і завершуючи закладами позашкільної освіти (еколого-натуралістичні центри). Функціонування моделі забезпечується ефективним управлінням нею, підключенням матеріальних і творчих ресурсів освітнього закладу, залученням самих учнів і їх батьків до реалізації моделі екологічного виховання.

Кожну типову модель можна конкретизувати, методично заповнити з урахуванням специфіки того чи іншого навчального закладу з екологічною профорієнтаційною спрямованістю.

Апробована нами практикою концептуальна модель "Екологія і культура" знайшла своє відображення у концепції безперервної екологічної освіти у взаємозв'язку краєзнавчого, національного, регіонального і глобального підходів до екологічної підготовки учнівської та студентської молоді.

Системна реалізація вищевказаних типових моделей припускає становлення і подальший розвиток системи безперервної екологічної освіти.

Література

1. Дробноход М. Державний лабіринт для українського народу. Чи знайдемо вихід? // Освіта і управління, 2003. – Т.6. – №1. –

С. 7-25.

2. Липський П.Ю. Технологія активізації наукових досліджень молодих вчених з проблем сталого розвитку України. – Хмельницький: ХІ КМШВ, 2004. – 28 с.
3. Львова С.П., Вербицький А.А. Авторская концепция организации и развития непрерывного экологического образования. – М.: Минприроды России, 1993. – 13 с.
4. Модели экологического воспитания детей: методическое пособие для педагогов / Под общей редакцией Д.Л.Теплова, Н.В.Цветковой. – М.: МГОПУ, 2005. – С. 6-14.
5. Моисеев Н.И. Экология и образование. – М.: ЮНИСАМ, 1996. – 192 с.
6. Урсул А.Д. Модель образования XXI века: устойчивое развитие и экология безопасности // Вестник экологического образования в России. – М.: МИЭПУ, 1996. – № 2. – С. 3.

А.Рацул, В.Квас

ЗНАЧЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

В статтє обоснована необходимость использования межпредметных связей как школьных, так и вузовских дисциплин при отборе содержания учебного материала профильных дисциплин как основного дидактического условия профессиональной направленности будущих учителей естественных дисциплин.

The article is devoted to intersubject relations in school system as well as in the system of higher education in selecting the contents for special subjects as one of the didactic conditions of new teachers' professional orientation in teaching subjects'.

Професійна спрямованість є провідною інтегральною якістю особистості вчителя. Важливою сферою реалізації професійних намірів студентів є навчально-виховний процес, а особливо викладання профільних дисциплін – базового компонента професії вчителя. Але такого значення профільні дисципліни набувають за умов встановлення оптимального співвідношення фундаменталізації і професіоналізації у змісті педагогічної освіти

при їхньому викладанні [5]. Професійна значущість змісту визначається зв'язком вузівського навчального матеріалу зі шкільною програмою. Максимальне наближення змісту, форм і методів діяльності студентів на заняттях до умов та особливостей їхньої практичної діяльності в школі, а також вдосконалення змісту навчального матеріалу з метою посилення спрямованості його на формування професійного мислення студентів є одними з основних дидактичних умов ефективного формування професійного мислення в студентів [9]. Саме залучення міжпредметних зв'язків, на наш погляд, надає оптимальні можливості для реалізації цих дидактичних умов без додаткових витрат часу й навантаження на студентів. Особливо це стосується природничих дисциплін.

Фізико-хімічні та біологічні явища в природі взаємопов'язані між собою, оскільки в їхній основі лежить матеріальна субстанція. Вченими з'ясовані закономірності взаємодії природних явищ, але наукові ідеї настільки диференціювалися й набули відносно самостійного напрямку (як у шкільних, так і у вузівських підручниках), що подальший розвиток наукових знань та їхнє практичне використання можливі за умови цілеспрямованої інтеграції комплексу закономірностей, тобто використання міжпредметних зв'язків.

Об'єкт дослідження: професійна спрямованість особистості.

Предмет дослідження: процес формування професійної спрямованості майбутніх учителів природничих дисциплін через використання міжпредметних зв'язків як шкільних, так і вузівських дисциплін.

Гіпотеза нашого дослідження полягає у наступному: якщо спеціальні дисципліни виступають базовим компонентом професійної спрямованості майбутніх учителів, то використання міжпредметних зв'язків сприятиме оптимальному відбору змісту навчального матеріалу, бо це надасть змогу спрямовувати наукову інформацію на педагогічну діяльність за рахунок уникнення її дублювання.

Проблему професійної спрямованості навчання з різних дисциплін розв'язують багато вчених. Так, наприклад, Н.Г.Куликов вважає, що професійна педагогічна підготовка з непедагогічних дисциплін полягає у вдосконаленні знання предмета, у глибокому

розумінні основних питань програми середньої школи [6]. На думку Г.Є.Перевалова, професійна спрямованість при викладанні математичного аналізу студентам, майбутнім учителям, означає “найбільш повне встановлення всіх зв’язків навчального предмета зі шкільною математикою, глибоке і всебічне вивчення всіх понять, ідей та фактів, які стосуються шкільної математики” [8].

Для обґрунтування дидактичного значення між предметних зв’язків з’явилося безліч філософських, психолого-педагогічних і методичних досліджень. Міжпредметний підхід у них розглядається як еквівалент діалектики, що забезпечує взаємозв’язок і взаємодію предметів та явищ навколишньої дійсності. У методичній літературі міжпредметність характеризують як “закономірну систему зв’язків між знаннями, котрі формуються в результаті послідовного розкриття в змісті навчальних дисциплін тих об’єктивних зв’язків, які існують між предметами та явищами в реальному світі” [4].

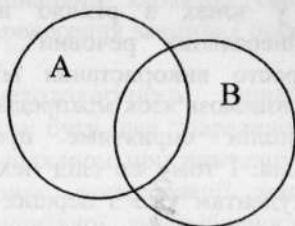
У вузькому розумінні, підкреслює А.І.Ерьомкін, міжпредметні зв’язки постають як конкретний педагогічний засіб, за допомогою якого розв’язуються певні освітньо-виховні завдання. У працях Н.І.Огурцова, зокрема, міжпредметні зв’язки розглядаються в системі формування світогляду учнів. М.Я.Лернер характеризує міжпредметні зв’язки як закономірності дидактики, а Ю.А.Самарін пояснює міжпредметні зв’язки на основі встановлення асоціативних зв’язків між аналітичними одиницями змісту програмного матеріалу кількох дисциплін. У педагогічному аспекті В.Н.Максимова розглядає міжпредметність як “сучасний дидактичний принцип, котрий впливає на підбір конструювання навчального матеріалу цілого ряду предметів, посилює системність знань, активізує методи навчання, орієнтує на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи єдність навчально-виховного процесу” [7].

У працях А.І.Ерьомкіна і С.С.Гамідова приділяється увага функціям міжпредметних зв’язків, серед яких виділяються діалектичні, логічні та психологічні. В.Н.Максимова аналізує декілька видів міжпредметних зв’язків за тимчасовим фактором, а саме супутні, попередні або синхронні, ретроспективні й перспективні. Одночасно з цим вона розглядає міжпредметні зв’язки на різних рівнях узагальненості знань: понятійно-

термінологічному, системному, комплексному.

У нашому дослідженні аналізуються лише деякі положення із названих праць з погляду зв'язку міжпредметних знань вузівських і шкільних дисциплін та впливу цього зв'язку на формування професійної спрямованості. Схематично цей зв'язок між предметами природничого циклу можна зобразити за допомогою кіл Ейлера (схема 1).

Схема 1



де А і В — різні предмети даного циклу.

Міжпредметні зв'язки можуть існувати не тільки між двома окремими предметами, але й у міжсистемній конструкції. Якщо зв'язок встановлюється між трьома (і більше) предметами, то можлива попарна взаємодія. В одних випадках може існувати послідовний зв'язок між предметами (схема 2а).

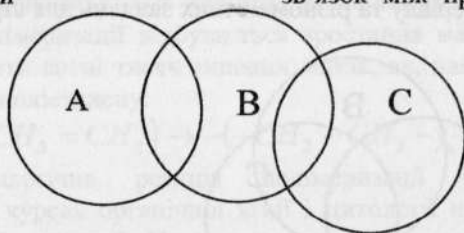


Схема 2а

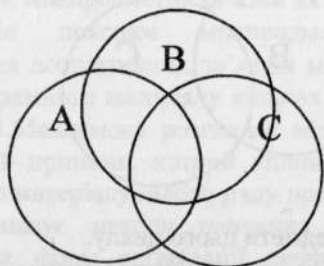
де А, В, С – різні предмети цього циклу.

Так, наприклад, без оволодіння змістом навчального матеріалу про будову речовини з хімії не можна вивчити такі біологічні об'єкти, як клітина, її природа, склад ферментів, властивості тканин живого організму. Крім того, знання про такі географічні об'єкти, як основні структурні компоненти земної кори, їхні властивості й особливості зміни з часом спираються на поняття про будову речовини, наприклад, форми кристалічних ґраток, типи міжмолекулярної взаємодії.

В інших випадках можуть взаємодіяти три предмети як комплексне розв'язання наукових або дидактичних завдань (схема 26).

Прикладом комплексного розв'язання завдання, використовуючи знання хімії, біології та географії, може бути наступна біологічна задача: "Напишіть сумарне рівняння фотосинтезу та поясність, як буде змінюватися його продуктивність у зонах з різною вологістю за однакового надходження мінеральних речовин". Зрозуміло, що в обох випадках не просто використання міжпредметних зв'язків у навчанні, а саме взаємозв'язок міжпредметних знань вузівських та шкільних дисциплін сприятиме професійній спрямованості майбутніх учителів. І тому не слід нехтувати цим, указуючи на такий зв'язок студентам уже з перших курсів їхнього навчання. Особливо це стосується викладання профільних дисциплін, оскільки професійна спрямованість майбутнього вчителя ґрунтується як на інтересі до вчительської професії, так і на інтересі до відповідного навчального предмета. Існування такого взаємозв'язку міжпредметних знань вузівських і шкільних дисциплін повинно бути обов'язковою умовою при доборі навчального матеріалу та різноманітних завдань для студентів.

Схема 26



де А, В, С – різні предмети даного циклу.

Крім того, виявлення міжпредметних зв'язків дає змогу проводити вивчення об'єкта з різних сторін і позбутися зайвої інформації, обґрунтувати відбір того матеріалу, який має міждисциплінарний характер. Уважаємо, що саме в цьому полягає методичний принцип уведення до предметного змісту міждисциплінарного матеріалу.

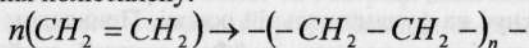
Незважаючи на вищезазначене, професійну спрямованість з

певної дисципліни, на нашу думку, не можна розуміти лише в змістовному аспекті. Не слід забувати й про діяльнісний аспект, тобто про готовність до виконання своїх професійних функцій. Для цього студентів необхідно залучати до діяльності з переробки цього професійно значущого матеріалу.

За методологічну концепцію можна взяти “тезу про принципово міждисциплінарний характер системного підходу, тобто про можливість перенесення законів і понять з однієї сфери пізнання в іншу” [1].

Одним із методологічних прикладів інтеграції міжпредметних знань може бути ідея “паралелізму”, яка виступає єдиним методологічним підходом при вивченні фізико-хімічних і біологічних явищ, сприяє генералізації навчальних понять, подоланні їхньої фактологічної роздрібленості, систематизації знань як студентів, так і учнів.

Ідею паралелізму можна показати на прикладі реакції полімеризації. У курсі органічної хімії вузу і відповідного розділу в школі показується, як у процесі цього явища утворюється високомолекулярна сполука за рахунок розриву кратних зв'язків, що не супроводжуються виділенням побічних продуктів. У ході реакції полімеризації відбувається зростання макромолекули, яка може містити сотні тисяч типових ланок, як, наприклад, в реакції добування поліетилену:



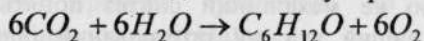
Аналогічна реакція полімеризації розглядається у вузівських курсах органічної хімії і цитології при вивченні теми “Білки та їх синтез”. Ця ж тема вивчається у шкільному курсі “Загальна біологія” і розділі “Органічна хімія”. Таким чином, на основі ідеї паралелізму студенти й школярі вивчають ланцюгові реакції у дисциплінах з неоднорідним змістом навчального матеріалу, що розкриває різні сторони цього поняття. У результаті такого підходу в студентів та учнів формується міжпредметні поняття, у структурі яких виявляються типові ознаки, котрі мають місце в різних дисциплінах. Причому сформоване таким чином поняття являє собою не механічний синтез понять із різних предметів, а більш вищий якісний інтегрований рівень нового міждисциплінарного поняття, який охоплює широкий діапазон ідей.

Наведений приклад, з одного боку, вказує на тісний взаємозв'язок вузівської і шкільної навчальної інформації, а з іншого, – зрозуміло, що за рахунок використання міжпредметних зв'язків ми уникаємо дублювання навчального матеріалу. Отже, вивільняється час, що має неабияке значення для інтенсифікації навчання і який можна використати на формування професійної спрямованості. На нашу думку, це може відбуватися через залучення студентів до переробки професійно значущого матеріалу. Все це обов'язково слід ураховувати при складанні робочих програм.

Крім того, цей приклад ілюструє нам один із законів формальної логіки про співвідношення частин і цілого, де щось загальне набуває значущості для окремих частин. З погляду психології формування такого узагальненого міжпредметного поняття пов'язане із застосуванням досвіду до абсолютно інших і різнорідних речей, коли виокремлені й синтезовані в понятті ознаки трапляються в абсолютно іншому конкретному оточенні інших ознак і коли вони подані в абсолютно інших конкретних пропорціях [2]. Це означає, що міжпредметна ідея паралелізму є тією початковою абстракцією, на основі якої здійснюється теоретичне узагальнення знань із різних предметів.

Другий аспект зв'язку міжпредметних вузівських і шкільних знань полягає у необхідності відбору змісту природничих дисциплін. У цьому контексті взаємозв'язок між предметами об'єктивно існує на функціональній основі. Прикладом може бути таке міждисциплінарне поняття, як “Фотосинтез”, який вивчається у вузівському курсі “Фізіологія рослин”, “Органічна хімія”, “Біохімія”. У курсі хімії та біології у вузі приділяється велика увага хімічним процесам, що відбуваються в зелених рослинах на світлі.

Це поняття вивчається і в шкільних курсах хімії та біології. При вивченні теми “Полісахариди” в курсі хімії (11 клас) зазначено: “Крохмаль утворюється в результаті фотосинтезу в зелених рослинах з участю хлорофілу – зеленого пігменту рослин. Хлорофіл вбирає сонячне світло, і за рахунок цієї енергії здійснюється ряд реакцій між вуглекислим газом і водою. Фотосинтез можна подати таким сумарним рівнянням:



Далі глюкоза через ряд проміжних стадій перетворюється

на крохмаль” [3].

У “Загальній біології” це поняття розглядається при вивченні теми “Особливості пластичного й енергетичного обміну в рослинній клітині”, дається визначення фотосинтезу, розкривається світлова й тіньова фази цього процесу, його значення для живих організмів та способи підвищення його інтенсивності.

Тут доречно згадати філософську тезу про те, що єдність можлива лише в різноманітті, а різноманіття може існувати на основі єдності. Це повною мірою стосується й формування інтегрального поняття з будь-яких розділів природничих дисциплін на основі встановлення міжпредметних зв’язків.

Ще одним прикладом використання міжпредметних зв’язків у процесі формування професійної спрямованості майбутніх учителів можуть бути різноманітні задачі, а саме розрахункові задачі, теоретичні вправи, тести, дослідницькі та комбіновані завдання, у яких розкривається зв’язок декількох дисциплін, завдання пошукового, творчого та дослідницького рівнів. Йдеться не тільки про виконання студентами цих завдань, а й про залучення студентів до підбору й самостійного складання цих завдань, використовуючи довідкову та науково-популярну літературу, періодичні виданнях.

Зазначені приклади виразно ілюструють взаємодію фізико-хімічних і біологічних та географічних явищ, знання яких набуває суттєвого значення в професійній спрямованості студентів.

Змістовний характер міжпредметних зв’язків можна показати на таких фундаментальних законах природи, як закон збереження енергії, закон збереження маси речовини та багато інших, котрі вивчаються як у вузівських, так і шкільних курсах хімії. Зазначені приклади взаємозв’язку структурних утворень шкільних і вузівських дисциплін не вичерпує різноманіття взаємопов’язаних міждисциплінарних закономірностей.

Розглядаючи змістовний аспект міжпредметних зв’язків вузівських і шкільних дисциплін, ми бачимо проникнення математичного апарату в пізнавальну діяльність студентів та учнів. Проникнення математичних методів і прийомів мислення позитивно позначається на розвитку фізичних, хімічних, біологічних наук і викладанні відповідних навчальних дисциплін як у вузі, так і в школі. Крім того, на основі інтегративної функції

математики склався і розвинувся ряд інших синтетичних способів, таких, як аксіоматичний, структурний, спосіб моделювання.

Окрім загальноосвітнього значення, міжпредметні зв'язки виконують виховну та розвивальну функції. На їхній основі формується науковий світогляд, розширюється кругозір, розвивається абстрактне мислення. Але найважливіше – міжпредметні зв'язки розкривають можливості для перенесення узагальненої інформації на навчання, розвиток і виховання учнів, особливо на розвиток інтересу до знань, для професійної орієнтації. Отже, при викладанні природничих дисциплін необхідне чітке планування та встановлення способів реалізації міжпредметних зв'язків.

Література

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Изд-во Наука, 1973. – 270 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6т. – М.: Просвещение, 1980. – Т. 2: Мышление и речь. – 361 с.
3. Домбровський А.В., Лукашова Н.І., Лукашов С.М. Хімія 10-11: Органічна хімія: Підруч. для 10-11 кл. серед. загальноосв. шк. – К.: Освіта, 1998. – 192 с.
4. Ерёмкин А.И. Педагогические основы междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке учителя: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 1991. – 32 с.
5. Квас В.М. Самодостатність вузівських дисциплін для професійної підготовки студентів // Рідна школа. – 2007. – № 4 – С. 20-23.
6. Куликов Н.Г. Очерки по истории и теории высшего педагогического образования. Часть 1 // Ученые записки / Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1955. – 215 с.
7. Максимова В.Н., Груздева Н.В. Межпредметные связи в обучении биологии. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
8. Перевалов Г.Е. Профессиональная направленность в преподавании матанализа в педагогическом институте // Проблемы подготовки учителя математики в педагогических институтах: Сб. трудов. – Вып 45. – М.: МГЗПИ, 1973. – С. 108-116.
9. Шувалова Е.М. Дидактические условия формирования профессионального мышления у студентов педагогического

вуза с учетом специфики факультета: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Казань, 1995. – 18 с.

Л.Є.Нагорнюк

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

В статтє рєч ıдет об особенностях определения ключевых компетентностей будущего журналиста, а также о специфике специальности журналиста, которую необходимо учитывать в компетентном подходе.

This article deals with the peculiarities of the key competence definition of the future journalists, and with the specification of profession of journalist which is to be concerned in the competence approach.

Геополітичні процеси та економічна глобалізація у світовому співтоваристві, соціально-політичні зміни в Україні сприяють підвищенню ролі інформації у сучасному суспільстві та розширенню масштабів журналістської діяльності. Існує багато джерел кадрів для журналістики, однак основним була і залишається університетська освіта, що готує працівників різних засобів масової інформації (ЗМІ) і закладає основи подальшої безперервної багатоступеневої підготовки.

Під впливом економічних, політичних і культурних факторів професійна діяльність спеціаліста у галузі журналістики нині наповнюється новим змістом. Безумовно, це обумовлює потребу в реформуванні системи фахової журналістської освіти відповідно до сучасних вимог.

Як наслідок цих трансформацій, з'являється необхідність у забезпеченні освітнього процесу більш повним, особистісним і соціально-інтегрованим результатом. Ним стало поняття "компетентність" – "інтегральний соціально-поведінковий феномен як результат освіти у сукупності мотиваційно-ціннісних і когнітивних складових" [4].

Існує нагальна потреба визначення ключових компетентностей журналіста. Розробка цієї проблеми диктується теоретичними і практичними завданнями професійної педагогіки, журналістики як прикладної науки, потребами суспільства в ефективній діяльності ЗМІ та комунікації, потребами особистості

журналіста у професійному розвитку в нових політичних, соціально-економічних, культурних та інформаційних умовах.

У статті поставлена мета розкрити особливості створення та впровадження ключових компетентностей спеціаліста у галузі журналістики.

Проблема компетенції і компетентності розглядається у працях як вітчизняних (В.Булгакова, О.Токменко, О.Пометун, О.Овчарук, Р.Мільруд, Н.Бориско, М.Прадівлянний, О.Павленко, А.Хуторський, І.Зимня, Г.Борозенець), так і зарубіжних (Н.Хомський, Дж.Равен, Т.Бахман) науковців. Однак Р.Мільруд зазначає, що “суть даного підходу поки що залишається недостатньо дослідженою не тільки у вітчизняній науці, а й за рубежом.” [6, с. 31].

Впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес вищої журналістської школи буде становити спробу адаптувати професійну освіту журналіста до потреб ринку праці, оскільки у цьому підході буде відображатися такий зміст освіти, який не обмежується зорієнтованими знаннями, а пропонує цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Аналіз літератури з цієї проблематики показує, що необхідно розрізняти поняття “компетентність” і “компетенція”. В наукових працях “компетенція” розглядається як “коло питань, в якому певна особа володіє знаннями, досвідом” [9, с. 324], “сума знань, умінь і характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії” [2, с. 9], “сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок і способів діяльності), котрі задаються щодо певних предметів і процесів, які необхідні, щоб якісно і продуктивно діяти стосовно них” [8, с. 1].

Поняття “компетентність” трактується науковцями теж неоднозначно. Опрацювавши літературу, ми визначили 4 підходи щодо визначення цього поняття, в яких думки вчених або збігаються, або ж несуттєво різняться (див. схему № 1).

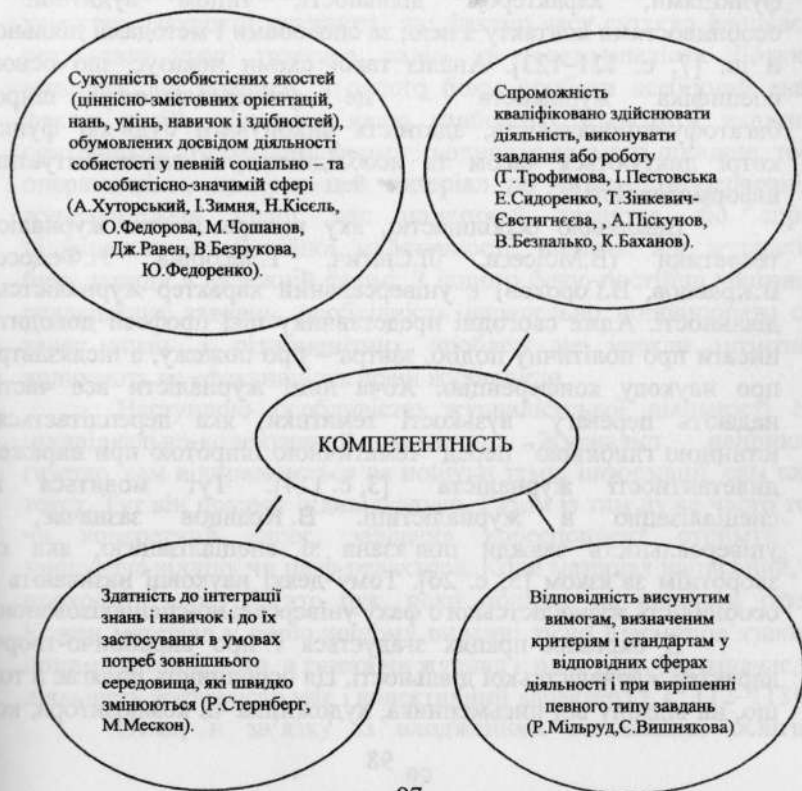
Отже, в контексті нашого дослідження ми вбачаємо у поняттях “компетенція” і “компетентність” взаємозв’язок. Якщо компетенція – це знання і досвід у певній галузі, коло обізнаності особи, то компетентність – це володіння компетенцією. Компетентність – це володіння знаннями, досвідом і вміннями, а

також можливість гнучкого застосування цих знань, що залежить від аналітичних, творчих і практичних навичок. Таким чином, компетентність є певною особистісною якістю, а компетенція – сукупністю конкретних професійних і функціональних якостей.

Як показує досвід багатьох європейських країн, які займалися визначенням, відбором і впровадженням ключових компетентностей, останнім часом відбулась орієнтація програм та освітніх технологій на компетентнісний підхід. Разом із цим досягнення студентами ключових компетентностей не враховується при оцінюванні їх навчальних досягнень. Отже, ключові компетентності мають стати основою процесу оцінювання навчальних досягнень і в українській вищій журналістській школі.

Схема 1

Різні підходи до визначення поняття компетентності



Крім особливостей, які стосуються власне розробки компетентнісного підходу до журналістської освіти, існують і такі, що пов'язані безпосередньо зі специфікою журналістської діяльності.

Професія журналіста охоплює низку видів спеціальностей. Лише редакційну діяльність щодо випуску часопису забезпечують шеф-редактор, редактори окремих відділів, публіцисти, критики, фейлетоністи, репортери, кореспонденти і референти спеціальних рубрик. Професійна діяльність кожного з них, безумовно, має свою специфіку, але є риси, спільні для всієї журналістської діяльності.

Найкраще, на нашу думку, можна побачити специфіку журналістської професії, порівнявши її з іншими професіями, причому за декількома ознаками. Л.Г.Світич зобразив матрицю, порівнявши журналіста з письменником, педагогом, філософом, вченим, художником, суддею і священником за кількома ознаками: функціями; характером діяльності; типом аудиторії та особливостями контакту з нею; за способами і методами діяльності й ін. [7, с. 121–123]. Аналіз такої схеми показує, що основна специфіка журналіста – це універсальність, широта, багатofункціональність, здатність виконувати будь-які функції, котрі диктуються часом та необхідністю, а також ситуативна інформативність.

Важливою особливістю, яку виокремлюють журналісти-теоретики (В.Моїсєєв, Л.Світич, Т.Засоріна, Н.Федосова, В.Кравцов, В.Горохов) є універсальний характер журналістської діяльності. Адже сьогодні представнику цієї професії доводиться писати про політичну подію, завтра – про пожежу, а післязавтра – про наукову конференцію. Хоча нині журналісти все частіше надають перевагу “вузькості тематики, яка переплітається з істинною глибиною” перед “тематичною широтою при вираженій дилетантності журналіста” [3, с. 114]. Тут мовиться про спеціалізацію в журналістиці. В.Кравцов зазначає, що універсальність завжди пов'язана зі спеціалізацією, яка є її зворотнім зв'язком [5, с. 26]. Тому деякі науковці називають цю особливість журналістського фаху універсально-спеціалізованою.

В окремих працях згадується і про виробничо-творчий характер журналістської діяльності. Ця особливість полягає в тому, що, на відміну від письменника, художника чи композитора, котрі

часто не обмежені в часі при написанні своїх творів, журналіст повинен написати текст певного обсягу і в обумовлений, часто дуже короткий термін. Його діяльність повністю підпорядкована виробничому ритму випуску номера газети, журналу, теле- чи радіопередачі [1, с. 99].

О.А.Грабельников зазначає, що праця журналіста має насамперед комплексний характер, тобто поєднує в собі кілька видів діяльності: літературну, яка вміщує власне творчість журналіста (створення інформаційно-публіцистичних текстів); редакторську (правка і доробка авторських текстів) та організаторську, що становить масову роботу з аудиторією, авторським активом [1, с. 65].

Науковці (Т.Засоріна, Н.Федосова, О.Грабельников, Е.Шейн, О.Бочковський) вказують також на таку специфіку журналістської діяльності, як оперативний і безперервний характер. Науковці вважають, що фактор часу суттєво впливає на результати праці газетяра, радіо- та тележурналіста. Готуючи матеріал, він повинен, з одного боку, зробити всебічний аналіз фактів, подій, суспільних явищ, глибоко їх осмислити, надати їм оригінальну літературну форму і водночас якомога швидше, тобто оперативніше, донести цей матеріал до читача. Безперервність журналістської праці має позитивний характер, бо сприяє підвищенню професійної майстерності, вимагає від журналіста бути завжди в належній формі. З іншого боку, постійна черговість редакційних завдань, необхідність паралельно поповнювати свій запас знань з різноманітних проблем не завжди позитивно впливають на ефективність праці журналіста.

Наступною особливістю журналістської діяльності є її індивідуально-колективний характер. Журналіст, наприклад, газетяр, сам відправляється на пошуки теми, інформації, сам пише текст. Тут він працює індивідуально. Разом із тим дуже часто тему чи конкретний адрес, завдання кореспондент отримує від завідувача відділу чи шеф-редактора. Коли матеріал написаний, він проходить через багато рук, поки попадає на шпальти газети. Кожен матеріал у періодичному виданні тісно взаємопов'язаний з іншими матеріалами, а газета чи журнал є одне ціле. Це означає, що діяльність журналіста має і колективний характер [3, с. 112–113].

Отже, в зв'язку із входженням вітчизняної освітньої

системи у Болонський процес, з необхідністю узгодження критеріїв фахової підготовки кадрів (зокрема, журналістських) в Україні та Європі набуває актуальності компетентнісний підхід. При визначенні ключових компетентностей майбутнього журналіста необхідно враховувати: по-перше, те, що в науковому світі немає одноставної єдності у дефініціях понять “компетентність” і “компетенція” і це вимагає подальших розробок; по-друге, специфіку журналістської діяльності, яка полягає в універсальному, виробничо-творчому, індивідуально-колективному, оперативному, безперервному, комплексному та поліфункціональному характері.

Література

1. Грабельников А.А. Работа журналиста в прессе: Учебное пособие. – М.: РИП-Холдинг, 2005. – 274 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Засорина Т., Федосова Н. Профессия – журналист. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 320 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал Эйдос. – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
5. Кравцов В.В. Особенности деятельности журналиста в условиях избирательных компаний: Дис. кан. филол. н.: 10.01.10. – М., 2005. – 209 с.
6. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.
7. Свитич Л.Г. Феномен журнализма/ Под ред. проф. Я.Н. Засурского. – М.: Факультет журналистики МГУ, 2000. – 252 с.
8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал Эйдос. – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
9. Reber A.S. The Penguin Dictionary of Psychology /Arthur S. Reber. – NJ: Penguin Books, 1985. – 848 p.

РОЛЬ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В статтє речь идет об использовании межпредметных связей в процессе изучения иностранного языка. С целью обогащения содержания обучения.

The article deals with application of inter-subject relations in the process of foreign language teaching with the aim of enrichment of the content of education.

Розглядаючи проблему міжпредметних зв'язків у системі шкільної освіти, О.В.Тесленко, зазначає що міжпредметні зв'язки виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості та доступності навчання [3; с. 78]. Міжпредметні зв'язки активізують пізнавальну діяльність студентів, підвищують якість знань і умінь. Вже давно відомо, що ефективність міжпредметних зв'язків на заняттях залежить від уміння педагога поєднувати зміст різних дисциплін, систематизувати знання з різних предметів. Це сприяє успішному засвоєнню знань з іноземної мови, дає можливість використовувати різні методи і прийоми для успішного володіння студентами інтелектуальними вміннями і навичками.

У 1658 році Я.А.Каменський підготував ілюстрований підручник "Світ чуттєвих речей у малюнках". Це був спрощений варіант книги "Відкриті двері мов", яка стала першим навчальним посібником, що був створений на засадах психологічних принципів навчання. Відомий педагог висловив думку про необхідність узагальнення всіх здобутих людством знань. Він був переконаний, що всі знання виростають з одного кореня навколишньої дійсності і мають між собою зв'язки, а тому й повинні вивчатися у зв'язках [2]. Роль міжпредметних зв'язків у вивченні іноземної мови полягає в тому, що вони дають можливість сформуванню у студентів цілісну картину світосприйняття. Вчені вбачають у міжпредметних зв'язках засіб розмежування знань, які мають засвоюватись студентами у процесі вивчення різних навчальних предметів. Процес вивчення іноземної мови також потребує уваги до здійснення міжпредметних зв'язків. Йдеться про необхідність організації взаємозв'язків іноземної мови з літературою, рідною мовою, історією, географією та іншими предметами. Не можна не

підкреслити вагомість країнознавчого аспекту у викладанні іноземної мови. Здійснення цих зв'язків передбачає цілеспрямоване використання всього арсеналу форм, методів, прийомів та засобів навчання, які допомагають виявити нові можливості вивчення країнознавчого матеріалу і виявити спільне й специфічне в його використанні при викладанні іноземної мови. Вдало підібраний матеріал з країнознавства суміжних предметів сприятиме не лише збагаченню мови студентів екстралінгвістичною та фактологічною інформацією, але й за допомогою міжпредметних зв'язків урізноманітнить діалогічну мову спілкування.

Досвід довів, що використання міжпредметних зв'язків доцільно застосовувати у процесі навчання іноземній мові з метою збагачення змісту навчання. Останнє допоможе уникнути штампів, стереотипів, повторів та одноманітності змісту у навчанні. Поглиблені знання студентів з країнознавства дозволяють викладачеві краще відобразити специфіку іноземної мови як засобу спілкування. Країнознавча інформація може охоплювати відомості про географічне положення та природні особливості країни, мова якої вивчається, допомагає студентам вивчати іноземну мову за допомогою ознайомлення з пам'ятками міст країни, з життям та діяльністю прогресивних громадських діячів, народними традиціями та святами.

Значною допомогою при вивченні іноземної мови є міжпредметні зв'язки з літературою та прикладним мистецтвом, оскільки знання літературних джерел відомих письменників, митців, композиторів викликає у студентів інтерес до матеріалу, який вивчається на заняттях з іноземної мови.

Т.І.Іванцок при визначенні ролі міжпредметних зв'язків у процесі вивчення іноземної мови вказує, що поглиблення знань студентів (школярів) з країнознавства допоможе викладачу “краще відбити специфіку іноземної мови як засобу іншомовного спілкування”[1; с. 9].

Розглядаючи проблему навчання монологічному мовленню учнів старшої школи, В.Г.Хоменко та К.В.Дембновецька звертають увагу на можливості автентичних текстів країнознавчого характеру. Вони також підтверджують, що існує загальновідоме твердження: “широке і постійне використання у навчальній роботі країнознавчих матеріалів, що мають освітній, виховний та

розвивальний потенціал, що формує інтерес учнів до вивчення іноземної мови”[4; с. 8]. Відомо також, що взаємозв’язок у вивченні навчальних предметів – природний процес, зумовлений логікою навчання. Дуже важливим для успішного вивчення іноземної мови є наявність мовного середовища, бо саме воно є і джерелом, і стимулом вивчення мови народу, з яким людина має спілкуватися. Процес вивчення іноземної мови ускладнюється за умови відсутності такого середовища, тому досить важливою, є реалізація міжпредметних зв’язків.

Названий процес забезпечується: загальними предметами навчальної діяльності студентів; комплексною реалізацією загальних навчально-виховних завдань і змістом навчальних дисциплін; системою засобів активізації пізнавальної діяльності студентів. Основні завдання навчальної діяльності пов’язані з метою: дидактичною, розвиваючою і виховуючою. Саме вони пронизують увесь зміст освіти, насамперед, гуманітарної. Зумовлені роллю і місцем іноземної мови, сучасні методисти наголошують на важливості формування інтелектуальних умінь і навичок розумового розвитку студентів, розширення їхньої ерудиції. Послідовне й активне здійснення виховання студентів сприяє формуванню в них наукового кругозору. Це відбувається успішно при застосуванні міжпредметного матеріалу.

На підставі зв’язку іноземної мови з іншими дисциплінами міжпредметні зв’язки можуть мати таку структуру:

- за контактами з іншими предметами: генетичні, заставні, функціональні;
- за змістом: фактичні, понятійні, теоретичні;
- за метою використання для: доповнення і поглиблення знань про мову; порівняння споріднених чи відмінних явищ; розширення ерудиції, введення нового;
- за часом і формою реалізації: на занятті (розповідь, бесіда, самостійні завдання); у домашній роботі (завдання міжпредметного характеру); позааудиторній роботі (міжпредметні гуртки, факультативи, олімпіади, комплексні екскурсії) [3; с. 79].

Міжпредметні зв’язки конкретизують роботу викладача, пронизують усі види та форми навчальної діяльності. Вони є органічною частиною всього навчального процесу й забезпечують

систематичність у засвоєнні знань з іноземної мови та використання їх на практиці. Іноземна мова генетично пов'язана з історією будь-якої людської галузі знань. Вивчаючи її зв'язки з іншими предметами, треба мати на увазі, насамперед, ті з них, які допомагають з'ясувати виникнення та існування різних фактів мови, глибше розкрити їх суть.

Визнано, що важливим для засвоєння мовознавчих термінів також є використання міжпредметних зв'язків. Викладач може використовувати матеріал інших предметів з метою більш глибокого розкриття виникнення окремих термінів (особливо це стосується фразем). Дослідники виявили, що саме зв'язки іноземної мови з іншими дисциплінами допомагають усвідомлювати сутність фразеологічних зворотів. Досить вдалим є використання прийому, який здобув назву "невеликий коментар", що використовується в ході організації бесіди і під час виконання вправ лексичного, фраземного, етимологічного, стилістичного характеру.

Міжпредметні зв'язки доцільно використовувати в ході підготовки студентами невеликих доповідей, що містять факти з історії та літератури. Досвід нашої роботи переконує, що на заняттях іноземної мови із застосуванням міжпредметних зв'язків значно зростає активність студентів. Вони вчаться висловлювати власні думки, обговорювати актуальні питання сучасності, аналізувати, робити висновки тощо.

Не дивлячись на те, що проблема міжпредметних зв'язків досліджується досить давно, увага викладачів іноземної мови до неї має бути посилена для підвищення ефективності її вивчення студентами.

Література

1. Іванцюк Т.І. Реалізація міжпредметних зв'язків у процесі вивчення іноземної мови та зарубіжної літератури у школі // Іноземні мови. – 2004. – № 3.
2. Коменський Я.А. Мир чувственных вещей в картинках // Под ред. Проф. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1957.
3. Тесленко О.В. Міжпредметні зв'язки у системі шкільної освіти // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Збірник наукових праць. - Х. :ХДПУ, 1998. – Вип. 8-9.
4. Хоменко В.Г., Дембновецька К.В. Навчання монологічного мовлення учнів старшої загальноосвітньої школи на основі

автентичних текстів країнознавчого характеру //Іноземні мови. – 2002. – № 2.

Л.В.Мовчан

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Рассматривается модульно-рейтинговая система обучения как новое средство преподавания в высшей школе. Она делает систему оценивания более гибкой и объективной, что побуждает студентов к систематической и активной самостоятельной работе.

Module-rating system of education is concerned as a new means of teaching at the University. It makes the traditional system of estimation more flexible and objective that impels students to systematic and active independent work.

Сьогодні, спрямоване на інтеграцію України в європейський та всесвітній освітні простори, вимагає кардинальних змін у сфері вищої освіти, що має на меті вдосконалення, а почасти й повний відхід від системи традиційної організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, яка вже не може ефективно функціонувати в умовах інформаційного суспільства. Система традиційної організації навчального процесу, що характеризувалася недостатньою індивідуалізацією процесу навчання й учіння, низьким рівнем самостійності студентів, відсутністю стимулів до регулярної та якісної роботи, забезпечувала різні сфери суспільної діяльності випускниками репродуктивного способу мислення, практично неадаптованого до нових вимог. Формування інформаційного суспільства передбачає, що випускники навчальних закладів, і насамперед, вищих, зможуть самостійно адаптуватися до цих вимог та стануть активними учасниками творення такого суспільства.

Можна виділити кілька основних вимог, які суспільство висуває до випускників вищих навчальних закладів:

- уміння самостійно набувати необхідні знання, застосовувати їх на практиці для вирішення різних завдань, що виникають у професійній діяльності та в житті;

- самостійно критично мислити, бачити реальні проблеми і, використовуючи сучасні технології, шукати шляхи раціонального їх вирішення;
- ефективно працювати з усією доступною інформацією;
- психологічно грамотно будувати моделі поведінки в різних соціальних групах;
- уміти спільно працювати в різних сферах, галузях, в різних ситуаціях, мати навички колективної праці та виходу з будь-яких конфліктних ситуацій;
- мати високий рівень готовності до самоосвіти, розвитку власного культурного рівня.

У нинішній ситуації інформаційне суспільство до певної міри стає й законодавцем моди на той чи інший навчальний предмет. Це, зокрема, стосується предмету “Іноземна мова”, рейтинг якого за останнє десятиліття суттєво підвищився. Це спричинено тим, що знання іноземної мови, з одного боку, стимулює студентів докладати зусиль для засвоєння цієї мови, а з іншого – стимулює викладачів застосовувати різні новітні методики та технології. Це позитивне зрушення відчутне не тільки в мовних (спеціальних) вищих навчальних закладах, а й у немовних, зокрема аграрних, де внутрішня й зовнішня позитивна мотивація знання студентами іноземної мови ґрунтується на реальності їх перспективного кар’єрного зростання, насамперед, у спільно створених з іноземцями фірмах, де мовою спілкування найчастіше виступає англійська. Це саме стосується і безпосередніх письмових контактів із закордонними колегами та мережі Інтернет, основною мовою яких є також англійська.

Проте навчання іноземної мови в аграрному ВНЗ має свої особливості, продиктовані необхідністю реалізації принципів професійно-орієнтованого підходу до навчання. Тому орієнтація навчального курсу на формування в студентів немовних вищих навчальних закладів умінь різних видів професійного спілкування з використанням іноземної мови вимагає вирішення цілої низки питань, що стосуються оптимальної організації процесу навчання з огляду на сучасні вимоги. Який шлях необхідно обрати, щоб підготувати конкурентоспроможного випускника не лише для внутрішнього ринку праці, а й для світового?

На нашу думку, найбільш дієвим чинником для вирішення

цього завдання є застосування модульно-рейтингової системи навчання (МРСН), яку можна використовувати як для очної, так і заочної, дистанційної чи екстернатної форм навчання. Оскільки МРСН передбачає і самостійну роботу студентів, то в руках викладача ця технологія навчання стає надійним інструментом для формування професійних якостей.

Однак, тут необхідно враховувати й інші чинники, що гальмують ефективне застосування МРСН:

- по-перше, недостатній рівень знань і вмінь, з яким приходять випуски загальноосвітніх шкіл, що зумовлює врахування різнорівневої мовної підготовки та посилення індивідуально-диференційованого аспекту навчання;
- по-друге, надзвичайно мала, навіть, як для немовних ВНЗ, кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови. Одна - дві навчальних години на тиждень не сприяють глибокому засвоєнню одержаного матеріалу, а тому постає проблема інтенсифікації навчання;
- по-третє, відсутність іншомовної аудиторії, що з технічного боку посилюється ще й відсутністю лінгафонних кабінетів.

Будучи однією зі складових кредитно-модульної системи організації навчального процесу, МРСН є інструментом оцінювання знань студентів із визначенням їхнього рейтингу в розрізі навчальних дисциплін. При цьому вона не скасовує традиційної системи оцінювання, а, існуючи паралельно, робить її більш гнучкою, об'єктивнішою, чим стимулює студентів до систематичної та активної самостійної роботи протягом усього періоду навчання та має на меті створення здорової конкуренції між студентами у навчанні.

Учасниками навчального процесу за модульно-рейтинговою системою, як і за традиційної організації, є студент і викладач. Причому курс "Іноземна мова" залишається чи не єдиним, де викладач не може обмежитися роллю тільки консультанта. У його діяльності, спрямованій на професійну підготовку студента в умовах МРСН, передбачаємо такі етапи:

1. Усвідомлення важливості формування та розвитку в студентів професійної компетентності та передбачення труднощів, з якими вони можуть зіткнутися у процесі підготовки.
2. Складання спеціальної системи індивідуально-орієнтованих

завдань.

3. Спостереження за діяльністю студентів на заняттях.
4. Коригування системи індивідуально-орієнтованих завдань.
5. Визначення рівня сформованості узагальненої професійної мовної компетенції студентів.

Тож саме викладач є тією людиною, від якої залежить правильне структурування матеріалу навчального курсу, тобто виокремлення та об'єднання тем у модулі.

Розглядаючи модуль як одне з ключових понять сучасної педагогічної науки, варто наголосити, що він носить двосторонній характер: його розглядаємо одночасно і як замкнену, і як відкрити одиницю навчального процесу. Замкненість кожного модуля полягає в тому, що він є своєрідною незалежною ланкою, яка має свої завдання, мету, установки, забезпечення. Відкритість характеризується тим, що оволодіти навчальним матеріалом певного модуля неможливо, якщо студент не володіє знаннями з попереднього модуля. Таким чином у процесі вивчення навчальної дисципліни модульним способом дотримується принцип наступності та перспективності.

Технологія розробки курсу іноземної мови у ВНЗ, де використовується МРСН, має розпочинатися з визначення діагностичних цілей навчання. Наступний етап – організація змістового боку навчального курсу. В процесі відбору змісту навчання переважають два основні напрями: по-перше, потрібно враховувати вимоги державного стандарту для певної спеціальності; по-друге, міжпредметні зв'язки навчального курсу з іншими професійно спрямованими дисциплінами аграрного профілю, а особливо їх практичну значущість у подальшій діяльності працівника аграрної галузі. На наступному етапі відібраний навчальний матеріал необхідно структурувати. Сутність цього процесу полягає в тому, що викладач відшукує зв'язки між темами чи розділами, а також здійснює моніторинг інформаційної ємності кожної теми чи розділу. Тільки після одержання оцінки кожного сегмента викладач розбиває увесь навчальний матеріал на модулі. Всі модулі мають бути структурованими за єдиним принципом для того, аби потім вони логічно об'єднувалися в цілісну навчальну дисципліну. Однак викладач може використати і загальноприйнятий підхід до структурування змісту навчання, який

передбачає виокремлення базового компонента іноземної мови для загального вжитку і мови для спеціальних (професійного спрямування) цілей. Кожний модуль має включати теоретичний матеріал, практичну частину, теми для самостійних досліджень (сюди включаємо індивідуальні науково-дослідні завдання, проекти, реферати), питання для проміжного контролю, а також питання для підсумкового контролю знань студентів за модуль. Останнє передбачає розробку форм і методів контролю, оцінювання і корекцію рівня засвоєння матеріалу, вміщеного в модулі. Під час вивчення матеріалу кожного модуля студент також “заробляє” визначені шкалою оцінювання знань рейтингові бали. Їх вага особливо відчутна в порівнянні з екзаменаційним балом, одержаним за традиційної системи організації навчання, яким є свого роду середнє арифметичне за курс. Рейтинговий бал стимулює студента достроково вийти на визначений рівень ще до підсумкового контролю, що дасть можливість одержати оцінку за екзамен “автоматом”. Однак у цьому можна вбачати і певний недолік: мотивація деяких студентів може виявитися заниженою, що призведе до орієнтації їх тільки на найнижчий допустимий рівень-мінімум. Тому завданням рейтингової системи оцінки знань має стати і моніторинг процесу оволодіння студентами поточного матеріалу, що дасть змогу своєчасно виявляти “пробіли” в їхніх знаннях.

Таким чином, модульно-рейтингова система навчання є якісно новим рівнем організації викладання у вищій школі, в основі якої лежить неперервна індивідуальна робота з кожним студентом.

Література

1. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі // Проблеми вищої школи. – К.: Вища школа, 1994. – Вип.79. – С. 3-6.
2. Пашенко М.І. Теоретичні основи модульного навчання. Посібник, Умань, 1996. – 38 с.
3. Шиян Н. Модульно-рейтингове навчання у процесі підготовки вчителя // Рідна школа, 1998. – № 10. – С. 8.

ОСОБЛИВОСТІ МЕДІЙНОГО ВИХОВАННЯ

Автор рассматривает вопрос необходимости осуществления медийного воспитания подрастающего поколения на современном этапе, его основные методы и формы. Доказывает необходимость подготовки будущих педагогов к медиаобразовательной деятельности.

The author considers necessity of the media education of the rising generation at the present stage, its basic methods and forms. The paper proves need of preparation of the future teachers to the mediaeducational activity.

Сучасний світ важко уявити без засобів масової інформації. Їх кількість з кожним роком зростає, і, відповідно, зростає кількість поширюваної ними інформації. Особистість, яка формується у сучасному суспільстві, повсякчас стикається із мас-медіа. Б.Єржабова говорить навіть про “медійне дитинство”, “...бо діти ростуть і сприймають світ навколо себе через технічні засоби” [1, с. 102]. Таким чином можна стверджувати, що “...медійні засоби є визначальними у вихованні” [1, с. 103]. Медійна революція, швидке зростання кількості та значення мас-медіа принесли не тільки оптимізацію процесу спілкування й удосконалення можливостей інтелектуальної праці людини, але й великі небезпеки, найперше, у сфері формування поглядів і переконань людей. Серед негативних явищ: бруталізація суспільного життя, послаблення чутливості людей, маніпулювання інформацією, запровадження дезінформації, зниження рівня знань, нівелювання авторитетів, формування агресивності, нищення християнських цінностей, експерименти над людською підсвідомістю, руйнування міжособистісних зв’язків, уніфікація суспільного життя, сексуальна депривація тощо [6, с. 19].

Проблеми розвитку інформаційного суспільства торкнулися й України. Велика кількість інформації, що навалилася на непідготовленого споживача, впливає на його не лише фізичне, але й психічне, духовне здоров’я. Ця засторога особливо стосується дітей та підлітків, оскільки “... інтенсивна інформатизація суспільства кардинально перебудовує простір дитинства, впливає на психологію взаємодії особистості з оточуючим світом” [3, с. 9].

Науковці прийшли до висновку, що "... зусиллями наднаціональних ЗМІ старше покоління й уся система освіти швидко втрачає можливість контролювати інформацію, яка надходить до молоді й слугує формуванню її самосвідомості" [2, с. 9].

Саме тому мас-медіа розглядають як могутній чинник виховання та соціалізації підростаючого покоління, який, на жаль, не завжди позитивно впливає на формування особистості.

Звісно так було не завжди. Мабуть, саме тому сучасне інформаційне середовище так вагомо впливає на становлення особистості. На жаль, ні батьки, ні педагоги не виявилися готовими надати дітям допомогу й поради, як потрібно спілкуватися зі ЗМІ без шкоди для здоров'я.

Захід стикнувся із подібними проблемами швидше за наше суспільство. Отже, є у кого повчитися, перейняти досвід. Недаремно там активно розвивається така галузь педагогічної науки, як медіапедагогіка. Медіапедагогіка – це міждисциплінарна наука про контрольовану та інтенційну дію і використання медіа з дидактичною та виховною метою [5, с. 8]. Отже, складовою її частиною є медіавиховання. У межах цього напряму дослідницькі праці концентруються на ролі мас-медіа у виховних процесах, що здійснюються у сім'ї, дошкільних установах, усіх щаблях шкільництва, різних площинах суспільного життя. Дослідження мас-медіа доповнюється медійним вихованням [6, с. 16].

Мета статті – на основі зарубіжного та вітчизняного досвіду проаналізувати завдання та особливості медійного виховання дітей і молоді.

Медіавиховання – це розділ медіапедагогіки, який покликаний формувати світогляд, інтереси, потреби, ідеали, мотиви, ціннісні орієнтири, свідомість, переконання, судження, а також конкретні риси характеру, якості особистості, моделі поведінки, а також розвивати її культуру засобами масової комунікації" [4, с. 77]. Головною метою медіавиховання є підготовка до рефлексійного, критичного і корисного користування ЗМІ [6, с. 16]. Медійне виховання поєднує два аспекти: виховання засобами мас-медіа та виховання, спрямоване на підготовку підростаючого покоління до комунікування зі ЗМІ.

Виховання засобами мас-медіа можливе лише за умови їх методично правильного використання. За таких умов воно сприяє

розширенню кругозору дітей та підлітків, їх духовному збагаченню, формує у них модель позитивної поведінки, допомагає у виборі професії, формує почуття прекрасного, ознайомлює з видами спорту, спонукає до занять фізкультурою і спортом тощо.

Водночас використання у повсякденному житті мас-медіа несе багато загроз для дітей та підлітків. Вони здатні формувати неправильні ціннісні орієнтири, культивувати почуття помсти, навчати агресії, зменшувати здатність до спілкування з навколишніми, зрештою, іноді віртуальна реальність настільки захоплює підростаючу особистість, що вона перестає розмежовувати її з реальною дійсністю тощо.

Проте надзвичайно важливою є підготовка підростаючого покоління до користування ЗМІ. У цьому процесі мають бути задіяні і сім'я, і школа, і громадські організації, і Церква – усе оточення дитини.

Відразу мусимо зазначити, що успішно це завдання можуть виконувати лише ті вихователі, які готові до такої роботи, тобто у яких сформована інформаційна культура, адже транслятором культури може бути лише її носій. Отже, питання підготовки майбутніх учителів, вихователів до медіаосвітньої роботи видається важливим завданням. Надзвичайно доцільним у такій ситуації вважається вивчення майбутніми педагогами медіаосвітніх курсів.

Звернувшись до зарубіжного досвіду, бачимо, що, наприклад, початки медіаєдукації в Америці пов'язані з 1906 роком, коли фірма Keystone View Company видала підручник для вчителів, який обумовлював використання у шкільній практиці набору з 600 діапозитивів. У 20-х рр. до навчальних програм в педагогічних навчальних закладах було запроваджено окремий предмет "Visual Instruction" (візуальне навчання), вивчення якого в окремих штатах було умовою отримання учительського диплому [6, с. 18].

В Україні майбутніх учителів здебільшого готують до використання мас-медіа у навчальному процесі, а от виховним аспектам ЗМІ приділяється, на нашу думку, недостатньо уваги. Цей момент є негативним, оскільки саме вчителі покликані формувати інформаційну культуру як школярів, так і їх батьків, які зростають в іншій інформаційній ситуації, а тому часто виявляються

неспроможними надати дітям допомогу у користуванні сучасними ЗМІ.

Робота зі школярами передбачає застосування таких методів і форм роботи, які дозволили б сформувати у них культуру взаємодії із ЗМІ, критичне мислення щодо інформації, розуміння того, як створюються медіапродукти, творчі здібності школярів шляхом самостійного створення, розповсюдження, аналізу та оцінювання медійних продуктів; здатність дитини до морального самозахисту від негативної інформації ЗМІ. Щодо методів роботи, то доцільними видаються бесіди, пояснення, дискусії, рольові ігри, які видаються особливо продуктивними. Важливо вказати, що вибираючи той чи інший метод роботи, вихователь повинен керуватися відомими у педагогіці положеннями, використовуючи не один метод, а їх комплекс. Таке поєднання різних методів дозволить залучати до роботи всіх школярів, активізувати весь арсенал чуттєвого сприймання і допоможе організувати роботу без перенавантажень. Формами роботи можуть бути як відповідні уроки, так і позаурочні заходи. Це може бути обговорення різноманітних проблем та виконання різноманітних завдань у форматі популярних програм (“Брейн-ринг”, “Найрозумніший”, “Що? Де? Коли?”, “Я так думаю” тощо); обговорення телевізійних програм та фільмів у формі дискусії, інтелектуального бою, конференції, суперечки “телекритиків” тощо; заходів, що побудовані на матеріалах художніх фільмів чи телевізійних програм (відкритий мікрофон “Хочу висловитися” (про стан сучасного телеекрана); сократівська бесіда “Чи варто діяти морально, якщо це не вигідно?”; години відвертості “Фільм, який змінив моє ставлення до життя”, “Чого я не зроблю за жодних обставин”; інтелектуальний бій “На рингу – Добро і Зло”; рольова гра “Прес-конференція з режисером (актором, сценаристом тощо); “Захист улюбленої телевізійної програми”; диспут “Агресивність – ознака сили чи слабкості”, “Наслідкування – набування досвіду чи самогубство власного “Я”, “Телебачення – благо чи шкода”; бесіда “Роль телебачення у житті людини”, творчий проект “Якби телебачення перестало існувати...”, “Телебачення майбутнього”, “Лист улюбленому телегерою”). Робота з батьками – надзвичайно важливий напрям діяльності вчителя. Вона передбачає діяльність, метою якої є допомога батькам у формуванні

інформаційної культури дітей, та робота, спрямована на формування інформаційної культури самих батьків, адже вони самі не завжди можуть зорієнтуватися у великій кількості інформації. Основними напрямками роботи класного керівника з батьками у процесі формування інформаційної культури є: 1) ознайомлення з умовами виховання в сім'ї, з інформаційними уподобаннями її членів; 2) визначення рівня інформаційної культури батьків; 3) виявлення труднощів, які відчують батьки у комунікуванні з інформацією; 4) виявлення позитивного досвіду сімейного виховання у напрямі формування інформаційної культури дітей з метою його поширення; 5) допомога батькам у формуванні їх інформаційної культури, якщо така потреба існує; 6) залучення батьків до позаурочної виховної роботи; 7) проведення різноманітних заходів: лекцій, семінарів, бесід, круглих столів, рольових ігор тощо; 8) створення банку науково-методичної інформації з проблем формування інформаційної культури.

У роботі з батьками класні керівники можуть застосовувати різноманітні форми та методи: не лише заходи просвітницького характеру (батьківські збори, лекції, розповіді), але й форми роботи, які передбачають активність самих батьків (різноманітні конкурси, вікторини, змагання, дискусії, диспути тощо). Така робота допомагає батькам висловлювати власну точку зору, слухати думку інших батьків та переймати позитивний досвід сімейного виховання.

Отже, у зв'язку зі зростанням кількості та значення інформації у сучасному світі питання медійного виховання стають надзвичайно актуальними. На часі підготовка майбутніх педагогів до медіаосвітньої діяльності, яка здійснюється у кількох напрямках, поєднуючи роботу із школярами з роботою з батьками. Проте ця стаття не вичерпує усіх питань медійного виховання. Залишаються недослідженими питання історичного розвитку медіаосвіти в Україні, медіавиховання різних категорій школярів тощо.

Література

1. Єржабкова Б. Вибрані питання соціальної педагогіки. – Дрогобич: Вимір, 2003. – 364 с.
2. Корсак К. Суспільства й освіта ХХІ століття – дороговкази для футурологів // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені

- Івана Франка / Ред. кол. Т.Біленко, В.Скотний та ін. – Дрогобич: НВЦ “Каменяр”, 2002. – Випуск п’ятий. – С. 4-15.
3. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Світ виховання. – 2004. – № 4. – С. 7-30.
 4. Робак В. Медіа-педагогіка: аналіз інноваційного зарубіжного досвіду // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: Зб. наук. праць / Ред. кол. І. Зязюн та ін. – Львів: Видавництво “Сполом”, 2002. – Вип. 8. – С. 70-92.
 5. Juszczak S. Wprowadzenie // Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym / Pod redakcją S. Juszczyka. – Torun, 2002. – S. 7-9.
 6. Strykowski W. Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym // Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym / Pod redakcją S. Juszczyka. – Torun, 2002. – S. 13-24.

Т.В.Карпінська

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ НА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

В данній статтє рассматриваются педагогические аспекты музыкально-фольклористического образования на музыкально-педагогических факультетах (институтах) педагогических университетов. Анализируется значение фольклоризма, как неотъемлемого компонента содержания преподаваемых дисциплин, таких как: специнструмент, вокал, хор и оркестр, хоровая аранжировка, ансамбль и многих других. Проведен сравнительный анализ соответственно качества звукового фольклорного материала на музыкально-педагогических факультетах и консерваториях (музыкальных академиях).

This article deals with pedagogical aspects of music and folklore education at the musicpedagogical faculties (institutes) of pedagogical universities. It analyses the meaning of folklorism as an inseparable component of the contents of the subjects taught. They are as follows: special instrument, vocal, choir and orchestra, choir arrangement, ansamble and many others. A comparative analyses of the number of sound folklore material at musicpedagogikal faculties and

conservatories (music academies) respectively was carried out.

В умовах національно-культурного відродження система музичного виховання в навчальних закладах України потребує переосмислення з урахуванням історико-педагогічних традицій, що склалися впродовж багатьох століть. Сьогодні музично-фольклористичні дисципліни стали важливою частиною музичної освіти. Народна музика викладається в усіх вищих і середніх навчальних закладах України. І тому актуальність даної проблеми зумовлене ціннісним критеріальним підходом до реформування системи вищої музичної освіти в Україні, соціокультурних чинників та педагогічних передумов становлення музично-фольклористичних дисциплін у вищій школі, зокрема на музично-педагогічних факультетах (інститутах) ВНЗ.

Розкриттю історико-педагогічних проблем музичної освіти сприяє цілий спектр сучасних дидактичних досліджень провідних учених, де визначено шляхи реформування змісту, форм, методів сучасної мистецької освіти та перспективи її подальшого розвитку (А.Болгарський, С.Горбенко, І.Зязюн, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.)

Педагогічні аспекти проблеми музично-фольклористичної освіти саме на музично-педагогічних факультетах у спеціальній науковій літературі ще недостатньо вивчені й потребують окремих досліджень, уточнення й доповнення, вивчення й узагальнення набутого досвіду.

Мета цієї статті – охарактеризувати специфіку викладання музичного фольклору та фольклористики на музично-педагогічних факультетах (інститутах) педагогічних університетів та обґрунтувати значимість фольклоризму, як невід’ємного компонента змісту фахових дисциплін.

Музичні вищі навчальні заклади в Україні не лише проводять підготовку фахівців з музичного фольклору (що є основним завданням), але й здійснюють велику виховну, навчально-методичну та наукову роботу: створюються нові навчальні плани, програми, посібники, видають хрестоматії з музичного фольклору – це становить органічну частину навчально-педагогічного процесу. Значною своєрідністю музично-фольклористичного виховання і навчання відзначається діяльність музично-педагогічних факультетів (інститутів), на яких ведеться

підготовка вчителів музики у школах. Специфіка полягає в тому, що академії музики, університети культури і мистецтв вивчають автентичні зразки фольклору – на музично-педагогічних факультетах наголос зроблено на вивченні фольклоризму.

Під ним у наш час розуміється свідоме використання фольклору (тематики, мелодики, форм, ладів, багатоголосся, образів, персонажів тощо) в авторській творчості. До сфери фольклоризму зараховується також виконання фольклорних творів професійними та аматорськими колективами (пісненими, інструментальними, хореографічними, різного роду “фольклорними ансамблями” тощо), а також використання фольклорних зразків для цілей загальнокультурного та музичного виховання учнівської та студентської молоді.

Немає потреби заглиблюватися у проблематику використання фольклору композиторами, письменниками, режисерами, співаками, хореографами тощо (це предмет дослідження іншої наукової галузі – мистецтвознавства). Цій темі присвячена спеціальна література. Для прикладу назвемо імена кількох дослідників цієї проблематики в галузі мистецтвознавства та літератури: М.К.Азадовський уперше ставить проблему використання фольклору в творчості російських письменників [1, с. 214-254]; О.А.Правдюк коротко торкається фольклоризму українських композиторів [6, с. 243-248]; А.І.Іваницький у навчальному посібнику “Українська народна музична творчість” [3, с. 292-302] уперше подає інформаційну панораму використання фольклору в системі сучасної культури – в літературі, композиторській творчості, в кіно, в образотворчому мистецтві, в хореографії, театрі, науці і музичному житті (у пропаганді фольклору).

У музичному вихованні традиції фольклоризму [3, с. 292-302] мають перевірену практику, яка на сьогодні цілком склалася і міцно утвердилася ще у 1990-ті роки. Важливу роль тут відіграють інструменталісти – професійні виконавці та студенти, що навчаються гри на українських народних інструментах, капели бандуристів, тріо бандуристок, оркестри народних інструментів навчальних закладів. Викладання бандури, баяна, балалайки та інших народних інструментів охопило усі ланки музичної освіти – від музичних шкіл до консерваторій. Щоб побачити, яке велике

місце належить фольклоризму навіть у музичних школах, достатньо узяти для прикладу програму з баяну [2]. У переліку рекомендованого репертуару для кожного класу ще додаються численні зразки народних мелодій в обробці для баяна, причому, не тільки українські, але й російські, литовські, молдавські, польські і т. д. Таким чином, вивчаючи гру на баяні, учень водночас збагачує власні слухові враження розумінням фольклорних стилів різних народів Європи і навіть світу. І це ж саме стосується вивчення інших музичних, особливо народних інструментів, хоча і в класі фортепіано в репертуар входить немало обробок народних мелодій.

Цей воістину величезний і цінний масив музичних творів, пов'язаний з фольклором, що зараз налічує багато тисяч зразків, почав формуватися ще у XIX ст., коли до справи активно підключилися композитори, які й створили тисячі обробок та стилізацій у фольклорному плані. Оскільки з відкриттям музично-педагогічних факультетів у середині XX ст. важливе місце у навчальних програмах відводиться вивченню народних інструментів та грі в народних оркестрах, фольклорні мелодії постійно звучать у класах музичних інструментів, в оркестрових класах, на екзаменах, у громадських концертах тощо.

Вивчення власне музичного фольклору обмежується, згідно навчального плану, курсами “Народна музична творчість” та “Етнографія і фольклор”, які читаються один семестр на 2 курсі. Передбачена також фольклорна практика у IV семестрі протягом 2-х тижнів. Цього, звичайно, було б недостатньо для вивчення народної музики.

Не менше місце фольклорним мелодіям в обробках (тобто, власне фольклоризму) відводилося і продовжує відводитися під час навчання співу. Учебний репертуар вокалістів-студентів, хорового класу містить значну кількість народних пісень. Не кажучи вже про те, що М.В.Лисенко, М.Д.Леонтович, К.Г.Стеценко, Л.М.Ревуцький, М.Ф.Колесса, Є.Т.Козак та багато інших українських композиторів, які аранжували українські народні пісні для хору та для солоспіву, становлять значну частину репертуару хорових навчальних капел та вокальних класів на музично-педагогічних факультетах.

Для повноти картини назвемо ті дисципліни, де фольклорні мелодії займають значне місце: спеціалізований інструмент, вокал, хоровий

клас, оркестровий клас, педагогічна практика, інструментовка, хорове аранжування, диригування та читання хорових партитур, хорознавство, методика музичного виховання, сольфеджіо, історія української музики, ансамбль, народна музична творчість, методика викладання гри на музичному інструменті. Тобто, не менше 15-ти навчальних дисциплін насичені матеріалами музичного фольклору в мистецьких обробках композиторів. І якщо порівняти кількість звукового фольклорного матеріалу на музично-педагогічних факультетах із консерваторіями чи університетами мистецтв, – перевага здебільшого буде на боці музично-педагогічної освіти. Також, слід зазначити, що тематика курсових і особливо дипломних робіт присвячена народній музиці та проблемам музичного виховання на зразках народної музики. Виявляється, музично-педагогічна практика по лінії фольклоризму набагато випередила формування музичної фольклористики як теоретичної і методичної складової педагогічного процесу.

Така спрямованість на фольклорно-краєзнавчу підготовку майбутнього вчителя музики ніколи не припинялася на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів. Методисти, викладачі включають фольклор та етнографію в систему виховання майбутнього вчителя.

Виховне та навчально-методичне використання музичного фольклору в навчальному процесі зараз посилюється. Дуже показовим у цьому розумінні є методичне видання посібника-довідника, укладене А.Г.Болгарським для вступників до вищих навчальних музичних закладів із спеціальності “Музика”, 1993 рік, у двох частинах. Звертає на себе увагу значна насиченість посібника фольклорним матеріалом, а також загальна методологічна зорієнтованість на важливість фольклористичних знань.

У “Вступі” першої частини наголошується: “Через опанування фольклорних традицій вчитель музики вирішує такі завдання музичного виховання в загальноосвітній школі” і далі перераховано пункти, з яких виділимо: формування сприйняття музики; розвиток музичних здібностей, мислення, відчуття, уяви; виховання потреби грати, співати у хорі, фольклорному ансамблі тощо [4, с. 3-4]. Трохи нижче роз’яснюється перспектива праці після закінчення навчання:

“По закінченні ВНЗ за спеціальністю “Музика і народознавство” випускник повинен отримати такі уміння і навички:

- збирати фольклор;
- володіти методикою записування фольклору;
- вміти розшифровувати народні мелодії;
- створювати самобутні фольклорні колективи, які б продовжували традиції батьків;
- методично правильно проводити свята народного календаря із урахуванням їх виховних і педагогічних функцій” [4, с. 6].

Серед інших завдань, які має вирішувати абітурієнт, – записування мелодії народної пісні нотами та підбір до неї акомпанементу. Подається список із 25-ти народних українських пісень, які абітурієнт має вивчити і підготувати на екзамен з фаху [4, с. 17-18].

Друга частина посібника-довідника – короткий конспект з дисциплін фахових випробувань абітурієнта. Перша дисципліна, з якої починається посібник, – “Народна творчість” [5, с. 3-21]. На сторінках 117-140 подано мелодії з текстами 25-ти пісень, що були перераховані за назвами у 1-й частині посібника-довідника.

Таким чином, ми бачимо глибоко продуману систему музично-фольклористичного виховання не тільки у вищих навчальних закладах, але й на стадії випробувань абітурієнта. Схожа система застосовується також на вступних екзаменах у академіях музики (консерваторіях) та в університетах культури і мистецтв. Отже, при поглибленому аналізі стану викладання музичного фольклору на музично-педагогічних факультетах розкривається картина значно глибшого, ніж це могло видатися при перегляді тільки навчальних планів, проникнення народної музики в більшість фахових дисциплін. Особливо важливо, що музичний фольклор посідає значне місце в системі виховання та музичної підготовки майбутніх вчителів музики. Тому що саме через школу можна не тільки зберегти великі музичні цінності минулого, але й зміцнити та поширити роль музичного фольклору в умовах інформаційних технологій.

Література

1. Азадовский М.К. История русской фольклористики. – Т.1. – М.: Учпедгиз, 1958. – 480 с.

2. Баян: Програма для дитячих музичних шкіл і шкіл мистецтв /Укл.: В.С.Паньков, В.М.Троценко. – К.: РМКНЗ Мін. культури і мист. України, 1996. – 76 с.
3. Іваницький А. Українська народна музична творчість: Навч. посібник. Вид. 2, допрацьоване. – К.: Муз. Україна, 1999. – 224 с.
4. Мистецтво. Завдання і тести. Ч.1. Посібник-довідник для вступників до вищих навчальних закладів із спеціальності “Музика” /Автор Болгарський А.Г. – К.: Генеза, 1993. – 32 с.
5. Мистецтво. Завдання і тести. Ч.2. Посібник-довідник для вступників до вищих навчальних закладів із спеціальності “Музика” /Автор Болгарський А.Г. – К.: Генеза, 1993. – 144 с.
6. Правдюк О.А. Українська музична фольклористика. – К.: Наук. думка, 1978. – 328 с.

І.Волощук

УДОСКОНАЛЕННЯ АНАЛІТИЧНО-ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

В статье рассматривается проблема формирования аналитично-прогностических умений молодого учителя в системе методической работы школы.

The problem of forming of the analytic prognostic competence of yang specialists in the system of methodical work of school is considered in the article.

Оновлення суспільного життя в Україні потребує нового педагогічного бачення проблеми переорієнтації освітнього процесу. Сучасній школі потрібні вчителі, які оперативнo і творчo реагують на зміни соціального середовища, спроможні зміцнювати здатність до саморозвитку, протистояти штампам і негативним стереотипам у процесі навчання.

Перетворення стосунків вчителя і учня в демократичному руслі не відбудеться, якщо педагог свідомо не прямує до цієї мети.

Успіх здебільшого залежить від розуміння педагогом суті свого фаху. Якщо молодий педагог з самого початку своєї діяльності здатен виробити стратегію роботи над собою, створити відповідні інструменти саморозвитку, самоаналізу, та

самоконтролю, то це якісно позначиться на ефективності навчального процесу.

Водночас наявна сьогодні суперечність між соціальною потребою у творчій інноваційній праці педагога і відсутністю скоординованої підготовки до неї, що призводять до ситуації, коли молодий вчитель не спроможний у повному обсязі використовувати ті сприятливі умови, що створюються навколо нього для особистісного розвитку. Крім того, за останні роки визначилась суперечність між вимогами до компетентності педагога та його соціально-психологічною готовністю до використання нововведень.

Досвід минулих років засвідчує, що за традиційним підходом, молодий учитель починає свою діяльність за окремими штампами, установками, які він набув, навчаючись у ВНЗ та проходячи педагогічну практику. Ця масова система засвоєння основ професійної діяльності мало залишає місця для індивідуального, творчого розкриття особистості майбутнього педагога.

Крім того, методику викладання свого предмету молоді вчителі усвідомлюють як наукову дисципліну, що на практиці не дає їм можливості реалізувати на початку своєї діяльності інноваційні ідеї і проекти, тому що вони не володіють стратегією перетворення теоретичних знань на засіб їх виконання.

Обрана стратегія на європейський рівень знань є загально визнаним чинником людського розвитку. У цьому вимірі відбуваються реформаційні процеси в освіті. Активні пошуки вітчизняної педагогіки, безпосередня практика педагогічних колективів переконують у необхідності розглядати проблему виховання молодого вчителя як єдину і цілісну систему процесів, характерною ознакою яких є інноваційність.

Категорія інноваційності досить широко висвітлюється в наукових працях вітчизняних та зарубіжних діячів, тому вона привертає увагу не лише науковців, а й вчителів-практиків. Саме слово "інновація" має латинську етимологію і в перекладі означає оновлення, новину, зміни.

Що стосується інновації для шкільної практики, то нове – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які ще не використовувались, а й той комплекс елементів, або окремі

елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивні засади, дають змогу ефективно вирішувати завдання розвитку і саморозвитку особистості.

У сучасній педагогічній практиці виник новий напрямок – педагогічна інноватика, яка стає спеціальною галуззю наукового знання, що характеризується певним змістом, принципами, тенденціями й закономірностями розвитку.

А тому аналіз загальних тенденцій оновлення педагогічних систем дозволяє дійти висновку, що інтенсивний розвиток педагогічної інноватики, як феномену сучасної педагогіки, відчутно вплинув на природу управління педагогічним процесом.

У психолого-педагогічних дослідженнях В.Р.Льченко, І.Д.Беха, П.М.Бібік, С.У.Гончаренко, Л.С.Подимової, В.Г.Кременя, В.Ф.Паламарчука, В.А.Сластьоніна значне місце посіли проблеми педагогічної інноватики.

І.М.Дичківська інновацію розглядає як процес і як продукт. Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення нового [2, с. 38-41].

Л.І.Даніленко на основі аналізу досягнень педагогічної інноватики зробила висновок, що інновація в освіті не є лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному і управлінському процесах з метою зміни (якісного покращання) суб'єкта та об'єктів управління та отримання ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення [1, с. 30-31].

Процес управління інноваційними педагогічними системами та готовності до її здійснення розкривається у працях М.Дуки, Н.Крицької, Н.Юсуфбекової.

Дослідниця Н.Юсуфбекова трактує педагогічну інноватику як вчення про створення педагогічних нововведень, їх оцінку, та застосування педагогічною спільнотою і використання на практиці [4, с. 10].

У цих наукових працях визначилась стратегія інноваційного розвитку системи педагогічної освіти, складовими якої є суб'єкти перетворень: учитель і учень, а також механізми і джерела цих перетворень.

Насамперед, це впровадження методики особистісно-орієнтованого підходу у навчанні, активних форм роботи на

уроках, використання освітнього і педагогічного моніторингів, повна заміна авторитарного способу спілкування на діалог, відхід від інформаційного способу викладання знань, діагностична система обліку знань на основі тестування, запровадження елементів експериментального дослідження, формування прагнень до самовдосконалення, самооцінки.

Щоб молодий учитель був готовий до інноваційних перетворень, йому необхідна методична підтримка.

Під готовністю до інноваційної діяльності розуміються інтегральні якості особистості, що характеризуються наявністю та відповідним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного та оцінно-рефлексивного компонентів у їх єдності [3, с. 65].

Система оцінно-рефлексивних дій вчителя одна із головних особливостей у вирішенні будь якої дидактичної задачі.

Наявність системи рефлексії, спрямованої на свої дії і на дії партнера, виключно важлива особливість управління навчальною діяльністю. Відсутність рефлексії призводить до того, що управління змінюється на демонстрацію взірця діяльності, а навчальна робота при цьому замінюється неефективною. Джерелами рефлексивного розвитку вчителя є аналітичні та прогностичні вміння. Досвід засвідчує, що якість педагогічного аналізу навчально-виховного процесу – найслабкіше місце в системі методичної роботи школи.

У багатьох випадках аналітична діяльність обмежується лише використанням кількісно-якісного аналізу навчальних досягнень учнів та аналізом виконання програмового матеріалу. Саме тому ми вважаємо за необхідне зосередити зусилля на озброєнні молодих учителів навичками педагогічного аналізу і прогнозу, що є головною ознакою професійної компетентності вчителя-інноватора.

Тому ми вважаємо доцільним у цій статті розглянути питання підготовки молодого спеціаліста до активної інноваційної діяльності шляхом формування головного чинника інноватики – педагогічної рефлексії, аналітико-прогностичних вмінь.

Аналіз – психологічна категорія мислення (від грецького розподіл, розчленування) – розумове розчленування предмету на складові частини, кожна з яких вивчається окремо. Аналіз допомагає виробити судження і поняття щодо якостей певного

предмету.

Отже педагогічний аналіз – основний метод контролю в структурі та змісті будь якої педагогічної системи. Критеріями оцінки результативності при аналізі можуть бути: збіг реальних знань учнів з їхніми природними можливостями, знаходження раціональних способів розв'язування завдань, уміння визначити цілі, вміння аналізувати результати власної діяльності, практичне застосування результату своєї діяльності.

Критерії оцінки результатів процесу: діагностика вчителя в зоні ближнього розвитку учня, дидактична діагностика навченості, підсумкова успішність, аналіз результатів педконсіліуму.

Таким чином, аналітична діяльність допомагає вчителю встановити ступінь розриву між реальним рівнем вивчаемого об'єкту і нормою. Вивчення реального якісного стану об'єкту – необхідна умова для передбачуваної розробки головних напрямків, змісту, та методів подальшої діяльності. Так здійснюється педагогічний прогноз. Прогнозування – наукове дослідження особливого роду, предметом якого є не тільки тенденції, а й перспективи розвитку педагогічних явищ. Прогнозування як особливий вид умовного передбачення допомагає вчителю планувати майбутні результати, передбачати проблеми, які необхідно долати в процесі реалізації плану. Відбувається моделювання майбутньої діяльності. Моделююча функція забезпечує розроблення перспектив, еталонів та орієнтирів педагогічної діяльності.

Щоб молодий учитель “відкрився”, виявив творчу і інтелектуальну активність, прагнув виробити в собі відповідні практичні навички необхідно допомогти йому. Для цього в Криворізькій педагогічній гімназії розроблено і впроваджується модель формування компетенції молодого вчителя. Модель являє собою низку зв'язаних між собою факторів, які зумовлюють виконання цілісної педагогічної дії. Як видно за схемою моделі, в основі її реалізації аналітично-прогностична функція компетенції.

Управління процесом навчання молодих спеціалістів здійснюється циклічно при постійному контролі, регулюванні та об'єктивної оцінці результатів. Оперативна, регулятивна та постійна діагностика всіх аспектів роботи молодого спеціаліста дає змогу зіставити рівень індивідуальної діяльності з нормативами і

внести потрібні корективи. Поєднання контролю з самооцінкою молодого вчителя допомагає йому усвідомлювати динаміку зростання аналітико-прогностичної компетенції, наставникам – налагодити цілеспрямовану роботу зі своїми підопічними.



Згідно реалізації моделі відбувається поточна регуляція дій молодих спеціалістів, вони працюють у творчих динамічних групах за обраною науково-методичною проблемою. Робота з молодими спеціалістами відбувається як в межах предметних кафедр, так і на рівні закладу, через науково методичні семінари, рольові ігри, практикуми, тренінги. Завдяки наполегливому, цілеспрямованому методичному керівництву вчителів-наставників молоді спеціалісти працюють у творчих лабораторіях, розробляють моделі-зразки фрагментів уроків за компонентами: організаційно-цільовим, проектувальним, стимулюючо-мотиваційним, змістовим, комунікативним, оцінно-результативним.

Становлення особистості молодого вчителя, формування його професійних навичок педагогічного прогнозу й аналізу відбувається у двох напрямках. З одного боку, це науково-обрунтований вплив на мотиваційну сферу, а з іншого – щоденне формування компетенції молодого спеціаліста шляхом перетворення наукових знань колишніх студентів на засоби їх реалізації у діяльності.

Оскільки молодий учитель є проектувальником, конструктором, організатором навчального процесу, то наголос у програмі його навчання зроблено на підвищенні аналітично-

прогностичної грамотності засобами тренінгів та активних форм методичної діяльності.

На таких тренінгах молоді вчителі усвідомлюють не лише зміст, а способи дій суб'єктів співпраці, вчать чітко визначати основні позиції діючих осіб та моделюють зв'язки і співвідношення спільної діяльності вчителя й учня.

Одній із версій такого тренінгу є методичний ринг, проведення якого забезпечує набуття навичок аналізу, як головного чинника ефективного розвитку професійної рефлексії.

Визначальною ідеєю методичного рингу є те, що під час його проведення забезпечується вплив на змістову, процесуальну та поведінкову сторони професійного росту молодого фахівця. Він за своєю методичною формою має характер змагання, чим зумовлює набуття молодими вчителями якостей лідерів, високоефективних особистостей.

Тому за новою моделлю управління, в якій контроль замінено на допомогу, підтримку, довіру, методичний менеджмент доповнюється лідерством. Лідерство – це пусковий механізм саморозвитку, якій відбудовує ланцюжок творчості у педагогічному колективі. Це єдиний можливий спосіб інноваційного розвитку вчителя.

Зміст і форми методичного рингу розроблено в Криворізькій педагогічній гімназії; вони являють собою інноваційну форму навчання молодих спеціалістів. За методикою проведення методичний ринг має таку структуру:

- діяльнісне моделювання фрагментів уроків за окремими компонентами учителями-наставниками і молодими спеціалістами;
- практично-діяльнісна реалізація змодельованих фрагментів уроків вчителями-наставниками;
- відвідування фрагментів уроків молодими спеціалістами;
- розподіл молодих спеціалістів на групи, жеребкування щодо вибору фрагменту для аналізу;
- колективна діяльність щодо підготовки якісного аналізу фрагменту уроку;
- презентація групового аналізу у формі творчого проекту: мета-процес–результат;
- ринг-презентація кожної групою контрааналізу, визначення

суперечностей, протиріч під час аналізу в групі супротивника.

Діяльність у колективному проєкті – це виявлення форм особистісної активності, яка забезпечує важливі для педагогічної праці предметно-професійні та соціальні якості молодого вчителя. Проєктне навчання не тільки спонукає до вмотивованої доцільної діяльності, але й використовує безліч дидактичних підходів, що забезпечують розвиток аналітично-прогностичних умінь на всіх рівнях: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, узагальнення.

У ході рингу група-супротивник створює систему суперечливих та провокаційних запитань у відповідності до проведеного аналізу. У ході боротьби ініціативна група разом з учителями-наставниками визначає переможців рингу – групу, яка більш компетентно виконала завдання. У руслі такої спільної співпраці здійснюється перетворення статичного змісту освіти на динамічний.

Опановуючи норми компетентних предметних дій і взаємин у ході вирішення педагогічних задач тренінгу, молоді вчителі усвідомлюють вимоги до принципів аналізу і прогнозу. Це не просто формальне пристосування до потреб практики, а адаптивна тактика розвитку змісту освіти і методів дидактичної творчості молодих спеціалістів.

Після таких тренінгів молоді вчителі усвідомлюють таку систему навчання, яка охоплює всі компоненти – від постановки мети й конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності, причому орієнтуючись на процес, а не на результат, і вчать оцінювати учня за рівнем зростання, щодо минулих досягнень.

У ході тренінгу молодий спеціаліст усвідомлює, що кожен етап уроку має свій дидактичний блок. Саме в цьому полягає прогностична функція цілепокладання і реалізується основний закон різнорівневого навчання. Беручи участь у плануванні фрагменту, молодий спеціаліст дійде до висновку, що посилення практичної і творчої складових уроку відбувається поступово. На змістово-пошуковому етапі відбувається лише “примірювання” складності навчальної інформації до різних можливостей.

На контрольній-смысловому етапі відбувається узгодження і корекція дій, визначення ступеню оволодіння темою учнями.

Організація способів дій – це і є діяльнісне моделювання, яким повинен оволодіти молодий спеціаліст. Діяльнісне моделювання – це не особливості викладання предмету, це формування видів учнівської діяльності, які передбачають набуття компетенцій. Процес діяльнісного моделювання залежить одночасно від аналізу ситуації до формування способів виконання необхідних дій.

На адаптивно-перетворюючому етапі здійснюється розвиток і тренування здібностей засобами нарощування вимог, плановим введенням елементів дискомфорту, протиріч, що забезпечують перевід знань у вищий творчий рівень.

Провідним механізмом у реалізації структури методичного рингу є розвиток у молодих учителів педагогічної інтуїції, пошук і відбір аргументації під час осмислення аналізу етапу уроку, самоконтроль за рухом власних роздумів, взаємоконтроль при створенні контрпитань і контраргументів.

Реалізація педагогічного прогнозу неможлива без розвитку аналітичних умінь молодого спеціаліста, він не лише повинен вміти слухати, чути і розуміти учня, йому необхідно конструктивно його критикувати, оцінювати результат його просування, а якщо результат не досягнуто, то знати чому?

Починаючи роботу з учнями на вихідному поточному рівні, вчитель стимулює їхнє зростання і самореалізацію.

Здійснення поточного регулювання забезпечує координацію подальших дій, оцінювання процесу діяльності. Визначаються якісні та кількісні зміни окремих учнів, класів, паралелей. Прогнозується шлях подальшого розвитку на основі аналізу невикористаних резервів. Учитель визначає умови, які необхідно створити, щоб дійти до результату.

Таким чином, молодий вчитель усвідомлено підходить до здійснення педагогічного моніторингу. Моніторинг складається з декількох етапів. На першому етапі обирається разом з учнем навчальна мета і виставляється прогноз у відповідності до теми, що вивчається. І тут важливим фактором виступає здійснення поелементного аналізу, згідно якого будується корекційна робота.

Другий етап – прогнозована робота вчителя: складання технологічної карти з теми. Проектування навчальної діяльності гарантує досягнення високих результатів, забезпечує здійснення зворотного зв'язку, диференціацію та індивідуалізацію.

Складаючи технологічну карту, молодий учитель користується вимогами Державного стандарту і різнорівневим календарним плануванням. Спираючись на загальну мету, вчитель складає програму досягнення учнями (різними за засвоєннями), розробляє зразки і тестові завдання проміжних результатів, визначає дозування самотійної роботи учнів, необхідної для успішного проходження діючого етапу.

Поступово створюються механізми для відстеження змін та спрямування їх на заданий результат.

У 2006-2007 н.р. педагоги Криворізької педагогічної гімназії, в тому числі, і молоді спеціалісти, до підсумкової науково-методичної конференції підготували узагальнюючі матеріали педагогічного моніторингу класів – паралелей, в яких вони працюють. У цих дослідницьких роботах учителі на основі самоаналізу простежили досягнення учнями запрограмованого результату на основі вивчення будь – якої теми. Здійснення поточного самоаналізу і самокорегування було представлено у вигляді розроблених тестових завдань, згідно диференціації та індивідуалізації.

Аналітична і прогностична функція цих робіт була відбита у процесі самомоніторингу, у текстовому аналізі найшли відображення якісні зміни, здійснено перегрупування учнів за результатами поточного оцінювання та якістю виконання тестових завдань.

Центральною ланкою цих робіт є реалізація прогностичної функції. Кожен учитель зміг встановити причини, чому не досягнуто якісного результату в окремих учнів згідно з висунутим прогнозом, а також була розроблена стратегія спільної роботи з цими учнями по досягненню якісного результату на основі виділення невикористаних резервів.

Таким чином, досконале володіння аналітико-прогностичними навичками – це шлях до формування професійної рефлексії, яка є постійно діючим стимулом самовдосконалення, особистісного та інноваційного зростання молодого педагога. Одним із важливих аспектів рефлексивних характеристик особистості є здатність її до саморозвитку, який відбувається не стихійно, а завдяки цілеспрямованим психолого-педагогічним впливам.

Література

1. Даніленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю. – К.: Логос, 1998. – 140 с.
2. Інноваційні педтехнології: навчальний посібник / За ред. Дичківської І.М. – Київ: Академ видання, 2004. – 186 с.
3. Олійник В.В. Система педагогічної освіти та педагогічних інновацій / Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 65-67.
4. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыты, разработки, теории инновационных процессов в образовании. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

М.В.Федоренко

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СУБ'ЄКТНОГО ПІДХОДУ

Головна мета статті полягає у визначенні професійно значущих якостей педагога у контексті суб'єктного підходу, дослідженні сформованості професійно-ціннісних орієнтацій, визначенні мотивації вибору професії, виявленні професійної спрямованості студентів.

In the article the author defines teacher's main professional qualities in the context of the subject approach, research's the forming of professional valuable orientations, defines motives of the choice of the profession, reveals student's professional tendencies and skiles of setting their professional aims.

В умовах реформування освіти значно посилюються вимоги до особистості сучасного вчителя: рівня його професіоналізму, розвитку самосвідомості, сформованості професійно значущих якостей.

У сучасному суспільстві, де постійно відбуваються соціальні зміни, які вимагають від особистості перегляду своїх життєвих стратегій, роботи по самовдосконаленню, проблема становлення особистості професіонала з розвиненою суб'єктною позицією стає надзвичайно актуальною. Отже, одним із провідних завдань вищої педагогічної освіти на сучасному етапі стає підготовка фахівця, здатного творчо й ефективно здійснювати

професійну діяльність, брати на себе відповідальність, тобто бути суб'єктом професійної діяльності.

Проблема формування професійно значущих якостей стала предметом дослідження багатьох науковців. Так, Ф.Гоноболін, В.Крутецький, Т.Хрусталева розглядають професійно значущі якості як педагогічні здібності. Інші дослідники, зокрема, Н.Кузьміна та Л.Мітіна, виокремлюють професійно значущі якості в контексті професійно-педагогічної діяльності. Ряд вчених, таких як В.Сластьонін, Ю.Поваренков, В.Шадриков та інші розглядають професійно значущі якості як важливі риси особистості професіонала.

У сучасних дослідженнях особистість педагога все частіше розглядається з позиції суб'єктного підходу, де вчитель виступає суб'єктом професійної діяльності, а його суб'єктні якості є професійно значущими. Отже, розглянемо деякі характеристики суб'єктності.

Вивчаючи структуру особистості вчителя-професіонала, І.Зимняя структурувала суб'єктні властивості (якості, характеристики, фактори) у чотири групи: психофізіологічні (індивідні) якості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктної ролі, що виступають у якості задатків, здібностей; особистісні властивості, включаючи спрямованість; професійно-педагогічні й предметні знання та вміння як професійна компетентність у вузькому сенсі.

Виокремлені групи суб'єктних властивостей розглядаються І.Зимньою як компоненти структури суб'єкта педагогічної діяльності [3, с. 142].

Спираючись на провідну тезу суб'єктного підходу щодо ставлення особистості до іншої людини, О.Волкова зазначає, що суб'єктність педагога виражається не тільки у ставленні вчителя до себе як до суб'єкта власної діяльності, але й у ставленні до учнів як до суб'єктів їх власної діяльності. У поняття "суб'єктність педагога" О.Волкова включає такі властивості особистості, як: активність; здатність до рефлексії; свобода вибору та відповідальність за нього; унікальність; розуміння та прийняття іншого; саморозвиток [1].

Розвиваючи ідею О.Волкової, у доповнення до виділених характеристик І.Серьогіна до структури суб'єктності педагога

включила такі якості, як свідому творчу активність та усвідомлення своєї унікальності [5].

О.Лебедев пропонує описувати суб'єктні властивості у контексті суб'єктної позиції педагога, до структури якої включає: мотиваційно-ціннісний компонент, що відбиває спрямованість особистості на професійно-педагогічні цінності, утвердження себе в професійно-орієнтованій діяльності, самореалізацію в цій діяльності, розкриття свого творчого потенціалу; когнітивно-творчий компонент, що відбиває інформованість про професійну діяльність і самостійне творче осмислення психолого-педагогічної інформації, співвідношення теорії з практичною реалізацією через планування, моделювання; регуляційно-діяльнісний компонент, який відповідає за реалізацію стратегії в професійно-орієнтованій діяльності [4].

Наведені підходи до розгляду суб'єктних якостей педагога дають нам можливість говорити про те, що суб'єктність педагога уявляється інтегруючою властивістю, на базі якої розвиваються інші професійно значущі якості.

На основі проведеного теоретичного аналізу ми виділили наступні професійно значущі якості педагога, які характеризують його як суб'єкта професійної діяльності:

- педагогічна активність;
- свідомо мотивована вибору професії педагога;
- професійно-педагогічна спрямованість;
- сформованість професійно-ціннісних орієнтацій;
- здатність до рефлексії;
- цілепокладання;
- компетентне вирішення професійно-педагогічних завдань (прийняття ефективних педагогічних рішень).

У процесі формувального експерименту ми з'ясували, що із виділених нами професійно значущих якостей педагога, які формуються протягом всього навчання, є якості, що найбільш інтенсивно складаються на 1-3 курсах навчання. Це – педагогічна активність, свідомо мотивована вибору професії педагога, професійно-педагогічна спрямованість, професійно-ціннісні орієнтації, здатність до рефлексії.

У контексті нашої роботи та моніторингу якості професійної підготовки фахівців педагогічної освіти, який

здійснюється на психолого-педагогічному факультеті ЛНПУ імені Тараса Шевченка кафедрою дошкільної та початкової освіти, нами було проведене лонгітюдне дослідження процесу формування виокремлених професійно-значущих якостей у студентів спеціальності „Початкове навчання” протягом трьох років навчання, яке дозволило виявити його динаміку. В експерименті брали участь дві групи студентів з першого по третій курс кількістю 55 осіб. Оскільки дослідження мало лонгітюдний характер, то вибірку склали ті ж самі студенти протягом трьох років навчання.

Для діагностики сформованості професійно-ціннісних орієнтацій студентам була запропонована методика „Визначення життєво-професійних цінностей”, яка включає 34 твердження, з них 13 тверджень були професійно орієнтованими. Ми запропонували вибрати та розташувати життєво-професійні цінності за ранговими місцями - від найменш значущої до найбільш значущої цінності. Аналіз виборів, які студенти поставили на перше – п’яте місце, показав такі результати. Більшість студентів першого курсу на перше місце поставили здоров’я – 25 %; на друге – наявність хороших і вірних друзів – 16,7 %; на третє – цікаву роботу – 16,7 %; на четверте ще раз – наявність хороших і вірних друзів – 16,7 % (що було несподіваним і свідчить, на нашу думку, про те, що такий вибір є протиположним нестійкому суспільному клімату); на п’яте – кар’єрне зростання – 13,9 %.

Ті ж самі студенти на другому курсі зазначили наступні варіанти виборів. Такі життєво-професійні цінності, як здоров’я і суспільне визнання студенти другого курсу вивели на перше місце по 18,20 %; на другому місці – любов до дитини – 18,20 %; на третьому – професійна компетентність – 13,66 %; на четвертому – вміння розуміти дитину – 13,66 %; на п’ятому – наявність хороших і вірних друзів – 13,66 %. На третьому курсі для студентів на першому місці постає любов до дитини – 23 %; на другому – професійна компетентність – 17,65 %; на третьому – кар’єрне зростання – 17,65 %; на четвертому – спілкування з учнями, колегами, батьками – 17,65 %; на п’ятому – вміння розуміти дитину – 17,65 %.

Таким чином, аналіз результатів проведеного дослідження за методикою “Визначення життєво-професійних цінностей”

показує динаміку росту професійних цінностей, які не були домінуючими на першому курсі, оскільки більшість студентів обирало життєві цінності – здоров'я і наявність хороших і вірних друзів, протягом навчання в університеті. На другому й третьому курсах опанування спеціальних знань з циклу психолого-педагогічних дисциплін, серед яких наскрізно читалися спеціальні професійно спрямовані курси (вирішення педагогічних ситуацій, моделювання професійної діяльності тощо), студенти переважно обирають професійні цінності та цінності, що допоможуть їм в опануванні професії.

Також у ході нашого дослідження ми спробували визначити мотивацію вибору професії, застосувавши відповідну анкету з 14 питань.

Для визначення мотивації вибору професії студентами ми зосередилися на аналізі відповідей на запитання “Чому я обрав професію вчителя?”. Відповіді студентів першого курсу показали, що немотивованих виборів виявилось 7,15 %; мотивованих – 92,85 %. У студентів другого курсу мотивовані вибори склали 85,66%; немотивовані – 14,34 %. На третьому році навчання студенти показали такі результати: 5,9 % – немотивовані вибори професії; 94,1 % – мотивовані вибори професії.

Не дивлячись на те, що на другому курсі чисельно зменшилась кількість мотивованих виборів, але змістовно рівень мотивації вибору студентами професії виріс. У процесі навчання в студентів відбувається зміна ієрархії мотивів вибору професії. На першому курсі більшість студентів (71,45 %) мотивують свій вибір професії любов'ю до дітей, бажанням спілкування з ними. Другий курс у виборі професії також віддає перевагу любові до дітей (45,65 %), але 11,36 % відповідей вказують на більш високий, усвідомлений рівень мотивації у своєму виборі, про що свідчать такі відповіді, як: “щоб покращити якість освіти”, “відчуваю, що зможу стати хорошим учителем”, “це те, чим я хочу займатися в майбутньому”. Третій курс мотивує свій вибір професії тим, що їм подобається спілкуватися з дитиною (82,34 %); 11,77 % студентів хочуть бути компетентними фахівцями в обраній галузі, що теж говорить про більш усвідомлену мотивацію вибору професії.

Отже, за результатами проведеної діагностики можна зазначити, що професію більшість студентів обирають свідомо, в

процесі навчання у майбутніх педагогів змістовно змінюється структура мотивів, зростає усвідомленість мотивів вибору професії. Тобто, усвідомленість мотивації вибору професії можна вважати, на нашу думку, однією із професійно значущих якостей педагога, яка формується у студентів у процесі навчання у ВНЗ.

Важливим аспектом професійної педагогічної підготовки ми вважаємо розвиток цілепокладання, що з точки зору значної частини дослідників цього аспекту (Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Л.Карпова, Н.Ничкало та інші) є однією з провідних характеристик суб'єкта професійної діяльності. Одним із завдань нашого дослідження щодо формування Я-образу педагога було вивчення здатності студентів бачити свою майбутню професійну мету й свідомо її визначати.

Під час анкетування ми проаналізували відповіді на запитання "Моя професійна мета?". Ми отримали наступні відповіді: 37 % студентів першого курсу хочуть стати хорошим фахівцем; 13 % – знайти хорошу роботу; 50 % показали розрізнені відповіді, а саме: закінчити ВНЗ з відзнакою, виховати морально здорових дітей, досягти будь-якої мети тощо. Студенти другого курсу дають такі відповіді: 25 % – навчити дітей (певним знанням); 18,75 % – стати компетентним педагогом; 18,75 % – виховати особистість; 15,62 % – не визначили професійної мети; 6,25% – бажають досягти поваги оточуючих; 6,25% – хочуть досягти високих професійних цілей; 3,13 % – хочуть мати активне діяльнісне життя; 3,12 % – орієнтовані на отримання знань. Третьокурсники відповіли таким чином: 52,94 % – хочуть стати професіоналом; 17,64 % – у всьому досягти хороших результатів; 11,76 % – навчати дітей; 11,76 % – орієнтовані на отримання знань; 5,9 % – бути цікавим іншим.

Підсумковий аналіз показує, що переважна кількість студентів не бачать своєю майбутньою професійною метою всебічний розвиток дитини. Більшість відповідей носили особистісні мотиви визначення професійної мети.

Так, на першому курсі 80 % студентів при визначенні професійної мети користувалися особистісними мотивами і тільки 20% відповідей були спрямовані на особистість учня. У студентів другого курсу 37,5 % відповідей були спрямовані на власну особистість студентів і 43,75 % студентів професійною метою

вважають розвиток особистості учня. На третьому курсі 11,76 % студентів визначили професійну мету, яка направлена на розвиток учня, інші відповіді носили особистісні мотиви. Також є невелика кількість студентів, які взагалі не визначили професійну мету. Отримані результати свідчать про те, що студент недостатньо усвідомлює себе суб'єктом професійної діяльності, оскільки не виявляє повною мірою однієї з головних ознак суб'єктності – орієнтації на розвиток особистості іншого, тобто у нашому контексті – особистості учнів. Отже, цілеспрямований розвиток суб'єктних професійно значущих якостей у майбутніх педагогів є однією з передумов підвищення якості освіти.

У ході експерименту ми провели діагностику на виявлення професійної спрямованості студентів за методикою Т.Дубовицької [2]. Отримані результати показали, що 70 % студентів виявили високий рівень професійної спрямованості; 30 % – середній. Отримані дані свідчать про те, що майбутня професія подобається студентам і вони бажають навчатися професії, яку обрали.

Перші результати замірів свідчать про те, що професійно значущі якості, які характеризують педагога як суб'єкта професійної діяльності, формуються в процесі навчання у ВНЗ за умови створення відповідного освітнього середовища. Проведене нами дослідження дозволяє також зробити висновки і про те, що протягом навчання в університеті простежується динаміка зміни ціннісних пріоритетів – від життєвих до професійно орієнтованих цінностей. Виявлений студентами рівень професійної спрямованості свідчить про достатньо свідомий вибір ними професії і вони бажають навчатися обраному фахові.

Сьогодні важливо звернути увагу на формування професійно значущих якостей, які будуть характеризувати вчителя як суб'єкта професійної діяльності, тому що у процесі фахової підготовки ми переважно формуємо здатність до саморозвитку вчителя, але не враховуємо, що змістом педагогічної праці є всебічний розвиток особистості учня.

Таким чином, експериментальні дані наголошують на необхідності зміщення акцентів професійної підготовки майбутніх педагогів з когнітивної орієнтації на формування їх суб'єктних властивостей, які, на нашу думку, є мета-якостями в структурі особистості професіонала.

Подальшими перспективами нашого дослідження ми вважаємо цілеспрямоване формування професійно значущих якостей педагога в контексті суб'єктного підходу, де в першу чергу змістом педагогічної діяльності є розвиток особистості учня.

Література

1. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дис. док. психол. наук.: 19.00.07. / Нижегородский институт развития образования. – Нижний Новгород, 1998. – 50с.
2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82-86.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
4. Лебедев А.С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколледжа: Автореф. дис. к.п.н.: 13.00.01. / Московский педагогический государственный университет. – М., 2001. – 20 с.
5. Серёгина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Дис...канд. пед. наук. – М., 1999. – 154с.

В.М.Жукова

ВИВЧЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается изучение уровня подготовленности абитуриентов на физико-математические специальности ВУЗ к применению средств ИКТ. Выделяются группы критериев ИК у будущих учителей математики.

The article deals with the study of level of the preparation of the using of the informatics technology of the school-leavers on the physics and mathematics department of the highschool. The groups of the formation's criteria of the inform competence are selected by the future teachers of the mathematics.

Дуже актуальним у наш час стало питання інформатичної компетентності спеціаліста, що сприяє успішному самовизначенню молоді у світі праці, неперервної освіти, міжособистісних

стосунків, але головне – це одна із умов дійсного розвитку і самореалізації особистості. Тому завданням освітнього процесу вищих навчальних закладів є формування інформатичних компетентностей спеціаліста, зокрема вчителя математики, як частини його професійної підготовки. Під інформатичною компетентністю вчителя математики розуміємо особливий тип організації предметно-соціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності, і вказує на рівень освоєння фундаментальних понять сучасної математики та інформатики, досвід роботи з пакетами математичних програм, та на рівень оволодіння і використання інформаційних і інтернет-технологій в освітньому процесі.

Сьогодні вже накопичено певний досвід використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі, який висвітлюється у працях: Г.Г.Аракелова, А.П.Єршова, М.І.Жалдака, Н.М.Жарикова, В.М.Монахова, Є.Ф.Зеєра, Є.Д.Маргуліса, Л.А.Кузнєцова, Т.В.Миньковича, Ю.А.Первина, Й.Я.Ривкінда, А.А.Тесленко та ін.

Зміст поняття інформатичної та інформаційної компетентності особистості розкривається в роботах П.В.Беспалова, І.М.Смирнової, А.Н.Зав'ялової, Р.Р.Камалова, К.К.Коліна, В.В.Недбай, А.А.Тутолміна, І.Ю.Хлобистої. Проблеми формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя розглянуті М.Б.Лебедевою, Н.В.Геровою, Н.Х.Насировою, С.Д.Каракозовим, О.Н.Шиловою.

Незважаючи на велике наукове й практичне значення цих досліджень, ряд аспектів вимагають подальшого вивчення. Цілісний підхід до формування інформатичних компетентностей педагога в сучасному педагогічному знанні знаходиться в стадії становлення. Тим часом зрозуміло, що становлення інформаційного суспільства, зміни в його культурі, способі життя людини, освіти і т.д. вимагають формування нового типу компетентності педагога – інформатичного як частини загальної компетентності фахівця.

Цілі статті: уточнити початковий рівень сформованості знань, умінь і навичок вступників на фізико-математичні спеціальності ВНЗ у галузі ІКТ, виділити групи критеріїв сформованості інформатичних компетентностей у майбутніх

учителів математики.

Система формування інформатичних компетентностей учителя математики у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі має бути своєрідною проекцією їхньої майбутньої професійної діяльності на навчальну діяльність, яку вони виконують протягом навчання у ВНЗ. У результаті навчання студенти, крім засвоєння теоретичних основ та набуття певних, професійно значимих умінь і навичок, повинні усвідомити необхідність застосування ІКТ, у них має бути сформовано високий рівень мотивації та психологічну готовність до використання ІКТ.

Побудова методичної системи навчання неможлива без попереднього вивчення можливих (які закономірно виявляються або виявляються як середньостатистичні) особливостей суб'єктів навчання. Стосовно проблеми нашого дослідження актуальними є як особистісні характеристики, суттєві для навчання більшості теоретичних дисциплін, так і деякі інші, характерні для процесу діяльності індивіда з використанням ІКТ [1; 2; 3; 4].

Не менш суттєвим для визначення оптимальних організаційних форм, методів та засобів навчання основам інформатики, які є базою інформатичних компетентностей взагалі та інформатичних компетентностей учителя математики зокрема, є уточнення початкового рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів у галузі ІКТ.

Як показали результати констатувального експерименту, рівень підготовленості абітурієнтів на фізико-математичній спеціальності ВНЗ до застосування засобів ІКТ, і, як наслідок рівень сформованості інформатичних компетентностей, є явно недостатнім. Спостерігається також значна полярність рівня підготовленості – частка підготовлених осіб, які вміють використовувати комп'ютер для вирішення досить складних задач, становить 3 %, а частка осіб, які підготовлені на низькому рівні, становить приблизно 40 % (за даними 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007 навчальних років, Луганський національний педагогічний університет). Це зумовлює не тільки труднощі в організації навчального процесу, реалізації принципів дидактики, а й у побудові навчально-виховного процесу з психологічної точки зору.

Невисокий рівень готовності студентів до використання

ІКТ у навчанні зумовлює необхідність створення такого навчально-виховного процесу, який був би спрямований, зокрема, на створення рівних можливостей для студентів з різним рівнем підготовленості.

Суттєвим фактором, який необхідно враховувати при формуванні моделі навчального процесу, є психологічна неготовність до використання ІКТ, негативне ставлення до самого процесу діяльності з використанням ІКТ, які наявні у деяких студентів. Створення умов формування психологічної готовності студентів, майбутніх вчителів, до використання ІКТ у навчальній діяльності може бути предметом самостійного дослідження. Разом з тим, неможлива побудова результативної системи формування інформатичних компетентностей майбутнього вчителя математики без пошуку шляхів вирішення даної проблеми.

Для забезпечення максимально адекватної описової характеристики рівнів сформованості інформатичних компетентностей студентів ми вважали за доцільне спиратися на такі узагальнені параметри: “професійна підготовка вчителя математики”, “психологічна готовність до роботи з комп’ютерними технологіями”, “використання інформаційних технологій у навчальній та професійній діяльності”.

Рівень сформованості інформатичних компетентностей може бути визначений за наявністю або відсутністю сформованості зазначених параметрів. Критеріальний апарат, який використовується для визначення рівня сформованості інформатичних компетентностей, включає як параметри, що можуть бути об’єктивно визначені, так і параметри, значення яких є результатом самооцінки суб’єктів дослідження.

Таку складову інформатичної компетентності, як уміння використовувати конкретні програмні засоби, досить просто оцінити шляхом проведення контрольних зрізів рівнів навчальних досягнень, які проводяться після вивчення курсу “Основи інформатики”. Інформатична компетентність як інтегративна властивість особистості вчителя математики може бути оцінена за результатами засвоєння навчального матеріалу курсів “Основи інформатики”, “Комп’ютерні технології”.

Психологічну готовність учителя до роботи з комп’ютерними технологіями охарактеризувати досить складно.

Для визначення цього параметру визнано за доцільне використання таких методів дослідження, як анкетування, бесіда, педагогічне спостереження, аналіз індивідуально-творчих завдань, виконаних студентами-практикантами, підсумкових матеріалів (звітної документації) з педпрактики. Визначення ступеня психологічної готовності вчителя математики до використання комп'ютера у професійній діяльності може бути здійснений за методикою В.О.Ядова [5].

Параметр “професійна підготовка” на початковому етапі навчання визначався цими ж методами, а на остаточному етапі – за результатами проходження студентами педагогічної практики та результатами самостійної навчально-пошукової діяльності, за якістю та кількістю підготовлених студентами-випускниками дипломних робіт.

Значення відповідного параметру “використання інформаційних технологій у навчальній та професійній діяльності” може бути оцінене за результатами засвоєння студентами навчального матеріалу спецкурсу “Методика використання комп'ютера в математиці”, в процесі проходження педагогічної практики (вміння застосовувати засоби ІКТ у навчальному процесі).

Спробу певної конкретизації критеріїв, які були покладені в основу нашої роботи з огляду на своєрідність феномену “інформатична компетентність особистості” було проведено, враховуючи особливості професійної діяльності вчителя математики, визначені у Галузевому стандарті вищої освіти за освітньо-кваліфікаційною характеристикою бакалавр, за спеціальністю “6.080100 Математика”.

Виходячи з теоретичних засад та за результатами проведеного дослідження, було визнано доцільним виділити такі групи критеріїв сформованості інформатичних компетентностей учителя математики:

- мотивація діяльності вчителя;
- теоретична підготовленість учителя математики до використання інформаційно-комунікаційних технологій у школі;
- характеристика педагогічної діяльності, яка відбиває ступінь сформованості елементів інформатичної компетентності

вчителя математики;

- практична підготовленість учителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у школі.

Складниками означеного нами мотиваційного компонента виступають усвідомленість студентом приєднання системи освіти в інформаційні процеси та потреби оволодіння професією вчителя математики, зокрема такою її складовою, як здатність до викладання математики з використанням ІКТ, наявність професійно-значимих інтересів та установок, самовдосконалення та прагнення до самовдосконалення у сфері застосування ІКТ.

Результати досліджень вказують також на те, що лише при постійному включенні студентів у ситуацію, зорієнтовану на оволодіння ними знаннями, уміннями й навичками, застосування нових інформаційних технологій навчання у практиці роботи в школі відбуваються суттєві зрушення у професійній свідомості та наступній професійній діяльності.

Таким чином, завдання формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів математики вимагає не тільки коригування змісту навчання відповідно до зазначеного. 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. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Модульне навчання: Посібник. – К.: ІСДО, 1993. – 286 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Просвіта”; Пошуково-видавниче агентство “Книга пам’яті України”, 2000. – 368 с.
4. Панченко Н.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів педвузів до використання нових інформаційних технологій: Дис... канд. пед. наук. – К., 1994. – 131 с.
5. Ядов В.А. Опыт интеграции социологического образования в вузе и научных исследованиях // Социологические исследования. – 2002. – № 2. – С. 23-34.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТА В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статье представлены основные педагогические условия формирования креативности будущего учителя, как одного из важных компонентов педагогического мастерства, в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

The problem of future teacher's creativity of higher pedagogical institutions of education is being researched in the work. The subject, creativity structural components, pedagogical of future teacher's are described.

Здатність до творчості є актуальною професійною якістю майбутніх учителів, потребу в якій відчуває сьогодняшня освіта. Успіхів у професійній діяльності сьогодні може досягнути тільки той учитель, який має високий рівень креативності, який відбувся як творча особистість. Створити умови для ефективної підготовки такого спеціаліста – вихідне завдання вищого навчального педагогічного закладу. Ефективність формування креативності майбутніх учителів значною мірою визначається педагогічними умовами. Аналіз вузівської практики показав, що такі педагогічні умови не з'являються мимовільно, стихійно. Для їх створення потрібна цілеспрямована робота всього педагогічного колективу вищої школи, кожного викладача зокрема.

Формування професійно значущих особистісних якостей, до яких ми відносимо креативність, відбувається у взаємопов'язаній діяльності педагога і студента, тобто являє собою двобічну систему. У цій системі важливо вирізняти зовнішні та внутрішні умови, відокремити обставини, які є зовнішніми стосовно об'єкта, та внутрішні характеристики самого об'єкта. Цілком зрозуміло, що зовнішні та внутрішні умови мають бути співвіднесені. Адже С.Л.Рубінштейн стверджував, що “зовнішні причини (зовнішні впливи) завжди діють лише опосередковано, через внутрішні умови. У процесі пояснення будь-яких психічних явищ особистість виступає як єдино пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які відбуваються всі зовнішні впливи” [3].

Саме внутрішні установки, мотиви, потреби особистості розглядаються нами як визначальні у становленні креативності студента. Ефективна педагогічна взаємодія викладача і студента

неможлива без урахування особливостей мотивації останнього.

Сучасний підхід до формування творчої особистості переглядає основи традиційного: не розвиток здібностей, а розвиток мотиваційної сфери, потреб індивіда визначає напрям розвитку творчого потенціалу.

Для нас методологічно важливою стала ідея В.М.Дружиніна про те, що умови середовища створюють лише можливості для виявлення креативності, первинною є завжди мотивація творчості. На думку дослідника, “базовою умовою формування креативності та її проявів у повсякденному житті є формування в індивіда творчої мотивації” [1].

Мотивація є однією з фундаментальних проблем як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Її вивчали Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, О.М.Леонтєв, С.Л.Рубінштейн, П.М.Якобсон та ін. Важливим для нашого дослідження стало положення про те, що мотиваційна сфера особистості не є статичною, вона розвивається в процесі життєдіяльності.

Ми повністю згодні з А.К.Марковою, що для формування мотивації (в даному випадку, творчої) необхідно створити умови для появи внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій) до творчості, усвідомлення їх і подальшого саморозвитку мотиваційної сфери. Формування мотивації – це не “вкладання” в голову готових, зовні заданих мотивів. Важливо бачити не те, що вже досягнуто, а найголовніше – становлення мотивації, зону її найближчого розвитку [2].

Загальний шлях формування будь-якої мотивації, зокрема творчої, полягає в тому, щоб сприяти перетворенню наявних спонукань особистості (уривчастих, імпульсивних, нестійких; тих, що визначаються тільки зовнішніми стимулами; неусвідомлених) на зрілу мотиваційну сферу.

Погоджуючись з А.К.Марковою, вважаємо, що робота педагога, спрямована на розвиток і закріплення певної мотивації, повинна включати: актуалізацію тих мотиваційних виявів, які вже склались (їх потрібно не придушувати, а підтримувати і закріплювати); створення умов для появи нових мотивів і їхніх нових якостей (стійкості, усвідомленості, дієвості); корекцію дефектних мотиваційних установок, зміну внутрішнього ставлення учня як до своїх наявних можливостей, так і до перспективи

їхнього розвитку [2].

Відомо, що формування особистісних якостей відбувається через активну діяльність суб'єкта (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн). Але розвивальною, стверджують дослідники, є тільки та діяльність, зміст і характер якої спрямовується на формування емоційно-мотиваційної сфери, а способи її виконання ставлять студента в позицію активно діючого суб'єкта навчально-виховної діяльності і в свою чергу вимагають виявлення високого рівня активності, творчої самостійності.

Дуже важливо активізувати самостійність студентів, їхне уміння і бажання працювати без контролюючого нагляду педагога. Дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів показують, що творча діяльність може виникати тільки там, де є самостійний пошук виходу із проблемної ситуації. З цих позицій формування професійно значущих особистісних якостей, зокрема креативності майбутніх учителів, можливе лише в процесі активної творчо-перетворювальної діяльності студентів, наближеної до реальної педагогічної практики, яка потребує творчої реалізації набутих виконавських знань, умінь і навичок і ставить студента в позицію суб'єкта, що персонально відповідає за результати навчально-виховного процесу.

Для того, щоб індивід розвивався як творча особистість, недостатньо забрати перепони і зняти контроль свідомості; потрібно, щоб структура свідомості стала іншою: необхідний позитивний зразок творчої поведінки.

Креативний зразок, з точки зору Н.В.Хазратової, спостерігається групою індивідуумів і може викликати наслідування з їхнього боку [4]. Наявність зразків креативної поведінки в мікросередовищі і спроба їх наслідування працюють на актуалізацію когнітивного аспекту креативності, інтенсифікуючи мислительні процеси.

Студентам потрібні різноманітні можливості для наслідування, але ніякі зовнішні фактори не повинні впливати на їхній вибір.

З боку викладача позитивно впливають на розвиток креативності студента такі моменти: визнання цінності творчого мислення; розвиток чутливості студентів до стимулів оточення; вільне маніпулювання об'єктами та ідеями; вміння дати

конструктивну інформацію про творчий процес; уміння розвивати конструктивну критику; вміння заохочувати самоповагу, розсіювати почуття страху перед оцінкою та ін.

Вивчаючи зв'язок креативності та середовища, слід відзначити існування двох протилежних і в однаковій мірі помилкових точок зору: "все дано від народження" і "все визначається середовищем". Ми виходимо з того, що креативність (на відміну від загального інтелекту) в меншій мірі детермінована генетично і більше залежить від досвіду взаємодії індивіда з соціальним мікросередовищем.

До умов мікросередовища, які сприяють формуванню креативності, відносять відсутність регламентації поведінки. Якщо в мікросередовищі немає певних правил, які передбачають поведінку кожного, то необхідно враховувати індивідуальні фактори. Тільки в малорегламентованому середовищі можлива повноцінна реалізація вибору, який ґрунтується на індивідуальних перевагах (в регламентованому середовищі – на усвідомленні необхідності). Нерегламентоване середовище більше відповідає потребі самовираження, у ньому немає раніше запланованих еталонів.

Ми повністю погоджуємось з думкою В.М.Дружиніна, що середовище, де, з одного боку, є увага до особистості, а, з іншого боку, до неї висуваються різні, неузгоджені вимоги, де малий зовнішній контроль за поведінкою, де є творчі особистості і підтримується нестереотипна поведінка, сприяє розвитку креативності. Висловлюються ідеї про те, що можна володіти всіма внутрішніми ресурсами, необхідними для творчої продуктивності, але без певної підтримки зовнішнього середовища творчі здібності людини можуть ніколи не проявитись. Визнається як обов'язкова наявність підтримуючого середовища, яке сприяє розвитку креативності.

Таким чином, формування креативності майбутніх учителів буде результативним за дотримання таких педагогічних умов: розвитку творчої мотивації; активізації самостійної творчо-пошукової діяльності; забезпечення зразків креативної поведінки; створення підтримуючого середовища. Провідною ж умовою формування креативності майбутніх учителів ми вважаємо розвиток творчої мотивації. Йдеться про відхід від традицій

освіти – управління студентами як об'єктами навчально-виховного процесу шляхом суворого програмування зовнішньої діяльності вихованців. Обґрунтований нами комплекс умов спирається на психологічні механізми творчого мислення, творчого зростання особистості. Організація підтримуючого середовища та забезпечення креативних зразків створюють атмосферу психологічної підтримки інтелектуально-творчого розвитку. Чіткість уявлень студентів про сутність креативності та активізація самостійної творчо-пошукової діяльності сприяють інтенсифікації формування творчого мислення, що дозволяє діяти у різних видах діяльності більш свідомо – на креативному рівні. Середовище, в якому підтримуються креативні виявлення студента, допомагає ефективному особистісному і професійному самовизначенню.

Література

1. Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы: В 2 ч. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – Ч. 1. – 137 с., ч. 2. – С. 139-292.
2. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя /А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1957. – 328 с.
4. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием социальной микросреды: Дис...канд. психол. наук: 19.00.01 /РАН, Ин-т психологии. – М., 1993. – 160 с.

О.В.Акімова

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются некоторые современные педагогические технологии и предлагается авторский подход к проблеме развития творческого мышления будущего учителя.

This article deals with modern pedagogical technologies and the author's approach to the development of the future teacher's creative personality on the basis of development of creative pedagogical thinking are suggested.

Постановка проблеми. В процесі розширення і поглиблення Болонського процесу посилюється увага до якості вищої освіти як

ключового фактору цих перетворювань. Якість освіти стає однією з основних правових та етичних складових болонських реформ. У більшості національних освітніх систем Європи в останні десятиліття очевидним стало зміщення уваги від контролю “на вході” до моніторингу і контролю “на виході” освітнього процесу. Тобто повинна бути засвоєна така методологія проектування освіти, за якою одним з найважливіших структурних елементів систем вищої освіти стають результати освіти [2, с. 50].

Одним із важливих компонентів якісної підготовки фахівців вищої кваліфікації є технологічне забезпечення навчального процесу. Його реалізація здійснюється у вигляді застосування в навчальному процесі сучасних технологій навчання. Останні формують необхідне інформаційне середовище, що сприяє активній педагогічній взаємодії викладача і студента. Відповідно до мети навчання, висунутих завдань і використаних методів, визначається структура дидактичного комплексу, який виступає як ключовий елемент і служить основою технології навчання [1, с. 173].

Аналіз останніх досліджень. Досліджуючи питання розвитку творчого мислення студентів, ми виявили, що сучасні педагогічні підходи пов'язані, насамперед, із створенням нових педагогічних технологій. В своєму дослідженні ми виходили з наступного розуміння цього поняття: “...під педагогічною технологією розуміється система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей” [4, с. 27]. При цьому педагогічна технологія повинна задовольняти таким вимогам: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. [4, с. 27].

Аналізуючи різні технології, які сприяють формуванню творчої особистості, О.М.Пехота визначив такий алгоритм дій: 1) діяльність учня не повинна регламентуватись, а її процес повинен бути організований так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни; 2) необхідно викликати

інтереси, крізь які проходять усі зовнішні впливи, що породжують внутрішні стимули, які є збудниками активності особистості [3, с. 119].

Основним принципом особистісно-орієнтованої технології навчання є вивчення індивідуальності учня, створення необхідних і достатніх умов для його розвитку. Індивідуальність розглядається при цьому як неповторна своєрідність кожної людини, що здійснює свою життєдіяльність в якості суб'єкта розвитку протягом життя. У навчанні врахування індивідуальності означає розкриття можливостей максимального розвитку кожного учня, створення соціокультурної ситуації розвитку, виходячи з визнання унікальності та неповторності психологічних особливостей учня [6, с. 27-28].

У нашій роботі ми використовували також основні положення технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки, розробленої С.О.Сисоєвою. Проведені дослідження дозволили автору сформулювати наступні психолого-педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності та розвитку творчих якостей студентів, самореалізації їх особистості у навчальному процесі:

- забезпечення умов для реалізації творчих якостей у навчальному процесі;
- участь у житті освітнього закладу через індивідуальний вибір;
- створення творчої атмосфери на основі принципів педагогіки співробітництва;
- демократичний стиль спілкування, свобода творчих дискусій, обміну думками;
- утвердження культури спілкування;
- робота по підвищенню загального культурного рівня;
- своєчасна доброзичлива оцінка творчої діяльності студентів [4, с. 252].

Розглянувши деякі сучасні педагогічні технології, ми пропонуємо власний підхід до проблеми розвитку творчої особистості майбутнього вчителя на основі розвитку творчого педагогічного мислення, який пройшов експериментальну перевірку у Вінницькому державному педагогічному університеті.

Метою статті є презентація авторської модульно-варіантної технології розвитку творчого мислення майбутнього вчителя в

процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Особливістю розробленого нами модульно-варіантного навчання є ставленні до студента як до суб'єкта саморозвитку. Розглядаючи варіативність у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін як необхідну умову осмислення ними своєї активної ролі в розвитку власної особистості, ми виходили з того, що не викладач у вищій школі вчить студента, а студент сам навчається за допомогою викладача. А для такого навчання повинні бути створені умови, за якими чітко визначені можливі рівні навчання, як мінімальні, так і високі, які передбачають вирішення творчих задач.

Відмінність нашого підходу полягає в тому, що ми не розподіляємо студентів на групи, як зазвичай прийнято, а надаємо можливість кожному вільно обрати варіант навчання. Цей підхід, на наш погляд, створює умови для усвідомлення і розвитку особистих творчих можливостей. Ми орієнтувалися на пошук таких способів орієнтації студента на більш якісне навчання, за яких він відчуває повну свободу вибору запропонованих шляхів набуття знань. Це вимагає від студента певних якостей, таких як здатність самостійно ставити освітні задачі і планувати хід їх досягнення, самостійно здобувати необхідні знання для вирішення творчих задач, знаходити оригінальні шляхи вирішення задачі і способи презентації свого рішення.

Такий підхід до навчання вимагав перебудови навчальної програми, розробки всього курсу за трьома змістовими варіантами. З цією метою нами був розроблений "Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін, спрямований на розвиток творчих здібностей студентів" [5]. Програма передбачала обов'язкову самостійну роботу студента з кожної теми лекційного і семінарського заняття на основі вільного вибору студентом варіанту навчання. В кожному варіанті передбачалося декілька завдань однакової складності для вибору за інтересами. Так забезпечувалася диференціація за вільним вибором, а також надавалася можливість кожному студенту виявити свої творчі здібності.

Студентам пропонувались три основні варіанти навчання на основі загальної обов'язкової програми:

– перший варіант підготовки передбачав репродуктивну

діяльність студента на основі вивчення теоретичних питань теми;

- другий варіант, підвищеної складності, вимагав частково пошукову діяльність у підборі літератури, вивченні її, виконанні відповідних завдань тощо;
- третій варіант, творчий, передбачав вирішення творчих задач, виконання завдань дослідницького характеру, які включали в себе порівняння різних поглядів, вивчення ідеї в її розвитку, написання творів-роздумів та ін.

Варіанти навчання були виділені нами умовно, тому і в другому, і в третьому варіанті частково була присутня репродуктивна діяльність. Такий підхід був обраний нами з метою стимулювання переходу більшості студентів від основного до більш складних варіантів виконання інтелектуальних задач. Крім того, перший варіант був своєрідною основою, яка визначала зміст обов'язкових знань з кожної теми.

Були розроблені також форми організації і способи здійснення варіативного навчання. Основною формою диференціації в процесі підготовки до лекцій і семінарських занять була обрана індивідуально-диференційована робота студентів в ході самонавчання на основі розроблених інструкцій.

Семінарські заняття розрізнялися формами організації: презентація творчої роботи, дискусія, вирішення проблеми, круглий стіл, конференція тощо. Від заняття до заняття ускладнювалися способи здійснення варіативності з урахуванням набутого студентами досвіду участі в подібних заняттях, отриманих знань, зміни рівня розвитку творчих здібностей.

Основною формою контролю був обраний потемний контроль з використанням різноманітних засобів як усної, так і письмової перевірки знань: виступ під час лекцій, виступ на засіданні наукового гуртка, реферат, індивідуальна співбесіда, твір-роздум, взаємоконтроль, участь у дискусії тощо. Протягом семестру студенти складали матеріал поступово, темами. Кожен міг обрати форму контролю і визначити необхідний йому для підготовки час. Таким чином здійснювався вільний вибір форм контролю і диференціація у часі в межах вивчення курсу.

Висновки. Перевіривши в ході експерименту наші підходи до формування творчого мислення майбутнього вчителя, ми

сформулювали головні вихідні положення нашої системи:

1. Модульний підхід до навчання, який передбачав розподіл курсу на блоки і модулі з пред'явленням знань "на вході" і контролем "на виході". Ми виходили з того, що студент повинен бути потенційно готовим до вирішення нової задачі, тобто він повинен володіти певним запасом знань і умінь, без яких неможливе виконання творчого завдання.
2. Варіантний підхід до вивчення педагогічних дисциплін був реалізований через вільний вибір варіанту навчання. На відміну від традиційного диференційованого підходу, де рівень навчання визначається спеціальними тестами, ми пропонуємо студенту самому обрати рівень навчання. При цьому він може зробити декілька спроб у виборі завдань. Результатом такої перебудови є виникнення внутрішньої мети діяльності, усвідомлення особистісного сенсу професійних знань і умінь.
3. Специфіка модульно-варіантного навчання полягає в тому, що творчість повинна бути присутньою у всіх змістових і технологічних компонентах навчально-професійної діяльності студентів.
4. Головне призначення нашого підходу полягає у створенні умов для самореалізації особистості майбутнього вчителя, розвитку його творчих можливостей, особистих педагогічних поглядів, що неможливо без вивчення і розвитку мотивації творчої діяльності студента.

Педагогічні заміри, які були проведені в експериментальних групах, та їх співставлення з контрольними дозволяють відзначити зміни, які відбулися в рівнях сформованості творчих здібностей майбутнього вчителя.

Підбиваючи загальні висновки дослідження, можна зробити висновок про те, що модульно-варіантний підхід забезпечує не тільки високий особистісний рівень оволодіння педагогічною професією, але й високий рівень творчих здібностей студентів. Цей рівень пов'язаний, перш за все, з виявленням і розвитком у студентів мотиваційної готовності до творчої самореалізації.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна

- книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
2. “Мягкий путь” вхождения российских вузов в Болонский процесс. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 352 с.
 3. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко та ін.; За ред.О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
 4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк та ін.; За ред. С.О.Сисоєвої. – К.:ВІПОЛ,2001. – 502 с.
 5. Слостенин В.А., Милькаманович М.М., Акимова О.В., Сапогов В.А. Учебно-методический комплект для модульно-вариантного обучения по педагогическим дисциплинам. Учебное пособие. – М.:МГПУ, 1999. – 101 с.
 6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 95 с.

К.О.Кірей

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

В статье рассматривается вопрос структурирования учебного материала и проектирование стратегии проведения учебного процесса, которую реализуют с помощью соответствующих объединений дидактических компонентов мультимедийного учебного программного средства.

The article observes the matters of structuring the learning materials, and projecting the strategy of realization of learning process that is accomplished using certain combinations of didactic components of multimedia learning software means.

Нині економічні системи усіх розвинених країн зазнають суттєвих змін. За визначенням науковців (І.Н.Дубіни, А.М.Колоту, А.Маслоу, У.К.Мітчелла, Ч.Хенді тощо) це обумовлено такими явищами, як швидке удосконалення виробництва на основі новітніх інформаційних технологій, скорочення циклів виробництва товарів і послуг та термінів їхнього життя; зростаючою конкуренцією як між компаніями так і на ринку праці; підвищення значущості таких

складових мотивації трудової діяльності фахівця як особистісний саморозвиток, самореалізація та творчість. Все це зумовлює нові вимоги щодо підготовки фахівців, зокрема, фахівців економічного профілю.

В опублікованому дослідженні зв'язку стандартів професійної освіти і ринку праці, проведеному Європейським фондом освіти, відзначається, що всі системи професійної освіти і навчання в країнах з перехідною економікою стикаються з проблемою невідповідності отриманих за час навчання студентами знань, умінь і навичок потребам ринку праці [2, с. 2]. Подібні проблеми є і в економічній освіті. Зокрема, про це зазначено в огляді розвитку ринку праці України [3]. Нині перед системою економічної освіти постає завдання підготовки професійних, конкурентоспроможних фахівців згідно рівня розвитку сучасної економічної теорії і практики господарювання.

Науковцями (Е.Н.Гусинським, Дж. Д'юї, Г.О.Ковальчук, О.В.Коржуєвим, В.Я.Ляудіс, А.К.Марковою, З.І.Слепкань, Ю.І.Турчаніною тощо) окреслені засади, на яких повинна ґрунтуватися організація сучасного процесу навчання. Серед яких провідними є значне підвищення ролі самостійної роботи студентів, індивідуалізація та диференціація навчального процесу, інтенсифікація навчання за рахунок впровадження активно-дійових форм опанування знаннями. За цих умов постає потреба в розробці новітніх або вдосконаленні існуючих засобів навчання, за допомогою яких можлива ефективна організація як аудиторного (під керівництвом викладача), так і самостійного навчання студентів. Одним з шляхів виконання цього завдання, за визначенням багатьох науковців (А.І.Башмакова, І.А.Башмакова, Р.С.Гуревича, М.Ю.Кадемії, І.Г.Захарової, М.А.Лукашенко, А.В.Осіна, І.В.Роберт тощо), може бути застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій (ІТКТ) до навчального процесу. Це сприяє розробці та запровадженню новітніх форм викладання дисциплін із застосуванням дидактичних можливостей електронних засобів навчання.

По співвідношенню параметрів доступності, гнучкості й ефективності дії на студентів найперспективнішими для впровадження в навчальних закладах є комп'ютерні засоби навчання, що передбачають використання технологій мультимедіа

(multi – багато, media – способи, засоби), тобто засоби щодо інтегрованого подання аудіо- і відеоінформації. До таких засобів навчання належать мультимедійні електронні підручники, мультимедійні навчальні курси, комп'ютерні тренажери тощо. Проте, ефективне впровадження мультимедійних навчальних програмних засобів (ПЗ) у навчальний процес повинне супроводжуватися забезпеченням психолого-педагогічними і методичними розробками та виявленням оптимальних умов використання цих засобів.

У роботі [1, с. 121-122] навчальний процес представляється як теоретична і практична підготовка студентів, що складається із трьох базових етапів: придбання нових знань, закріплення отриманих знань (формування умінь і навичок) та контролю знань. На першому етапі студентові пропонується інформація, що містить нові знання, і створюються умови для найбільш ефективного її сприйняття. Мета другого етапу навчального процесу полягає в поглибленні отриманих знань з погляду підвищення їхньої стійкості та розвитку відносин між ними та іншими знаннями. Третій етап навчального процесу передбачає перевірку набутих знань і оцінку їхнього засвоєння з погляду відповідності встановленим вимогам і стандартам.

Виходячи зі специфіки зазначених базових етапів навчання, в мультимедійних навчальних ПЗ можна виділити три види навчальних блоків: інформаційні блоки (І-блоки), практичні блоки (П-блоки), контролюючі блоки (К-блоки).

Метою цієї статті є висвітлення методичних підходів щодо проектування стратегії здійснення навчального процесу, яку реалізують за допомогою відповідних об'єднань І-, П-, К-блоків мультимедійного навчального ПЗ.

Отже, мультимедійне навчальне ПЗ являє собою програмно-інформаційну систему, що складається із програмних блоків, які реалізують основні етапи навчальної діяльності за допомогою певним чином підготовлених знань (структурованої інформації та системи вправ для її осмислення та закріплення). Проектування стратегії здійснення навчального процесу, яку реалізують за допомогою відповідних об'єднань І-, П-, К-блоків передбачає по-перше, визначення місця і ролі мультимедійних навчальних ПЗ у навчальному процесі. Що передбачає визначення

таких складових як:

- роль мультимедійних навчальних ПЗ у навчальному процесі (чи буде ПЗ використовуватися в якості самостійного засобу навчання або в якості доповнення і розширення функцій підручника);
- функції мультимедійних навчальних ПЗ виходячи з основних етапів навчальної діяльності (чи буде ПЗ використовуватися: для ознайомлення з теоретичним матеріалом; для формування професійних умінь і навичок; для контролю отриманих знань, умінь і навичок або як комплексний засіб, що реалізує одночасно деякі чи всі етапи навчання);
- функції мультимедійних навчальних ПЗ, які обумовлені місцем ПЗ щодо організації навчального процесу (чи буде ПЗ використовуватися як засіб: для самостійної роботи студентів, для організації навчального процесу під керівництвом викладача, для організації колективної навчальної діяльності, або для організації індивідуальної навчальної діяльності);
- диференціацію навчального матеріалу.

Місце і роль мультимедійних навчальних ПЗ в навчальному процесі визначають можливу комбінацію навчальних блоків, за допомогою яких можна ефективно реалізувати навчальну діяльність, керувати нею, здійснювати контроль та самоконтроль.

Проектування стратегії здійснення навчального процесу, яку реалізують за допомогою відповідних об'єднань І-, П-, К-блоків мультимедійного навчального ПЗ розглянуто на прикладі дисциплін “Інформатика і КТ”, “Бухгалтерський облік” та “Економічний аналіз” за напрямом підготовки 0501 “Економіка і підприємництво”. Для яких нами запропоновано наступні тематичні блоки:

І - блоки:

- Ів1-блок містить всю теоретичну інформацію з теми, а також приклади, що ілюструють теоретичні положення;
- Ів2-блок містить нормативні документи.

П - блоки:

- Пв1-блок містить практичні завдання, в яких передбачено диференціацію за рівнем знань та вмінь студентів;

К - блоки:

- Кв1-блок містить контрольні питання за темою;

- Кв2- блок містить завдання за темою для самостійного виконання;
- Кв3- блок містить тренувальні дидактичні тести;
- Кв4- блок містить контролюючі дидактичні тести;
- Кв5- блок містить комплексні практико-орієнтовані завдання за модулем.

Теоретична частина мультимедійних навчальних ПЗ у процесі вивчення зазначених дисциплін застосовується як засіб щодо самостійного опанування теоретичним матеріалом, узагальнення та актуалізації раніше засвоєних знань, як довідковий матеріал. Практична частина мультимедійних навчальних ПЗ застосовується як засіб щодо формування професійних вмінь та навичок розв'язання професійно-орієнтованих завдань та формування складових компетентності фахівця економічного профілю. Робота з практичною частиною мультимедійного навчального ПЗ виконується як під керівництвом викладача, так і самостійно. Контролююча частина мультимедійного навчального ПЗ розрахована на застосування щодо здійснення самоконтролю студентом та підготовки до модульного контролю, набуття студентом досвіду професійно-орієнтованої діяльності, а також щодо виконання всебічного контролю за навчальним процесом з боку викладача.

Виходячи з зазначеного ми пропонуємо для дисциплін “Інформатика і КТ”, “Бухгалтерський облік” та “Економічний аналіз” наступні об'єднання блоків. Об'єднання блоків 1: (((((Ів1, Ів2 – Пв1, Ів2 – Кв1 або Кв2 – блоки) – для кожної теми) Кв3, Кв4 – блоки) – для кожного модулю) Кв5, Ів2 – блок) – для усього курсу). Тут можливо застосування траєкторії вивчення навчального матеріалу за схемою: “придбання нових знань (виконується за допомогою ознайомлення з теоретичним матеріалом Ів1, Ів2– блоку) → закріплення отриманих знань (виконується за допомогою виконання завдань Пв1) → контроль отриманих знань, умінь і навичок (здійснюється у вигляді відповідей на контрольні питання Кв1– блоку та виконання завдань для самостійного розв'язку Кв2 – блоку), підготовка до модульного контролю та діагностика успішності навчальної діяльності виконується за допомогою Кв3 – блоку, модульний контроль виконується за допомогою Кв4 – блоку, набуття практичного досвіду виконання практико-

орієнтованих завдань та підсумковий контроль виконується за допомогою Кв5 – блоку”.

Для дисципліни “Інформатика і КТ” ми пропонуємо також об’єднання блоків 2, у якому застосовано обернений порядок теоретичної та практичної підготовки, тобто по-перше, студент набуває досвід практичної діяльності за допомогою виконання завдань Пв1- блоку, а потім систематизує та узагальнює отриманий досвід за допомогою Ів1– блоку, надалі контроль отриманих знань, умінь і навичок та порядок роботи згідно наведеної траскторії для об’єднання блоків 1. Такий порядок ґрунтується на специфіці дисципліни “Інформатика і КТ”, що полягає в дуже тісному зв’язку теорії та практики. Для успішного засвоєння теоретичних положень дисципліни необхідно обов’язкова наявність попереднього практичного досвіду роботи з ПЗ. В основі успішного набуття вмінь і навичок обробки інформації засобами ПЕОМ є розвиток інтуїтивного мислення, що засноване на розумінні ідеології організації обробки інформації цими засобами. Таким чином об’єднання блоків 2 пропонується для студентів, які не мають попереднього практичного досвіду роботи з ПЗ.

Таким чином, структурування навчального матеріалу за І-, П-, К-блоками надає можливість організації гнучкого навчального середовища. А запропоновані об’єднання І-, П-, К-блоків дозволяють реалізувати різноманітні стратегії навчання, з урахуванням складності навчального матеріалу та рівня знань і здібностей студентів.

Література

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / М.: Информационно-издательский дом “Филинь”, 2003. – 616 с.
2. Европейский фонд образования. Разработка стандартов профессионального образования и обучения – влияние информации о рынке труда. – Том 3, Люксембург: Бюро официальных публикаций Европейских сообществ, 2000. – 93с.
3. Становлення та розвиток ринку праці в Україні: проблеми та перспективи розв’язання. – <http://www.niss.gov.ua/Evointeg/Prez1/roz5.htm>

ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ГИБКОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ МЕТОДИСТОВ – ОРГАНИЗАТОРОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У даній статті розкривається сутність поведінкової гнучкості, як важливої характеристики професіоналізму методистов-організаторів системи дошкільної освіти. Актуалізуються аспекти професійної методичної діяльності.

In given clause the essence of behavioral flexibility, as important characteristic of professionalism of the methodologist – organizer working in preschool establishment is opened. Aspects are staticized by professional methodical activity.

Смена целевых ориентиров в обществе, переход в образовании к личностно-ориентированной парадигме требует пересмотра подходов к подготовке педагога в системе профессионального образования.

На первый план выступает формирование профессионального поведения педагога, которое, с одной стороны, должно быть устойчивым, а с другой – динамичным. На эту особенность указывает Г.В.Залевский, подчеркивая, что в областях знаний о человеке присутствуют и “устойчивые стереотипы мышления, фиксированные представления” и “образцы нестандартных решений и оригинальных выходов из проблемных ситуаций”

При таком подходе встает вопрос о воспитании поведенческой гибкости человека, то есть способности своевременно отказываться от не соответствующих ситуации поставленных задач, способов поведения и умение оперативно выработать новые, творческие подходы к разрешению “нестандартных” ситуаций.

В работах зарубежных исследователей (К.Шайме, С.Рубеновиц, Дж.Гилфорд, Л.Хаскелл) поведенческая гибкость определяется как способность отказаться от имеющегося способа действия в пользу другого, и как быстрый, легкий переход от одного класса предметов и явлений к другому, способность личности адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно. Отечественные ученые Л.М.Митина, В.И.Зыкова,

П.М.Ершов, А.П.Ершова, К.А.Аветисян при определении гибкости рассматривают ее как феномен, зависящий от ситуации, и для ее обозначения используют различные термины: одни называют ее “переключаемостью”, другие – “подвижностью”, третьи – “отсутствием скованности, динамичностью”.

Формирование поведенческой гибкости педагога до настоящего времени не было предметом специальных исследований.

В практике работы методистов-организаторов дошкольного образования именно эта способность проявляется слабо. Ряд исследований показывают, что у большинства работающих методистов проявляется стереотипность поведения, закрепляются защитные психологические реакции, ведущие к снижению критичности, повышению авторитарности, неспособности принять другую точку зрения, ригидности (свойству, противоположному гибкости), что в результате приводит специалиста к деструктивной профессионализации (Л.М.Митина).

Естественно, что без поведенческой гибкости методисту, направляющему коллектив на достижение успеха, регулирующему движение по заданному маршруту, мобилиующему педагогические кадры учреждения на достижения цели, решать эти задачи сложно. Методист-организатор в системе дошкольного образования выполняет функцию “оператора управления”, являясь организатором деятельности педагогического коллектива. В связи с этим профессионализм методиста-организатора должен предусматривать наличие специфических компонентов, функций и умений, определяемых его профессиональную деятельность. Известно, что в одной группе один и тот же человек никогда не бывает одновременно идейным вдохновителем и уважаемым человеком. Поэтому, выбирая между ориентацией на результат деятельности коллектива и ориентацией на коллег, методисту важно выбрать целесообразный стиль организации взаимодействия, уметь проявлять гибкость в поведении.

Поведенческая гибкость в выполнении профессиональных функций и умений может включать в себя разнообразие поведенческих реакций. Так, при планировании своей деятельности и деятельности всего коллектива методист прогнозирует развитие процессов воспитания, обучения дошкольников, педагогического

коллектива, разрабатывает целевую программу развития дошкольной организации образования, совершенствует организационно-воспитательные воздействия на отдельных воспитателей и коллектив в целом; при организации осуществляет деятельность педагогов в соответствии с планами, организует собственную деятельность, распределяет работу между педагогами в соответствии со сложившейся ситуацией, разрабатывает мероприятия по устранению выявленных недостатков в работе педагогов. Координируя воспитательно-образовательный процесс, методист изучает педагогическое мастерство воспитателей, социально-психологические особенности членов коллектива, регулирует ход педагогического процесса в дошкольной организации образования, действия членов коллектива, предвидит трудности. В процессе общения, где проявление поведенческой гибкости является особенно важным, методист-организатор должен уметь решать различные педагогические проблемы и владеть собой в критических ситуациях, предвидеть конфликты и находить выход из них, правильно воспринимать критику и учитывать ее в своей деятельности, устанавливать правильные взаимоотношения с работниками управления народного образования, выбирать и использовать наиболее действенные меры организационного и воспитательного воздействия, учитывать особенности психологического климата в коллективе.

Выполнение профессиональных функций методистом-организатором предусматривает регулирование разного рода влияния, в поиске разумного компромисса деятельности, оптимальной расстановке сил в коллективе и использование адекватных форм и методов повышения профессионализма (собственного в том числе). Главную роль при этом играют не приобретенные знания, а гибкость, позволяющая вовремя отказаться от скомпрометированной гипотезы, менять тактику и тем самым нормализовать поведение.

Психологи подчеркивают, что поведенческая гибкость непосредственно связана с саморегуляцией. Активное субъектное отношение методистов к своим действиям определяется, в конечном счете, соответствующей направленностью, привычной активизацией, осознанностью и умелостью прилагаемых усилий (А.К.Осницкий). А умелая, осознанная и целенаправленная

деятельность может быть обеспечена только достаточной сформированностью системы произвольной регуляции своих действий, то есть умений саморегуляции, используемых для координации поведения.

Недостаточная сформированность умений саморегуляции является одной из основных причин, порождающих трудности в профессиональной деятельности методиста.

Специальные психолого-педагогические исследования доказывают, что поведенческая гибкость формируется и развивается вместе с совершенствованием системы саморегуляции в целом и ее отдельных компонентов: определения цели деятельности, анализа и выявления значимых условий, выбора лучшего способа и последовательности действий, оценки результатов и их коррекции в случае необходимости.

Благодаря развитию поведенческой гибкости происходит формирование умений саморегуляции: ставить цели, длительное время, связывая их с организацией собственных усилий; выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию; оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки; исправлять допущенные ошибки. Как и все формируемые умения, умения саморегуляции могут быть предметом сознательного контроля.

Таким образом, под поведенческой гибкостью, понимается способность методиста-организатора вырабатывать или принимать новые подходы к разрешению проблемных ситуаций, встречающихся в профессиональной деятельности.

Кроме того, гибкость в поведении придает успешность в овладении профессиональной деятельностью и благотворно влияет на психическое здоровье педагога.

В связи с этим очевидна необходимость серьезного и глубоко анализа, связанного с изучением феномена "поведенческая гибкость" как фактора, повышающего профессионализм специалиста.

Литература

1. Белая К.Ю. 300 ответов на вопросы заведующей детским садом. – М., 2002.
2. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. –

М., 1994.

3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.

Л.В.Мельник

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В статтє показанна необхідність использования инновационных технологий в подготовке будущих учителей; рассмотрены направления использования личностно ориентированных технологий в современном профессиональном образовании.

The purpose of this article is basis expedience of application of integrative approach to technologies of studies in trade education. It is shown that through a didactics constituent it is possible to carry out integration of technologies of study.

Постановка проблеми. Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з Національною доктриною розвитку освіти є формування творчої, освіченої особистості. Реформування вищої освіти передбачає реалізацію принципів гуманізації, демократизації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості студента, формування його основних компетенцій.

Ідеї гуманістичної психології та педагогіки склали зміст особистісно орієнтованого підходу, за яким центральною постаттю навчального процесу вважається студент зі своїми інтересами та здібностями, а викладач – його наставник, партнер [1].

Аналіз останніх досліджень. Вивчення та аналіз різних концепцій особистісно орієнтованого навчання (І.Д.Бех, Є.С.Бондаревська, Ю.В.Васьков, Р.С.Гуревич, В.В.Рибалко, А.В.Хуторський, І.С.Якиманська) дозволяє нам зробити висновок, що всі концепції переслідують однакову мету, якою виступає процес психолого-педагогічної допомоги тому, хто навчається, в становленні його суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення.

Під особистісно орієнтованим навчанням ми будемо розуміти (за Ю.В.Васьковим) принципово новий підхід, котрий характеризується визначенням індивідуальності, самотності особистості, її розвитку не як колективного суб'єкта, а перш за все індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом [2].

Мета особистісно орієнтованого навчання – підтримати людину та закласти в неї механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту та самовиховання. Отже, особистісно орієнтоване навчання, як нова парадигма освіти, призводить до змін у постановці цілей, змісту, принципів та технологій навчання іноземної мови (ІМ).

Метою публікації є висвітлення особистісно орієнтованих технологій навчання ІМ у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших проблем сучасної освіти була й залишається проблема підготовки висококваліфікованих фахівців упродовж терміну, визначеного рамками навчальних планів. Серед основних вимог до молодого фахівця можна відзначити такі, як творчий потенціал, здібності самостійно ставити та вирішувати проблемні питання, тощо. Сучасне суспільство вимагає від випускників вищих навчальних закладів високого рівня самостійності, вміння швидко приймати рішення, не боятися особистої відповідальності.

Соціально-економічні умови, що змінюються стрімко та радикально, зумовлюють необхідність адекватного реформування вищої школи України цільовою основою підготовки фахівців, під час якої є розвиток у студентів самостійно мислити й ефективно вирішувати завдання з майбутньої діяльності. Досягнення нової цільової основи підготовки фахівців передбачає активний перехід від наявної “школи запам'ятовування” до школи мислення, в котрій замість традиційної організації та технології навчання за принципом накопичення студентами знань та вмінь з'являться нові технології індивідуальної підготовки фахівця як творчої особистості [5].

Традиційна технологія навчання недостатньо впливає на мотивацію студента, не сприяє створенню атмосфери систематичної самостійної роботи з оволодіння знаннями.

Однак цільові установки на “підвищення якості знань”, на “розвиток професійного мислення студентів” переважно

залишаються на рівні декларацій, суттєво не впливаючи на реальний стан справ. Тому виникає необхідність вдатися до спроб віднайти конкретні способи діяльності, відпрацювати такі методи навчання, котрі б забезпечили ефективність цих спроб. Але відразу слід визначити: що буде кінцевим результатом освітнього процесу? Впродовж тривалого часу ним вважали випускника, котрий має повною мірою володіти знаннями програми вищого навчального закладу (ВНЗ). На сучасному етапі розвитку навчального процесу спостерігається поступова відмова від формування знань, умінь і навичок у чистому вигляді. Центр уваги переміщується на формування здібностей особистості студентів, особливо здібностей до самоосвіти, самостійного одержання знань.

Серед різноманітних напрямків нових педагогічних технологій найбільш адекватними висунутим особистісно орієнтованим цілям, з точки зору Є.С.Полат, є навчання в співробітництві, метод проектів, різнорівневе навчання, навчання в команді, "Портфель студента" [3].

Розглянемо коротко кожен із зазначених технологій.

Метод навчання у співробітництві передбачає сукупність деяких прийомів, об'єднаних загальною логікою пізнавальної та організаційної діяльності студентів, котра дозволяє реалізувати основні принципи даного методу. Навчання в співробітництві активізує діяльність студентів на занятті, значно збільшує час мовленнєвої практики кожного студента, сприяє індивідуалізації навчання. Крім того, студенти звикають працювати самостійно, а викладач отримує нову роль в навчальному процесі – він організовує самостійну навчально-пізнавальну, комунікативну, творчу діяльність тих, хто навчається.

Дослідженню проблеми використання проектів у процесі навчання іноземних мов, а також особливостей та переваг проектної методики присвячено багато наукових праць (Д.Г.Левітес, М.В.Кларін, О.Г.Прикот, О.М.Пехота, Є.С.Полат Р.С.Сафін, Г.К.Селевко та інші). Узагальнюючи існуючі теорії, проект у навчанні ІМ можна визначати як комплекс вправ або завдань, котрі передбачають організовану, тривалу, значущу для студентів самостійну дослідницьку діяльність іноземною мовою, яка виконується на занятті та під час самостійної роботи, метою якої є створення виокремленого кінцевого продукту.

У науковій літературі виділяють такі види проєктів: дослідницькі, творчі, ігрові, рольові, інформаційні, прикладні. Головна ідея використання цього методу на заняттях з іноземної мови полягає в тому, щоб перенести акцент з різних видів вправ на активну розумову діяльність студентів. Тільки метод проєктів може перетворити заняття з ІМ у дискусійний, дослідницький клуб, де вирішуються цікаві, актуальні, сучасні проблеми життя [4].

Навчання в команді на початку свого застосування відбувалося у формі змагання-гри, котре проходило в командах. Метод був розроблений американським педагогом Р.Славніним (університет Дж.Хопкінса). Згідно з цим методом, студенти працюють у командах по 4-5 чоловік. Команди мають бути неоднорідні за складом з тією метою, щоб студенти допомагали один одному опанувати змістом і приготуватись до змагання з іншими командами.

На першому етапі такого навчання викладач знайомить студентів із навчальним матеріалом. Подальша робота проходить у командах: студенти разом опрацьовують завдання, обговорюють матеріал, допомагають один одному, опитують один одного за змістом матеріалу. Така робота триває упродовж тижня до змагання, котре зазвичай відбувається наприкінці тижня. Для змагання студентів ділять на групи по 3 чоловіки з однаковим рівнем знань. Ці групи складаються з представників різних команд. У командах проходить змагання у формі ігор на краще опанування матеріалу, котрий вивчали протягом тижня. Ігри головним чином полягають у відповідях на запитання роздаткового матеріалу. Студенти одержують бали за правильні відповіді або за виправлення неправильних відповідей інших учасників групи. Пізніше ці бали підсумовуються та визначається загальний бал усіх членів кожної команди.

Перед наступним змаганням викладач може змінити склад груп з метою забезпечення їхньої кращої однорідності. Це спонукає студентів не лише якомога краще опанувати навчальний матеріал, а й допомогти іншим учасникам своєї команди. Результати опитування наводяться в балах, котрі вказують на прогрес студентів порівняно з попередніми результатами.

Під різнорівневим навчанням Є.С.Полат розуміє таку організацію навчально-виховного процесу, при якому кожний

учень, студент має можливість оволодіти навчальним матеріалом з окремого предмета на різних рівнях(“А”, “В”, “С”), але не нижче базового в залежності від здібностей того, хто навчається.

“Портфель студента” – це засіб самооцінки власної пізнавальної, творчої роботи студента, рефлексія його власної діяльності. Задача студента – ретельно проаналізувати власну роботу, внести необхідні корективи, дати їм пояснення, скласти власний звіт самооцінки; що, на його погляд, йому вдалося в цій роботі, а що ні, та чому. Також студент може висловити власну думку з приводу оцінки викладача. Саме ці судження, аргументи й складають суть рефлексії, заради котрої використовується ця технологія.

Висновок. Важливість використання особистісно орієнтованих технологій полягає в тому, що вони створюють можливості для співпраці, дозволяють налагоджувати міжособистісні стосунки, спільно пізнавати навколишній світ. Адже завданням вищої школи на сучасному етапі є надання майбутньому фахівцю не тільки всіх необхідних знань, практичних навичок у предметній сфері, а й розвиток його здібностей як фахівця, духовних потреб і моральних принципів, допомога йому вдосконалити форми як професійного, так і особистісного самоствердження в суспільстві.

Література

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного обучения // Педагогіка .– 1997. – № 4.
2. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х.: СКОРПОН, 2000.– 120 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – Academia. – М., 2005.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ. – 2000. – № 3.
5. Постернак Н.О. Освітні технології у вищих навчальних закладах освіти// Безпека життєдіяльності, 2005. – № 8. – С.23.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

В предложенной статье рассматривается проблема актуальности формирования готовности к творческой деятельности, проводится анализ понятийного аппарата в философской и психолого – педагогической литературе.

The article deals with the problem of actuality in demand formation of personality self – realization, notional knowledge in philosophical and psychological and pedagogical literature is made up.

Соціально-економічні зміни, процеси гуманізації та демократичні зрушення у сучасному суспільстві України сприяють зростанню значущості вищої освіти й потреби у викладачах, здатних забезпечити майбутньому вчителю можливість не лише оволодіти комплексом знань, умінь і навичок, але й керувати процесом їхньої підготовки до творчої діяльності.

Основною метою державної політики в галузі вищої освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного студента, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень у світлі Законів України “Про вищу освіту”, Концепції педагогічної освіти. У зв’язку з цим, нагальною потребою є необхідність виховання нової генерації педагогічних кадрів і розробки комплексу теоретичних і методичних основ забезпечення педагогічного процесу.

Аналіз практики роботи музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів дозволяє стверджувати про пріоритетність інформативно-описового характеру навчання, переважання вербальних методів на уроках диригування та хорового класу, і, як наслідок, – закріплення у майбутніх педагогів позиції пасивних виконавців професійних функцій сучасного вчителя.

Така організація навчального процесу породжує формалізм, що неприпустимо при підготовці вчителів музики та хорових диригентів.

У практиці вищої школи мають місце протиріччя між творчою природою пізнавальної діяльності й репродуктивним характером навчання; складністю професійних функцій сучасного вчителя музики і недостатньо розвиненою здатністю майбутніх учителів до творчого їх виконання; недостатньою ефективністю форм роботи і методами передачі навчальної інформації.

Розв'язання протиріч, що виникають, передбачає пошук нових підходів до організації навчального процесу на уроках диригування. Тому проблема формування професійно-творчої активності у майбутніх вчителів музики є особливо актуальною.

У працях Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, М.Ф.Добриніна, С.Л.Костюка, О.О.Леонтьєва, А.М.Маслоу, В.М.М'ясищева, С.Л.Рубінштейна, О.Ю.Самаріна, Б.М.Теплова розроблено цінні теоретичні положення психологічного аспекту цього питання. Професійні творчо-виконавські якості вчителів музики були предметом досліджень А.Г.Болгарського, Б.А.Бриліна, І.П.Гринчук, В.М.Крицького, Є.Куришева, О.Я.Ростовського. Питання розвитку художньо-творчого потенціалу студентів вивчали Є.Б.Абдулін, Л.М.Масол, Г.Н.Падалка, Г.М.Ципін, О.П.Рудницька, О.П.Щолокова. Педагогічні основи цієї проблеми отримали обґрунтування в працях В.І.Андрєєва, С.І.Архангельського, А.К.Громцевої, Т.І.Гусєва, М.У.Піскунова, Б.Ф.Райського. Підвищенню ефективності хормейстерської підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах присвячено багато досліджень (Л.В.Живов, А.В.Козир, А.Ф.Кречковський, А.П.Лашенко, П.М.Ніколаєнко, В.Г.Соколов, Б.Г.Тевлін).

Окрім проблеми взаємодії керівника хору з хором колективом і стилю педагогічного керівництва розглядаються у працях відомих керівників виконавських колективів А.Т.Авдієвського, В.Н.Мініна, К.А.Ольхова, К.К.Пігрова, К.Б.Птиці, П.Г.Чеснокова. Проблема творчого розвитку особистості у процесі диригентсько-хорової підготовки розглядається у роботах С.А.Казачкова, М.М.Канерштейна, І.О.Мусіна.

Разом із тим, теорія і практика диригентської підготовки у вищій педагогічній школі свідчить про недооцінку необхідності формувати професійно-творчу активність у майбутніх учителів музики. У науковій літературі недостатньо конкретизовані терміни

та поняття, в той час як практика диригування значною мірою випередила теоретичну та методичну базу.

Ось чому ми в статті порушуємо проблеми формування готовності студентів до творчої діяльності як фактор розвитку особистості в процесі диригентської підготовки.

Протягом існування людського суспільства питання самовираження особистості не втрачає своєї актуальності, це, власне, є однією з проблем філософії, педагогіки та психології – проблема людини. Йдеться про вищі рівні функціонування психіки – рівень особистості. Особистість виявляє власне практичне ставлення до світу і прагне втілити його, таким чином вона самореалізується – накладає на об'єкт діяльності відбиток своєї неповторності. Особистість потребує зв'язків з іншими людьми, відчуває необхідність постійного самовдосконалення. Інтегрування особистості в суспільство, під яким мається на увазі і щоденне життя людини, і його виробнича діяльність, можливе тільки при максимальному розвитку цієї особистості, її культури. Найвищій ступінь розвитку людини виявляється в її творчій діяльності. Говорячи словами Б.Г.Ананьєва: “Справжня цінність особистості починає вимірюватися її творчим внеском у суспільний розвиток” [1]. Таким чином, прищеплення молодому поколінню навичок і вмінь творчої діяльності, творчого мислення, відіграє важливу роль у навчальному процесі. У різних галузях сучасної науки позначились декілька аспектів дослідження творчості: філософія розглядає проблему істинності знання; логіка досліджує творчість як систему розвинутого знання; соціологія виявляє фактори суспільного середовища, які як стимулюють, так і гальмують прояв творчих здібностей; психологія розглядає процес творчого мислення з точки зору виявлення цього явища (як, чому, за допомогою якого розумового процесу людина відкриває дещо нове, невідоме); педагогіка досліджує шляхи формування досвіду творчої діяльності в процесі навчання, підготовки молодого покоління до творчої праці в умовах розвитку суспільства. Формування у студентів професійно-творчої активності неможливе без ретельного вивчення вікових особливостей цього періоду. У віці другого періоду юності (від 17 до 25 років) формується комплекс фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних властивостей.

Характерною є певна зрілість у розумовому, моральному і соціально-суспільному плані: підсилюються свідомі мотиви поведінки. Юність – час максимального розвитку особистих якостей. Важлива умова успішного розвитку особистості – усвідомлення самим студентом неповторності своєї людської індивідуальності. У цей період людина визначає майбутній життєвий шлях, набуває професії, самостійно планує діяльність та поведінку, складає світогляд, етичні та естетичні погляди.

Розглядаючи поняття “готовність”, ми виходили з того, що: формування особистості є становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили особистості; розвиток особистості – це процес становлення та формування під впливом зовнішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання [5].

Слід зауважити, що треба розрізнати сутність понять “формування” та “розвиток” особистості. У першому випадку акцент падає на зовнішні умови впливу на особистість, у другому випадку пріоритетними є внутрішні особливості людини.

У нашому дослідженні ми використовуємо поняття “формування” в контексті готовності до творчої діяльності, коли творча діяльність студентів розглядається як цілісний об’єкт дослідження.

Деякі вітчизняні педагоги і психологи трактують готовність як особливий тривалий чи короточасний психічний стан. М.Д.Левітов характеризує ці ознаки як “передстартовий стан” [4], який передбачає максимальну мобілізацію вольових та емоційних якостей особистості: включення у дію механізмів емоційно-образних, асоціативних, миттєвого уявлення первісно прогнозуючого художнього образу.

М.А.Котик розглядає поняття “готовність” як стійкі риси особистості, включає і ситуативні фактори спеціальних завдань, за допомогою яких формується готовність [3].

М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович, В.А.Пономаренко формулюють поняття готовності як “активно-діяльний стан особистості, що відбиває зміст завдання, які поставлено, умови майбутнього їх виконання”. Готовність включає в себе усвідомлення завдання, моделей, ймовірної поведінки, визначення

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

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

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

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

Література

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

Л.В.Журба

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ

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

в процесі изучения історії.

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

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

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

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

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

О.М.Матюшкін).

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

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

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

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

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

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

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

прибували іноземні і руські купці”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

сполучення інтелектуальних дій і емоційної сторони пізнання.

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

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

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

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

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

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

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

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

Виникає питання: “Як же так?”

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

Важливою умовою створення проблемних ситуацій є

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

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

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

перетворюючому і творчому рівнях.

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

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

Література

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

2001. – 128 с.

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

Л.В.Загребельна

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІКИ

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

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

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

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

здатність ефективно керувати колективом співробітників підприємства [2, с. 27], що вимагає знань і умінь в галузі психології і педагогіки, тобто професійно-педагогічної компетентності. Керівник трудового колективу покликаний виконувати серед інших функцій також і виховну.

Актуальність дослідження. Наші спостереження і спеціально проведена діагностика працівників керуючої ланки (структурних підрозділів) підприємств і організацій показали, що на багатьох підприємствах виявляється стереотипність у вирішенні комунікативно-виробничих і професійно-педагогічних ситуацій, що визначає відсутність у працівників підприємств намагання до фахового і особистісного зростання, досягнення вищих результатів у праці, а також обумовлює плинність кадрів на підприємствах. Професійно-педагогічна компетентність працівників багатьох підприємств знаходиться на низькому рівні.

Пошук причин такого стану стимулював нас звернутися до аналізу підготовки менеджерів у економічних вищих навчальних закладах. Спостереження за навчальною підготовкою майбутніх фахівців показало низку причин, що перешкоджають формуванню в майбутніх менеджерів таких властивостей особистості. Ці причини полягають у тому, що багато викладачів не вбачають цінності розвитку педагогічно значущих якостей особистості, оскільки вирішення такого завдання в навчальному процесі перед ними не ставиться.

Аналіз попередніх досліджень. Вивченням засобів формування окремих компонентів професійно-педагогічної компетентності займалися А.Вербицький, М.Кулюткін, О.Матюшкін, М.Посталюк та ін. Можливості окремих навчальних дисциплін у формуванні цієї властивості особистості фахівця досліджували Ю.Бабанський, Р.Гуревич, Н.Дмитрієва, О.Долженко, Ю.Ємельянов, О.Капітанець та ін. Дослідженням педагогічних умов формування окремих компонентів професійно-педагогічної компетентності займалися В.Горшкова, М.Кларін, Н.Конюхов, З.Курлянд, В.Стасюк та інші.

Однак науковці переважно звертаються до вивчення окремих сторін фахової компетентності, а не як до цілісної інтегративної властивості особистості, залишаючи без уваги процес формування професійної компетентності в цілому.

Мета дослідження – осмислення накопичених наукових даних про компетентність і визначення змісту поняття “професійно-педагогічна компетентність” для майбутніх менеджерів економіки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз професійно-педагогічної компетентності менеджера почнемо з її лінгвістичного тлумачення. Компетенція (від лат. *compereto* – домагаюсь, досягаю, відповідаю) – знання й досвід у тій чи іншій галузі [9, с. 613].

Словник російської мови С.І.Ожегова визначає компетенцію (від лат. *competentia*) як низку питань, у яких певна особа володіє знаннями, вміннями й досвідом. А компетентний - це “обізнаний, авторитетний у певній галузі” [7, с. 253].

Словник іноземних слів розкриває поняття “компетентний” (від лат. *competens*) як обізнаний в певній галузі [6, с. 241].

Компетентність – це реальна спроможність досягти мети або результату, тоді як кваліфікація є потенційною здатністю виконати завдання, яке стосується певної діяльності [5, с. 46].

У цілому обидва поняття (компетенція і компетентність) відбивають цілісність та інтегративну сутність результату навчання на будь-якому рівні і в будь-якому аспекті.

Принципова, на наш погляд, різниця між компетенцією і компетентністю полягає в тому, що компетенція представляє собою інституційне поняття, яке визначає статус певної особи, а компетентність, в свою чергу, є поняттям функціональним.

З’ясуємо деякі підходи до проблеми професійної компетентності фахівця в сучасній науці.

Цікавим є визначення професійної компетентності як психічного стану, що “дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здібністю й умінням виконувати певні трудові функції, що полягають у результатах праці людини” [3, с. 72]. Поняття “компетентність” автор пов’язує з розвитком особистості і набуттям такого стану, який дозволяє їй продуктивно діяти при виконанні трудових функцій і досягати відчутних результатів.

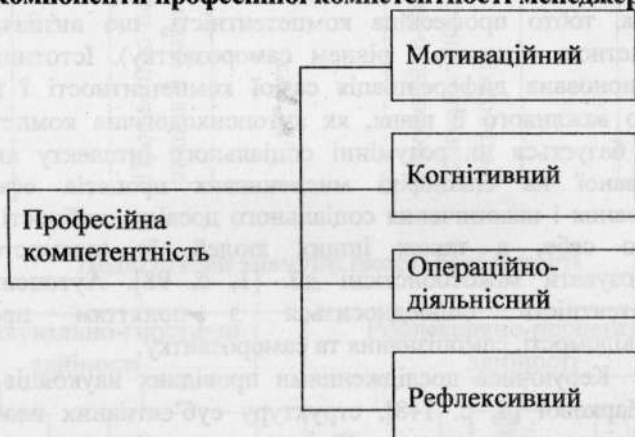
Як видно з визначень, основним компонентом компетентності є операційно-діяльнісний, що виражається в уміннях і здібностях особистості. Інші науковці під фаховою компетентністю розуміють “систему знань, умінь і навичок, професійно значимих якостей особистості, що забезпечують

можливість виконання фахових обов'язків певного рівня" [8, с. 45]. Автор вважає, що в модель професійної компетентності входять пізнавальні мотиви, раніше засвоєні професійно значущі знання, надлишкові або "невчасні" знання, аспекти підготовки, що потребують засвоєння, результативні діагностики і самодіагностики.

Узагальнюючи зазначені вище твердження, можна визначити склад професійної компетентності менеджера у вигляді схеми (схема 1).

Схема 1

Компоненти професійної компетентності менеджера



Професійна діяльність може бути класифікована в залежності від мети, яку ставить суб'єкт: гностичну (пізнавальну), перетворення та пошуку, причому, друга і третя пов'язані з постановкою завдання і знаходженням нових способів та засобів їх вирішення. Перетворювальна діяльність співвідноситься з будь-яким класом речей, явищ, процесів, осіб. Відповідно професійно-педагогічна діяльність, перш за все, передбачає у її суб'єкта вміння ставити і вирішувати завдання перетворення (зміни, розвитку) і пошуку нових засобів і способів вирішення цих завдань.

Нині проблема суб'єктивних властивостей фахівця, що визначають ефективність (продуктивність) його професійної діяльності, стала предметом системного вивчення. Це дозволяє

визначити загальну структуру суб'єктивних властивостей професійно і педагогічно компетентного фахівця.

На думку деяких учених, структура суб'єктивних факторів включає:

- тип направленості;
- рівень здібностей;
- компетентність, в яку входять: професійна і педагогічна компетентність, соціально-психологічна, диференційно-психологічна аутопсихологічна компетентність [1, с. 92].

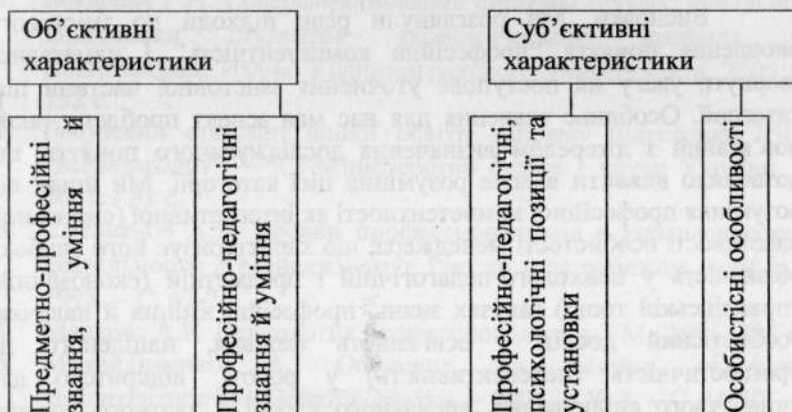
Є безсумнівними три основних компонента цієї факторної структури: особистісний, індивідуальний і професійний (знання й уміння, тобто професійна компетентність, що визначається за предметною основою і рівнем саморозвитку). Істотними тут є запропонована диференціація самої компетентності і виділення такого важливого її рівня, як аутопсихологічна компетентність. Вона базується на розумінні соціального інтелекту як стійкої, заснованої на специфіці мисленневих процесів ефективного реагування і накопичення соціального досвіду, здібності розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаєностосунки і прогнозувати міжособистісні дії. [1, с. 98]. Аутопсихологічна компетентність співвідноситься з поняттям професійної самосвідомості, самопізнання та саморозвитку.

Керуючись дослідженнями провідних науковців, зокрема А.К.Маркової [4, с. 148], структуру суб'єктивних властивостей педагогічно компетентного фахівця можна окреслити наступними блоками характеристик (схема 2).

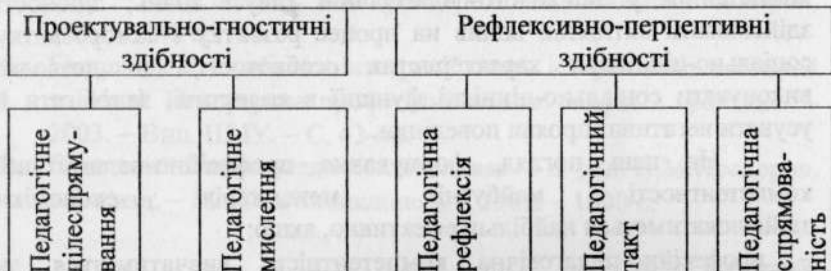
У цій структурі спеціально не відокремлений блок здібностей і дещо по-іншому трактується поняття компетентності. Якщо в концепціях інших науковців компетентність – це один з факторів професійної діяльності (видове поняття), то в концепції А.К.Маркової професійна компетентність є родовим поняттям (тобто це всі суб'єктивні властивості, що виявляються в діяльності і забезпечують її ефективність).

Нині виділяються п'ять професійно значущих якостей, що визначають дві групи педагогічних здібностей (за Г.А.Бокаревою), представлених на схемі 3.

Структура суб'єктивних властивостей педагогічно компетентного фахівця



Педагогічно значущі якості особистості



Цікавим є те, що, по-перше, здібності самі по собі не визначають ефективності діяльності суб'єктивних факторів, і, по-друге, що спрямованість узгоджується з іншими особистісними якостями.

З'ясуємо структуру суб'єктивних властивостей (якостей, характеристик, факторів):

- психофізіологічні (індивідуальні) властивості суб'єкта як передвісники здійснення ним його суб'єктної ролі, що виступає в якості задатків;

- здібності;
- спрямованість та інші особистісні властивості;
- професійно-педагогічні знання і вміння.

Висновки. Ми розглянули різні підходи до змістового оновлення поняття “професійна компетентність” і намагались звернути увагу на поступове уточнення змістовної частини цієї категорії. Особливе значення для нас мав аспект проблеми, який пов’язаний з джерелом визначення досліджуваного поняття, що дозволило виявити власне розуміння цієї категорії. Ми йшли від розуміння професійної компетентності як інтегративної (системної) властивості особистості менеджера, що характеризує його глибоку обізнаність у психолого-педагогічній і предметній (економічній, управлінській тощо) галузях знань, професійні вміння й навички, особистісний досвід і освіченість фахівця, націленого на прогностичність (перспективність) у роботі, відкритого для динамічного спілкування, впевненого в собі й здатного досягти істотних результатів і якості в професійній діяльності.

Отже, професійно-педагогічна компетентність – це інтегрована властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій у психолого-педагогічній галузі знань; здібності здійснювати активний вплив на процес розвитку і саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції в колективі, запобігати й усувати негативні прояви поведінки.

На наш погляд, формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів економіки здійснюватиметься найбільш ефективно, якщо:

- професійно-педагогічна компетентність вивчатиметься як цілісна інтегративна властивість особистості майбутнього менеджера;
- професійно-педагогічна компетентність розглядатиметься як одна з пріоритетних цілей процесу підготовки у вищих економічних навчальних закладах;
- проектування процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього менеджера буде спрямовано на розвиток мотиваційного, когнітивного, комунікативного і рефлексивного компонентів професійно-педагогічної компетентності;

– використовуватиметься система провідних педагогічних технологій на різних етапах навчання.

Література

1. Бокарева Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов экономического профиля. – Калининград: Изд-во Калининградского университета, 2005. – 152 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти напряму підготовки 0502 “Менеджмент”. – К.: Міністерство освіти і науки України. – 2001. – 31 с.
3. Емельянов А.Л. Уровни профессионализма в управленческой деятельности // Менеджмент в России и за рубежом. – № 5. – 1998. – С. 67-76.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
5. Михайличенко А. Обучение на основе стандарта компетентности // Новый коллегіум. – 2001. – № 3. – С. 46-50.
6. Словарь иностранных слов. – 13-е изд. стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с.
7. Словарь русского языка / Сост. С.И.Ожегов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гос. изд. иностранных и национальных словарей, 1952. – 848 с.
8. Смирнова В. Проблеми інтеграції знань: історико-педагогічний аналіз // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. Ш-ІУ. – С. 43-48.
9. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.

Л.О.Гапоненко

ІНТЕГРАТИВНЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ ФОРМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

В статье рассматриваются формы интерактивных методов обучения в подготовке будущего учителя. Автор анализирует условия повышения эффективности обучения.

This article considers from and content interactively method theaching of repairing future teachers. The author of the analyses the condition effect interactively method studies.

Постановка проблеми. Визначена тема статті обумовлена сучасною соціально-психологічною ситуацією у педагогіці. По-перше, швидкі темпи інтеграції у науці все більше актуалізують проблему підготовленості викладачів використовувати активні методи навчання. По-друге, суттєва особливість педагогічної діяльності полягає у здібності педагога здійснювати психолого-педагогічні, соціально-психологічні ситуації навчальної діяльності, в центрі яких визначається творчість викладача створювати інтерактивну взаємодію між учасниками навчального процесу. По-третє, соціальне очікування суспільства щодо підготовленості молодого спеціаліста спрямоване на використання його глибоких і ґрунтовних професійних знань та вмінь.

З урахуванням вище вказаного, автор пропонує інтегроване узагальнення форм інтерактивних методів навчання, сутність яких полягає у активізації учіння навчаючого.

Проблема формування навчальної діяльності у вітчизняній науці визначається запропонованими думками П.П.Блонського щодо створення умов розвитку мислення того, хто навчається. Пізніше пошук у цьому напрямку здійснюють Д.Е.Ельконін і В.В.Давидов. Вони змінюють зміст освіти й особливе значення надають теоретичним знанням. Проте вже в роботах Б.Г.Анаєва, Ю.К.Бананського, Л.В.Занкова, О.О.Люблінської та інших акцент переноситься на досягнення розвивального ефекту навчання засобами удосконалених методів. У 60-ті роки ХХ століття розпочинається інтенсивний пошук активних методів навчання (Д.Е.Ельконін, В.В.Давидов, Л.В.Занков, Ш.А.Амонашвілі, С.М.Лисенко, І.П.Волков та інші).

Якщо розглянути головні концепції вищевказаних авторів, то їх можна класифікувати за такими ознаками: 1) учіння здійснюється за умов активної діяльності того, хто навчається, а роль викладача (вчителя) – це роль організатора; 2) результат учіння визначається у якісній зміні особистості того, хто навчається (розвивається гнучкість мислення, удосконалюється абстрактне мислення, удосконалюється професійне уявлення тощо); 3) зміна особистості того, хто навчається, характеризується проявом гнучкості у адаптуванні до соціально-психологічного середовища, до інноваційної стратегії професійної компетентності, і головне – це відбувається розвиток креативної особистості;

4) зміна форм впливу на того, хто навчається – це намагання викладачів (учителів) використовувати різноманітні форми активних методів навчання.

Враховуючи вимоги до обсягу статті, автор пропонує інтегроване узагальнення найбільш поширених форм інтерактивних методів навчання. Підхід до класифікації методів починається із найбільш об'ємних за своєю формою до більш невеличких.

Фестиваль (фестиваль від лат. – веселий) – огляд професійного або самодіяльного мистецтва, це багатопланова форма представлення або пропаганди професійних знань, що здобули ті, хто навчається. Сценарій його проведення залежить від мети. Наприклад, ознайомлення з матеріальною продукцією учіння – це витвір конструкцій, моделей тощо. Успішність цього закладу залежить від наявності інтелектуальної підготовленості викладачів, що використовують цю форму.

Спеціалізована панорама (діорама) – (панорама від грец. – вид, видовище) – це форма навчання, яка надає можливості презентувати результати досягнень навчаючих начебто з “висоти”. На відміну від панорами, діорама охоплює лише частину горизонту – форма пропаганди результативності навчальної діяльності студентів (учнів).

Спеціалізований міст – різновид дискусії, одна з активних форм навчальної діяльності студентів (учнів), в яких вони демонструють широту і глибину освіченості. Проводиться з метою розвитку практичних навичок. Під час проведення “методичного моста” запрошуються слухачі інших груп (класів) з метою пропаганди освіти з цього навчального предмету. Учасники цього закладу вдосконалюють свої аналітичні вміння. Роль ведучого виконує викладач.

Проблемний стіл – це активна форма освітньої роботи, яка сприяє розвитку у майбутніх педагогічних працівників прагнення до самоосвіти, до роботи, до розширення і поглиблення знань. Заздалегідь готуються питання до обговорення, списки рекомендованої літератури, комплектуються робочі групи, створюється прес-центр, який на закінчення підбиває підсумки, пропонує рекомендації і випускає методичний бюлетень.

Методичні посиденьки – форма навчально-методичної

роботи, яка допомагає створити сприятливий психологічний клімат у даній групі слухачів. Для обговорення пропонуються питання, тема оголошується заздалегідь, і всі готуються до обговорення. Обговорення проблеми найчастіше відбувається за чашкою кави.

До цієї ж форми роботи можна віднести “Бесіди за круглим столом”, “Проблемно-аналітичні бесіди” тощо. Для участі в “Бесідах за круглим столом” запрошуються студенти, фахівці певного профілю, батьки, які проявляють інтерес до професійного зростання своїх дітей та інші цікаві люди, які можуть дати корисну інформацію з теми бесіди. Заздалегідь учасники повідомляють теми бесіди, висувуються стрижневі питання до неї, готується список рекомендованої літератури.

Проблемно-аналітичні бесіди – форма активного методу навчання, за допомогою якого відбувається розв’язання професійних задач на засадах осмислення добутих раніше знань, умінь і навичок. Особливістю таких бесід є поєднання двох завдань – це пошук нових знань та аналіз і осмислення інформації.

Психологічний консиліум, педагогічний консиліум – це пошук шляхів розв’язання складних педагогічних проблем, або подолання перешкод з метою досягнення позитивного результату. На консиліум збираються представники різних груп, сідають колом, поділившись на мікрогрупи. Кожна мікрогрупа розглядає проблеми зі своєї позиції. Консиліум може проводитися й як нарада, взаємна консультація фахівців (експертів). Це об’єднання професіоналів, яке за висунутими параметрами обговорює й оцінює можливості використання набутих знань.

Ігрове моделювання ситуації (розв’язання методичних завдань) – одна з форм удосконалення фахової майстерності майбутніх педагогів.

Соціально-психологічний тренінг (С-ПТ) – спеціальний тренувальний режим, що передбачає розширення “рамок” усвідомленого бачення певних перешкод щодо розвитку деяких професійних навичок і умінь майбутнього спеціаліста. Проведення С-ПТ вимагає спеціальної підготовки керівника цього тренінгу. Тренування доцільно проводити в групі від 9 до 15 осіб.

Професійний ринг (ринг – від англ. – кільце, коло – обмежований канатами майданчик для боксу) – готується два виступаючих, кожного з них підтримує група, тобто готуються дві

групи підтримки; дві групи опонентів; журі. Група аналізу (журі) оцінює рівень захисту відповідного погляду на питання, підбиваються підсумки Щоб зняти напруження, треба заздалегідь продумати, чим заповнити паузу (педагогічні ситуації, ігрові завдання тощо).

До цієї ж форми роботи можна віднести і “Брейн-ринг”, “Що? Де? Коли?”. “Щасливий випадок” тощо. Такі заходи проводяться за традиційним сценарієм.

Педагогічні турніри (турнір – від фр. – змагання) – змагання між окремими учасниками або командами за круговою системою, де учасники (або команди) зустрічаються між собою один або декілька разів. Підготовці до них приділяється не менш ніж місяць. Для проведення турніру обирають ведучого й журі. Студентам (педагогам) повідомляють домашні завдання Потім обирають капітанів та опрацьовують літературу з теми турніру, обмірковують виконання домашніх завдань Окрім того, передбачається низка запитань, ситуацій, завдань, невідомих команді, які треба буде розв’язати в ході турніру (на відміну від традиційних КВК, які проводяться за одним сценарієм).

Диспут – (диспут з лат. розмірковувати, розбирати) – це зіткнення ідей, думок, точок зору. Як форма активного методу навчання може втілюватись в усну чи письмову наукову суперечку, дебати після доповіді. Як правило, опоненти визначаються заздалегідь.

Дискусія – (дискусія з англ. те, що підлягає обговоренню) – це колективне обговорення будь-якого складного питання. Заздалегідь готується література відповідно до теми, оформлюється приміщення. До дискусії готуються всі її учасники. Під час підготовки до цієї форми роботи, можуть бути створені творчі групи, які висувають свою програму. На відміну від диспуту, наприкінці дискусії формулюється єдине колективне рішення проблеми або рекомендації.

Ось чому під час організації дискусії, диспутів слід приділяти особливу увагу пошуку оптимальних шляхів активності того, хто навчається. Прагнучи вичерпати головну проблему дискусії, слід формулювати її так, щоб була можливість висловлювати різні погляди. Задля організації дискусії або диспуту створюється ініціативна група, оформлюється приміщення

плакатами, малюнками, іноді готується спеціальний випуск стіннівки. Дуже важлива в дискусії роль ведучого, йому необхідно вміти ясно й чітко обґрунтувати вибір теми, що обговорюється, зацікавити аудиторію, примусити її думати.

Ігрові завдання, конкурси, бліц-ігри використовуються також і під час проведення занять семінарів-практикумів. На початку занять – з метою виявлення кола інтересів, у середині – з метою акцентування уваги на головних моментах, наприкінці – для самостійного і творчого використання набутих професійних знань, умінь і навичок.

Ділова гра як одна з найбільш складних і одночасно ефективних форм навчання, дозволяє відтворити в навчальних умовах реальну педагогічну діяльність. Імітувати реальні чи умовні педагогічні ситуації та процеси, програвання яких дозволяє педагогам шляхом активної взаємодії приймати самостійні рішення, набувати конкретних професійних умінь, досвід мовленнєвого спілкування; вони закріплюють одержані теоретичні знання, набувають практичні вміння та навички, вдосконалюють уміння обговорювати, аналізувати і раціонально використовувати інформацію, критично оцінювати різні точки зору, приймати і формулювати рішення, робити висновки із особистих і чужих помилок тощо.

Ігрова імітація передбачає рольову поведінку учасників, яка, як відомо із соціальної психології, властива кожній людині. Отже завдання ігрової імітації – розвинути психологічний механізм ідентифікації особистості щодо свого соціального статусу через “вживання” у певну, значущу роль. Рольова поведінка учасників регламентується правилами і свободою ігрової поведінки, яку надає гра. Правила визначаються заздалегідь і “керують” поведінкою учасників. Вони є також критерієм оцінки їх роботи, як попередньої (підготовчої), так і внеску кожного учасника в хід, розвиток і результати гри.

Успіх гри в значній мірі визначається її конструкцією, а також тим, наскільки вона відповідає можливостям учасників, що обумовлені віковими, культурно-історичними, соціально-психологічними, професійними й іншими особливостями. Конструкція гри повинна забезпечувати передбачення, визначеність її протікання, результативність

У процесі гри створюється ігровий образ, який безпосередньо сприймається учасниками. Цей образ має серйозне пізнавальне значення, тому що дозволяє зівставити реальний об'єкт і його ігрову модель. У той же час, створення пов'язане з яскраво висловленим емоційним переживанням, що має в цілому позитивне забарвлення. Емоційний вплив на граючих має також і змагання, яке, як правило, передбачається сценарієм. Характерно, що адекватне сприймання ігрового образу обумовлене безпосередньою участю у грі, яка створює передумови захопленості, емоційної насолоди нею. Сторонній спостерігач частіше виявляється безпристрасним реєстратором дій, бездумних, з його точки зору. Виходячи з цього, можна сформулювати методичну вимогу до сценарію гри й її проведення: в ній повинні брати участь усі присутні. Програвши певну ситуацію, учень оцінює свої сили і можливості. Допустивши недоліки у діловій грі, він замислюється: "Що я не знаю?", "Що я не вмію?", "Що я не розумію?". Отже, використання ігрової діяльності у тих, хто навчається, полягає у саморозвитку, самоосвіті, саморегуляції тих, хто навчається.

В умовах дефіциту часу можуть бути використані не тільки сценарії цілісної ділової гри, але й її фрагменти: розігрування ролей, створення ігрових ситуацій, ігрове рецензування тощо.

Так, після декількох занять проблемного (теоретичного) семінару можуть бути використані такі фрагменти ділової гри, як: програвання та аналіз занять, змодельованих спочатку викладачем, а потім – студентами; програвання та психологічний аналіз складних педагогічних ситуацій щодо формування професійних знань, умінь, навичок.

Бліц-гра (бліц від нім. блискавка). Ця форма навчання акумулює в собі такі ознаки, як конкретна ситуація, розігрування ролей, мозковий штурм і ділова гра, але вони різняться параметрами: "миттєвістю" проведення та одержання результату; привабливістю та легкістю форми; несподіваністю і неординарністю змісту; мінімальним комплектом ролей; обов'язковістю оцінки результату (якісного чи кількісного). Створення бліц-гри, обрання її конкретної форми і змісту повинні визначатися формами тієї діяльності, яка є змістом навчальної дисципліни. В основі бліц-гри знаходиться ситуація, засіб представлення якої може бути різним: усний опис, письмовий тест,

“жива” демонстрація за допомогою відеофільму, показ реального об'єкту тощо.

Аналіз цієї ситуації здійснюється в ігровій формі, яка імітує фрагмент професійної діяльності. Отже, можна сказати, що бліц-гра – це ігровий аналіз конкретної професійної ситуації. Головні функції й цілі бліц-гри вказують на те, що цю ігрову діяльність доцільно використовувати на різних етапах навчання майбутніх педагогів (семінари-практикуми, консультації тощо).

Більш складний вид гри – комплексна ділова гра, що дозволяє максимально наблизити умови заняття до конкретної практичної діяльності, яка завжди носить комплексний характер. Комплексна ділова гра містить у собі матеріал декількох дисциплін: педагогіку, психологію (загальну, дитячу, педагогічну, соціальну тощо). Вона дозволяє вирішити сукупність завдань щодо професіоналізму майбутнього спеціаліста.

У ході комплексної ділової гри фіксуються три рівні інтелектуальної активності:

- репродуктивний, якщо при найсумліннішій та енергійній роботі учасник гри залишається в рамках первісного знайденого способу дії;
- евристичний, якщо учасник гри, використовуючи випробуваний спосіб роботи, без стимуляції зовні, продовжує аналізувати, співставляти між собою задачі, що призводять до оригінальних рішень;
- креативний (творчий), якщо для учасника гри рішення, знайдене “евристом”, є не останнім пунктом дії, а проблемою, самостійною метою. Інтелектуальна активність креативного рівня якісно інша, ніж евристичного. Вона втілюється в пізнавальному цільовому положенні. Отже, зламається той психологічний бар'єр, що заважає людській думці виходити за рамки заданої конкретної ситуації. Тут і знаходиться шлях до творчості.

За допомогою комплексної-ділової гри треба намагатися, щоб підвищення професіоналізму кожного майбутнього педагога було головним мотивом діяльності.

Мозкова атака (штурм) – (атака (від фр. – напад) – стрімкий напад на противника в поєднанні з навальним вогнем, штурм (від ніч. – атака) – рішуча атака фортеці, укріпленого

опорного пункту спеціально підготовленими військами) – один із прийомів, який сприяє розвитку творчості. Цей прийом зручно використовувати під час обговорення питань методики навчання.

Керівник формує питання так, щоб відповіді були стислими, лаконічними. Перевага надається відповідям-фантазіям. Забороняється критика ідей та їх оцінка. Тривалість “мозкової атаки” 15-30 хвилин. Потім відбувається обговорення висловлених ідей. Відбираються 3-4 найкращі пропозиції.

У літературі з педагогічного менеджменту висвітлено понад 15 варіантів проведення такої форми роботи. Так, існує “човниковий метод” мозкового штурму. Студенти поділяються на дві команди. В одній групі – критики, в другій – “генератори ідей”. Ведучим пропонується будь-яка педагогічна проблема. Учасникам мозкової атаки необхідно висловити всі можливі (і неможливі з позиції логіки) варіанти вирішення досліджуваної проблеми.

Методичний аукціон – (аукціон (від лат. – збільшення) – продаж товару, майна з публічного торгу покупцю, який запропонував найвищу ціну) – за його допомогою можна цікаво побудувати семінар-практикум. “Аукціон” проводять до того часу, поки не вичерпуються ідеї. Найкращою ідеєю визнають таку, за яку проголосує більшість учасників.

Семінари-супутники дозволяють поглибити теоретичні знання студентів, виробити певні вміння і навички.

На семінарі-супутникові розглядаються окремі питання загальної проблеми. Форми проведення занять можуть бути різними (різновид семінару-практикуму).

Зупинимося більш детально на такій нетрадиційній ефективній формі впровадження нових педагогічних ідей, як семінар-брифінг.

Проведення семінару-брифінгу має свої специфічні особливості. Мета – максимальна активізація знань студента як в процесі підготовки до заняття, так і на занятті.

Методика проведення семінару-брифінгу така: знайомство з програмою проведення на попередніх заняттях (питання, які будуть обговорюватися, література, в якій висвітлюється проблема). Кожен учасник готується до брифінгу.

Після взаємного привітання та вступної промови колектив учасників розподіляється на підгрупи (до 4), у залежності від

кількості питань, що обговорюються. Сформулювавши завдання щодо першого питання, викладач пропонує одній із підгруп обговорити його.

Отже, кожен учасник буде в ситуації, коли йому треба відповідати змістовно, можливе “включення” всіх учасників щодо обговорюваної проблеми.

Викладач підбиває підсумок і запрошує іншу підгрупу з метою обговорення наступного питання щодо висунутої проблеми.

Майстер-клас – це розповсюдження передового педагогічного досвіду фахівцем (вихователь, учитель) – майстром своєї справи. Можлива виїзна форма роботи (в школі або д/з).

Отже, ми розглянули форми навчально-методичної роботи в навчальному закладі освіти та активні форми проведення цієї роботи. Використання різноманітних методів і прийомів навчання майбутніх педагогів дозволить сформувати у них такий тип мислення, який стане невід'ємною рисою особистості, забезпечити творчий характер будь-якої праці.

СТРУКТУРУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОХОДЖЕННЯ ЛІТНЬОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

В статті розкриваються цель, задачи, содержание летней педагогической практики студентов. Рассматривается структурирование педагогических знаний в процессе подготовки студентов к летней педагогической практике.

The object, tasks, content of student's summer pedagogical practice are exposed in the article. It was considered the structure of pedagogical knowledge at process of student's training for summer pedagogical practice.

Сьогодні пошук шляхів запровадження нової парадигми освіти і нових моделей її реалізації не зводиться до збільшення обсягів змісту навчальних дисциплін або подовження термінів навчання. Йдеться про досягнення принципово нових цілей освіти, які полягають у досягненні “нових, вищих рівнів освіченості кожної особистості та суспільства в цілому” [2]. Ця проблема торкається в першу чергу підготовки майбутніх фахівців,

формування у них спеціальних знань і умінь, що становлять основу їх професійної майстерності.

Однією з характерних властивостей знань є їх структурування. Дуже важливо, особливо для навчального матеріалу, встановити його структуру, оскільки засвоїти визначену порцію навчальних знань – означає встановити їх місце в структурі певного розділу навчального матеріалу.

Метою статті є обґрунтування мети, завдань, змісту літньої педагогічної практики та визначення структури педагогічних знань у процесі підготовки майбутніх педагогів до проходження літньої педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах.

У системі педагогічної практики важливе місце займає літня педагогічна практика студентів 3-х курсів у дитячих оздоровчих таборах.

Літня педагогічна практика має свою специфіку, що проявляється в цілях і задачах, у змісті, методах та організаційних формах роботи в дитячому оздоровчому таборі, у комплектуванні дитячих загонів, у плануванні виховної роботи загонових вожатих, у службі в справах неповнолітніх тощо.

В основу розробки технології виховного процесу в дитячому оздоровчому таборі доцільно покласти такі основні педагогічні ідеї:

1. Ідея про структурування педагогічної взаємодії і змісту соціального досвіду у виховному процесі.
2. Ідея про можливість формування необхідних професійних якостей майбутнього вихователя, моделювання системи циклів виховання, що репрезентують цілісний виховний процес.
3. Необхідного ефекту виховання в дитячому оздоровчому таборі можна досягти тільки у випадку реалізації системи суб'єкт (вожатий, вихователь) – колективний суб'єкт (загін) – суб'єктної (вихованець) педагогічної взаємодії, тобто засобом реалізації принципів педагогіки паралельної дії.
4. Основна мета виховання людини – допомогти їй оволодіти великим мистецтвом любити світ людей. Виховний процес в оздоровчому таборі повинен бути таким, щоб кожен школяр міг своєю радістю відкриття світу поділитися з іншими.
5. Розвиток пізнавальних інтересів школярів засобами народознавчого матеріалу.

Метою літньої педагогічної практики є розширення професійно-педагогічних знань і досвіду самостійної організації життя та діяльності дитячого колективу, озброєння майбутніх учителів методикою виховної роботи зі школярами різного віку в період літніх канікул.

Літня педагогічна практика вирішує важливі завдання професійного становлення студентської молоді:

1. Формування у студентів педагогічних умінь: організаторських, комунікативних, конструктивних, прикладних, гностичних.
2. Оволодіння методикою підготовки, організації та проведення різних форм роботи з дітьми оздоровчого табору (загального збору, вогнища, лінійки, походу, екскурсії, гри, конкурсу, огляду, занять клубів, гуртків й т. ін.).
3. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя (вихователя) і перевірки психологічної та педагогічної готовності до педагогічної діяльності.
4. Формування умінь з педагогічної техніки.
5. Формування навичок роботи по зміцненню здоров'я дітей і прищепленню їм відповідних гігієнічних норм.

Реалізація перелічених завдань сприяє формуванню психолого-педагогічного мислення студентів, осмисленню свого місця і функцій у виховному процесі, виробленню самостійного педагогічного підходу до сучасних школярів.

У період літньої практики студенти знайомляться з умовами роботи, правилами внутрішнього розпорядку, традиціями, попереднім досвідом дитячого оздоровчого табору; здійснюють психолого-педагогічне вивчення дітей свого загону, планування виховної роботи (перспективний план, щоденний план роботи); добирають оптимальну методику організації проведення різних форм та методів виховної роботи зі школярами з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей.

Використовуються традиційні і нетрадиційні форми виховної роботи: ігри, етичні бесіди, бесіди "за круглим столом", вікторини, гуртки, спортивні змагання, творчі конкурси, читацькі конференції, диспути, дискусії, пізнавальні вечори, українські вечорниці, туристські походи, краєзнавчі екскурсії тощо.

Під час літньої педагогічної практики студенти проводять виховну роботу з дітьми за такими основними напрямками:

- моральне виховання дітей та підлітків, що має за мету утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших добродійностей;
- виховання поваги до української славної минувшини, до Конституції, законів України, національної символіки, глибокого усвідомлення взаємозв'язку між діями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю (зустрічі з учасниками Великої Вітчизняної війни, екскурсії, походи по місцях бойової слави; туристсько-пошукова робота, військово-спортивні ігри, фестивалі дружби з дітьми різних національностей і народів);
- трудове й економічне виховання дітей оздоровчого табору та їх професійна орієнтація, спрямовані на вироблення відповідних навичок та умінь, професійної майстерності, готовності до життєдіяльності в умовах ринкових відносин (самообслуговування, бесіди про працю та її соціально-економічну ефективність, про представників різних сучасних професій, про економічні основи організації літнього відпочинку дітей, трудові десанти та ін.);
- формування екологічної культури, гармонійних відносин людини і природи (бесіди про охорону природи та раціональне використання її багатств, екскурсії в природу, розбивка квітника, організація дня птахів та ін.; активізації екологічного виховання, підвищенню його ефективності сприятиме тісний зв'язок з традиційним народним вихованням любові до природи, спираючись на педагогіку народного календаря);
- естетичне виховання (бесіди про мистецтво, вечори казок і поезії, фестивалі пісень, конкурси юних художників, огляди художньої самодіяльності та ін.). Формуючи у дітей народні естетичні погляди, смаки, які ґрунтуються на народній естетиці, національне виховання передбачає формування навичок гарної поведінки, доброзичливого ставлення до людей, вироблення умінь власноручно приумножувати культурно-мистецькі надбання народу;
- розумове виховання, яке передбачає розширення кругозору, світогляду школярів (вікторини, олімпіади, конкурси, гурткова робота);

- фізичне і гігієнічне виховання, виховання здорового способу життя (контроль за дотриманням режиму і розпорядку дня, виконання санітарно-гігієнічних правил, рухливі і спортивні ігри, спортивні змагання і свята та ін.);
- розвиток індивідуальних здібностей і таланту дітей, забезпечення умов їх самореалізації є пріоритетним напрямом виховної роботи в літньому оздоровчому таборі. Для цього необхідно подбати про задоволення різнобічних потреб школярів у сфері науково-технічної, художньої, декоративно-прикладної творчості, еколого-натуралістичній, туристсько-красознавчій, фізкультурно-спортивній діяльності.

Під час літньої педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах студенти ознайомлюються з методикою підготовки і проведення лінійок, загонних зборів, оглядів загонної пісні, вогнищ, свят та ін. і забезпечують єдність колективних, групових та індивідуальних форм роботи (вибори і навчання активу, постановка колективних перспектив і залучення школярів до КТС, організація об'єднань дітей за інтересами, розвиток індивідуальних інтересів і творчих здібностей школярів, створення умов для розвитку самодіяльності дітей).

Студенти-практиканти беруть участь у виробничих нарадах, педагогічних радах, вивчають і аналізують досвід роботи кращих вожатих, вихователів, методистів дитячого оздоровчого табору, ведуть педагогічний щоденник.

Система підготовки до педагогічної практики в дитячому оздоровчому таборі включає вивчення психолого-педагогічних дисциплін, проводяться семінари з методики виховної роботи за спеціальною тематикою, тижневий інструктивно-тренувальний збір (за наявності навчальної бази і відповідного фінансування).

Отже, педагогічні знання, які визначають готовність студентів до проходження літньої педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах, можуть бути структуровані в окремі теми семінарських занять з курсу “Методика виховної роботи” [1].

Тема 1. Методика організації роботи загону в дитячому оздоровчому таборі

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

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

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

Режим дня. Заходи, спрямовані на охорону життя та здоров'я дітей.

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

1. Основні символи, що використовуються в дитячих оздоровчих таборах, та їх функціональне призначення.
2. Основні ритуали, характерні для дитячого оздоровчого табору.

Таким чином, впровадження у практику вищої школи окреслених семінарських занять у даному структуруванні педагогічних знань визначає їх ефективність у процесі підготовки майбутніх педагогів до проходження літньої педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах.

Література

1. Програма з літньої педагогічної практики студентів у дитячих оздоровчих таборах / Укладачі: Н.В.Долгая, З.В.Друзь. – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – 20 с.
2. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.

**МОЖЛИВОСТІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
В ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

В статтє раскрываються составляющие воспитательной работы высшей школы, а также ее возможности на пути формирования коммуникативной культуры студентов.

At this article is considered components of educational work of university and so its possibilities on a way of forming of communicative culture of students.

Розвиток українського суспільства на засадах загальнолюдських цінностей і національних пріоритетів вимагає розробки нових методологічних підходів професійної освіти, в центрі яких – формування духовності особистості, накопичення культурного потенціалу суспільства.

Сьогодні вже навряд кого може задовольнити вчитель, що не виконує свої обов'язки професійно, працює тільки "від цих до цих", не несе в собі багатогранних рис творчої особистості. Без професіоналізму, індивідуально-особистісного начала, власне кажучи, неможливе сучасне навчання й виховання. Від того, які властивості свого "я" вчитель передає своїм учням, до яких струн їхньої душі він зуміє доторкнутися, залежить майбутнє нашого суспільства, залежать ідеали й вчинки майбутніх членів цього суспільства. Цілком зрозуміло, що зробити це може лише той, хто найвищою мірою сам володіє професійною майстерністю, хто здатний і вміє творчо передати багатства людської культури всім своїм учням. А свій істинний зміст та високе звання "вчитель" здобуває лише тоді, коли воно невіддільне від поняття культури.

Ми впевнені, що на шляху вдосконалення професійних якостей майбутнього вчителя певну роль має відігравати виховна робота, яка проводиться у вищому педагогічному закладі. Останнім часом у процесі навчання у вищій школі пріоритет віддається, насамперед, аудиторним заняттям: лекціям, семінарським, практичним і лабораторним заняттям, консультаціям. Значення позааудиторних занять, на жаль, недооцінюється. Але ми повинні відмітити, що виховна роль позааудиторних занять, безсумнівно,

велика. “Істотним завданням виховання є вплив на вихованців у такому напрямку, щоб вони, засвоївши певний досвід, придбали такі риси й якості, які необхідні фахівцеві і які проявили би себе у різноманітних відносинах вихованця з навколишнім світом” [9].

Нові завдання вищої школи змінюють сутність виховного процесу. В основу його змісту повинна бути покладена ідея гуманного підходу до студента, ідея педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості. Виховний процес повинен будуватися на взаємній активності педагогів і студентів. Взаємна активність виражається в педагогічній взаємодії, що містить у собі “у єдності педагогічний вплив, його активне сприйняття, яке засвоєно об'єктом, активність того, кого виховують, яка проявляється у відповідних уявленнях, або опосередкованих впливах на педагога й на самого себе (тобто самовиховання)” [1, с. 74].

Система позааудиторної роботи як цілісне явище складається з компонентів, які взаємообумовлюють один одного, а їхня взаємодія приводить до утворення нових якостей особистості та спрямована на досягнення суспільно значимого результату. Головними складовими компонентами системи позааудиторної роботи вищого навчального закладу, які становлять її структуру, є: загальна мета діяльності (цільова настанова), конкретизовані цілі та завдання позааудиторної роботи в певному навчальному закладі, основні напрямки та зміст, її виховні функції, способи досягнення мети.

Найважливіший атрибут будь-якої педагогічної системи, один з її головних системоутворюючих компонентів це її доцільний характер, тобто наявність певної мети. Науково-обґрунтована та уміло організована діяльність студентів у позааудиторний час має на меті різнобічний розвиток особистості, специфіка якого на нинішньому етапі полягає в накопиченні молодим поколінням соціального досвіду, спадкування духовного надбання народу, досягнення високого рівня комунікативної культури, формування особистісних рис громадянина своєї держави, розвиток духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової та екологічної культури, розвиток індивідуальних здібностей і талантів молодшої генерації.

Спробуємо сформулювати виховні завдання

позааудиторної роботи:

- формування особистості майбутнього кваліфікованого фахівця;
- соціалізація особистості як процес засвоєння соціального досвіду, цінностей, норм, установок, які властиві даному суспільству, процес активного входження особистості в систему соціальних зв'язків;
- формування духовного потенціалу особистості, потреби постійного морального вдосконалювання;
- розвиток суспільної та соціальної відповідальності;
- формування комунікативної культури особистості;
- досягнення високої культури міжнаціональних відносин;
- формування морально-естетичних цінностей, оволодіння нормами поведінки;
- виховання основ естетичної культури, оволодіння досягненнями національної та світової культури;
- фізичне виховання, пропаганда основ здорового способу життя.

Відповідно меті визначають основні напрямки та зміст позааудиторної роботи вищого навчального закладу. До основних напрямків позааудиторної роботи належать:

- виховна робота з формування духовності, художньо-естетичній освіченості та вихованості особистості;
- формування загальної культури особистості та основних складових професійної спрямованості майбутнього вчителя (комунікативної, інформаційної, логічної культури тощо);
- самостійна робота з оволодіння спеціальними та гуманітарними предметами;
- поглиблення професійних знань, умінь і навичок;
- пізнавальна робота;
- розвиток суспільної активності студентів;
- розвиток індивідуальних здібностей та талантів молоді;
- участь в організованих видах суспільно-корисної праці;
- спортивно-оздоровча діяльність та фізичне загартовування студентів;
- організація культурного відпочинку молоді на дозвіллі.

Одним із головних елементів структури будь-якої системи є її зміст. Зміст виховної роботи вищої школи, на думку Л.Кондрашової, має визначатися метою людського існування та

усвідомленням особистістю того, що власна досконалість і щастя навколишніх взаємообумовлені [4, с.74].

Зміст позааудиторної роботи вищого навчального закладу визначається відповідно до мети і завдань та особливостей виховного процесу закладу освіти або конкретної навчальної групи, а також з урахуванням особливостей і перспектив соціально-політичного та економічного розвитку нашої держави.

Аналізуючи різні погляди видатних педагогів щодо змісту позааудиторної роботи вищої школи, ми прийшли до висновку, що для неї важливі такі вимоги, як актуальність, відповідність сучасним тенденціям і перспективам розвитку, вимогам розвитку української державності, культурного та духовного відродження нашого народу, впровадження сучасних та інформаційних технологій і науково-методичних досягнень.

Тому під змістом позааудиторної роботи вищої школи ми розуміємо сукупність ідей, уявлень, фактів, сфер і напрямків, які використовуються у виховному процесі вищого навчального закладу, за допомогою яких досягаються конкретні цілі й завдання позааудиторної виховної роботи закладу. У більше вузькому смислі зміст позааудиторної роботи охоплює обсяг просвітницько-емоціонального виховного матеріалу, обмеженого рамками конкретної виховної акції [2, с. 12].

Організація позааудиторної діяльності студентів має величезні можливості, які реалізуються через інтегральну сукупність виховних функцій. Спираючись на роботи Ю.Бабанського, Н.Левшиної, В.Полукарова, Г.Щукіної, під виховними функціями позааудиторної роботи вищої школи ми розуміємо процес реалізації виховних можливостей педагогічної діяльності, перетворення їх у результат, спрямований на розвиток вихованців [5, с. 7; 7, с. 69].

Основними функціями позааудиторної роботи вищої школи, на нашу думку є:

- інформативно-освітня функція, що сприяє процесу засвоєння, розширення та поглиблення знань, умінь і навичок студентів, їхнього інтелекту;
- мобілізаційно-регулятивна функція як процес мобілізації та подальшого розвитку емоційних і вольових якостей особистості;

- аксіологічна функція як процес формування у студентів особистісно значущих цілей, соціально ціннісних якостей, ціннісних орієнтацій, способів поведінки;
- функція корекції, оскільки позааудиторна діяльність дає можливість коректувати вплив зовнішнього оточення своїми ціннісними нормами, виробленими й прийнятими всіма членами певного учнівського об'єднання;
- творча функція, що сприяє реалізації та подальшому розвитку творчих можливостей майбутніх учителів;
- комунікативна функція;
- компенсаторна функція, що допомагає студентам повірити в себе, задовольнити потребу в досягненні успіху в сфері своєї професійної діяльності, у сфері творчості та спілкування;
- паралельна функція як спосіб розрядки від напруженої пізнавальної діяльності під час теоретичного навчання.

Позааудиторна робота вищої школи здійснюється різноманітними формами. Під організаційно-педагогічними формами позааудиторної роботи вищої школи, поряд з її структурними компонентами, такими, як мета, зміст, функції, ми розуміємо види, способи організації студентів і педагогів для спільної діяльності у позааудиторний час, а також конкретні пізнавальні та виховні акції, розраховані на масову або диференційовану студентську аудиторію. Різноманітні форми позааудиторної роботи дають можливість успішно вирішувати завдання вдосконалювання професійної підготовки майбутніх педагогів і досягати позитивних результатів у формуванні комунікативно-значущих рис та якостей особистості, що відповідають вимогам учительської праці.

Вплив позааудиторної виховної роботи тим сильніше, чим більше різних видів діяльності вона містить, поєднуючи й спонукаючи до роботи кожного студента. Комплекси виховних впливів забезпечують умови, в яких майбутні вчителі шукають нові сполучення відомих педагогічних засобів і способів спілкування, видозмінюють їх стосовно до конкретних ситуацій, апробують ефективність тих або інших сполучень методів педагогічної роботи.

Організація позааудиторної роботи в тій або іншій формі дозволяє розгорнутися певному виду діяльності студентів,

створити потрібну систему відносин між ними, специфічно розподілити ролі, забезпечити необхідні умови для їхнього професійного росту.

Сполучення різних форм позааудиторної роботи, які забезпечують комплексні виховні справи, дозволяють цілеспрямовано спланувати виховну роботу педагога на формування тої або іншої професійно значимої якості майбутнього фахівця, застосувати для цієї мети весь наявний набір педагогічних засобів, використовуючи їх так, щоб пізнавальна активність та інтерес студента до даного виду діяльності мали природний характер і сприяли створенню атмосфери реальної педагогічної діяльності, тієї діяльності, що припускає постійний пошук правильного з педагогічної й психологічної точки зору рішення завдань навчання й виховання. Тому, на наш погляд, саме комплекси виховних впливів у змозі активізувати процес формування та розвитку комунікативної культури майбутнього вчителя, зробити його яскравим, що запам'ятовується, ефективним і показовим, створити необхідні умови для якісного засвоєння професійно значимих знань умінь і навичок спілкування в реально створеному комунікативно-спрямованому середовищі. При цьому використання у виховній практиці комплексних заходів необхідно спрямовувати на те, щоб кожний момент цієї роботи, кожна дія або слово майбутнього педагога було забезпечено педагогічно правильним керівництвом з боку курируючого викладача, який у змозі визначити правильність застосованого педагогічного методу або способу впливу, тобто спрямовувати та контролювати професійну підготовку студента. При цьому доцільно чергування постійних і тимчасових доручень і обов'язків студентів, групових з факультетськими та загальноінститутськими, індивідуальних з колективними. Розташовувати їх треба згідно зростанню ступеню труднощів, тому що виховне значення виконуваних студентами справ перебуває в прямої залежності від вибору завдання з урахуванням інтересів, схильностей виконавців і рівня їхнього досвіду організаторської роботи.

Таким чином, педагогічно грамотно й раціонально організована позааудиторна робота в студентських групах буде сприяти перетворенню кожного її активного учасника з об'єкта в суб'єкт комунікативного процесу, творчої взаємодії викладача й

студента. Розмаїтість позааудиторних форм виховної роботи забезпечує ситуації суб'єкт-суб'єктивної взаємодії, де відбувається збагачення спілкування через світ почуттів і думок своїх однокурсників і куратора. Моделювання виховного процесу як співучасників творчої комунікативної діяльності, активного пізнання й спілкування надає особистісний зміст студентському життю.

Тому ми дійшли висновку, що сприяння й взаємодія в різних формах позааудиторної роботи виступають найважливішими факторами формування комунікативної культури майбутніх педагогів. Виховний процес повинен забезпечити умови, які дозволили б кожному студентові реалізувати свої комунікативні здібності, активність і самостійність у судженнях і діях, випробувати радість від спілкування.

Систематична позааудиторної робота з формування комунікативної культури, активізація участі кожного студента допоможе успішно вирішувати такі завдання професійного виховання як поглиблення інтересу до обраної професії вчителя, розширення педагогічного кругозору, формування професійно-педагогічних поглядів і переконань, удосконалювання комунікативних умінь і навичок, навичок самостійної роботи, що забезпечить кожному випускникові вищого педагогічного закладу активну професійну педагогічну позицію.

Література

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. - М.: Просвещение, 1993.
2. Зміст та організаційно-педагогічні форми позаурочної виховної роботи у навчальних закладах профтехосвіти: Методичні рекомендації / Укл. В.С.Петрович. – К.: ІСДО, 1995. – 64 с.
3. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – Киев; Одесса: Высшая шк. Главное изд-во, 1988. – 160 с.
4. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика: Учебное пособие. – Кривой Рог: КГПУ, 2004. – 304 с.
5. Левшина Н.Д. Познавательная деятельность старшеклассников во внеурочное время и её воспитательные функции: Автореф. дис. к.п.н.: 13.00.01 / Ин-т молодёжи. – М., 1991. – 23 с.
6. Петрович В.С. Організація позаурочної виховної діяльності учнів вищих професійних училищ: Дис. к.п.н.: 13.00.01. / Київ,

1997. – 219 с.

7. Полукаров В.В. Клубная деятельность в воспитательной системе школы // Воспитательная система массовой школы: Проблемы гуманизации: Сб. науч. тр. / Под ред. Л.И.Новиковой. – М.: Изд-во НИИТиИП. – 1992. – С. 64-74.
8. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1996. – 144 с.
9. Штокман И.Г. Вузовская лекция. Практические советы по методике преподавания учебного материала. – К.: Вища шк., 1981. – С.26.

Ю.В.Суббота

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ: ПРОБЛЕМИ І ЇХ ВИРІШЕННЯ

В статтє дан теоретический анализ исследований по проблеме здорового образа жизни студентов; приведены данные собственного социологического исследования; показаны пути решения проблемы формирования здорового образа жизни студентов.

In article the theoretical analysis of researches on a problem of a healthy way of life of students is given; are given own sociological research; ways of the decision of a problem of formation of a healthy way of life of students are shown.

Постановка проблеми. Інтенсифікація навчального процесу у вищих навчальних закладах, виконання студентами великого обсягу навчальної роботи в умовах дефіциту часу, зниження адаптивних механізмів призводить до того, що у багатьох студентів спостерігається тенденція до зниження рухової активності, фізичної підготовленості, а в цілому – погіршення здоров'я. Дана ситуація обумовлена ще й тим, що реалізовані в школах регламентовані програми з фізичної культури, часто не вирішують проблеми формування у школярів мотивів регулярної рухової активності: тільки 14,3 % учнів систематично займаються фізичними вправами в обсязі 8-12 годин на тиждень; лише 10-12 % учнів тренуються у дитячо-юнацьких спортивних школах та інших установах додаткової освіти й дуже незначна частина – у комерційних спортивних організаціях [7, с. 60].

Недостатня рухова активність негативно позначається на розвитку фізичних якостей, функціональних систем організму, які розвиваються, і як наслідок – призводить до зниження кількості здорових школярів, число яких у наш час становить не більше 9,0% [1, с. 64]. Проблема поглиблюється ще й тим, що певна частина школярів має шкідливі звички, такі як паління, вживання спиртних напоїв і наркотичних речовин. У віковій групі 11-20 років палять і вживають спиртні напої біля 50 % учнів; у цю категорію все активніше утягуються дівчата [2, с. 9; 6, с. 46].

Під час вступу до ВНЗ у такої молоді не сформовані інтерес і потреба в регулярних заняттях фізичною культурою й спортом. У результаті в українських вузах за останні 5-6 років число студентів, що мають відхилення в стані здоров'я, збільшилося майже в три рази [3, 8].

Аналіз публікацій з досліджуваної проблеми. Проблема формування здорового способу життя студентів ВНЗ з різних точок зору розглядається в роботах В.Бондіна, О.Благій, Є.Захаріна, Л.Пилипей, В.Спіцина, В.Зайцева, А.Драчук, К.Габріелян, В.Бикова, С.Ізаак, Т.Панасюк, О.Богданова й інших учених. Так, К.Габріелян зі співавторами розглядає особливості навчання студентів основам здоров'язбереження; В.Бондін пише про здоров'язберегаючі технології в системі вищої педагогічної освіти; О.Благій і Є.Захаріна наводять аналіз захворюваності студентів гуманітарних вузів; Л.Пилипей піднімає питання професійно-прикладної фізичної підготовки студентів ВНЗ; В.Зайцев розглядає технології формування здоров'я студентів; А.Драчук дає соціально-психологічний портрет студентів за роки становлення України як самостійної держави; В.Биков зі співавторами розглядають педагогічні технології фізичного самовиховання студентів.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми здорового способу життя студентів; аналіз результатів власного дослідження; виявлення шляхів вирішення проблеми формування здорового способу життя студентів.

Виклад основного матеріалу. У літературі відзначається, що “здоровий спосіб життя – це категорія загального поняття “спосіб життя”, що включає в себе сприятливі умови життєдіяльності людини, рівень її культури (у тому числі

поведінкової) і гігієнічних навичок, які дозволяють зберігати й зміцнювати здоров'я, сприяють попередженню розвитку порушень здоров'я й такі, що підтримують оптимальну якість життя” [10, с. 99].

Як бачимо, поняття “спосіб життя”, “здоровий спосіб життя” так чи інакше “замикаються” на понятті “здоров'я”. Аналіз літератури дозволив з безлічі понять “здоров'я” виділити найбільш достовірне, на наш погляд, поняття: цей стан повного фізичного, психічного й соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб [4, с. 15]. Звідси можна зробити висновок, що при вивченні здорового способу життя студентів за концептуальну основу можна взяти вивчення фізичного, психічного й соціального компонентів здоров'я.

Здоровий спосіб життя чинить визначальний вплив на здоров'я людини. Загально визнаним є той факт, що індивідуальне здоров'я людини залежить від наступних факторів: “індивідуальний спосіб життя” – 50 %; “спадковість” – 20 %; “навколишнє середовище” – 20 % і “медицина” – 10 % [5, с. 43].

Однак, результати досліджень свідчать про те, що ієрархія значущості зазначених факторів у студентів наступна: 33,2% студентів на перше місце ставлять “індивідуальний спосіб життя”; на друге місце – “навколишнє середовище” (29,2 %); на третє місце – “спадковість” (22,2 %) і на четверте – “медицину” (15,4 %). Наведені дані свідчать про те, що важливість фактора, відповідального за індивідуальний спосіб життя, явно недооцінена, а всі інші – переоцінені [5, с. 43]. Ідентичні результати отримані в дослідженнях інших авторів [3; 4; 5; 9].

Так, результати дослідження [4, с. 17] свідчать про те, що в більшості студентів відсутня установка на здоровий спосіб життя; більше 60 % мають потребу в перебудові свого способу життя й лише 4 % вважають стан свого здоров'я гарним. Більшість студентів не проявляють інтересу до свого здоров'я, порушують режим харчування й тільки 9 % задоволені своїм життям.

Існує певна розбіжність між знанням, розумінням важливості ведення здорового способу життя і його практичною реалізацією. За даними [5, с. 42; 8, с. 86] у студентів, у переважній більшості, відзначається адекватне уявлення про складові індивідуального здоров'я: позитивному впливі регулярної рухової

активності (відзначили 98,7 % опитаних); впливі раціонального харчування (94 %); дотриманні індивідуального режиму дня (тривалість сну, режиму праці й відпочинку й ін. – 86,3 %); відсутності шкідливих звичок (98 %). Наведені дані в цілому говорять про сформованість у свідомості студентів ієрархії системи цінностей, пов'язаних з індивідуальним здоров'ям. Разом з тим, тільки 38 % опитаних студентів регулярно тренуються; вважають своє харчування раціональним – 37,2 %; дотримують режиму дня – 13,6 %; не палять – 58 %.

Таке ставлення студентів до свого здоров'я призводить до того, що мають масу тіла в межах норми 84,4 % юнаків і тільки 32,7 % дівчат; маса тіла перевищує норму на 15 % у 8,8 % юнаків і 61,8 % дівчат; у 6,6 % юнаків і 5,4 % дівчат маса тіла перевищувала норму на 30 %. У 35,5 % юнаків і 43,1 % дівчат спостерігається нікотинова залежність; 52,3 % студентів терпимо ставляться до алкоголю; 7,7 % – до наркотиків; в 41,3 % відзначається схильність до серцево-судинних захворювань; в 76,1 % виявляється низький рівень рухової активності; в 28,5 % має місце надлишкове харчування [3, с. 9; 8, с. 86].

Одним із шляхів формування здорового способу життя студентів є заняття фізичними вправами. Разом з тим, результати дослідження, проведеного на 1-4 курсах у Криворізькому економічному інституті Київського національного економічного університету у 2007 році, яке охопило близько 400 студентів, показало, що тільки кожний четвертий студент регулярно займається фізичною культурою й спортом (це характерно в основному для студентів 1-2 курсів, на старших курсах число тих, які займаються, значно нижче), 60,4 % студентів займаються, але не регулярно; 16,7 % студентів не займаються взагалі. Основна маса студентів (77,1 %) займається самостійно, інші 22,9 % відвідують секції, групи здоров'я тощо, які ведуть фахівці. Основними видами таких занять фізичною культурою й спортом у студентів є: легка атлетика (відзначили 27,1 %); волейбол (22,9 %); плавання (22,9 %); настільний теніс і фітнес (18,8 %). Серед самостійних занять студенти виділили: прогулянки на свіжому повітрі (відзначили 43,8 %); ранкову зарядку в приміщенні (37,5 %); ранкову зарядку на вулиці (27,1 %); оздоровчий біг (22,9 %).

Головними причинами, що заважають регулярним заняттям

фізичною культурою й спортом, студенти назвали відсутність вільно часу (22,9 %) і відсутність бажання (12,5 %).

Як бачимо, майже дві третини студентів займаються фізичною культурою й спортом нерегулярно, або не займаються взагалі. Таке становище призвело до того, що тільки 8,3 % опитаних студентів оцінили рівень своєї фізичної підготовленості як “високий”; 25,0 % – “вище за середній”; 54,2 % – як “середній”; і 12,5 % – “нижче за середній”.

Самостійні заняття фізичною культурою й спортом припускають знання теоретичних основ методики тренування; техніки виконання різних фізичних вправ; розвитку тих або інших фізичних якостей; змін, що відбуваються в організмі під впливом фізичних вправ і ін. Відповідаючи на запитання: чи вистачає їм теоретичних знань для самостійних занять фізичними вправами, 35,4 % студентів відповіли: “так, вистачає”; 47,9 % відповіли: “вистачає, але не завжди”; 12,5 % відповіли: “ні, не вистачає”.

Як бачимо, у більшості половини опитаних студентів не завжди вистачає теоретичних знань для проведення самостійних занять. Наші дані підтверджуються результатами досліджень інших авторів [9, с. 63]: у більшості першокурсників відсутні уявлення з валеології, ведення здорового способу життя; тільки 20,5 % студентів мають приблизне уявлення про техніку окремих видів спорту і про розвиток окремих фізичних якостей. У них відсутні вміння оптимізувати свій психофізичний стан під час навчальної й професійної діяльності; 93 % студентів не знають, що таке аутогенне тренування, релаксація, йога й інші системи психофізіологічної оптимізації стану. Знають правила самоконтролю під час виконання самостійних занять фізичними вправами всього 5 % опитаних.

Висновки. Формування здорового способу життя студентів – складна й важка проблема. Для її вирішення необхідно формувати потребу бути здоровим ще зі шкільної лави. Це припускає створення умов для регулярних занять фізичною культурою й спортом як у навчальний, так і у позанавчальний час: збільшення числа гуртків, секцій спортивного спрямування; залучення до керівництва ними фахівців високого класу; роз'яснення користі ведення здорового способу життя; проведення профілактичних заходів, спрямованих на роз'яснення шкоди

вживання алкоголю, тютюнопаління, прийому наркотичних речовин.

Під час занять з фізичного виховання у ВНЗ необхідно більше уваги приділяти теоретичній підготовці студентів: надавати їм знання з методики проведення самостійного тренування; уміння правильно виконувати фізичні вправи; знати та вміти регулювати фізичне навантаження; ефективно організовувати свій режим дня; урахувати індивідуальні можливості студентів і спрямованість їхніх інтересів при заняттях фізичними вправами.

Перераховані вище умови й вимоги до організації фізичного виховання в школі й ВНЗ дадуть можливість створити комфортну й ефективну систему, спрямовану на формування в студентів здорового способу життя.

Література

1. Алексеенко Т.И. Возрастные показатели функционального состояния кардиореспираторной системы современных подростков // Теория и практика физической культуры. – 2007. – №2. – С. 64-66.
2. Баршай В.М. Мониторинг отношения молодежи к здоровью и наркотикам в Южном федеральном округе // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 10. – С. 8-10.
3. Благій О., Захаріна Є. Аналіз захворюваності студентів гуманітарних ВНЗ // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 4. – С.8-11.
4. Бондин В.И. Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 10. – С. 14-18.
5. Габриелян К.Г., Ермолаев Б.В., Кутателадзе И.О. Особенности обучения основам здоровьесбережения в неспециализированном вузе // Теория и практика физической культуры. – 2004. - №11. – С. 42-45.
6. Галіздра А.А., Надозірний Я.П. Соціально-педагогічні проблеми здорового способу життя як фактор національного відродження // Теорія та методика фізичного виховання. – 2005. – № 1. – С. 46-48.
7. Громько В.В., Лысова И.А., Шубина Г.Л. Инновационный подход к физическому и духовному воспитанию школьников // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 2. –

- С. 60-63.
8. Драчук А. Соціально-психологічний портрет студентів за роки становлення України як самостійної держави // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 4. – С. 84-86.
 9. Пилипей Л. Використання антропних технологій для організації професійно-прикладної фізичної підготовки студентів // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 2. – С. 61-65.
 10. Сергеева О.Н. Управление процессом формирования здорового образа жизни детей и подростков // Образование. – 2002. – № 5. – С. 98-102.

Д.В.Щербина

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ

В статтє рассматриваются педагогические условия формирования и развития активной коммуникативной позиции учеников в учебно-воспитательном процессе.

The article investigates pedagogical condition of formation and development of active communicational position of pupils in teaching and educational process.

Формування активної комунікативної позиції є складним психологічним та педагогічним явищем, яке все частіше привертає увагу науковців. Особливий інтерес цей процес викликає у педагогів, покликаних використати освітньо-виховні можливості цього явища з метою виховання такої всебічно розвиненої, гармонійної та цілісної особистості учня, яка б у своїй життєдіяльності керувалася світовими та національними духовними та культурними цінностями. Підготовка всебічно розвиненої особистості сьогодні перебуває в безпосередньому зв'язку з рівнем сформованості активної комунікативної позиції учнів.

Формування активної комунікативної позиції – це різнобічний та багатоаспектний процес. Вивченню його особливостей сприяють дослідження у галузі лінгвістики, семіотики, теорії інформації, етики, соціології, психології,

філософії та, насамперед, педагогіки.

Завдання нашого дослідження полягає у визначенні тих педагогічних умов, за яких формування активної комунікативної позиції учнів основної школи буде найбільш ефективним.

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел, вивчення практичного досвіду викладання різних дисциплін у школі, нами були визначені педагогічні умови, при врахуванні яких процес формування активної комунікативної позиції протікатиме успішно.

Процес формування будь-якої особистісної риси неможливий без створення певних умов, що забезпечують його результативність. Ще Ю.К.Бабанський зазначав, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він протікає. Умови навчальної діяльності – це сукупність обставин, в яких вона здійснюється, і обставин життєдіяльності її суб'єкта [3]. У сучасній науці під поняттям “умова”, “педагогічні умови” розуміють основний спосіб реалізації виховання, залежності його результатів від взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Умова – філософська категорія, у якій відображені універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує. Л.А.Середюк вважає: “Педагогічні умови є відображенням відношень педагогічного процесу до тих чинників, завдяки яким він виникає та існує (необхідність передачі підростаючому поколінню соціального досвіду; необхідність підготовки педагогічних кадрів для цієї мети; чинники, що обумовлюють формування змісту освіти: невпинне збагачення соціального досвіду, розвиток наукових знань тощо; чинники, що впливають на добір технологій навчання і виховання, його організацію: необхідність забезпечити розвиток особистості, зацікавити учнів тощо)” [4, с. 87].

На нашу думку, потрібен цілий комплекс педагогічних умов, оскільки складність процесу формування активної комунікативної позиції, його залежність від багатьох чинників не може задовольнити якась одна педагогічна умова чи кілька умов, не пов'язаних безпосередньо сутнісними ознаками.

Комплексом педагогічних умов, необхідних для формування активної комунікативної позиції, ми вважаємо таку їх сукупність, у якій кожна умова забезпечує досягнення однієї з

послідовно поставлених цілей на шляху до кінцевої мети. Кожна умова має свої властивості і не може відокремлено повністю забезпечити успішність формування активної комунікативної позиції учнів. Вважаємо, що лише їх діалектичний зв'язок, який відповідає меті навчання дає змогу досягти належних позитивних результатів.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволив нам визначити активну комунікативну позицію як складне особистісне утворення, що характеризується наявністю інтересу і стійкої потреби у систематичному спілкуванні, емоційним задоволенням на всіх етапах комунікативної діяльності, здатністю осмислювати процес спілкування, встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, оволодівати якостями, які важливі для міжособистісних стосунків. Це в свою чергу дозволяє виділити наступні важливі структурні компоненти активної комунікативної позиції:

- емоційно-вольовий компонент, що виражає ступінь емоційного ставлення до ровесників, навколишніх людей; уміння емпатувати, відчувати чужий біль і чужу радість, уміння ставити себе на місце іншого, бачити себе його очима; вміння володіти своїм емоційно-почуттєвим станом;
- пізнавально-когнітивний – знання норм і правил спілкування з навколишніми; здатність осмислювати процес спілкування, прогнозувати ситуації спілкування, визначати стан іншого, здатність до рефлексії, заглиблення у свій внутрішній світ, зіставлення індивідуальних особливостей з вимогами довкілля;
- ціннісно-аксіологічний, що характеризує інтерес та потребу у спілкуванні, ціннісні орієнтації особистості у сфері спілкування, що виступають критеріальною основою емоційного ставлення до навколишніх; здатність до об'єктивної оцінки поведінки і вчинків навколишніх та своїх власних; вміння оцінювати ситуації спілкування;
- праксеологічний – наявність досвіду комунікативної діяльності, сформованість комунікативних вмінь та навичок взаємодопомоги, творчого спілкування з ровесниками, вияв турботи про навколишніх, самостійність та ініціатива у наданні допомоги; творче ставлення до спілкування з навколишніми.

Сутність розуміння процесу формування активної

комунікативної позиції розглядається нами як спільна діяльність учителя та учнів, спрямована на формування умінь, закріплення засвоєних останніми комунікативних знань, поступове формування необхідних комунікативних навичок.

Однією з найголовніших умов забезпечення комунікативної активності учнів є комунікативна спрямованість навчального процесу. Комунікативно спрямоване навчання визначається як співпраця на основі різних видів спільної роботи учнів над навчальними завданнями і взаємодія в процесі їхнього розв'язання. Т.Л.Шепеленко характеризує комунікативно спрямоване навчання як навчання, в ході якого учні оволодівають комунікативними вміннями в процесі спілкування, тобто комунікативної діяльності, яка, виконуючи функції засобу і умови навчання, стає і його метою [5]. Комунікативно спрямоване навчання скероване на узгодження та координування предметної діяльності вчителя та учня, стимулювання їх мотивації, інтелектуального, емоційного та вольового розвитку; створення відношень сумісності; взаємопорозуміння, співпереживання; формування культури спілкування учнів. Умовою успішного формування активної комунікативної позиції учнів є постійна безперервна участь у комунікативній діяльності.

Процес формування активної комунікативної позиції буде результативним, якщо забезпечити співробітництво та співтворчість у системі "вчитель-учень". Навчально-виховний процес повинен сприяти прояву активності у спілкуванні, ініціативності його суб'єктів. Залежно від того, які стосунки змодельовані вчителем, яке особистісне навантаження несе їхній зміст, залежить формування цілісного суб'єкта взаємодії. Комунікативна взаємодія покликана задовольняти провідні потреби дітей, насамперед, потребу у спілкуванні. Під керівництвом учителя учні вирішують не лише навчальні завдання, але й вчать співчувати, співпрацювати, самостверджуватися, відчувати емоційну підтримку й особистісну захищеність, вирішувати конфлікти та протиріччя, що виникають у процесі взаємодії. Сутність навчання, заснованого на принципах співпраці, співтворчості та педагогічної взаємодії полягає в тому, що воно виступає, за визначенням Т.К.Мухіної, як двосторонній процес, успішність якого залежить від удосконалення як особистісних

якостей учня, так і діяльності та особи самого педагога, зміни позиції суб'єкта навчання з пасивного на активного учасника, підвищення ролі спілкування взаємодіючих сторін у процесі оволодіння навчальною інформацією [2].

Наступною умовою формування активної комунікативної позиції учнів є моделювання у навчальному процесі імітаційно-ігрових ситуацій, які активізують не тільки інформаційну, а й процесуальну його сторони. Моделювання імітаційно-ігрових ситуацій базується на конкретних ситуаціях, що мають місце у реальному житті та являє собою динамічну модель спрощеної дійсності, реалізація цієї моделі відбувається завдяки діям учасників гри, вони беруть на себе ролі і розігрують ситуацію в залежності від змісту гри. Це дозволяє дати вихід надлишку життєвої сили, підкоритися вродженому інстинкту наслідування, вгамувати потребу у відпочинку та розрядці, змінити монотонну діяльність. Новизна форми подання навчальної інформації та рольових дій учнів обумовлюють стійкість уваги, пізнавальний інтерес, установку на активну позицію та творче вирішення навчальних завдань. "Реалізація ігрового підходу до організації навчальної роботи, – зазначає Л.В.Кондрашова, – забезпечує заміну традиційної нестандартною та більш ефективною технологією навчання, основу якої складає моделювання ігрових ситуацій" [1, с. 4]. Включаючись у ігрові ситуації, учні виконують різні ролі, активно беруть участь у діяльності, що стимулює творчість, самостійність, імпровізацію, уяву. Навчання, побудоване на ігровій діяльності учнів, забезпечує емоційно-інтелектуальну обстановку на навчальних заняттях, атмосферу психологічного комфорту. Діючи у навмисно створених ігрових ситуаціях, учні оволодівають навичками та вміннями комунікативної поведінки культурного мовлення, вмінням встановлювати контакти з партнерами по грі, адекватно реагувати на їхню поведінку, та ігрові дії та прийоми [1]. Комунікативно-ігрові ситуації служать засобом розвитку особистості учнів.

Для успішного формування активної комунікативної позиції необхідно створити позитивний емоційний контакт у ігровій формі та атмосферу душевного комфорту й психологічної захищеності для кожного учасника імітаційно-ігрової діяльності, розподілити ігрові ролі між учасниками рольової взаємодії з

урахуванням їхніх можливостей, здібностей, підготовленості та особистісних установок, використовувати різноманітні ігрові форми та методи, які пропонують пошук нестандартних рішень навчальних завдань у комунікативних ситуаціях. У колективі необхідно створити обстановку довіри й вимогливості, доброзичливості, високого ступеню взаємодопомоги та відповідальності. Ця умова також має суттєве значення і покликана сприяти вирішенню зазначеної проблеми.

Зазначене вище дозволяє зробити наступні висновки. Формування активної комунікативної позиції буде успішним при дотриманні наступних педагогічних умов: надати комунікативну спрямованість навчально-виховному процесу; розглядати особистість як продукт рольової взаємодії у системі "вчитель-учні"; моделювати у навчальному процесі імітаційно-ігрові ситуації; створити позитивний емоційний контакт для кожного учасника імітаційно-ігрової діяльності.

Подальшим напрямком нашого дослідження є експериментальна перевірка ефективності сукупності педагогічних умов, які забезпечують формування активної комунікативної позиції.

Література

1. Кондрашова Л.В. Игровой подход к обучению студентов культуре общения // Проблема імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу у вищій школі – Кривий Ріг, 2001. – С. 3-9.
2. Мухина В.С. Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в её онтогенезе.– М.: МГПИ, 1987. – 151с.
3. Педагогический словарь. В 2Т. Т. 2 . – М.: АПН РСФСР, 1960. – 766 с.
4. Середюк Л.А. Педагогічні умови оптимізації процесу особистісного самовираження старшокласників: Дис.к.п.н.: 13.00.07. – Рівне, 2002. – 242 с.
5. Шепеленко Т.Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: Дис.к.п.н.: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології проф. освіти Академії пед. наук України.– К., 1999.

СТАН ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

В статтє рассматриваетсѧ процесс становления и развития среднего профессионального образования во II половине XIX - начала XX столетия.

The article deals with the process of forming and development of secondary professional education in the 2-nd part of the 19-th and the beginning of the 20-th century.

Народна освіта в Україні у ХІХ столітті, як і в усій Російській державі, була однією з важливих соціальних проблем. Стан її визначався тогочасними суспільно-економічними відносинами, для яких характерними були розклад кріпосницького ладу, втягування у товарообмін поміщицьких господарств, зростання зовнішньої торгівлі, збільшення вивозу сільськогосподарських продуктів, розвиток промисловості й застосування найманої праці в ній.

Мета статті полягає у дослідженні ролі та місця професійно-технічної освіти у другій половині ХІХ – початку ХХ століття.

Завдання дослідження: розкрити суть, зміст і структуру професійно-технічної освіти; визначити рівень розвитку професійно-технічної освіти у другій половині ХІХ – початку ХХ століття.

Окремі питання, присвячені професійно-технічній освіті, розглядалися в сучасних дослідженнях Л.М.Сольвара, Л.Л.Білана, Н.І.Ковальнової, Н.О.Терентьєвої та ін.

Друга половина ХІХ століття характеризується новими явищами в історії школи в Україні. Скасування кріпосного права, розвиток капіталізму, загострення соціальних суперечностей, зростання селянських заворушень, революційно-демократичний рух, початок революційної боротьби, поширення і поява соціал-демократичних організацій – усе це об'єктивно сприяло розвитку середньої освіти. В Україні проводилися шкільні реформи, робилися перші кроки щодо заміни станової школи буржуазною класовою, поширювалася мережа середніх шкіл, з'являлися нові типи середніх навчальних закладів.

На початку XIX століття в Україні, як і в усій Росії, починається промисловий переворот, в наслідок якого значного розвитку набувають металообробна промисловість, машинобудування та інші галузі промислового виробництва капіталістичного типу.

Промисловий переворот зумовив розвиток професійно-технічної освіти. До 80-х років XIX століття урядова політика в цьому питанні обмежувалася заохочуванням приватних осіб та громадських установ, які відкривали професійно-технічні заклади. Заснування таких закладів дозволялося, як правило, тільки в тому разі, коли окрема особа чи установа зобов'язувались фінансувати його. Найбільш характерним прикладом подібних закладів можна вважати Чернігівське ремісниче училище, яке було відкрите у 1804 році й розраховане на навчання дітей нижчих класів Чернігівської і Полтавської губерній. До училища зараховували й дітей кріпаків, але за умови, що на це буде воля поміщика та його згода надавати провіант.

Як свідчить аналіз літературних джерел, і за часів кріпацтва, і в пореформені роки ремісниче навчання використовувалось як форма “законної” експлуатації дармової підліткової праці. Здебільшого у виробничих майстернях і в сім'ях майстрів підліткам-учням замість “науки ремеслу” доводилося проходити принизливу “школу” биття та знущань [1].

Слід зазначити, що в другій половині XIX століття провідна роль у розвитку професійних навчальних закладів належала громадській та приватній ініціативі; почали засновуватися галузеві училища й школи – ремісничі, мореплавні, річкові, сільськогосподарські та ін. Подібні заклади діяли за індивідуальними статутами. Здебільшого, вони давали лише елементарні знання, де головна увага приділялася практичним формам навчання. Промислові навчальні заклади, як правило, здійснювали підготовку кадрів для ремісничого, а не фабрично-заводського виробництва.

Училища і школи професійно-технічної освіти в кінці XIX століття поступово переходять до підготовки в більших масштабах робітничих кадрів для промисловості, транспорту та сільського господарства. Встановлюються загальні принципи організації і змісту навчання у професійно-технічних училищах та

школах, розподіл їх на середні та нижчі, починається розробка методики професійного навчання.

Відповідно до “Основних положень про промислові училища” (1888 року), які регламентували діяльність закладів професійної технічної освіти аж до перемоги Жовтневої соціалістичної революції, встановилися три типи технічних училищ: середні технічні; нижчі технічні та ремісничі.

Враховуючи основні історичні етапи розвитку вітчизняної промисловості у XIX столітті, рівень розвитку технології виробництва й особливості організації праці, можна виділити три основні групи професійно-технічних училищ і шкіл в Україні, які готували: а) ремісників; б) індустріальних робітників; в) працівників сільського господарства.

У другій половині XIX століття в училищах та школах для підготовки індустріальних робітників готували головним чином слюсарів, токарів, ковалів, меблярів, інших робітників для фабрик, заводів, залізниць, суднобудівництва, тощо. Учні в процесі навчання не тільки виготовляли побутові предмети, а й набували кваліфікації в обробці деталей для машин та інших промислових виробів. Значна увага навчального процесу була зосереджена на вивченні таких навчальних предметів як, фізика (27), механіка (31), математика (26), креслення (12). До цієї групи навчальних закладів можна віднести Миколаївську портову ремісничу школу та ряд великих училищ – Київське залізничне, Олександрійське, Харківське ремісничі та Харківське залізничне, Одеську й Севастопольську школи “Русского общества пароходства и торговли”, Одеське ремісниче училище об’єднання “Труд” та створені пізніше згідно статуту 1889 року ремісничі училища: Бахмутське в Донбасі, Клишівське, Ніжинське та Глухівське в Чернігівській губернії. Київське залізничне училище було відкрите у зв’язку з початком експлуатації залізниці Київ – Одеса в 1870 році, яке готувало кваліфікованих робітників різних спеціальностей по обслуговуванню залізниці (зазначені навчальні заклади належали до середньої ланки освіти).

Слід відзначити, що на початку XX століття Україна стала одним із економічно високорозвинених регіонів Російської імперії. Утворилися такі великі промислові центри загальнодержавного значення, як Донецький вугільно-металургійний і Криворізький

залізорудний басейни. У цей період, набувають нового розвитку старі міста, які розташовані навколо великих гірничих та металургійних підприємств, виникають нові населені пункти, в яких починають відкриватися професійно-технічні навчальні заклади, де готували кадри для підприємств вугільної та металургійної промисловості. На цей час в країні сформувалася капіталістична концепція професійно-технічної освіти, яка відповідала соціальним та економічним потребам у підготовці грамотних, технічно підготовлених робітників.

На початку ХХ століття система професійно-технічних шкіл поступово розширювалася, були створені нові більш спрощені та “дешеві” типи навчальних закладів. Так, 1900 року, відкрилася школа гірничих десятників у Макіївці, а в Горлівці – гірниче училище; 1901 року в Маріуполі відкрито механіко-технологічне училище, куди приймали юнаків 16 – 18 років, які закінчили міське училище або шість класів гімназії. При училищі діяла ремісничка школа, де вчилися підлітки, починаючи з 12 – 14 років. Після чотирьох років навчання їм присвоювали звання підмайстрів. У 1901 – 1902 роках ремісничі школи відкрилися також при Маріупольському заводі “Русский Провиданс”, Петровському державному заводі (нині Єнакіївський металургійний завод ім. Г.К.Орджонікідзе), заводі Донецько – Юр’ївського металургійного товариства (нині Комунарський металургійний завод) та ін.

Гірничопромислова освіта в Україні, як і в цілому в Російській імперії, розвивалась повільно. Технічний прогрес вимагав значно більшої кількості середнього та молодшого технічного персоналу. Крім того, механізація гірничої промисловості була б неможливою без висококваліфікованих робітників. Гірничо – промисловики Півдня України, Уралу, золото – промисловики Сибіру на своїх з’їздах вимагали створення гірничотехнічних навчальних закладів. Так, 1909 року на території Донецького басейну було відкрито Слов’янське гірничозаводське училище.

Гірничотехнічні навчальні заклади не мали єдиних навчальних планів і програм, тому їх складали й затверджували у кожному закладі окремо. У середніх гірничотехнічних закладах навчальний час, який відводився на загальноосвітні предмети,

коливався від 10,6 до 30,4 %, в зв'язку з тим, що всі названі навчальні заклади діяли за індивідуальними статутами і приймали абітурієнтів з різною підготовкою. Відсутність єдиних програм в однотипних навчальних закладах ставила навчальний процес у залежність від ініціативи самих викладачів та педагогічних рад шкіл.

1902 року було видано перший “Закон про ремісничі та технічні навчальні майстерні та курси”. Протягом 1903-1907 років були законодавчо оформлені ремісничі та професійні відділи при загальноосвітніх школах. Крім навчальних закладів, відкритих на основі даних документів, продовжували існувати і відкривались школи і училища технічної освіти, які діяли на основі індивідуальних статутів. Були прийняті Положення щодо розвитку окремих видів професійної школи: “Про мореплавні навчальні заклади” (1902 року), “Про художньо-промислову освіту” (1902 року). Перебудова професійно-технічної освіти на основі прийнятих документів означала перебудову станової системи освіти в буржуазну.

У 1905 році в Херсоні було відкрито 4-класне ремісниче училище, яке готувало токарів, слюсарів, ливарників та ковалів. Навчались тут підлітки віком від 13 до 16 років. У 1909 році була відкрита перша реміснича сільськогосподарська школа на Донбасі. Вона була невеликою: щорічно випускала близько 20 спеціалістів з агротехніки. Особам, які закінчили ремісничу сільськогосподарську школу, не надавалося право вступу у вищі навчальні заклади.

Навчальні плани і програми професійно-технічних навчальних закладів відзначалися виключною різноманітністю – навіть для тих училищ і шкіл, які мали однакову мету. Організовані переважно з приватної ініціативи, технічні та ремісничі школи мали різний термін навчання (від 3 до 8 років), сюди приймали молодь, яка мала певну загальноосвітню підготовку [1, с. 13].

Що стосується жіночої професійної освіти, слід зазначити, що 1900 року при відділенні наукового комітету з технічної та професійної освіти Міністерства народної освіти був створений спеціальний відділ для керівництва жіночими професійними навчальними закладами. Так, вже 1901 року по всій Росії їх нараховувалось лише 129, де навчались 9920 учениць.

У пояснювальній записці до проекту закону про жіночі професійні навчальні заклади, представленому Міністерством народної освіти в Державну Думу 18 лютого 1914 року, наголошувалося на відсталості жіночої професійної освіти: “Існуючі нині в значній кількості навчальні заклади для професійної освіти жінок зобов’язані своїм заснуванням перш за все приватній ініціативі: відкриваючись та розвиваючись без певного плану, вони залишаються необ’єднаними, не мають твердо встановленого навчального курсу, ані відповідної організації, ані прав, ані жодних переваг” [4, с. 20].

Варто зазначити, що у розробці основних питань професійно-технічної освіти важливу роль відігравали з’їзди з питань технічної та професійної освіти. Вони зробили вагомий внесок як у розвиток теорії спеціальної освіти, так і в удосконалення практики роботи спеціальних навчальних закладів.

Аналізуючи вищевикладені факти, ми можемо зробити висновок, що в Україні, як і на території всієї Росії, була більш-менш сформована мережа нижчої та середньої професійної освіти. Але організована підготовка робітничих кадрів займала порівняно незначне місце, незважаючи на велику зацікавленість керівництва держави у розширенні професійно-технічного навчання, уряд не надавав необхідної матеріальної підтримки. Частка державних коштів у загальній сумі витрат на утримання професійно-технічних шкіл становила лише 23,9%. Головним джерелом фінансування була плата за навчання, реалізація продукції навчальних майстерень, допомога приватних осіб. Це створювало різноманітні перешкоди на шляху поширення професійних знань серед широких мас трудящих.

Професійні навчальні заклади, засновані державою, діяли на основі статутів, затверджених урядом. Статути професійних навчальних закладів, заснованих приватними особами, земствами, громадськими організаціями, розроблялись комісіями або уповноваженими особами. Проекти підготовлених статутів розглядались місцевою думою, а потім затверджувались попечителем навчального округу.

Правовою основою статутів були відповідні закони та положення про міські училища 1872 року, “Основні положення про промислові училища” 1888 року, “Статут середніх технічних

училищ”, 1889 року та ін.

Незважаючи на те, що в зазначений період діяли різні типи училищ та шкіл, їхні статuti мали в основному подібні розділи: загальні положення, навчальна частина, учні та правила їх прийому, управління училищем, майстерні та заняття в них, кошти училища та звітність, права та привілеї училища. Деякими статутами визначалась і програма навчання.

Слід зауважити, що в змісті статутів знаходила яскравий вияв політика царського уряду в галузі народної освіти. Цими документами закріплювались обмеження при вступі до училищ у зв'язку з набутою початковою освітою та віросповіданням. У статутах деяких промислових училищ окремо наголошувалося на тому, що випускники даного закладу не мають права навчатись у вищих навчальних закладах. Плата за навчання, як правило, була непосильною для бідних верств населення.

Отже, підбиваючи підсумок викладеного, можна стверджувати, що професійно-технічна освіта в Україні в результаті реакційної політики російського самодержавства до Жовтневої соціалістичної революції розвивалася вкрай повільно, і не відповідала зростаючим потребам промисловості та сільського господарства.

Література

1. Веселов А.Н. Среднее профессионально-техническое образование в дореволюционной России. – М., 1961. – 209 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник. – К.: Видав. центр “Академія”, 2001. – 576 с.
3. Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. – М.: Учпедгиз, 1950. – 275 с.
4. Профессиональное образование. – 1915. – Янв. 8, – С. 20.
5. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: Нариси. (X - поч. XX ст.) / Гончаренко С.У., Калениченко Н.П., Ярмаченко М.Д. та ін. – К.: Радянська школа, 1991. – 384 с.
6. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
7. Сисоєва С., Соколова І. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – Київ, 2003. – 308 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Академія, 2000. – 544 с.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ АКЦЕНТОЛОГІЇ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

В статтє рассматриваются цель, задачи, принципы воспитания нравственной личности в контексте развития современного украинского общества.

In clause the tasks, principles of education of the moral person in a context of development of the Ukrainian society in the beginning XXI of century are considered the purpose.

Постанова проблеми. Сучасний період розвитку людської цивілізації відзначається процесами глобалізації та інтеграції майже усіх сфер суспільного життя. Ці процеси спрямовані на формування єдиного політико-економічного європейського та світового простору. Звісно це стосується й освіти, яка сьогодні розглядається як провідний фактор світової інтеграції.

Переважна більшість суспільств вступили в інтеграцію вже маючи досвід державотворення. Історія ж незалежної української держави налічує лише шістнадцять років. За цей короткий термін просто неможливо розробити власну національну ідею, об'єднати суспільство й остаточно визначити тактику і стратегію його розвитку.

Але й час не чекає. Вхідження України в інтеграційні процеси вимагає від нас чіткого усвідомлення тієї ролі, яку ми відіграватимемо у житті світового співтовариства. Величезне значення сьогодні має проблема формування людини, спроможної ефективно вирішувати завдання суспільного життя. Для цього людині необхідні фізичне здоров'я, інтелект, достатній рівень політичної та естетичної культури, економічні й правові знання, але головне – духовно-моральні риси характеру і якості особистості. Саме тому проблема виховання моральної особистості виступає пріоритетним напрямком у сучасних педагогічних дослідженнях.

Вивченню цієї проблеми присвячені наукові праці О.Сухомлинської, Л.Кондрашової, І.Мартинюка, Н.Вознюка, П.Ігнатенко, Ю.Руденко. Серед зарубіжних дослідників можна

відзначити роботи Б.Гершунського, А.Сманцера, Р.Риданової, К.Роджерса.

При цьому ми вважаємо, що необхідною умовою розбудови педагогічних концепцій і програм у контексті виховання моральної особистості виступає обґрунтування цінностно-цільових пріоритетів виховної діяльності.

Мета статті полягає у тому, щоб визначити основні стратегічні орієнтири виховання моральної особистості в сучасному українському суспільстві.

Задачі статті:

- проаналізувати стан вивчення цієї проблеми в науково-педагогічній літературі на рівні обґрунтування мети, завдань і принципів виховання;
- виявити домінуючі тенденції в рішенні цієї проблеми та розглянути перспективи подальшого розвитку акцентологічних основ теорії та практики виховання.

Отримані результати. На думку багатьох дослідників, для того, щоб розробити довготривалу програму розвитку освітньо-виховної галузі суспільства, необхідно прогностично змістовне обґрунтування цінностно-цільових пріоритетів освітньо-виховної діяльності [2, с. 3]. Але, якщо взяти до уваги концепцію виховання дітей та молоді, що прийнята в Україні, то там ми можемо знайти багато загально-абстрактних положень на зразок “гармонійно розвинутої, високоосвіченої людини”. Подібне визначення ідеалу виховання і раніше знаходило послідовну критику в історії педагогіки. Достатньо пригадати точку зору А.Макаренка, згідно якої такий ідеал взагалі є утопічним і нездійсненним.

Наприклад, у Д.Д’юї, можна знайти думку про те, що цілі та принципи виховання самі по собі є абстрактними і конкретизуються вони лише в наслідках, що виступають результатами їх застосування [3, с. 22]. Напевно тому А. Макаренко вважав, що виховати гармонійну, всебічно розвинуту людину принципово неможливо і був змушений радикально переглянути саме аксіологічний аспект своєї педагогічної теорії.

Б.Гершунський прямо стверджує, що впродовж усього ХХ століття парадигма “всебічно розвинутої особистості” виступала своєрідним прикриттям антигуманної природи

соціалізму, була нав'язана педагогічній науці, але й сьогодні зберігає свою нормативну силу. Застосувати ж цю ідею до конкретної людини просто нереально, бо кожна особистість має цілісну природу, її якості неможливо формувати по частинах. Саме тому ідея всебічного розвитку з педагогічної точки зору виступає не більше як гіперболічне побажання [2, с. 4].

Яку ж особистість можна вважати моральною? На думку Н.Вознюка “людина стає моральною особистістю, коли вона добровільно підпорядковує свої дії моральним вимогам суспільства, усвідомлює їх значення і зміст, здатна ставити перед собою моральні цілі й виробляти рішення відповідно до конкретних обставин, самостійно оцінювати власні дії й вчинки оточуючих, виховувати себе, протистояти середовищу” [1, с. 17]. Таким чином, вважає О.Сухомлинська, виховання моральної особистості значною мірою залежить від соціально-економічного й культурного стану суспільства [5, с. 2]. А якщо взяти до уваги українське суспільство, то останні двадцять років воно перебуває у стані безперервної трансформації, ідеологічної невизначеності і майже повної відсутності національної ідеї.

Останнє десятиріччя минулого століття проходило під загальним гаслом подолання недоліків попередньої епохи. Саме нещадна критика радянської системи і послідовний відхід від неї стали для нас головною парадигмою не тільки освітньо-виховної галузі суспільства, але й усього нашого життя. Ще Д.Д'юї стверджував, що простий відхід від старого не вирішує сучасних проблем і “під час нової зміни завжди існує небезпека, що в результаті відхилення цілей і методів принципи можуть сформуватися не позитивним і конструктивним шляхом, а негативним. Тоді в її основу кладеться відкидання небажаного, а не конструктивний розвиток власної філософії” [3, с. 23].

І якщо ідея виховання “гармонійної, всебічно розвинутої людини”, на думку дослідників, довела свою непрактичність, то необхідно переглянути стратегічні основи виховання моральної особистості на рівні обґрунтування мети, завдань і принципів виховної діяльності.

Розробка будь-якої педагогічної концепції чи теорії здійснюється на основі дедуктивної логіки і на акцентологічному рівні ми обов'язково виходимо за межі власно педагогічних

критеріїв у доволі широку соціальну або інші сфери життя людини і суспільства. Тому існують різні підходи до визначення цих акцентологічних понять. Одним з найбільш перспективних підходів до виховання моральної особистості на даний момент є концепція самореалізації особистості. Вона базується на розумінні сенсу життя людини з точки зору її повної самореалізації, коли людина намагається принести максимальну користь собі, близьким людям, суспільству через використання власних здібностей, знань, умінь, навичок.

Саме з такої позиції особливу увагу привертають погляди Г.Сковороди, який вперше в українській філософсько-педагогічній думці розробив концепцію самореалізації особистості ("сродності") і спробував об'єднати її з християнською етикою.

За О. Сухомлинською, "система морально-етичних установок сьогодні рухається від теологічно-онтологічних канонів до натуралістичної, неоліберальної системи координат, у рамках якої поступово розвиваються такі духовні цінності, як автономія, свобода особистості, погляд на мораль як частину прав людини" [5, с. 5]. Головним завданням особистості виступає оволодіння досвідом, накопиченим у суспільстві, щоб забезпечити їй ефективну й оптимальну соціалізацію в рамках суспільних відносин. Такий підхід отримав назву соціокультурної концепції і передбачає виховання моральної особистості з позиції смисложиттєвих цінностей людини, релятивістського погляду на них.

На відміну від суто абстрактної теорії всебічного розвитку, ці дві концепції мають явно виражений практико-орієнтований характер і спрямовані на формування та розвиток якостей, умінь, знань, навичок, необхідних для особистого й суспільного життя людини.

Розробку подібних концепцій у ХХ столітті здійснювали А.Макаренко, В.Сухомлинський, Д. Д'юї, К.Роджерс, Р.Штайнер, С.Френе. У минулому такі підходи були притаманні багатьом педагогічним теоріям, хоча за своїм змістом вони багато в чому відрізнялися одна від одної (Я.Коменський, Й.Песталоцці, А.Дістервег).

Особливо відмінності різних педагогічних концепцій можна прослідити на прикладі вимог до моральної поведінки

людини. Взагалі “моральність не притаманна особистості від роду як щось незмінне, а зароджується й розвивається в процесі соціалізації й індивідуалізації” – стверджує Н. Вознюк і виділяє слідувачі змістовні ознаки морально свідомої особистості: гуманність, чесність, гідність і совість, різний зміст і форми прояву яких визначаються конкретно-історичними умовами [1, с. 21-22]. Кожна історична епоха, ідеологія по-своєму розуміли данні принципи і саме це пояснює, чому вимоги до моральної культури людини так часто відрізнялися у різні часи.

Реалізація нових концепцій у навчально-виховному процесі, на думку Л. Кондрашової, передбачає: включення дитини в різнопланову діяльність (ігрову, навчальну, комунікативну); створення мотивації такої діяльності; систематичне вивчення особистості дитини; відповідність змісту і форм діяльності особистим цілям, вимогам, мотивам, інтересам дитини; активізація зусиль самої дитини у своєму власному розвитку [4, с. 240]. З такою позицією майже повністю збігається погляд Б. Гершунського, який ще додає до цих принципів формування свідомої віри кожної дитини у те, що істинним сенсом її життя є найбільш повна самореалізація, яка дозволить виконати дитині особисте призначення [2, с. 7].

Висновки. На сьогоднішній день концепція виховання гармонійної, всебічно розвинутої особистості в науково-педагогічній літературі піддається системній критиці з точки зору об'єктивних труднощів її використання в практичній діяльності. Набагато більшу популярність зараз мають концепція самореалізації особистості та соціокультурна теорія, які можуть бути залучені для розробки програм виховання моральної особистості. Вони більш практично-орієнтовані та спрямовані на подолання відриву змісту навчально-виховного процесу від реалій сучасного суспільного життя.

Література

1. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
2. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-8.
3. Д'юї Д. Досвід і освіта. – Л.: Кальварія, 2003. – 84 с.

4. Сманцер А.П., Кондрашова Л.В. Гуманізація педагогічного процесу в сучасній школі: історія і сучасність. – М.: Бестпринт, 2001. – 308 с.
5. Сухомлинська О. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 2-8.

Н.В.Волкова

ЕВОЛЮЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В СУСПІЛЬСТВІ

В статті розкривається питання оптимізації еволюції інформаційної культури, аналізуються етапи інформаційних революцій, розкривається їх роль і значення в якісному перетворенні суспільства.

The subject of optimizing the evolution of information efficiency is considered in the article. The stages of information revolutions are analysed and the role of the stages and their significance to a qualitative transformation of the society are revealed here.

Реалізація намічених корінних перетворень у політичному, соціальному й духовному житті суспільства нерозривно пов'язана із системою керування, виробничими відносинами, з якісними змінами змісту умов праці й побуту людей.

Світова економічна система вже вступила в епоху формування інформаційного суспільства. Це суспільство, що зароджується, характеризується не лише якісно новим виробничим апаратом, заснованим на базі кібернетичних знарядь праці й на нових інформаційних технологіях, але й новими соціальними відносинами.

Діяльність окремих людей, груп, колективів і організацій на сьогодні все більшою мірою починає залежати від їх інформованості і здатності ефективно використати наявну інформацію. Перш ніж почати якісь дії, необхідно здійснити значну роботу зі збору й переробки інформації, її осмислення й аналізу. Відкриття та втілення раціональних рішень у будь-якій сфері вимагає обробки більших обсягів інформації, що часом неможливо без залучення спеціальних технічних засобів.

Зростання обсягу інформації особливо стало помітним у

середині ХХ в. Лавиноподібний потік інформації вплинув на людину, не даючи їй можливості сприйняти цю інформацію повною мірою. У новому потоці інформації, яка щодня з'являється й оновлюється, орієнтуватися стає все суужніше. Часом вигідніше стало створювати новий матеріальний або інтелектуальний продукт, ніж пошук.

Утворення більших потоків інформації зумовлюється:

- надзвичайно швидким зростанням числа документів, звітів, дисертацій, доповідей і т.п., у яких викладаються результати наукових досліджень і дослідно-конструкторських робіт;
- періодичними виданнями, число яких постійно збільшуються у різноманітних областях людської діяльності;
- появою різноманітних даних (метеорологічних, геофізичних, медичних, економічних і ін.), записуваних, як правило, на магнітних стрічках, через що подібні дані не залучені до сфери дії системи комунікації [1, с. 40].

Еволюція інформаційної культури.

В історії розвитку цивілізації відбулося кілька інформаційних революцій – перетворень суспільних відносин через кардинальні зміни у сфері обробки інформації. Наслідком подібних перетворень було набуття суспільством нової якості.

Перша революція пов'язана з винаходом писемності, що призвело до гігантського якісного й кількісного стрибка. З'явилася можливість передачі знань від поколінь до поколінь.

Друга (середина ХVІ в.) викликана винаходом друкарства, що радикально змінило індустріальне суспільство, культуру, організацію діяльності.

Третя (кінець ХІХ в.) зумовлена винаходом електрики, завдяки якому з'явилися телеграф, телефон, радіо, що дозволяють оперативно передавати й накопичувати інформацію в будь-якому обсязі.

Четверта (70-і рр. ХХ в.) пов'язана з винаходом мікропроцесорної технології й появою персонального комп'ютера. На мікропроцесорах й інтегральних схемах створюються комп'ютери, комп'ютерні мережі, системи передачі (інформаційні комунікації). Цей період характеризують три фундаментальні інновації:

- перехід від механічних й електричних засобів перетворення

інформації до електронного;

- мініатюризація всіх вузлів, пристроїв, приладів, машин;
- створення програмно-керованих пристроїв і процесів [6, с. 72].

Наведемо цифри для міркування.

За даними соціологічного дослідження, проведеного в США, уже зараз 27 млн. працюючих можуть здійснити свою діяльність, не виходячи з будинку, а 1/3 всіх недавно зареєстрованих фірм засновані на широкому використанні самостійної зайнятості. У США до категорії самостійно зайнятих були віднесені: в 1980р. – 5,7 млн. чоловік, в 1989р. – 14,6 млн., а в 1995р. – 20,7 млн. чоловік [4, с. 33].

При переході до інформаційного суспільства виникає нова індустрія переробки інформації на базі комп'ютерних і телекомунікаційних інформаційних технологій.

Ряд учених виділяють характерні риси інформаційного суспільства:

- вирішена проблема інформаційної кризи, тобто дозволене протиріччя між інформаційною лавиною й інформаційним голодом;
- забезпечено пріоритет інформації порівняно з іншими ресурсами;
- головною формою розвитку стане інформаційна економіка;
- в основу суспільства будуть закладені автоматизована генерація, зберігання, обробка й використання знань за допомогою новітньої інформаційної техніки й технології;
- інформаційна технологія набуває глобального характеру, охоплює всі сфери соціальної діяльності людини;
- формується інформаційна єдність усієї людської цивілізації;
- за допомогою засобів інформатики реалізований вільний доступ кожної людини до інформаційних ресурсів усієї цивілізації;
- реалізовані гуманістичні принципи керування суспільством і впливу на навколишнє середовище.

Крім позитивних моментів, прогнозуються й небезпечні тенденції:

- усе більший вплив на суспільство засобів масової інформації;
- інформаційні технології можуть руйнувати приватне життя

людей і організацій; існує проблема добору якісної й достовірної інформації;

- багатьом людям буде важко адаптуватися до середовища інформаційного суспільства; існує небезпека розриву між “інформаційною елітою” (людьми, що займаються розробкою інформаційних технологій) і споживачами [1, с. 80].

На сучасному етапі нові інформаційні технології (НІТ) й інформаційна культура (ІК) – найбільш значущі напрямки науково-технічного прогресу, що безпосередньо впливають на динамізм розвитку інформаційного суспільства. Нові інформаційні технології відзначаються високою гнучкістю, мобільністю, адаптованістю до зовнішніх впливів, і є безперервною умовою підвищення ефективності управлінської праці та виробництва.

Поняття “нова інформаційна технологія” містить у собі методи обробки інформації, організаційно-управлінське її формування і споживання, а також сукупність усіх видів інформаційної техніки. Таким чином, НІТ може бути визначена як сполучення процедур, що реалізують функції зберігання, обробки, передачі даних в організаційній структурі з використанням зворотнього комплексу технічних засобів.

НІТ – нова інформаційна технологія з “дружнім” інтерфейсом роботи користувача, що використовує ІОТ, програмне забезпечення (ПЗ) і телекомунікаційні засоби.

Сьогодні ведеться багато дискусій про визначення поняття “інформаційна культура особистості” [3, с. 6]. Виділення в системі наук такого нового напрямку є закономірним етапом росту та інтеграції наукових знань, є результатом виділення та усвідомлення суспільством ролі інформації у формуванні особистості. Ця проблематика особливо яскраво висунута на перший план в останні десятиліття. В основі цього терміну лежить трактування людини як діючої особистості, яка активно сприймає інформацію [5, с. 47]. Основними складовими інформаційної культури особистості є: вибірковість і націленість на кращі інтелектуальні та духовні джерела, бібліотечно-бібліографічна і комп’ютерна грамотність, розумний баланс між прагматичним і рекреаційним читанням, гнучкість і творчий підхід до пошуку потрібної інформації.

Отже, еволюція інформаційної культури уможлиблює втілення фундаментальних інновацій, забезпечує автоматизовану

генерацію, сприяє формуванню інформаційної єдності усієї людської цивілізації, підвищує ефективність управлінської праці й виробництва, є, по суті, потужним ресурсом якісного перетворення людства.

Література

1. Поппель Г., Голдстайн Б. Информационные технологии – миллионные прибыли / Пер. с англ.–М.: Экономика, 1990. – 238 с.
2. Почупайло (Барановська) О.В. Програма формування комунікативних та інформаційних умінь та навичок в учнів I–XI класів. – К., 1992. – 20 с.
3. Проблемы информационной культуры: Сб. Научных статей // Под ред. Ю.С. Зубова, И.М. Андреевой. — М.:Изд-во Моск. гос. ун-та культуры, 1994. – 215 с.
4. Розенберг Н.М. Информационная культура в содержании общего образования //Советская педагогика. – 1991. – № 3. – С. 33-38.
5. Сухина В.Ф. Информационная культура: ее сущность и проблемы формирования // Вчені записки гуманітарного інституту. Народна Українська академія. ТомV.- Харків: ОКО,1999. – С. 159-166.
6. Тростиков В.И. Человек и информация. – М.: Наука, 1989. – 61 с.

І.М.Шимко

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

В данной статье рассмотрено формирование личности студента средствами самостоятельной учебной деятельности на современном этапе развития образования в высших учебных заведениях, проблемы самостоятельной работы студентов, которые возникают в процессе учебной деятельности и влияют на формирования личности.

The article is devoted to forming of student's personality by facilities of independent educational activity on the modern stage of educational development in higher educational establishments. Problems of students' independent work which appear the process of

educational activity influence on forming of personality.

Щоб стати особистістю, людина повинна досягти повного рівня психологічного розвитку і бути спроможною сприймати себе як єдине ціле, відмінне від інших людей. Однією з найяскравіших характеристик особистості є її індивідуальність, під якою розуміють своєрідне, неповторне поєднання таких психологічних особливостей людини, як характер, темперамент, особливості перебігу психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, почуттів, волі), особливості її мотиваційної сфери, спрямованості.

Важливу роль у формуванні спрямованості особистості відіграє її самосвідомість. Самосвідомість – це усвідомлення людиною себе самої у своєму ставленні до зовнішнього світу та інших людей. Вона має багато різних форм прояву. Одна з них пов'язана з пізнавальним аспектом психічної діяльності та виявляється в самовідчутті, самоспостереженні, самооцінці, самоаналізі.

Самоусвідомлення особистістю змін і процесів, що в ній відбуваються, сприяє глибшому самопізнанню, об'єктивності, критичності їх оцінки. Такі прояви самосвідомості, як стриманість, самовладання, самоконтроль, самодисципліна, ініціативність пов'язані з вольовим аспектом психічної діяльності людини. Основні форми прояву самосвідомості особистості тісно пов'язані з усіма аспектами її життя та діяльності.

До одного з видів діяльності відноситься “навчальна діяльність”. Поняття “навчальна діяльність” має декілька значень. Воно може розглядатися як синонім поняття “научіння”, “учіння”, “навчання”, інколи трактується як провідний тип діяльності залежно від віку. Наприклад, у шкільний період “учіння є основним видом діяльності, в якому формується людина”.

Навчальну діяльність як специфічний вид діяльності характеризують загальні закономірності научіння як процесу набуття знань і формування здатності їх застосування (умінь) у різноманітних ситуаціях, у результаті чого створюється індивідуальний досвід. Відомо, що досвід формується у процесі розвитку дитини внаслідок стихійного впливу оточення (середовища), але ефективно і структурно формується лише в результаті різноманітних систематичних, цілеспрямованих вправ.

Зазвичай, розглядаючи навчальну діяльність, дослідники мають на увазі роботу (учня), студента в (класі або) аудиторії. Але організація навчальної діяльності студента передбачає поряд з аудиторною, (класною), його домашню, (позакласну), поза аудиторну і самостійну роботу з навчального предмета.

Самостійна робота це та діяльність, в якій більшою мірою може проявлятися мотивація, цілеспрямованість, а також само організованість, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості. Саме самостійна робота учня (або студента) може бути основою перебудови його позиції в навчальному процесі.

Поняття самостійної роботи студента в сучасній дидактиці обов'язково співвідноситься з організуючою роллю викладача. Під самостійною роботою розуміють різні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторному і позааудиторному заняттях чи вдома за завданням без участі викладача безпосередньо.

За умов досить різнобічного висвітлення загальнопедагогічних і методичних питань цієї проблеми психологічний аспект залишається менш дослідженим, особливо з позиції теорії навчальної діяльності. Визначимо вихідні положення, що стосуються цієї проблеми.

По-перше, самостійна робота студента є наслідком правильно організованої навчальної діяльності на занятті, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення і впровадження у вільний час. Відповідно, навчальна робота студента, скерована і організована викладачем, повинна виступати в якості певної засвоєної ним програми його самостійної діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями. Для викладача це означає чітке усвідомлення не тільки свого плану навчальних дій, але й усвідомлення необхідності формування такого плану у студентів.

По-друге, у запропонованому тлумаченні самостійної роботи студентів є ширшим поняттям, ніж домашня робота, яка є виконанням завдань, поданих викладачем на лекції додому для підготовки до наступної лекції.

До самостійної роботи може належати позааудиторна робота, яку задає у тій чи іншій формі викладач студенту. Але ця паралельна зайнятість викладача студенту. Але ця паралельна зайнятість студента, вибір ним готової або вироблення власної

програми засвоєння будь якого матеріалу.

По-третє, самостійна робота повинна розглядатися як специфічна форма (вид) навчальної діяльності студента, що характеризується усіма перерахованими вище її особливостями. Це вища форма його навчальної діяльності. Вона за своєю суттю є формою самоосвіти, пов'язаною з навчальною діяльністю.

Що ж з точки зору психології для самого студента означає самостійна навчальна робота? Вона передусім повинна бути усвідомленою, вільно обраною, внутрішньо вмотивованою діяльністю. Передбачає виконання студентом цілого ряду дій, що до неї належать: усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчальної задачі, надання їй особистісного смислу (за термінами теорії діяльності О.М.Леонт'єва), підкорення виконанню цієї задачі інших інтересів і форм зайнятості студента, самоорганізація у розподілі навчальних дій у часі, самоконтроль під час виконання і деякі інші дії.

Співвіднесемо її визначення з основними вимогами до організації позааудиторної роботи, сформульованими у дидактиці. Відомо, "перша вимога зводиться до того, що поза аудиторна робота може тільки поглиблювати, розширювати і удосконалювати знання, уміння і навички студентів, одержані ними на лекції, але не ставить за основну мету повідомляти нові знання, уміння і навички". Другою вимогою є використання захоплюючих форм, цікавого матеріалу.

Третя вимога фіксує необхідність міждисциплінарних зв'язків. Не менш важливою рисою є добровільність і активність студентів у цій роботі. Масовість, як форма організації, також розглядається як вимога. Коли сформулювати наше розуміння самостійної роботи як вищого специфічного виду навчальної діяльності студента, то можна виявити її особливості в зіставленні з кожною вимогою. Так, справжня самостійна робота як самостійна навчальна діяльність може виникнути на ґрунті "інформаційного вакууму". Він виникає тоді, коли у студента формується потреба пізнати, засвоїти щось нове, невідоме, потрібне, важливе для себе, а засобів задовольнити таку потребу в навчальному процесі немає.

На жаль, доводиться констатувати, що у студента інколи відсутні такі потреби. Це, в свою чергу, передбачає необхідність

цілеспрямованої роботи викладача над створенням передумов виникненні таких потреб. Іншими словами, особливість представленої таким чином самостійної роботи на відміну від “позааудиторної”, “домашньої” саме в тому й полягає, що вона завжди здійснюється на новому для студента матеріалі, у процесі вирішення нових пізнавальних задач.

Друга із запропонованих вище вимог до позааудиторної роботи, також не збігається з особливістю самостійної роботи як специфічного виду діяльності. Тут захоплюючим повинен бути сам процес оволодіння новим матеріалом, а не тільки і не стільки форма організації. Це мусить бути напружена, цілеспрямована праця, що захоплює студента.

Звичайно, не слід розраховувати на те, що такою самостійною роботою будуть захоплюватися всі. Та все ж створення умов і передумов можливості її реалізації тими студентами, хто хотів би і міг зробити це, є проявом розвивального навчання у повному розумінні цього слова. Вимога добровільності, активності участі студентів, так як і вимога доцільності введення між предметних зв'язків у її організацію, розповсюджується і на самостійну роботу як вид навчальної діяльності. Самостійна робота студентів як діяльність є різнобічним, напівфункціональним явищем. Вона має не тільки навчальне, а й особистісне, суспільне значення.

У наш час, коли вища освіта орієнтується на Болонський процес та переходить до модульно-блокового структурування знань у системі особистісно-орієнтованого навчання, де більше уваги відводиться на самостійну роботу студента. Дуже важливо звернути увагу саме на організацію самостійної роботи.

Виконання самостійної роботи вимагає досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, приносить студенту задоволення у самовдосконаленні і самопізнанні. Усе сказане вище підкреслює необхідність спеціальної організації, яка враховує психологічну природу цього явища, організації не тільки і не стільки викладачем, скільки самим студентом його самостійної роботи. Під час самостійного засвоєння матеріалу варто брати до уваги і специфіку самого предмета.

З іншого боку, організація самостійної роботи піднімає

цілий ряд питань, які стосуються готовності самого студента як суб'єкта цієї форми діяльності до її здійснення. Перше запитання – чи вміють студенти у своїй більшості здійснювати самостійну роботу? Як показують матеріали багатьох досліджень, - у цілому відповідь негативна.

Самостійну роботу потрібно правильно організувати, як з боку викладачів так і з боку студентів.

Організація самостійної роботи студентів передбачає:

- наявність інструкцій або програми виконання завдання;
- виділення в них основних етапів виконання завдання;
- членування етапу або всього завдання, які вимагають нових або слабо засвоєних студентами умінь і навичок, на рід послідовних дій і постачання їх керівництвом для виконання;
- систематичний контроль і облік викладачем ходу виконання завдання, надання власної допомоги у вигляді додаткового пояснення прийому чи способу виконання дії.

Якщо організація самостійної роботи студентів відповідно до умов здійснюється правильно, у студентів виховується самоорганізованість, самоконтроль, самоаналіз, самостійність, накопичуються знання, що сприяє формуванню особистості студента.

І.І.Антоненко, О.О.Цись, О.І.Кучма

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-КОНТРОЛЮЮЧИХ ПРОГРАМ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Разработаны учебно-контролирующие программы на базе текстового редактора Microsoft Word и программы тестирования "Ассистент". Применение учебно-контролирующих программ в условиях перехода на кредитно-модульную систему в соответствии с Болонским процессом способствует повышению эффективности изучения студентами общетехнических дисциплин.

Developed scholastic-checking programs on the base of text editor Microsoft Word and program of testing "Assistant". Using is didactic-checking programs in conditions of transition on credit-module system accordingly Bulougne process renders the assistance to

increasing to efficiency of study by students of technical discipline.

Сьогодні все більшого значення набуває питання інформатизації освіти. Неможливо уявити розвиток сучасної вищої освіти без використання комп'ютерів, інформаційних технологій та різноманітного програмного забезпечення. Інформаційні технології не повинні замінювати живого спілкування вчителя і учня, а покликані лише доповнювати і гармонізувати це спілкування.

Ідея застосування комп'ютера в навчальному процесі виникла в рамках концепції програмного навчання. Своїми можливостями наочно представляти інформацію комп'ютер не поступається ні кіно, ні телебаченню. Комп'ютерна техніка, яка раніше була розповсюджена тільки у вузькому колі спеціалізованих навчальних закладів, сьогодні стала невід'ємним атрибутом майже кожної школи, професійно-технічного училища, вищих навчальних закладів. Така ситуація зумовлена тим, що у зв'язку з стрімким розвитком електроніки й інформаційних технологій, а також інших галузей науки виникла гостра необхідність прискорити, автоматизувати й полегшити процеси навчання та контролю знань.

Інформатизація вищих навчальних закладів є невід'ємною складовою інформатизації освіти. Вона зумовлює необхідність перегляду попередніх й розробку нових форм, змісту, методів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Це дає можливість вдосконалити, полегшити роботу викладачів та студентів і, як наслідок, отримати якісно новий, кращий рівень знань. Доведено, що впровадження комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі вищих освітніх закладів дає змогу посилити активізацію навчальної діяльності [1]. Комп'ютер сприяє підвищенню цікавості до навчання, уникаючи при цьому нотацій, якими не рідко зловживають педагоги. Таким чином, активізуючи пізнавальну діяльність, комп'ютер забезпечує творчу діяльність при самостійній роботі студентів [2].

Досвід застосування комп'ютерних засобів навчання свідчить, що у порівнянні з традиційним навчанням значно скорочується час, який витрачається на засвоєння навчального матеріалу. За оцінками спеціалістів, використання комп'ютерних навчально-контролюючих програм у 1,5 – 2 рази скорочує час засвоєння навчальних предметів. Завдяки використанню комп'ютерних технологій виникають принципово нові підходи до

підвищення інформаційності навчальних курсів. Найбільшою перевагою комп'ютерного навчання є його адаптивність. Комп'ютер забезпечує навчання, яке є адаптованим до потреб конкретного студента, але вимагає наявності спеціальної навчально-контролюючої програми.

При використанні комп'ютерів у вищих навчальних закладах застосовують два основних види навчальних програм: комп'ютерний підручник для самостійного засвоєння дисципліни та тестову контролюючу програму для оцінювання знань студентів. Тестова система спонукає студента працювати більш регулярно і інтенсивно та дозволяє якісно змінити контроль знань студентів, які самостійно можуть вибрати необхідну допомогу електронного підручника в разі виникнення потреби. Комп'ютер в змозі забезпечити гнучке управління діяльністю кожного студента. Використання тестування дозволяє вирішити наступні задачі: забезпечити самостійну пізнавальну діяльність, підвищити індивідуалізацію навчання та самоконтроль, забезпечити адекватність отриманих результатів та здійснити автоматизований контроль знань студентів.

Сьогодні при введенні кредитно-модульної системи відповідно до Болонського процесу як ніколи гостро відчувається потреба в розробці навчально-контролюючих програм. Кредитно-модульна система базується на тестовій системі контролю знань. Тестова система у вузівській освіті має незаперечні переваги тільки в умовах комп'ютеризації. У "ручному" варіанті кредитно-модульна система малоефективна і створює для викладачів колосальне додаткове навантаження. Тести в поєднанні з комп'ютерними технологіями забезпечують створення ефективної системи фінального іспиту як інструменту перевірки знань студентів у відповідності вимогам стандарту освіти.

Комп'ютерні технології у вищому навчальному закладі використовуються здебільшого для вивчення безпосередньо комп'ютеру та стандартного пакету комп'ютерних програм й майже не використовуються для вивченні інших предметів. При вивченні курсу загальнотехнічних дисциплін комп'ютерні технології майже не використовуються. Тому виникає необхідність розробки навчально-контролюючих програм з курсу загальнотехнічних дисциплін. Це дасть змогу прискорити,

удосконалити й полегшити процес вивчення даних дисциплін і водночас ефективно, швидко й неупереджено провести тестовий контроль якості знань студентів.

Під час проведення дослідження виявилось, що майже усі існуючі навчально-контролюючі програми є або досить складними у використанні, що обмежує їх застосування серед студентів зі слабкою комп'ютерною підготовкою, або розробленими безпосередньо для певного (конкретного) предмету, що обмежує їх використання при вивченні інших предметів.

При розробці навчально-контролюючих програм необхідно домагатися максимального спрощення спілкування студентів з комп'ютером, оскільки більшість студентів знайома з комп'ютером не досконало.

При розробці навчально-контролюючих програм з загальнотехнічних дисциплін ми також, перш за все, керувалися принципами доступності знань. Складаючи навчально-контролюючі програми з курсів "Теплотехніки", "Деталей машин", "Основ взаємозаміни та стандартизації", ми аргументувалися даними про те, що рівень вміння студента користуватися комп'ютером зовсім початковий. Тому ми обрали програми дуже прості у використанні: текстовий редактор Microsoft Word та програму тестування "Асистент".

Навчальна частина програми включає в себе електронний варіант лекційного матеріалу, доступ до якого студент має у будь-який, зручний для нього час. Зручний і простий інтерфейс текстового редактору Microsoft Word, в якому представлений електронний варіант лекцій, дозволяє користуватись інформацією навіть тим студентам, які слабо підготовлені до роботи з комп'ютерною технікою, а також дає можливість відтворити будь-який фрагмент на папері. Це дасть змогу студентам самостійно готуватись до лекцій і опрацьовувати необхідний матеріал у випадку "прогалин" в знаннях.

Контролююча частина представлена у вигляді тестового завдання, до якого спеціально підібрані запитання і варіанти відповідей на них.

При запуску тестової програми можливо задавати питання у випадковому порядку з обмеженням часу відповіді. На моніторі з'являється текст запитання із 4 варіантами відповідей. Студент

повинен вказати лише один правильний варіант відповіді із зазначених. Система оцінок досить суворя і об'єктивна при кількості питань 10, із 4 варіантами відповіді на кожне питання і витратах часу 10 хвилин.

Наприкінці тестування на моніторі комп'ютера з'являється прізвище й ім'я студента, назва теми, витрати часу та оцінка. Таким чином, викладач має можливість оцінити знання студентів як з кожного модулю, так і усього курсу загальнотехнічної дисципліни.

Зміст запитань охоплює практично увесь курс і дає змогу об'єктивно оцінити рівень знань студента з певної дисципліни, як у груповій формі (викладачем на заліку), так і самостійно (для самоконтролю). Математичний апарат програми автоматично виконує розрахунок і виставляє оцінку. Інтерфейс програми зручний і простий в користуванні. Студент повинен лише запустити програму, обрати розділ з якого необхідно виконати перевірку знань, й відповісти на запитання, що будуть послідовно з'являтися на екрані.

Перевагами цієї навчально-контролюючої програми слід вважати простоту у використанні, дякуючи зручному інтерфейсу Windows 95, та вивід на екран запитань тесту випадково у хаотичному порядку, що попереджує можливість знання відповідей заздалегідь. Зручний автозміст текстового редактору Microsoft Word дозволяє швидко перейти до потрібної теми і при необхідності роздрукувати інформацію за допомогою принтера на папір.

Таким чином, використання навчально-контролюючої програми дозволяє активно залучати студентів до навчального процесу, значно покращити засвоєння знань, а також надає можливість контролю ефективності їх засвоєння в умовах кредитно-модульної системи навчання. Досвід застосування навчально-контролюючої програми при вивченні загальнотехнічних дисциплін свідчить про підвищення ефективності підготовки вчителів трудового навчання в умовах приєднання до Болонського процесу і входження до Європейського освітянського простору.

Література

1. Завізна Н. Комп'ютеризація освіти з точки зору психолого-педагогічного аспекту. // Рідна школа, 1999. – № 11. – С. 62.

2. Стогній А.А. Основы компьютерной грамотности для преподавателей ВУЗов и техникумов. – К.: Вища школа, 1988. – 215 с.

О.О.Лебедюк

ТРАНСФОРМАЦІЯ ДОВІДКОВО-БІБЛІОГРАФІЧНОГО АПАРАТУ БІБЛІОТЕКИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЇЇ РОБОТИ

В статье рассматриваются основные составляющие компоненты и трансформация справочно-библиографического аппарата (ДБА) библиотеки вуза. Подчеркивается важность компьютеризации библиотеки как способа повышения эффективности её работы.

Some basic components and the transformation of informative and bibliographical librarian apparatus in higher educational establishments are considered here. The significance of computerization as a means of increasing the efficiency of work of libraries is emphasized.

Актуальність роботи. Докорінні зміни в соціально-економічній сфері нашого суспільства викликали суттєві перетворення в системі вищої освіти. Сьогодні в Україні йде процес становлення нової системи освіти, зорієнтований на входження її в світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу. Відбувається зміна освітньої та виховної парадигм, пропонується новий зміст та підходи до навчання і виховання студентів. Головний стрижень освіти ХХІ століття – виховання відповідальної та творчої особистості, що здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання й уміння для творчого вирішення проблем, критично мислити, обробляти різноманітну інформацію. Оскільки вузівська бібліотека є обов'язковим підрозділом вищого навчального закладу, то всі стратегічні освітньо-виховні завдання, які належить вирішити вищій школі, трансформуються в завдання та діяльність вузівської бібліотеки. Сьогодні диктує нову модель бібліотеки ВНЗ, вимагає наповнення її роботи новим змістом, виокремлює її пріоритетні функції, які включають найповніше

інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу, надання інформаційно-методичної допомоги студентам і викладачам.

Свою діяльність бібліотека ВНЗ проводить спільно з колективом ВНЗ, згідно з планом навчально-виховної роботи вузу на навчальний рік, керуючись головними завданнями, що стоять перед колективом вузу у поточному навчальному році у справі формування досвідченого спеціаліста, у підвищенні якості знань, удосконалення навчально-виховного процесу на основі впровадження новітніх технологій навчання.

Мета роботи: розглянути трансформацію довідково-бібліографічного апарату (ДБА) бібліотеки ВНЗ як засобу підвищення ефективності її роботи.

Завдання роботи:

- розглянути основні складові компоненти ДБА вузівської бібліотеки;
- визначити етапи трансформації ДБА бібліотеки ВНЗ.

Теоретичною базою дослідження є праці вітчизняних та зарубіжних бібліотеказнавців: Г.Діомідової [4], В.Льганасової [6], О.Коршунова [1], Н.Пасмор [8], Г.Швецової-Водки [10].

Реформування системи вищої освіти належить до стратегічних напрямів державотворення в Україні.

В законі України “Про вищу освіту” вказується, що головними завданнями ВНЗ є:

- здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечує підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає стандартам вищої освіти;
- здійснення наукової і науково-технічної, творчої мистецької культурно-виховної, спортивної та оздоровчої діяльності;
- забезпечення виконання державного замовлення та угод на підготовку фахівців з вищою освітою;
- здійснення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів;
- вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці;
- забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, в дусі українського патріотизму і поваги до конституції України;
- підвищення освітньо-культурного рівня [5, с. 24].

Провідне місце у вирішенні цих завдань належить бібліотеці вузу, бо подальший розвиток вищої школи та

поліпшення підготовки спеціаліста залежить від вдало організованої роботи бібліотеки.

Вся бібліографічна робота бібліотеки вузу здійснюється на основі фондів та ДБА. Наявність ДБА – це обов'язкова умова для організації бібліографічної роботи на сучасному рівні. Г.Діомідова [4, с. 140], О.Коршунов [1, с. 46] наполягають, що ДБА являє собою комплекс взаємопов'язаних та доповнюючих одна одну частин (структурних підрозділів), які розкривають багатоаспектність єдиного бібліотечного фонду.

Складовими частинами ДБА є:

- система бібліотечних каталогів;
- система бібліографічних картотек;
- довідково-бібліографічних фонд;
- фонд виконаних довідок.

Розглянемо кожну із складових ДБА.

Система бібліотечних каталогів – це сукупність планомірно організованих, доповнюючих один одного, взаємопов'язаних бібліотечних каталогів, які розкривають склад та зміст фонду бібліотеки в різних аспектах. Система каталогів бібліотеки КДПУ: алфавітний та систематичний каталоги, алфавітний каталог художніх творів.

Алфавітний каталог дозволяє визначити чи є потрібний документ у фонді бібліотеки і в яких виданнях його можна знайти, в складі якої серії вийшла потрібна книга [1, с. 47].

Систематичний каталог розкриває зміст фонду бібліотеки ВНЗ, дозволяє дізнатися, які документи з різних галузей знань є в бібліотеці.

Система бібліографічних картотек бібліотеки аналітично розкриває склад та зміст періодичних видань, збірників в різних аспектах: з усіх галузей знань, за вибірковими темами та питаннями, про рідний край. Таким чином, бібліографічні картотеки доповнюють бібліотечні каталоги. В бібліотеці КДПУ існують такі бібліографічні картотеки: систематична картотека статей (СКС), краєзнавчі картотеки (“Дніпропетровщина”, “Моє славетне Криворіжжя”), картотека авторефератів, картотека праць викладачів КДПУ, картотека періодичних видань та ін.

До систематичного каталогу та СКС складається єдиний алфавітно-предметний покажчик.

Довідково бібліографічний фонд (ДБФ) – це частина ДБА, яка включає видання законодавчого характеру, довідкові та бібліографічні посібники.

Велику частину ДБФ складають довідкові видання: енциклопедія, універсальні та галузеві енциклопедичні словники, термінологічні та біографічні словники, різноманітні довідники та календарі, які повною мірою представлені в бібліотеці КДПУ.

Фонд виконаних бібліографічних довідок являє собою організоване зібрання раніше виконаних письмових тематичних довідок. В такому фонді накопичуються копії відповідей на складні запити користувачів, які потребували складного бібліографічного розшуку, консультацій зі спеціалістами, довідки з актуальних політичних та наукових тем, а також довідки з неодноразово повторюваних запитів.

Фонд виконаних довідок може бути по-різному організованим. В бібліотеці КДПУ цей фонд має вигляд тематичної картотеки (по галузям знань).

Інтенсифікація навчального процесу і наукових досліджень у вузах потребують зростання ролі бібліотек як інформаційних центрів, зокрема якості їх довідково-бібліографічного апарату (ДБА). В умовах автоматизації інформаційних та бібліотечних технологій створюються нові можливості для підвищення ефективності ДБА. Результатом цього стає трансформація ДБА та впровадження інформаційно-пошукових комп'ютерних мереж [6, с. 32].

Створення довідково-бібліографічних комп'ютерних мереж повинно відбуватися поетапно, з урахуванням рівня програмно-технологічних можливостей бібліотеки. На першому етапі – при збереженні традиційних складових частин ДБА створюються системи, які містять бібліографічні та мовно-текстові бази даних з різних галузей знань. Бібліотека створює власний електронний каталог та базу даних за профілем вузу як майбутню основу локальної автоматизованої інформаційно-бібліотечної мережі. Також у процесі довідково-бібліографічного обслуговування вузівська бібліотека широко використовує бібліографічні, довідкові та фактографічні бази даних на CD-ROM. Вивчення складу довідково-бібліографічного фонду бібліотеки дозволило визначити, що найрозповсюдженішими у потоці нових

надходжень є оффлайнові видання на CD-ROM.

На другому етапі вузівська бібліотека впроваджує Інтернет, що істотно розширює її інформаційні можливості та масштаби довідково-бібліографічного обслуговування користувачів. Поступово в бібліотеці відкриваються Інтернет-класи, де користувачі не тільки мають доступ до ресурсів Інтернет, але й можливість пройти курс навчання роботи з ними. Бібліотека вузу може розмістити в Інтернеті власну інформаційну сторінку. Вона також може подавати на власних веб-сайтах інформацію про видання навчального закладу та електронні архіви їх повнотекстових версій, а також посилання на каталоги інших структурованих даних. Ці сайти доступні користувачам та мають більше можливостей для виконання оперативних запитів, зокрема бібліографічного та довідкового характеру.

Але, як свідчить світовий досвід роботи бібліотек, створення локальних електронних каталогів дорого коштує і не відповідає витратам, доки вони не об'єднані у зведені каталоги або її інформаційно-бібліотечні мережі. Тому на третьому етапі відбувається процес інтеграції автоматизованих бібліографічних ресурсів декількох вузівських бібліотек з подальшим входженням до довідково-інформаційної мережі регіону або країни. З метою якіснішого задоволення інформаційних потреб користувачів вузівські бібліотеки співпрацюють не тільки між собою, але і з центральною науковою бібліотекою [8, с. 22].

Нагальні проблеми бібліотеки КДПУ (недостатнє фінансування, відсутність якісної технічної бази, єдиного програмного та лінгвістичного забезпечення, повільна ретроконверсія) з часом будуть вирішені. Прагнення до якіснішого задоволення інформаційних потреб користувачів виводить бібліотеку ВНЗ на новий рівень довідково-бібліографічного обслуговування. Все це створює умови для покращення обслуговування всіх користувачів інформації вузу, що підвищить показники навчальної та наукової роботи, сприятиме входженню університету в Болонський освітній простір.

Література

1. Библиографическая работа в библиотеке: организация и методика / Под. ред. О. Коршунова. – М., 1990. – С. 43-48.
2. Воронцов А.В. Университетская библиотека как культурно-

- образовательный и информационный центр // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 7/8. – С. 49-51.
3. Грабар Н.Г. Библиотека як інформаційно-виховна структура вищого навчального закладу // Вісн. Харк. держ. акад. культури. – Х.: ХДАК, 2003. – Вип. 11. – С. 232-238.
 4. Диомидова Г.Н. Библиография: Общий курс. – М., 1991. – С. 139-152.
 5. Закон України “Про вищу освіту”. – К.: АТ “Книга”, 2002 – 67 с.
 6. Лыганаєва В.О. Библиотека в сучасному інформаційному середовищі: основні стратегії розвитку // Вісник ХДАК. – Вип. 1. – Библиотекознавство. Документознавство. Інформатика: Зб. наук. праць / Під ред. Н.М.Кушнаренко (відпов. ред.). – Х.: ХДАК, 1995. – С. 30-37.
 7. Немошкаленко В. Тенденції глобалізації економіки, науки, освіти в ХХІ ст. та завдання науково-інформаційної діяльності бібліотек // Бібл. вісник. – 2001. – № 6. – С.2-7.
 8. Пасмор Н.П. Трансформація функцій вузівської бібліотеки юридичного профілю за умов інформатизації освіти // Нов. колегіум. – 2002. – № 4/5. – С. 21-25.
 9. Слободяник М.С. Наукова бібліотека: еволюція структури і функції.– К.: Ред. журн. “Бібл. вісник.” – 1995. – 268 с.
 10. Швецова-Водка Г.М. Вступ до бібліографознавства: Навч. посіб. – К.: Кондор, 2004. – 216. с.
 11. Шемаєва Г. Трансформація бібліотеки вищого навчального закладу за сучасних умов // Покликання університету: Зб. наук. праць / Відп. ред. О. Гомілко. – К., 2005. – С. 140-142.

Л.Г.Федорова

ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В данной статье педагогический такт рассматривается как чувство педагогической меры, что обеспечивает эффективное педагогическое общение и педагогическую культуру.

This article is about pedagogical tact wich descreig as a sense of pedagogical measures, that guarantee supply of effective pedagogical links and pedagogical culture.

Пріоритетом сьогодення є особистісно орієнтована освіта і формування національних та загальнолюдських цінностей. Підготовка студентів повинна спрямовуватися на розвиток особистості майбутнього вчителя поєднуючи інтелектуальні, духовно-моральні, емоційно-вольові якості самопізнання.

Важливим аспектом професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів є формування педагогічної культури.

Проблему професійної підготовки вчителя розглядали Я.А.Коменський, Ф.А.Дістервег, К.Д.Ушинський. Велику увагу приділяли діяльності учителя А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Ш.О.Амонашвілі.

Діяльність учителя вимагає у стосунках з учнями, студентами, батьками, колегами, адміністрацією дотримання норм моралі і педагогічної етики, прояву гідності, доброзичливості, витримки, педагогічної культури, культури спілкування. Культура спілкування – сукупність цінностей, норм, зразків, умінь, навичок вербальної і невербальної поведінки, уміння застосовувати їх у певній ситуації. Складовою педагогічної культури, необхідною умовою успішного спілкування, його обов'язковою властивістю є педагогічний такт. А специфіка такту як міри у професійній поведінці вчителя полягає в тому, що галузь його примінення – це спілкування. Такт виступає основною умовою встановлення взаємин з учнями.

У широкому розуміння педагогічний такт виступає спеціальним професійним умінням учителя, який у кожному конкретному випадку застосовується до учнів і є найефективнішим у даних обставинах засобом виховного впливу (І.Синиця).

Більшість визначень, які дають педагоги і психологи стосовно педагогічного такту, характеризують його як вміння добирати найкращий засіб впливу на учнів. Так, Н.Панкратова підкреслює, що педагогічний такт – це вміння діяти так, щоб викликати правильне ставлення до свого вчинку.

І.Герасимов зазначає, що педагогічний такт – є умінням знайти і застосувати найбільш правильний підхід до учнів, враховуючи їх індивідуальні особливості.

А.Дьоміна бачить у педагогічному такті уміння швидко і правильно прийняти рішення в конкретній педагогічній ситуації [5].

Деякі науковці поєднують в понятті педагогічний такт найефективніші педагогічні прийоми і міру їх застосування.

Педагогічний такт – це вміння вчителя в кожному конкретному випадку знайти і правильно використати найдодільнішу для даної педагогічної ситуації міру виховного впливу (О.Майкіна); почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей, уміння вчителя поводитися належним чином, просто й переконливо розмовляти з вихованцями, поважати їхню гідність, ставити розумні й педагогічно обгрунтовані вимоги (С.Гончаренко); міра педагогічної доцільності у застосуванні навчально-виховних впливів, виражена в їх оптимізації, тонкому пристосуванні до особливостей кожної ситуації та індивідуальної своєрідності школяра (І.Страхов). Для вирішення одного з центральних питань про міру в педагогіці потрібно застосовувати не тільки знання теорії, а володіти педагогічним мистецтвом, брати до уваги ті умови, в яких відбувається педагогічний процес (М.Скаткін). На думку М.Скаткіна та Ю.Бабанського, дотримання педагогічної міри – одне з центральних питань в педагогіці.

Вчитель, спілкуючись з дітьми, не повинен тільки давати знання. Він повинен ще й творити людину: любити учнів, тонко і тактовно впливати на емоційну, інтелектуальну та волюву їх сфери, бо порушення такту може призвести до дисгармонії в стосунках, розриву міжособистісних зв'язків.

Педагогічний такт як складова педагогічної культури визначається багатьма рисами особистості вчителя, його культурою, запасом відповідних умінь і навичок. Компонентами цього запасу є: іронія, гумор, жарт, десятки відтінків голосу, міміка, жести. Володіння педагогічним тактом, культурою педагогічного спілкування, приходить з набуттям педагогічної майстерності.

Л.Кондрашова вважає, що основними цінностями для педагога є: учні та їхня доля й інтереси; наука, яку він представляє, її методи, відкриття; професія, яку він обрав. У вчителеві повинні поєднуватися високий професіоналізм із усвідомленням сучасних потреб [3].

У зв'язку з тим, що педагоги і психологи характеризують педагогічний такт як вміння вчителя добирати найкращий засіб

впливу на його вихованців та уміння знайти і застосувати найбільш правильний підхід до учнів, враховуючи їх індивідуальні особливості, нами були проведені педагогічні спостереження та анкетування серед майбутніх вчителів початкових класів (теперішніх студентів педагогічного факультету денної та заочної форм навчання). На запитання: "Що таке педагогічний такт?" студенти відповіли, що це, перш за все, уміння спілкуватися з учнями, батьками, колегами, а також уміння й бажання торкнутися до душі кожної дитини. Серед опитаних були такі, що дотримуються у своїй роботі демократичного стилю спілкування й це допомагає їм у роботі. Ми зробили спробу виявити почуття педагогічної міри у процесі спілкування, в організації діяльності, у співпраці з колегами. Наведемо приклад:

"В день Святого Миколая до мене прийшла дівчинка і на вушко тихенько прошепотіла: "Я сьогодні дізналася, що то не Святий Миколай приносить подарунки, а мама тихенько поклала мені під подушку, коли я спала".

Я сказала всім дітям:

– Таня відкрила сьогодні мені велику таємницю, але ми вам про це не розкажемо зараз, а розкажемо в 11 класі, якщо Таня захоче про це вам розповісти!"

Отже, культура поведінки вчителя, його артистизм, тактовність та делікатність як виховна ефективність дій педагога, обумовлені мірою у виборі методів та форм взаємодії з учнями. Саме цей аспект такту відіграє вирішальну роль в реалізації навчально-виховної мети.

Така робота дозволила виділити основні міри педагогічної доцільності у застосуванні навчально-виховних впливів. Особливий акцент був зроблений на педагогічну міру вчителя у спілкуванні з учнями. Уміння торкнутися до душі кожного учня впливає на емоційну, інтелектуальну та вольову сфери дитини, на формування її особистості взагалі. Порушення педагогічної міри, педагогічного такту, культури спілкування і педагогічної культури взагалі призводить до розриву міжособистісних зв'язків, дисгармонії у взаєминах. Безтактовність вчителя може зламати життя дитини і, в першу чергу, життя дитини молодшого шкільного віку.

Спілкування вчителя з учнями – це основна сфера

застосування педагогічного такту як педагогічної міри у професійній поведінці вчителя. Цей процес вимагає від майбутніх вчителів компетентного вирішення різноманітних комунікативних задач.

За результатами наших спостережень на думку більшості (60 %) респондентів педагогічний такт має вирішальне значення у роботі вчителя. 28 % студентів перевагу віддають дисципліні та авторитарному стилю спілкування. 12 % опитуваних заявили, що їм байдуже, які взаємини будуть встановлені з їхніми майбутніми вихованцями.

Отже, педагогічний такт не є частковим фрагментарним засобом педагогічного спілкування, а значить і педагогічної культури. Педагогічний такт повинен стати для майбутнього вчителя основою його професійної підготовки, основним проявом його педагогічної майстерності та педагогічної компетентності.

Зусилля вчителів початкових класів, зусилля педагогів повинні спрямовуватись на виведення школи з кризового стану, зосереджуватися на змісті навчальних програм, шкільних підручників, на критеріях оцінювання знань, умінь та навичок, на підготовці кадрів, а центральним моментом добору кадрового потенціалу кожної школи, кожного навчального закладу повинен стати педагогічний такт, який допоможе врегулювати взаємини вчителя і учнів, пробудити у дитини бажання вчитися, повірити у свої сили і свої можливості.

Література

1. Басова Н.М. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 415 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 325.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей, 1990. – 158 с.
4. Охрімчук Р.М. Педагогічний такт учителя як засіб педагогічної системи // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С.41-46.
5. Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд. – Кривий Ріг, 2006. – 327 с.
6. Рыданова И.И. Основы педагогического общения. – Минск, 1998. – С. 174-180.

7. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. - К.: Радянська школа, 1981. – 319 с.

С.П.Білоконний

АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДУНІВЕРСИТЕТУ

В статті розглядається один з аспектів навчальної діяльності студентів педуніверситетів, який має важливе значення в формуванні рефлексивних умінь майбутніх фахівців.

One of aspects of educational activity of students of pedagogical universities, which matters important in forming of reflexions abilities of future specialists, is examined in the article.

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується істотним зростанням вимог до педагогічної діяльності. На якісно новому рівні розглядаються питання прийняття педагогічних рішень, які орієнтуються на досягненні оптимальних для заданих цілей результатів навчально-виховного процесу. Резервом удосконалення навчального процесу в школі, в основі якого лежить “визнання особистості учня як найвищої соціальної цінності”, є найповніше використання і розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників, що визначається їх вміннями:

- бачити перспективу;
- аналізувати та прогнозувати розвиток особистості учня;
- робити педагогічну працю високорезультативною.

Діяльність педагога в умовах сьогодення вимагає ініціативності, творчості, допитливості й невпинного пошуку нових шляхів розв’язання проблем та новітніх технологій навчання. Адже “той, хто на все життя обирає педагогічну професію, має володіти бодай тьма особливостями: умінням шанувати і любити людей більше себе; умінням пожиттєво набувати знання і різновиди людського досвіду – теоретичний, практичний, естетичний; умінням передавати різновиди досвіду учням” [2, с. 117].

Важливість аналітичної діяльності в педагогічній роботі та великі утруднення в її здійсненні, які існують у шкільній практиці,

обумовлюють необхідність спеціального вивчення та формування важливої виробничої функції вчителя.

Мета нашої статті – з'ясувати, які саме види роботи, що мають аналітичний характер, сприяють формуванню рефлексивних умінь студентів вищої педагогічної школи.

Науковці зазначають, що аналіз (від грец. – розклад, розчленування) – це логічний прийом пізнання, що являє собою розумове розчленування предмета (явища, процесу) на частини, елементи чи ознаки, їх співставлення та послідовне вивчення з метою визначення сутєвих, тобто необхідних і певних, якостей [5, с. 3-4].

Ефективність будь-якої діяльності визначається психологічною та практичною готовністю її виконувати. Так, наприклад, С. Рубінштейн, визначаючи внутрішню готовність особистості реалізувати діяльність, підкреслював, що “психологічний світ особистості з позицій функціонування психічних процесів, поділяється на дві категорії: стимулюючу й виконавчу” [5, с. 124].

Психолого-педагогічна література досліджує готовність до різних видів праці. Найбільш значущими у розв'язанні проблеми готовності до педагогічної діяльності є праці В.Сластьоніна, Н.Кузьміної, О.Абдулліної, О.Мороза, В.Бондаря, Л. Кондрашової, І.Зязюна, М.Д'яченка, Л.Кандибовича та ін.

Готовність до професійної діяльності студентів педуніверситету, на думку більшості науковців, має включати такі компоненти:

№ п/п	Назва компоненту	Сутнісна характеристика
1.	Мотиваційний	інтерес та позитивне ставлення до обраної професії
2.	Орієнтаційний	знання особливостей та умов професійної діяльності, вимог до особистості спеціаліста
3.	Операційний	оволодіння вміннями, навичками та способами професійної діяльності, аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо

№ п/п	Назва компоненту	Сутнісна характеристика
4.	Вольовий	самоконтроль
5.	Рефлексивний	самооцінка власної професійної підготовки, ефективності вирішення професійних задач
6.	Практичний	стійка, чітко виражена потреба здійснювати діяльність

Враховуючи зазначені вище позиції, ми розуміємо готовність до аналітичної діяльності як внутрішню властивість особистості, що проявляється у:

- спрямованості на аналітичну діяльність (особистість переконана щодо необхідності здійснення цієї діяльності та внутрішньо на неї зорієнтована);
- оволодінні цією діяльністю (особа знає, як здійснювати аналітичну діяльність, маючи певні уміння та навички).

Вважаємо, що структура готовності до аналітичної діяльності охоплює:

- активне позитивне ставлення до аналітичної діяльності в роботі вчителя;
- розуміння сутності аналітичної діяльності, ролі та її місця у професійній діяльності вчителя;
- усвідомлення необхідності педагогічного аналізу, розвитку аналітичних здібностей;
- уміння здійснювати педагогічний аналіз навчально-виховного процесу в цілому та окремих його елементів;
- активне застосування засвоєних теоретичних знань у процесі здійснення аналітичної діяльності;
- стійку потребу здійснювати педагогічний аналіз на різних етапах освітнього процесу та його рефлексії;
- розвиток здатності до професійного самовдосконалення, що включає самооцінку й самоаналіз своєї професійної готовності визначати та виконувати педагогічні завдання.

Слід зазначити, що визначені компоненти взаємопов'язані та взаємообумовлені. Вони суттєво впливають на інтеграцію здібностей особистості до аналітичної діяльності.

Навчання – одне з основних понять дидактики. У

сучасній школі – це цілеспрямований процес взаємодії між учителем та учнями з метою їхнього розвитку освіти й виховання. Нова стратегія освіти в Україні передбачає особистісно орієнтоване навчання. Сутністю його є партнерство всіх учасників навчально-виховного процесу, утвердження гуманізму, стимулювання до творчості й самореалізації як учнів, так і вчителів.

Сьогодні у школах світу переважає класно-урочна форма організації навчання, незважаючи на те, що дидактичним поняттям “клас”, “урок” понад 400 років. Урок – це “відрізок” навчального процесу, який є закінченим у смисловому, часовому й організаційному відношенні. Не зважаючи на малу тривалість, уроки мають ті структурні компоненти, які характеризують процес навчання в цілому, зокрема: цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольньо-регульовальний та оцінно-результативний [4, с. 276]. Від ефективності уроків залежить ефективність навчального процесу.

У студентів вищої педагогічної школи необхідно сформувані розуміння того, що, перш ніж провести урок, вчитель має до нього ретельно підготуватися.

Підготовка уроку – це вибір такої організації навчально-виховного процесу, яка в даних конкретних умовах забезпечить найвищий кінцевий результат. Так, наприклад, видатний педагог К. Ушинський наголошував, що “кожен урок повинен бути для наставника завданням, до виконання якого він прагне, обдумуючи його завчасно: кожним завданням необхідно чогось досягти, зробити подальший крок і змусити весь клас зробити цей крок”.

Провідні науковці (Ч.Куписевич, В.Онищук, І.Підласий, Н.Мойсеюк, О.Савченко та ін.) у підготовці вчителя до уроку виділяють три етапи:

а) діагностика зводиться до уточнення всіх обставин проведення уроку: можливостей учнів, мотивів їхньої діяльності та поведінки, інтересів і здібностей, запитів і нахилів, рівня підготовки, характеру навчального матеріалу та його особливостей, структури уроку тощо;

б) прогнозування забезпечує оцінку різних варіантів проведення майбутнього уроку і вибір з них найоптимальнішого;

в) планування – завершальна стадія підготовки, в ході якої

створюється план управління пізнавальною діяльністю учнів.

Формула ефективності уроку об'єднує дві складові: ретельність підготовки і творчість ведення. В основі творчої праці вчителя лежить передусім уміння аналізувати власну педагогічну діяльність на уроці. Видатний педагог, майстер учительської справи В. Сухомлинський підкреслював, що "сильним, досвідченим стає той педагог, який уміє аналізувати свою працю ..." [6, с. 154].

Аналіз будь-якого уроку, на думку С.Кульневича, являє собою "комплексний підхід, в якому психологічний, педагогічний, змістовний, методичний та предметний аспекти тісно взаємопов'язані" [3, с. 5].

Під час аналізу вчитель має можливість подивитися на свій урок як сторонній спостерігач, сприйняти його як цілісне явище, цілеспрямовано осмислити сукупність власних теоретичних знань, способів, прийомів діяльності в їх практичному втіленні у взаємодії з класом та окремими учнями. Це – рефлексія, яка дозволяє оцінити сильні й слабкі сторони власної діяльності, визначити приховані резерви, уточнити окремі моменти індивідуального стилю діяльності.

Шкільна практика свідчить, що аналіз уроку як процес осмислення і самопізнання формує у вчителя аналітичні здібності й рефлексивні уміння; виховує інтерес та викликає необхідність вивчати сучасні проблеми навчання та виховання.

Отже, аналітична діяльність вчителя (уміння встановлювати причинново-наслідкові зв'язки між умовами своєї педагогічної діяльності і засобами досягнення освітніх цілей, між педагогічними впливами на учня та їх наслідками, між способами своїх дій і кінцевим результатом уроку) дозволяє йому правильно сформулювати цілі і завдання власної діяльності та діяльності учнів, чітко спланувати й передбачити результати педагогічного процесу.

Уміння здійснювати спостереження за складними педагогічними явищами, аналізувати їх, узагальнювати й робити обґрунтовані наукові висновки виступають дієвим засобом становлення та вдосконалення професійно-педагогічної майстерності.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Освіта, 1997. – 242 с.
3. Кульневич С.В., Лакоцетина Т.П. Анализ современного урока. – Ростов-н/Д: ТЦ “Учитель”, 2002. – 176 с.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. –К.: ВАТ “КДНК”, 2001. – 608 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в бт. – К.: Рад. школа, 1976. –Т.2. – 346 с.

Л.В. Петько

СТИМУЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

В статье рассматривается процесс стимулирования коммуникативности подростков в процессе туристско-краеведческой деятельности.

The article is discovered understanding of “communicative” of teenager’s personality and its stimulation in process of touristic activity in the educational process in the comprehensive school.

Учителю “важливо враховувати у своїй роботі те, що спілкування – це багатогранне задоволення потреби людини в людині [1, с. 8]”, від чого залежить психологічний клімат у колективі, ставлення до навчання та суспільно-корисної роботи та їх результати.

До важливих особливостей внутрішнього життя тургрупи ми відносимо самовизначення підлітка в групі, усвідомленість і цілеспрямованість діяльності, дійову групову емоційну ідентифікацію продуктивності діяльності тургрупи і кожного його члена, самостійність, відповідальність, міжособове спілкування, етичну спрямованість, високу згуртованість.

Тому соціально-комунікативну активність особистості можна розглядати як її здатність уміти не тільки підкорятися, але і розпорядитися на користь соціальної групи і громади, усвідомлення групових, громадських і особистих інтересів,

основою чого є спільність інтересів, мети, єдиного напряму групової творчої діяльності та її організації.

В нашому дослідженні ми вводимо групову організацію туристсько-краєзнавчої діяльності, її творчу спрямованість як одну з педагогічних умов стимулювання соціально-комунікативної активності і комунікативності, зокрема тому, що ця діяльність дозволяє активно виявлятися міжособовим відносинами підлітків. Природньо, що соціально-комунікативна активність не відкидає особисті інтереси, ми маємо на увазі відносно превалювання громадських, комунікативних відносин над особистими.

Комунікативність в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності є арсеналом засобів для розвитку завдатків і здібностей індивідуальності підлітка, створюючи благодатний ґрунт для соціально-комунікативної активності особистості, формування високоморальних характерів.

Туристсько-краєзнавча діяльність привчає оцінювати свої дії та вчинки з погляду моралі, сприяє формуванню у підлітків етичних переконань, розвиває їх волю, самостійність. Ці чинники, а також загальна боротьба за досягнення мети, сумісні переживання творчих групових радощів, співпраця в процесі спільної діяльності ефективно відображаються на стимулюванні “комунікативної здатності” (термін введено Гаймсом в 1926 р.) у підлітків.

Показниками, що характеризують соціально-психологічні умови розвинутої комунікативних основ в життєдіяльності тургруп підлітків 4-7 класів, ми визначаємо чотирма основними ознаками: а) можливість надавати один одному допомогу; б) можливість спілкування один з одним в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності; в) формування якостей громадського діяча-активіста; г) прагнення допомагати навколишнім людям, школі, суспільству.

Туристсько-краєзнавча діяльність дає можливість краще, свідомо виконувати громадські доручення, проявляючи при цьому творчість і ініціативність (процентне співвідношення показників представлено на табл. 1).

Таблиця 1

**Мотиви занять туристсько-краєзнавчою діяльністю підлітків
4-7 класів, що займаються туризмом (у %)**

Коди*	Місто (212 респондентів)			Село (124 респондента)			РАЗОМ Місто+село
	Дівчата	Хлопці	Всього	Дівчата	Хлопці	сього	
01	13,7	16	29,7	12,1	8,1	20,2	44,9
02	21,7	32,5	54,2	25,8	18,5	44,3	50,6
03	24,5	26,9	51,4	34,7	28,2	62,9	55,6
04	13,7	15,1	28,8	24,2	11,3	35,5	31,2
05	7,1	16	23,1	8,1	9,7	17,7	21,1
06	16,5	25,9	42,4	14,5	7,3	21,8	34,8
07	14,2	18,9	33	4	4	8,1	23,8
08	35,4	38,7	74	36,3	26,6	62,9	69,9
09	25,5	34,4	59,9	16,1	17,7	33,9	50,3
10	19,3	27,8	47,2	16,9	15,3	32,3	41,7

Мотиви участі підлітків в туристсько-краєзнавчій діяльності закодовано для обробки на ЕОМ таким чином: 01 – стимулює соціально-комунікативну активність; 02 – розширює кругозір; 03 – виховує почуття любові до Батьківщини, природи, рідного краю; 04 – допомагає краще вивчати предмети в школі; 05 – дає можливість більш усвідомлено виконувати суспільно-корисні доручення; 06 – формує якості громадського активіста, прагнення допомагати оточуючим людям, школі, громаді, виявляти милосердя; 07 – можливість виявлення як негативних, так і позитивних рис особистості; 08 – допомагає краще пізнати друзів; 09 – розширює коло спілкування; 10 – допомагає бути у гущі подій громадського життя.

Тому в процесі групової туристсько-краєзнавчої діяльності комунікативність є вираженням згуртованості і свідомої взаємодопомоги підлітків, обумовлених свідомістю, провідними компонентами якої є: перевага громадських інтересів над особистими; свідоме, добровільне ціннісно-нормативне ставлення до суспільно-корисної праці; розвинуте почуття обов'язку і відповідальності. Причому, відповідальність ми розглядаємо як одну з істотних якостей, що відрізняють малу соціальну групу від випадкової групи.

Отже, якщо комунікативність виражає собою загальну суть

суспільних відносин в сучасному суспільстві, є наслідком і умовою стимулювання розвитку індивідуальності підлітка, широти його суспільних зв'язків, їх різноманітності, то тургрупа (мала соціальна група) – це особлива форма існування і прояву цих відносин, які реалізуються в конкретних умовах.

Турзагін в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності не тільки підтримує і розвиває індивідуальність дитини, але і дає можливість цілеспрямовано розвивати особистість, здатну надалі самостійно впливати на оточуючих.

Соціально-комунікативна активність, що є одним з новоутворень в підлітковому віці, припускає стимулювання комунікативності в процесі організаційно-громадської роботи, де стимулюються комунікативні відносини в загальній справі групи, формується відповідальність, певна поведінка.

Дослідники цієї проблеми виділяють наступні норми поведінки школяра в групі: згуртованість, організованість, відповідальність, взаємна вимогливість, самовизначення особистості учня [2, с. 42]. Хоча ми не можемо погодитися з тим, що автори відносять до “організованості” наступний вислів – “готовність допомогти однокласникам в колективній справі”. На нашу думку, це ближче до колективістського визначення особистості школяра. А також на наш погляд спірного трактування “норми” як “взаємної вимогливості”, яка характеризується “умінням взяти провину на себе”, тому що не зрозуміло, що ця “норма” відображає. Було б вірнішим – уміння визнати за собою провину.

До основ спрямованості поведінки особистості підлітка ми схильні відносити особистий світогляд, інтелектуальні та емоційні якості, етичні норми, темперамент, характер, а також мікросередовище, в якому формується особистість учня. В процесі туристсько-краєзнавчої діяльності (ТКД) створюється єдина система відносин в малій соціальній групі, яка сприяє підліткам в результаті ініціативно-творчої діяльності опанувати нові види цих відносин, що містять в собі цінну етичну спрямованість.

У свою чергу, комунікативна свідомість і відповідна їй суспільна поведінка підлітка по відношенню до громади, малої соціальної групи, інших людей, їх інтересів і мети виражає комунікативний характер школяра в протилежність характеру

індивідуалістському, егоїстичному.

Вивчаючи комунікативну свідомість, ми запропонували підліткам ситуацію наступного змісту: "Ти з подарунком йдеш на день народження до друга. Несподівано на вулиці зустрічаєш однокласника, відповідального за покупку провіанту для завтрашнього турпоходу класу, і він просить тебе допомогти зробити покупки. Чи виконаєш ти його прохання? Так? Ні?"

Міські туристи 4-7 класів ствердно відповіли на питання (83 %). Найбільший показник доводиться на четверті класи (94,4 %). Простежується ідентичність показників міських і сільських учнів п'ятих (80,4 %), шостих (83,8 %) і сьомих класів (80,9 %). Негативні відповіді дали 13,2 % учнів 4-7 класів, де найбільший відсоток припав на п'яті класи (15,7 %).

Із сільських туристів (4-7 кл.) дали позитивну відповідь 83,1 %. Найвищий показник у четвертих класів (87,5 %), як і у міських туристів. Негативна відповідь склала 15,3 % від всієї кількості респондентів (124 респ.), при найбільшому у п'ятих класів (18,8 %), як і міських підлітків.

У міських підлітків 4-7 класів, які не займаються ТКД (219 респ.), ствердно відповіли на питання – 74 %, при найвищому показнику в шостих класах (77,1 %). Негативні відповіді становлять – 15,4 %, з них найбільший показник у шостих класах – 22,9 %.

Сільські підлітки 4-7 кл. (66 респ.) виказали своє позитивне ставлення – 83,3 % при лідерстві шостих класів (95,2 %), а негативне – 15,2 %, де найбільший показник дали п'ятикласники (33,3 %).

Також у не туристів спостерігається велика частка респондентів, які коливаються, не визначилися, що вчинити в даній ситуації (10,5 %), тоді як у підлітків-туристів ці дані набагато нижчі (3 %).

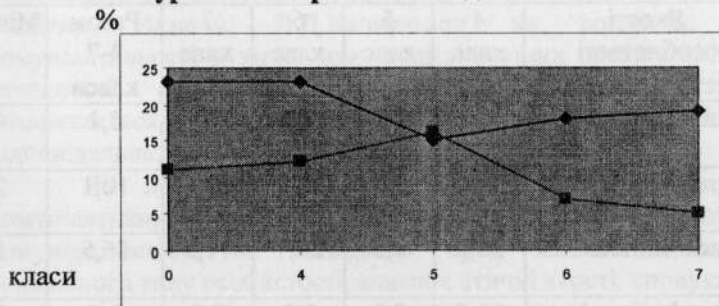
Сказане вище дозволяє стверджувати, що індивідуалістські та егоїстичні виявлення характеру підлітків не туристів вищі, ніж у підлітків-туристів. У них спостерігається також затримка розвитку комунікативної свідомості (6 клас), тоді як у туристів показник невисокої комунікативної свідомості доводиться на п'яті класи, як міських, так і сільських дітей. Тому комунікативність є поєднуючою ланкою між індивідуальним і громадським, складає

суть всіх тих процесів, в котрих відбувається об'єднання підлітків для спільної діяльності, будучи віддзеркаленням усіх видів соціальності. Адже динамічні суспільні процеси, які заглиблюються, спричиняють зростання потреби в формуванні індивідуальності і групової дії особистості, тому комунікативність ми розглядаємо як індивідуально-психологічну властивість людини і принципом відносин індивідів. Принцип комунікативності припускає високу міру відповідальності підлітка: відповідати не тільки за свій спосіб життя, вчинки, але і за долю групи, а врешті-решт і за долю суспільства.

Перед підлітками було поставлено питання: "Які якості особистості ти цінуєш якнайбільше в своєму товаришеві?" Комунікативність у друга поставили на перше місце як підлітки-туристи 4-7 класів (17,6 %), так і не туристи (11,2 %). Зафіксована така тенденція: у туристів найменший показник доводиться на четверті класи (23,1 %), потім в п'ятих класах відбувається спад до 14,5 %, але з подальшим зростанням в 6-х класах (16,9 %) і сьомих (19,3 %). Тоді як у не туристів низький показник у четвертих класів (11,9 %), потім зростання в п'ятих (16,2 %) з подальшим спадом в шостих (7,1 %) і сьомих класах (5,1 %), як це показано на графіку 1.

Графік 1

Взаємозв'язок розвинутості комунікативності з заняттями туристсько-красознавчою діяльністю



_____ - підлітки, які займаються ТКД

_____ - підлітки, які не займаються ТКД

Велику роль в стимулюванні комунікативності відіграють виховні чинники: громадська думка, ініціативно-творча діяльність, традиції малої соціальної групи, які через властиві їм особливості (як групова діяльність, зміст і сила оцінних думок, стійкість і зміст традицій) визначають характерні туристській групі риси, характеризуючи взаємостосунки між підлітками в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності.

Наступне питання, запропоноване підліткам, полягало вже у визначенні якостей, властивих самій особистості вихованця (див. табл. 2, 3).

Туристи (8,6 %) і не туристи (6,7 %) поставили якість “комунікативність” як властиве своїй особистості на третє місце. Конкретний аналіз по класах показав, що ця якість падає від четвертого до сьомого класів як у туристів, так і не туристів. Причому, підлітки не туристи сьомих класів дали нульову відповідь, тобто ніхто з них не вважає, що у нього сформована така якість.

Таблиця 2

**Якості власної особистості, визначені підлітками, які 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

Таблиця 3

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

Якості власної особистості, визначені підлітками, які не займаються туристсько-краєзнавчою діяльністю (місто + село) 285 респондентів, у % особистості як комунікативність, тоді як у ровесників воно складає 8,3 %, що свідчить про те, що комунікативність як якість особистості більш розвинута у дітей-туристів, яку вони можуть також і охарактеризувати.

Дослідження моральних якостей: комунікативності, ініціативності, відповідальності в процесі експериментальної роботи дозволило зробити висновок, що всі вони мають загальний комунікативний зміст, що виявляється в спрямованості особистості підлітка. Нажаль, Л.Д.Кацнельсон не розглядає прояв комунікативності в загальному ряді значущих проявів соціальної активності, оскільки, на її думку, соціальна активність розкривається через такі якості як вимогливість, самостійність, відповідальність [3, с. 46].

Як показали наші експериментальні дані, в основі комунікативних відносин учня лежать компоненти комунікативності як соціальної суті, якісної визначеності соціального типу особистості, якими є етичні якості, спонукаючі до колективних вчинків і дій через розгорнуту мережу мотивів. Ми визначили, що великий вплив на стимулювання комунікативності у підлітків-туристів надає така туристсько-краєзнавча діяльність, яка має чітко виражену соціальну спрямованість, в якій виявляються міжособові стосунки, ціннісні орієнтації особистості підлітка, спілкування.

На наш погляд, наступні норми етичної поведінки у підлітків як товариськість (узгодженість дій, рівність взаємостосунків, взаємодопомога, взаєморозуміння, повага, взаємодовіра) та комунікативність (згуртованість, організованість, взаємна вимогливість, взаємна відповідальність і самоврядування) можна віднести до становлення соціально активної особистості підлітка. Тому комунікативність є інтегральною якістю особистості, що містить в собі сукупність етичних якостей, завдяки яким вона визначає через ціннісні орієнтації особистості як комунікативну спрямованість, так і комунікативні вчинки та дії підлітка.

Підводячи підсумок, можна сказати, що до психолого-педагогічних чинників, що впливають на стимулювання соціально-комунікативної активності особистості підлітків в процесі їх занять туристсько-краєзнавчою діяльністю, відносяться: 1) мала соціальна група, 2) комунікативність; 3) громадська думка; 4) самоврядування; 5) громадські доручення; 6) підготовленість вчителів до організації і проведення туристсько-краєзнавчої роботи; 7) зв'язок з батьками і громадкістю; 8) принцип максимальної автономії і свободи педагогічного керівництва.

Комунікативність, будучи цілісною та інтеграційною якістю, включає різні змістовні моменти: ініціативність, активність, відповідальність, добровільну допомогу, вимогливість, інтернаціоналізм, патріотизм, критику і самокритику, демократизм і дисциплінованість, а також виявляється в різних видах соціальних відносин як внутрішньо притаманна їм властивість. Вона може виступати в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності у вигляді відносин товариської співпраці, як їх іманентна властивість, в дружбі, згуртованості малої соціальної групи, в групових формах самоврядування, в спільності інтересів. Дана якість виникає між підлітками на основі спільної діяльності і відображає ступінь їх особового розвитку в процесі здійснення суспільно значущої мети і виступає тією категорією, яка позначає безпосередні соціальні зв'язки.

Комунікативність характеризує процес безпосередньої взаємодії в загальній діяльності, який акцентує увагу на міру особистого розвитку підлітка. В той час як мала соціальна група (тургрупа) виникає в результаті об'єднання індивідуальних зусиль

в спільній груповій діяльності.

Література

1. Кондрашова Л.В. Підготовка майбутніх педагогів до спілкування // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – Вип.12. – С. 3-10.
2. Соколова И. Формирование у школьников коллективистского типа поведения // Воспитание школьников. – 1983. – №5. – С. 17-21.
3. Кацнельсон Л.Д. Формирование общественной активности подростков в условиях школы полного дня: Дис... канд.пед.наук: 13.00.01. – Л., 1980. – 210 с.

Н.В.Богомолова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ПРОБЛЕМНОМУ ВИКЛАДІ ОРФОГРАФІЇ

В статье указывается, что учебная деятельность наиболее полноценно осуществляется в развивающем обучении в ходе реализации проблемного подхода к обучению. Выделяются основные знания и умения будущего учителя родного языка при применении проблемного метода обучения.

In the article is marked, that educational activity is most valuably carried out in developing studies during realization of the problem going near studies. Basic knowledges and abilities of future teacher of the mother tongue are selected at application of problem method of studies.

Сучасний оновлений процес навчання в школі потребує якісно нової підготовки вчителя до проектування спільної діяльності з учнями.

Однією з проблем сучасного навчання є прагнення вчителя викликати в учнів зацікавленість до предмета при вивченні тієї чи іншої теми. Цьому сприяє створення проблемних ситуацій, які викликають інтерес до здобуття знань, мобілізують навички та вміння учнів, стимулюють розвиток пізнавальної діяльності при розв'язанні проблемних завдань.

На думку відомих психологів і педагогів

Л.П.Блонського, Л.С.Виготського, В.В.Давидова, Л.В.Занкова, Н.Б.Істоміної, А.Н.Леонтьєва, І.Я.Лернера, А.М.Матюшкіна, М.І.Махмутова, В.Оконь, С.Л.Рубинштейна, М.Н.Скаткіна, І.С.Якиманської та ін. навчальна діяльність найбільш повноцінно здійснюється в розвиваючому навчанні в ході реалізації проблемного підходу до навчання.

Один з основоположників проблемного навчання М.І.Махмутов визначає проблемне навчання як дидактичну систему розвиваючого навчання, що спричиняє загальний інтелектуальний розвиток школяра, який забезпечує міцність знань і особливий тип мислення, глибину переконань і творче застосування знань.

Головним завданням шкіл є формування гармонійно розвинутої особи. Основний показник всесторонньо і гармонійно розвинутої особи – наявність високого рівня розумових здібностей. Якщо навчання веде до розвитку творчих здібностей, то його можна поєднувати з розвиваючим навчанням, тобто таким, при якому вчитель, спираючись на знання закономірностей розвитку мислення, спеціальними педагогічними засобами веде цілеспрямовану роботу з формування розумових здібностей і пізнавальних потреб своїх учнів у процесі вивчення основ наук. Таке навчання є проблемним.

Проте питання професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти до проблемного вивчення орфографічного матеріалу, до цього часу залишається недослідженим, що й обумовлює актуальність нашого дослідження, котра зумовлена наявністю практичної потреби у забезпеченні підготовки кваліфікованих учителів, здатних до творчої праці та професійного розвитку. Та як зазначає Л.В.Ізотова, майбутній творчий потенціал держави багато в чому залежить від того, чи в змозі педагогічна наука і шкільна практика вже сьогодні виробити ґрунтовну педагогічну теорію та ефективну технологію управління процесом розвитку творчих можливостей особистості, щоб розкрити таланти і здібності кожного та всіх [3, с. 4].

Підготовка фахівців у вищому навчальному закладі з використанням сучасних освітніх технологій (проблемне навчання)

уможливорює формування у них таких умінь, як швидка орієнтація у нестандартній професійній ситуації та прийнятті відповідного нестандартного правильного рішення.

Безпосередньо впровадження сучасних технологій навчання у вищих навчальних закладах різного рівня вивчали В.Безпалько, В.Бондар, Г.Бордовський, О.Гаврилюк, М.Кларін, О.Долженко, Д.Чернилевський, Н.Корсунська, І.Прокопенко, А.Слободянюк, Ф.Янушкевич та ін.

Проблемний характер навчання – це світогляд викладача, його спосіб мислення. Проблемний підхід змушує викладача не лише інакше викладати, але й, у першу чергу, інакше мислити [2, с. 68].

Проблемне навчання засноване на створенні особливого виду мотивації, тому вимагає адекватного конструювання дидактичного змісту матеріалу, яке повинне бути представлено як ланцюг проблемних завдань, що складають проблемні ситуації. Однак створення проблемної ситуації, проблемності в навчанні представляє значні педагогічні труднощі, особливо для вчителів початкових класів. Це пов'язано з тим, що дотепер недостатньо вивчено деякі сторони проблемного навчання в початковій школі, зокрема, питання проблемного навчання української мови. У якийсь мірі, саме із цієї причини в навчальному процесі початкової школи проблемні завдання використовуються рідше.

Традиційні дидактичні методи вказували в основному на зміст діяльності вчителя. Проблемний метод, враховуючи внутрішні закономірності не тільки здобування знань, формування вмінь і навичок, але й розвитку духовних сил дитини під час навчання, розглядає педагогічний процес як двоєдину діяльність учителя і учнів [7, с. 12].

Вирішення проблемного завдання – вид роботи, що характеризується найбільш високим рівнем пізнавальної активності і самостійності учнів. При цьому поетапно виконуються декілька дій:

- постановка (усвідомлення проблеми);
- пошук способів вирішення (з висуненням гіпотези);
- вирішення;

- перевірка правильності вирішення.

Практичне використання методики проблемного навчання під час вивчення орфографії включає в себе декілька етапів:

1. Розробка проблемного питання, яке повинно бути:

- складним, містити в собі протиріччя;
- цікавим;
- об'ємним, здатним охопити широке коло питань;
- таким, що передбачає наукову суперечку;
- таким, що створює труднощі, необхідні для проблемної ситуації.

2. Переведення проблемного питання в проблемну ситуацію, що здійснюється шляхом:

- поглиблення проблемного питання;
- пошуку різних способів його вирішення;
- через зіставлення різних варіантів відповідей.

3. Форми вирішення проблемних ситуацій:

- наукова суперечка;
- проблемна лекція;
- дискусія;
- проблемні задачі і завдання;
- задачі дослідницького характеру.

4. Визначення проблемних ситуацій:

- рівень розвитку учнів;
- характер орфографічного матеріалу;
- педагогічні цілі;
- творчі і пізнавальні здібності учнів, їх інтереси і потреби;
- організація пошукової роботи;
- стимуляція особистої зацікавленості учнів у розв'язанні проблемної ситуації.

5. Створення блоків проблемних уроків.

6. Підготовка проблемних домашніх завдань.

7. Розробка проблемного дидактичного і контрольного матеріалу.

Реалізація проблемного навчання в школі здійснюється через особливу діяльність учителя, пов'язану з рішенням педагогічних завдань. Тому деякі автори використовують термін

“проблемний підхід в організації навчання” або “технологія проблемного навчання”. У нашій роботі під “проблемним підходом в організації навчання” розуміється така технологія організації навчання, що пов'язана з інтенсифікацією традиційного навчання за допомогою висування перед учнями проблемних завдань. Організація проблемного підходу до вивчення орфографії в початкових класах – це свідоме створення вчителем проблемних ситуацій шляхом постановки перед учнями проблемних завдань, створення відповідних для виникнення проблеми умов, а потім і самостійного виходу із проблемної ситуації й розв'язання проблемного завдання.

При вивченні методики навчання орфографії в початковій школі ми розглядаємо проблемний підхід до вивчення матеріалу як засіб і як предмет вивчення. Отже, ми виділили основні знання і уміння майбутнього вчителя рідної мови. Він повинен знати:

- особливості проблемного підходу до навчання орфографії (формування інтелектуальної діяльності учнів, спрямованої на самостійне засвоєння нових орфографічних знань, вироблення в них прийомів логіко-теоретичного мислення та інтуїції; систематичне застосування різноманітних видів самостійних робіт на уроці; можливості здійснення диференційованого навчання);
- способи створення проблемних ситуацій на уроках орфографії (використання експерименту, підведення учнів до обґрунтування неочевидних залежностей, пропедевтичні завдання, підведення учнів до самостійних індуктивних висновків, розв'язування підготовчих вправ та завдань, створення ситуації вибору; підведення учнів до висновків, що суперечать їх попереднім уявленням; організація дискусії; порівняння нового поняття з вивченим раніше; міжпредметні зв'язки).

Уміти: створювати навчальні проблеми і проблемні ситуації на уроках рідної мови; організувати пошукову діяльність учнів; проводити аналіз того чи іншого розділу програми з мови і відповідного підручника для виділення закладених в них провідних ідей та можливостей створення певних типів

проблемних ситуацій.

Формування потенційних можливостей сьогоденного студента і майбутнього спеціаліста пов'язане з удосконаленням самого процесу навчання, спрямованого на активізацію розумової діяльності студента, розвиток його творчого мислення. Активізація творчої, пізнавальної діяльності студентів сприяє проблемному навчанню, яке в умовах швидкого збільшення обсягу інформації і необхідності її більш якісної переробки і засвоєння виступає дуже ефективним засобом досягнення міцних і глибоких знань, навичок і умінь.

Впровадження сучасних освітніх технологій викликає суттєві динамічні зміни у викладацькій діяльності, збільшується роль педагогічної культури викладача як суб'єкта управління в навчальному процесі.

Отже, проблемне навчання є засобом розвитку пошукових здібностей учнів, вироблення в них умінь аналізу і синтезу, здатності творчо використовувати засвоєні знання, відкривати наукові істини.

Література

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
2. Волосюк М.А. Проблемне навчання як провідний метод розвиваючого навчання в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти // Управління школою, 2005. – № 16-18.
3. Ізотова Л.В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку творчих можливостей молодших школярів у процесі навчання математики. Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Київ, 2004. – 21 с.
4. Ковальчук В.Ю. Професійна та світоглядно-педагогічна підготовка сучасного вчителя. – Дрогобич: КОЛО, 2004. – 264 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителя. – М., 1977. – 240 с.
6. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки

майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа, 2001. – №7. – С. 1-4.

7. Шкільник М.М. Проблемний підхід для вивчення частин мови: Посібник для вчителів. – К., 1986. – 136 с.

Н.Є.Дмітренко

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПРИВАТНИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ

Данная статья посвящена проблеме внедрения педагогических технологий в процесс профильного обучения в частных общеобразовательных учебных заведениях Украины. Автор определяет основные педагогические технологии и специфику их внедрения в частных школах Украины.

This article is devoted to the problem of realization of pedagogical technologies at the process of profile education at the private schools of Ukraine. The author determines the main characteristics and specific factors of pedagogical technologies at the educational process at the private schools of Ukraine.

Актуальність проблеми. Профільне навчання школярів в приватній школі з малою наповнюваністю класів вимагає зміни методичних підходів до побудови всього навчально-виховного процесу з урахуванням його специфічних для приватної школи особливостей, модифікації використовуваних технологій навчання, їх пристосовування до тих основних організаційно-педагогічних умов, які властиві малочисельним класам.

Аналіз попередніх досліджень. Важливим кроком у розв'язанні проблеми стали праці Н.О.Аніскіної, В.В.Гузєєва, С.Н.Рягіна, О.Я.Савченко, де розкриваються особливості педагогічних технологій профільного навчання в старшій школі на основі введення Державного стандарту; С.У.Гончаренка, Ю.І.Мальованого, В.А.Орлова, А.В.Хуторського, у яких висвітлюються теоретико-методичні питання профільного навчання; М.І.Бурди, Г.В.Дорофєєва, А.А.Пінського, що розкривають співвідношення базової і профільної підготовки; Ю.І.Діка, А.Ж.Жафярова, Ю.М.Колягіна, П.С.Лернера з використання технічних засобів і телекомунікаційних технологій у

практичній організації певних профілів навчання.

Аналіз сучасного стану використання педагогічних технологій в процесі профільного навчання засвідчив зростання інтересу вчених і позитивне ставлення вчителів і директорів шкіл приватної форми власності до них, але водночас дозволив констатувати відставання теорії від запитів практики, нерозробленість механізмів практичного забезпечення педагогічних технологій профільного навчання.

Метою нашої статті є обґрунтування доцільності впровадження педагогічних технологій в процесі реалізації профільного навчання учнів приватних шкіл.

Виклад основного матеріалу. Термін “технологія” в галузі педагогіки – це дидактично організовані способи засвоєння конкретного навчального матеріалу певного предмета, теми чи питання.

Вибираючи педагогічну технологію для забезпечення профільного навчання у загальноосвітній приватній школі, ми виходили з того, що сучасна педагогічна технологія повинна будуватися на таких позиціях:

- засвоєння знань, умінь, навичок із мети освіти перетворюється в засіб розвитку особистості;
- на зміну суб’єкт-об’єктній логіці взаємодії приходять логіка співробітництва і співтворчості, коли вчитель і учень не протистоять один одному, а утворюють систему відносин, де кожен для іншого виступає в ролі умови, засобу і результату становлення як суб’єкта свого розвитку;
- учень перетворюється на суб’єкт процесу свого розвитку, в якого розкриті поки ще не всі необхідні для цього психологічні засоби. Знання, вміння, навички і сам учитель стають засобами і умовами розвитку і тим самим створюють освітнє середовище, в якому вихованець повинен знайти свою індивідуальну нішу;
- стереотипне відтворення перед учнем певного мінімуму знань, умінь і навичок змінюється на проектування і створення освітнього середовища, яке допомагає розкриттю природних даних до саморозвитку пізнавальних, емоційних, фізичних і духовних здібностей.

Отже, інтелектуальний і соціальний розвиток

старшокласника, спрямовуючись метою і змістом освіти, практично реалізується через освітні технології. Сучасні освітні технології надають перевагу активно-діяльнісному способу навчання, ставлять в центр освітнього процесу особистість школяра, його потреби, бажання, майбутні життєві плани. Тобто, педагогічні технології, які використовуються в процесі профільного навчання в загальноосвітній приватній школі, повинні бути особистісно орієнтованими. На наш погляд, три основні педагогічні технології найбільш ефективні в процесі профільного навчання в загальноосвітній приватній школі: технологія модульно-рейтингового навчання, проектна технологія (“метод проектів”), кредитно-модульна технологія.

Ми виходили з того, що технологія модульно-рейтингового навчання ефективна в наступному. По-перше, вона враховує поточну успішність учня і тим самим значно активізує його самостійну роботу; по-друге, більш об’єктивно і точно оцінює знання школяра за рахунок використання багатобальної шкали оцінок; по-третє, створює основу для диференціації навчання; по-четверте, дозволяє одержувати докладну інформацію про систематичне виконання кожним учнем усіх видів самостійної роботи.

Технологія модульно-рейтингового навчання ставить усіх учнів в однакові умови. Але найважливіше те, що вона індивідуалізує роботу. В системі рейтингового контролю відбувається систематичне оцінювання всіх видів роботи, рівня творчості і сумлінності, участі в класній роботі, додаткових та тьюторських заняттях, олімпіадах, написанні наукових робіт, наукових конференціях тощо. Оцінка знань учня здійснюється не за репродуктивну пам’ять, а за його систематичну творчу роботу.

Необхідність діяльнісного підходу і включення його в контекст самостійної пізнавальної діяльності учнів, у тому числі дослідницької, творчої, спонукала до включення в процес профільного навчання проектної технології навчання. Метод проектів класифікується як комплексний метод індивідуалізованого навчального процесу, що дозволяє дитині виявити самостійність у плануванні, організації і контролі своєї діяльності. До характерних особливостей даної технології можна віднести:

– визначення проектного завдання як розгорнутого розв’язання

навчальної мети;

- підготовка матеріалів для контролю знань учнів здійснюється спільно з учнями (залежно від віку);
- здійснення вчителем методичного керівництва на всіх етапах реалізації проекту;
- забезпечення індивідуального темпу роботи учнів над проектом;
- організацію групових занять учнів для виконання контрольних завдань;
- проведення суспільної презентації проекту як критерію оцінки досягнення його цілей.

Проектна технологія навчання дозволяє органічно інтегрувати знання учнів з різних галузей при розв'язанні однієї проблеми, дає можливість застосувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Основна ідея подібного підходу до навчання полягає в тому, щоб перенести акцент з різного виду вправ на активну розумову діяльність учнів, яка вимагає володіння певними вміннями. Тільки метод проектів може дозволити вирішити це дидактичне завдання і відповідно перетворити заняття на дискусійний, дослідницький клуб, в якому розв'язуються дійсно цікаві, практично значущі і доступні учням проблеми.

Використання в процесі профільного навчання освітніх ресурсів інших установ привело нас до використання кредитно-модульної технології навчання в загальноосвітній приватній школі.

Суть кредитно-модульної технології навчання полягає в наступному:

1. Формування індивідуальної освітньої програми школяра здійснюється на підставі відповідно сформованого переліку змістових модулів (навчальних дисциплін), пов'язаних структурно-логічною схемою підготовки.

2. Навчальна дисципліна формується як сукупність тісно пов'язаних між собою змістових модулів, передбачених для засвоєння протягом навчального року. Зауважимо, що змістовий модуль – це логічно завершена частина теоретичного та практичного навчального матеріалу, яка відповідає певному об'єкту вивчення. Змістові модулі формують розділи навчальної дисципліни.

3. Індивідуальна освітня програма учня включає обов'язкові та вибіркові змістові модулі. Обов'язкові змістові модулі становлять інваріантну складову навчального плану. Вибіркові змістові модулі забезпечують достатність профільної підготовки, дають можливість академічної мобільності та можливість поглибленої підготовки в освітніх галузях, вибраних учнем.

4. Формування індивідуальної освітньої програми учня за певним профілем передбачає можливість індивідуального вибору учнем змістових модулів (дисциплін) з числа вибіркових. При цьому сума обсягів обов'язкових та вибіркових змістових модулів, передбачених для вивчення протягом навчального року, повинна становити не менше 29,5 – 10 клас, 30 – 11 клас і не більше 33 кредитів.

5. Зарахування змістових модулів (дисциплін), включених у річну навчальну програму, здійснюється шляхом складання учнем рейтингового контролю протягом навчального року без організації перехідних екзаменів, однак з дотриманням термінів, визначених графіком підсумкового контролю.

6. Індивідуальна освітня програма учня певного профілю формується за участю учня і під керівництвом учителя-куратора навчальних програм. Кожна програма на наступний навчальний рік повинна бути сформована до встановленого терміну перед закінченням поточного навчального року. При формуванні навчальної програми враховуються вибрані учнем профільні предмети (відповідна кількість кредитів), рівень вивчення предметів цієї ж галузі (академічний рівень) та інших галузей знань (рівень стандарту).

7. Основним завданням учителя-куратора індивідуальної навчальної програми учня є надання кваліфікованих консультацій та рекомендацій щодо формування індивідуальної навчальної програми та її реалізації протягом усього періоду навчання на певному рівні (рівень стандарту, академічний чи профільний). Основні функції куратора:

- ознайомлення учнів з принципами технології кредитно-модульного навчання та можливостями формування індивідуальної навчальної програми учня;
- надання рекомендацій та консультацій учням щодо

формування їх індивідуальних навчальних програм;

- надання рекомендацій та консультацій учням щодо запису на вивчення конкретних навчальних дисциплін (змістових модулів);
- контроль за реалізацією індивідуальної навчальної програми учня;
- надання рекомендацій та консультацій учням щодо можливостей майбутнього навчання чи працевлаштування;
- куратор відповідає за формування індивідуальних навчальних програм учнів, закріплених за ним.

Висновки. Розглянуті технології спрямовані на успішність реалізації освітнього процесу, забезпечують індивідуальну освітню траєкторію кожного школяра. Проте потрібно звернути увагу на те, що в сучасних умовах кожна з таких технологій пред'являє високі вимоги до педагогічної і методичної підготовки вчителів.

Організація профільного навчання в загальноосвітній приватній школі передбачає використання всіх наявних в сучасній дидактиці технологій навчання. Сьогодні школа може самостійно визначати форми і методи навчання. Вчителі, які працюють в старшій загальноосвітній приватній школі, можуть розумно поєднувати різні варіанти освітніх технологій, що дозволить забезпечити ефективність профільного навчання.

Таким чином, профільне навчання, спираючись на вивчення предметів базового компонента навчального плану, розширюючи спектр освітніх послуг за рахунок шкільного компонента навчального плану і системи додаткової освіти, дозволяє вирішувати задачі спеціалізації освіти для формування цілеспрямованої, достатньо освіченої особистості учня.

Література

1. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3-15.
2. Бондар С.П., Момот Л.Л., Липова Л.А., Головка М.І. Педагогічні технології в шкільній освіті. Навчальний посібник. – Рівне: Ред.- видав. центр “Теніс” Міжнар. Ун-ту “РЕГТ” ім. акад. Дем’янчука, 2003. – 200 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглядається проблема формування громадянськості у старшокласників. Автор визначає історичний шлях формування поняття "громадянськість", представляє критерії сформованості громадянськості у старшокласників і пропонує експериментальну програму.

This article considers problems of forming citizenship oldest adult school. The author of the article take shape historical road forming citizenship and the conditions criterion citizenship oldest adult school and proposal experimentation program.

Постановка проблеми. Намагання України зайняти достойне місце у сім'ї цивілізованих європейських країн ставить перед нею завдання формування нової людини, здатної захищати державні інтереси, створювати гуманістичні відносини у суспільстві згідно загальнолюдських цінностей і пріоритетів. Важливе місце серед них займають гуманізм, толерантність, демократизм, визначання цінності життя і гідності людини, що відповідають рівню сформованої громадянськості. Водночас, проблема формування громадянськості з урахуванням політичних, економічних, соціально-психологічних змін, що відбуваються у нашій країні, потребує ретельного вивчення. У руслі вищевказаного ця проблема набуває надзвичайної актуальності.

Теоретичне дослідження проблеми громадянськості дозволяє визначити декілька етапів у вирішенні цієї проблеми. Перший етап, з нашої точки зору, є стихійним. Така назва обумовлюється інтуїтивним підходом мислителів до ролі формування особистості, яку вони вбачали через призму сформованого громадянина. Так, ще у античний період Сократом було запропоновано виховання людини, в якому закладена ця ідея [1]. За думкою дослідника історії А.С.Богомолова, у цей період складається розуміння держави та громадянина як двох взаємозалежних компонентів об'єктивного існування. На думку видатного історика, в цей період виникає поняття "нація-держава", зміст якого поступово еволюціонує і пізніше термінологічно

оформлюється у латинському слові “nation”, що переводиться – “бути народженим” [2]. З цього можна зробити висновок, що належність до певної нації означає “бути”, “існувати”, “народжуватись”. В цей період громадянськість тлумачиться як покірність царю, верховному правителю як наміснику Бога (Августин Блаженний та Фома Аквінський) [5].

Другий етап – це етап розвитку нового трактування громадянськості, який ми пов’язуємо з епохою Відродження, в якому актуалізують етичні норми поведінки людини. Зміст поняття “громадянин” закріплюється відповідно до релігійного тлумачення і законів держави. Цей напрямок ми визначаємо як філософсько-езотеричний, тобто такий який є загальнодоступним у розумінні громадянськості як невід’ємної складової особистісного життя людини, що підкорена вимогам держави. Прикладом такого сформованого бачення громадянської вихованості є робота “Місто сонця” Т.Кампанелли. Мислитель моделює ідеальну державу, де всі люди виконують громадянські обов’язки, беруть участь в обранні посадових осіб, керівників науки і ремесел, вносять свої пропозиції щодо удосконалення громадянського життя. Ідея Т.Кампанелли полягає у гармонійній злагоді людини і держави. Такої ж думки додержуються Д.Пріслі, Ж.-Ж.Руссо, К.А.Гельвецій, П.А.Гольбах. Так в епоху Просвітництва, Відродження та Нового часу мислителі все частіше звертали увагу на значення свободи як умови гармонійної відповідальності людини перед державою. Проблеми громадянина і його свободи, визначення ним ціннісних орієнтацій представлені у теоріях Френсеса Бекона, Рене Декарта, Бенедикта Спінози, Іоганна Канта, Людвіга Фейєрбаха та інших. Так, наприклад, Ф.Бекон у роботі “Досвід або моральне і політичне наставлення” пропонує норми поведінки молодій людині у суспільстві та визначає перелік його обов’язків перед державою.

Узагальнення літературних джерел цього періоду дозволяє визначити, що розуміння громадянськості полягає не тільки у законній слухняності, а й у відповідальності як моральної категорії, в якій свобода та гуманістичні цінності набувають суттєвого значення.

Такий підхід до визначення громадянськості існував майже до сучасного періоду, проте зміни, які відбулися у ХХ столітті обумовили визначення нових рис громадянськості.

Теоретико-методологічною основою, з нашої точки зору, слід вважати теорію персоналізму. Так, в роботах Е.Мунье, М.Бердяєва, Е.Гуссерля визначена матеріалістична основа свободи громадянської відповідальності на відмінну від свободи релігійного тлумачення [10]. Таким чином, впродовж ХХ ст. відбуваються суттєві зміни у філософсько-педагогічному, психологічному тлумаченні сутності поняття “громадянськість особистості”. Цей етап ми пропонуємо назвати “національно-демократичний”.

На основі функціонуючих у суспільстві систем цінностей у людини формується особистісна система ціннісних орієнтацій, яка частіше у психолого-педагогічній літературі визначається як “особистісна система ціннісних орієнтацій”. За своїм значенням ці цінності мають форму певних принципів розуміння соціальної реальності, власної поведінки і поведінки інших людей. Саме вони виступають регуляторами поведінки і тому їх визначають як аксіологічні функції особистості. У зміст цієї функції входить: а) сенс життя, б) концепція індивідуальності; в) концепція свободи і відповідальності; г) концепція бути признаним у суспільстві за законом справедливості; д) концепція істини і краси.

Отже, сутність понять “громадянськість”, “свобода” і “ціннісні орієнтації” тісно поєднані між собою. Поняття “громадянськість” в нашому дослідженні розглядається як складове особистісне утворення, що детерміноване сформованою свободою і гуманістичними цінностям, які визначаються демократичним світоглядом особистості. Зміст ціннісних орієнтацій, безумовно, надто широкий і важко охоплюється для узагальнення. У зв'язку з цим ми навмисно звужували змістовну сторону ціннісних орієнтацій з метою більш конкретного емпіричного дослідження, а саме: ціннісні орієнтації розглядалися через призму сукупності засвоєних особистістю національних традицій, етнічної культури і демократичного світогляду щодо буття людини, які і складають основу його громадянської відповідальності.

Теоретичне та пілотне дослідження дозволило автору визначити критерії сформованості громадянськості в учнів старших класів. Складовими критеріїв виступили показники: а) ціннісні орієнтації особистості як основа її світогляду; б) свобода особистості як уміння визначати власний вибір, проявляти волю та

самоактуалізацію до дії згідно обов'язків перед державою; в) демократична спрямованість світогляду. Визначені критерії надали можливості визначити рівні сформованості громадянськості у старшокласників. До першого (еталонного) рівня були виділені усі вище зазначені показники критеріїв громадянськості; до другого (середнього) рівня ми виділили часткове проявлення визначених показників і критеріїв; і до третього рівня були виділені полярно протилежні показники, які ми визначили у критеріях.

Проведений теоретичний аналіз ліг в основу емпіричного дослідження, який був здійснений на базі КЗОШ № 26, 70 і 103. В дослідженні брали участь 177 учнів 10 і 11-х класів. З 2005 року проводиться дослідження.

Гіпотетично у констатувальному експерименті ми передбачали, що самоактуалізація – це психологічна умова, що спонукає до прояву громадянськості учня завдяки психологічним механізмам “внутрішньої свободи” і “зовнішньої свободи”, що детерміновані гуманістичними цінностями. Виходячи зі сказаного ми спрямували пошук методик з діагностування на визначення таких показників: 1) систему ціннісних орієнтацій, що визначають змістову сторону направленості особистості; 2) розуміння середовища як фактора розвитку власних цінностей особистості; 3) усвідомлення власної активності у прояві почуття свободи щодо системи ціннісних орієнтацій; 4) розбіжності, “плутанини” і/або соціальних-асоціальних систем ціннісних орієнтацій щодо визначення правових відношень громадянина між собою і його ставлення до державних органів та організацій.

В процесі підготовки до констатувального експерименту ми встановили, що діагностування громадянськості у сучасній психолого-педагогічній літературі не достатньо висвітлено, тому виникають певні труднощі. Це пояснюється тим, що у радянські часи громадянськість розглядалась у контексті патріотизму. У зарубіжній літературі ця тематика представлена в основному у теоретичних концепціях і у незначній кількості тестових методик щодо вивчення ціннісних орієнтацій особистості та його свободи й відповідальності перед державою. У зв'язку з цим ми визначили програму констатувального дослідження, що складається із вимог до тестування: 1) психодіагностика була спрямована на визначення рівня сформованості громадянськості у старшокласників;

2) зібрання експериментального матеріалу базувалось як на методах наукового пізнання дійсності згідно тестів, що мають стандартизовану систему питань і задач та певну шкалу значень, так і на логічному аналізі визначених показників, систематизації фактів, які ми визначали і у спостереженні.

Діагностування за методикою "Ціннісні орієнтації" (М.Рокіч) сьогодні є однією із популярних по визначенню ціннісних орієнтацій особистості. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону направленості особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе, основу світогляду і ядро мотиваційної життєвої активності. Учням пропонується два списки цінностей (по 18 у кожному) на карточках. У списку досліджуваний приписує кожній цінності ранговий номер, а карточки розподіляються за порядком значимості. Спочатку подаються термінальні, а потім інструментальні цінності.

Методика є універсальною, зручною і економною у проведенні обстеження і обробці результатів. А також гнучка – є можливість варіювати як стимульний матеріал, так і інструкцію. Результати дослідження представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження за методикою М.Рокіча

№ п/п	Шкали цінностей в учнів ЕГ	У %	Шкали цінностей в учнів КГ	У %
	Експериментальна група		Контрольна група	
1.	Матеріально забезпечене життя	82	Матеріально забезпечене життя	84
2.	Відповідальність перед державою	15	Відповідальність перед державою	17
3.	Друзі	14	Друзі	12
4.	Щаслива сім'я	12	Щаслива сім'я	14
5.	Активна позиція до життя в країні	7	Активна позиція до життя в країні	4
6.	Цікава робота	17	Цікава робота	14
7.	Здоров'я	13	Здоров'я	9

Як видно із таблиці, учні визначили ієрархію

цінностей. Цінності дозволяють нам визначати гуманістичну або егоїстичну спрямованість, етичність, моральність та інші суспільні норми, які засвоїли учні. Співставлення показників експериментальної і контрольної груп показало, що учні схильні до вибору більш конкретних цінностей егоїстичної спрямованості. Про це свідчить ранжування значимості цінностей за двома групами – експериментальною і контрольною.

Згідно завдань нашого дослідження ми розробили авторську методику “Ранжирування національних цінностей і демократичного світогляду у старшокласників”. Вона складається із переліку 25 стверджень полярного значення, які учень вибирає у дві групи: перша група – це ствердження які є для нього найбільш значимі, а інші – які не значимі, але він видає для інших як значимі. Наприклад, “Ви підтримуєте позитивні стосунки із вчителем”. Учень відповідає, що “Він підтримує як загальноприйняті норми”. Така розбіжність свідчить про порушення свободи вибору і дії та демократичного життя учня у школі. Результати цієї методики представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати за методикою “Ранжування національних цінностей і демократичного світогляду у старшокласників” (експериментальна і контрольна групи)

№ п/п	Ціннісні орієнтації	Експеримент. група	Контрол. група
1.	Цінність національних традицій (актуальність, обізнаність, практичні вміння)	III	I
2.	Цінність демократичного спілкування (толерантність, емпатія, альтруїзм, чуйність, широта поглядів)	V	V
3.	Державні цінності (високі ідеали, дотримання законів, відповідальність за свої державні обов'язки)	IV	III
4.	Саморегуляція, самоорганізація щодо громадянської відповідальності (раціоналізм, самоконтроль, бажання допомогти громадянам країни,	II	IV

	намагання бути корисним державі)		
5.	Моральні, етичні цінності (чесність, відкритість, доброзичливість, непримиримість до недоліків у собі та в інших, вихованість)	VI	VI

Результати показали, що рівень сформованості громадянської відповідальності займає III рівень. Щодо показника визначення державних цінностей, то вони займають останнє місце у світогляді сучасного старшокласника. Узагальнення результатів дослідження лягли в основу розробки формувальної програми. Організація і проведення формувального експерименту здійснювався протягом 2005-2007 навчальних років. Зміст експериментальної програми з формування громадянськості був спрямований на розвиток національної свідомості, етнічної культури українців та на засвоєння демократичного управління шкільного колективу. Програма складалася із трьох частин, кожна з яких відповідала вимогам формування свободи і гуманістичних цінностей у досліджуваних.

В процесі нашого формувального експерименту ми переконалися у визначній ролі професійної підготовки вчителя до роботи з учнями. Враховуючи теоретичні положення В.К.Буряка щодо ролі педагогічної культури у формуванні особистості учня [3], теоретичні положення Л.В.Кондрашової про взаємодію вчителя зі школярами [7], ми провели таку роботу: 1) здійснили особистісне знайомство із кожним учасником експериментальної групи щодо його готовності брати участь в експерименті; 2) здійснили пробні заняття з учнями інших класів з метою апробації окремих тематичних занять; 3) провели індивідуальні бесіди з учасниками експериментальної групи щодо формування стійкого інтересу до формування громадянськості.

Як показали наші спостереження, цей вид роботи був необхідний, так як у експериментальну групу ввійшли учні (Л.Оксана, К.Олена, В.Сергій, К.Андрій) які виявляли тривожність, невпевненість, сором'язливість, а у певної групи учнів спостерігалася недовіра та скептицизм щодо ролі громадянськості у будіванні добробуту їх власного життя та суспільства. Ми змогли шляхом спостереження визначити ще й таких учнів (Р.Галина,

В.Тетяна, В.Маша, Д.Вітя, Р.Максим), які проявляли опір у взаємодії з вчителем. У зв'язку з цим ми здійснили окрему індивідуальну бесіду із кожним учнем щодо залучення їх у експериментальну групу. Додаткова робота з цими учнями допомогла їм усвідомити мету формувального експерименту, після чого вони змінили своє ставлення і поведінку як до нас (експериментатора), так і до інших учасників експериментальної групи.

Особлива увага надавалась колективному обговоренню проблем свободи, гуманістичних цінностей, які є основою національної культури. Методика проведення колективного обговорення була представлена трьома параметрами саморозкриття учасників експерименту: 1) "ширина" обізнаності; 2) глибина знань щодо громадянської відповідальності; 3) "гнучкість" світогляду.

Контрольне діагностування в кінці навчального року дали оптимістичні прогнози щодо формувального експерименту. Так, якщо у констатувальному експерименті учні визначали IV показником значимість держави і її ролі у бутті людини, то після формувального експерименту вони визначали вже II показником.

Резюме. Проведене дослідження надає можливість зробити наступні висновки: за умови цілеспрямованої програми, в якій враховані психолого-педагогічні умови формування громадянськості у старшокласників, можна спостерігати у них позитивні поведінкові зміни: прояв самоактуалізації у шкільному житті, здібність до вибору свободи у виконанні обов'язків та намагання бути корисним державі.

Література

1. Архангельский Л.М. Нравственный аспект общественного поведения и активности личности // Мораль: сознание и поведение. – М.: Наука. – С. 89-124.
2. Богомолов А.С. Античная философия. – М.: МГУ, 1985. – 435с.
3. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. – К.: "Деміург", 2005. – 232 с.
4. Закон України "Про громадянство України" // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 50.
5. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І, Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навчально-методичний посібник. – К.:

Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 250 с.

6. Кравченко І.І. Політика и мораль // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 66-75.
7. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие. – М.: Промитей, 1990. – 160 с.
8. Концепція національного виховання // Рідна школа, 1995. – № 6.
9. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посіб. / Л.В.Кондрашова, О.А.Пермяков, Н.І.Зеленкова, Г.Ю.Лаврешина. – К.: Знання, 2006. – 252 с.
10. Романець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

Н.В.Гринченко

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

В статті автор визначила програму формування інноваційної особистості учня, відкрила проблему тривожності як фактора дезадаптації, що є перешкодою на шляху розвитку особистості. В статті представлені результати констатуючого і формуючого експерименту.

In the article the author defines program to the formation of the innovation personality pupil, opens problem anxiety. There are revealed which stopped its development. This article considers the establishment and mould experiments.

Постановка проблеми. Проблема адаптації учня до інноваційної стратегії навчання є однією із актуальних для педагогіки, психології, соціології та інших наук. Як правило, інноваційні технології, стратегії, моделі тощо розглядаються з точки зору підготовленості вчителя до нових соціально-психологічних, педагогічних вимог його діяльності, проте проблема адаптації учня до шкільної інноватики майже не розкривається.

Традиційно проблема адаптації у вітчизняній літературі

розглядається передусім як неодмінний етап вступу дитини до школи, показник її успішності у навчанні. Нова педагогічна філософія, що обумовлена Болонським процесом, визначає широкий аспект педагогічної діяльності, в якій проблема адаптованої особистості учня є головною. Проте, у сучасних дослідженнях ця проблема ще не знайшла свого широкого висвітлення. Окремі психологічні дослідження висвітлюють чинники дезадаптованого учня у школі. Проблема адаптації школярів при переході до середньої ланки освіти почала розглядатись тільки в останні роки. Дослідження не мають цілісного характеру, а значить немає повної картини тих перешкод, з якими можуть зіткнутись школярі на шляху свого особистісного розвитку. Про це зазначають відомі педагоги і психологи. “Якщо дитина не засвоює позитивний соціальний досвід, не може адаптуватися до зразків поведінки та вимог вчителя (який в даній ситуації уособлює соціум в цілому), то процес соціалізації порушується, а поведінка дитини стає соціально дезадаптованою”. Таким чином, проблема визначення психолого-педагогічних умов адаптації учня стає важливою для формування інноваційної особистості.

Дослідження, представлене у даній статті, є результатом праці методичної роботи загальноосвітньої школи з проблеми моделювання і впровадження технологій розвитку інноваційної особистості учня. Дослідження автора є складовою науково-методичного проекту “Педагогічні стратегії розвитку інноваційної особистості”, який впроваджується Дніпропетровським інститутом підвищення кваліфікації вчителів і розрахований на п’ять років – з 2005 по 2010 навчальний рік.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі сутності інноваційної особистості та здібності її гнучко адаптуватися до швидких, часто несприятливих умов життя, та представити результати діагностування адаптації учнів і запропонувати модель формування інноваційної особистості.

У психолого-педагогічній літературі інноваційна особистість не достатньо висвітлена і не представлена чіткими понятійними ознаками. Концептуальний підхід експериментального дослідження, що здійснюється під керівництвом Дніпропетровського інституту підвищення

кваліфікації вчителів, є трьохкомпонентною моделлю формування особистості – психологічною, педагогічною і оздоровчою [8]. В нашому теоретичному дослідженні інноваційної особистості ми розділяємо вказану концепцію і тому розглядаємо інноваційну особистість як поняття, що позначає стійку систему самоактуалізованої особистості, яка здатна усвідомлювати свій образ “Я” і коректувати його за показником від “Я” – реальне до “Я” – ідеальне (психологічний компонент), а також спроможна удосконалювати свій інтелектуальний показник (педагогічний компонент) та втілювати гуманістичні ідеали людського буття для створення конкурентноздатної команди, в якій вона вчиться або працює, тобто бережливо відноситись до себе і до інших (оздоровчий компонент).

Проблема підготовленості молодшого підлітка до соціально-психологічних і педагогічних вимог навчально-виховного процесу розглядається багатьма дослідниками. Так, Т.Ю.Подобедова пропонує через проектування педагогічної діяльності цілеспрямовано готувати вчителя діагностувати рівень навченості школярів, вимірювати рівень їх здібностей та можливостей до соціально-психологічних змін у новому шкільному колективі, враховувати обсяг їх мотиваційного поля [9]. У роботах Г.С.Абибуллаєвої представлена модель формування міжособистісних відносин як умови позитивного формування мотивацій до навчання [1].

У психолого-педагогічної моделі інновації у педагогіці, що представлена М.В.Кларінім, запропоновані методи, які сприяють психологічній комфортності учня і вчителя у взаємодії. Проте автор не висвітлює психолого-педагогічний аспект адаптування учня до інноваційного навчання. Наше пілотне дослідження свідчить, що учні п'ятих класів переживають стан тривожності, який є чинником їх шкільної дезадаптації. З цього приводу нас цікавили роботи, в яких автори розкривають характеристику протікання підвищеної тривожності як чинника дезадаптації учня. Це дослідження А.Качаєва, М.В.Максимової, П.Прищепи та інших [10].

У вітчизняній літературі психологи і педагоги сутність тривожності розглядають як “індивідуальну психологічну особливість, що проявляється у підвищеній схильності до турботи

у самих різних життєвих ситуаціях, в тому числі і таких, які за реальним показником і не існують”. Такої ж думки дотримується і С.М.Батракова. У своїх дослідженнях з вивчення педагогічних прийомів емоційного впливу на учнів в процесі навчання автор зазначає негативні наслідки переживань та тривоги від непрофесійного спілкування вчителя [2]. В.О.Сухомлинський вказував на необхідність обережного педагогічного впливу на особистість учня. Він писав, що є вчителі, які намагаються подолати недоліки вихованців прямим шляхом: виставляють їх на розсуд колективу в надії на те, що дитина критично оцінить свою поведінку, що вона буде намагатися стати хорошою, а практика доводить, що дитина може “зламатись” [11].

Суттєвий вклад у розробку проблеми подолання негативних емоційних деструктивних переживань вносить і В.В.Суворова. Вона виділяє функцію тривоги як переживання учнем “викривленої” ситуації. При цьому першорядне значення має те, що учень гіперболізує у своїх уявленнях не існуючу загрозову проблему. На цю особливість указує автор: “...психофізіологічна специфіка стану напруженості залежить не від зовнішніх впливів, а від особистісного змісту мети діяльності, оцінки ситуації, у якій перебуває учень”.

Аналіз особливостей видів адаптації та пізнавальних процесів молодшого підлітка показав, що як у педагогічній, так і у психологічній літературі визначають наступні різновиди: 1) адаптивність – абсолютна й відносна гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, супроводжується позитивним ставленням особистості до навколишнього світу і самої себе; 2) неадаптивність – усвідомлена невідповідність між цілями й результатами діяльності, викликає амбівалентні почуття й оцінки, але не чинить психотравмуючого впливу на особистість; 3) дезадаптивність – дисгармонія між цілями й результатами, яка є джерелом психічної напруги (стрес, шок, паніка тощо), внутрішнього дискомфорту й нестабільності перебігу психічних процесів, станів, негативного емоційного тла (страх, депресія, фрустрація).

Враховуючи обсяг статті, ми висвітлюємо тільки результати дослідження, які були проведені з вивчення проблеми дезадаптації як чинника, що заважає позитивному формуванню

інноваційної особистості. Нашим припущенням було положення про те, що дезадаптація є психологічною умовою зниження соціального статусу учня, погіршення його комунікативних стосунків, а також схильністю до порушення дисципліни і низькою мотивацією навчання.

Перехід учнів у п'ятий клас характеризується новими соціальними відносинами із незнайомими раніше учнями і новими вчителями. Згідно психологічних новоутворень щодо цього вікового періоду учень намагається "завоювати" значимий соціальний статус і поразка на цьому шляху призводить до глибоких емоційно-травмуючих наслідків. Цей період їх життя є складний, тому що, з одного боку, вони ще зберігають психологічні характеристики молодшого школяра (ставляться з довірою до дорослих, визнають їх авторитет, чекають від них допомоги), а з іншого – намагаються представляти себе оточуючим як дорослу людину.

В умовах порушення психологічного комфорту п'ятикласника спостерігаються прогресування тривожності. У психологічній літературі виділяють відкриту і приховану тривожність.

Відкрита тривожність має три форми: а) гостра нерегульована або слабкорегульована тривога – сильна, усвідомлювана, виявляється через зовнішні симптоми тривоги; б) регульована і компенсована тривожність – при ній підлітки самостійно напружують достатньо ефективні засоби, які дозволяють справлятися з цим станом; в) культивована тривожність – усвідомлюється та переживається як бажана для особистості якість, яка дозволяє досягати бажаного.

Прихована тривожність – "в різкому ступені не усвідомлюється, проявляється або в надмірному спокої, нечутливості до реальної загрози і навіть невизнанні її, або в різноманітних невротичних реакціях".

Отже, теоретичний матеріал дозволив нам зробити висновки, що без повноцінної адаптації немає ані внутрішньої рівноваги учнів, ані впевненості в завтрашньому дні, ані людської поваги, допомоги, доброти, ані творчої навчальної діяльності. Без неї неможливий продуктивний процес не тільки соціалізації учня, а й формування новоутворень, які необхідні для його повноцінного

розвитку як особистості. Таким чином, за таких умов не може відбуватися процес формування інноваційної особистості.

Інноваційна особистість є продуктом інноваційного навчання, процесом і результатом такої навчальної діяльності, яка стимулює активний відгук на поставлені проблемні завдання або проблемні ситуації.

Згідно визначеної проблеми ми провели у 2005 році констатувальний експеримент на базі КЗОШ № 130 задля визначення рівня тривожності і соціального статусу учнів та цілеспрямованого вивчення рівня успішності за класним журналом. Експериментальне дослідження надало нам можливість підтвердити актуальність проблеми та визначити експериментальну групу (5-А клас, у кількості 28 учнів) і контрольну групу (5-Б клас, у кількості 29 учнів).

Для вивчення природи соціальних відносин ми використали найбільш популярну методику з вивчення соціального статусу учнів – “Метод соціометричного виміру” (за Дж.Морено). Для діагностування рівня тривожності ми використали “Тест шкільної тривожності” (ТШТ) за Філіпсом в адаптації А.М.Прихожан.

Показник шкільної тривожності визначається за такими чинниками: 0 чинник – загальний шкільний страх; I чинник – страх соціальних контактів з ровесниками; II чинник – страх соціальних контактів з учителями; III чинник – страх перевірки знань; IV чинник – страх самовираження; V чинник – страх не відповідати очікуванням оточуючих; VI чинник – низький фізіологічний опір шкільним страхам.

Характеристика тесту полягає у наступному. Учня пропонують 60 тверджень. У кожному з них є виділені слова, за якими стоїть літера “а” чи “б”. Необхідно обрати ті слова, які найбільш підходять і записати відповідну літеру. Якщо досліджуваній не може визначитися – пише “Не знаю”. Тест триває 25 хвилин.

Так, за результатами тесту шкільної тривожності ми отримали наступні результати. За показниками середніх значень рівень тривожності в обох класах знаходиться в межах норми – загальна тривожність за ТШТ: 5-А – 24,42 бали, 5-Б – 25,61 бал.

Слід відмітити, що в обох класах за середніми показниками

ТШТ підвищений та високий – рівні тривожності явно спостерігається в одному з чинників, а саме – страх не відповідати очікуванням оточуючих.

З урахування результатів визначення соціального статусу і тривожності, ми провели аналіз успішності учнів, результати якого представлені у таблиці 1.

Результати свідчать, що чим нижче рівень соціального статусу учня у класі, тим виразніше виявляється у нього показник тривожності і низький рівень успішності.

Для подолання тривожності як чинника дезадаптації учня ми впровадили експериментальну програму “Програма формування інноваційної особистості”, що спрямована на підвищення рівня адаптованості та усунення тривожності учнів 5-А і 5-Б класів.

Таблиця 1

**Середні показники успішності з окремих дисциплін
за 2005-2006 та 2006-2007 навчальні роки**

	Укр. мова		Укр. літ.		Математик		Англ. мова		Природа	
	2005-2006	2006-2007	2005-2006	2006-2007	2005-2006	2006-2007	2005-2006	2006-2007	2005-2006	2006-2007
5-А	8	7,15	9,09	7,30	7,94	7,21	7,82	6,97	9,21	8,00
5-Б	7,13	6,35	8,16	7,35	7,03	6,65	7,29	6,19	7,48	8,10
Заг. кількість	<u>7,58</u>	<u>6,77</u>	<u>8,64</u>	<u>7,33</u>	<u>7,50</u>	<u>6,94</u>	<u>7,56</u>	<u>6,59</u>	<u>8,38</u>	<u>8,05</u>

В основу цієї програми була покладена теорія В.К.Буряка про педагогічну культуру вчителя як детермінанту формування особистості [3; с. 4]; Л.В.Кондрашової про готовність вчителя як складової взаємозалежних елементів – це мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний і оцінний [6; с. 7]; теорію Л.О.Гапоненко про рефлексивне спілкування як психологічну умову самоактуалізації особистості [5]. Враховуючи вищевказані теоретичні положення, ми визначили наступні психолого-педагогічні умови, які, з нашої точки зору, можуть подолати дезадаптований стан учня і є

складовою формування його інноваційної особистості: 1) підвищення соціальної значимості кожного учня; 2) формування у них умінь здійснювати комунікативну взаємодію із учасниками навчального процесу; 3) вправи на розвиток мотивації успішного навчання.

У формувальному експерименті ми використовували активні методи навчання: дискусії, круглі столи, рольові ігри та психотренінги. Особливу увагу ми приділяли емоційній сфері підлітків. Доречно згадати ще слова Конфуція: “Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу й чую, я пам’ятаю. Те, що я роблю, я розумію”.

Розробка експериментальної програми з формування інноваційної особистості ґрунтувалась на вирішенні двох проблем: проблеми усунення негативних переживань, наслідків і проблеми моделювання успішної особистості, що і відповідає інноваційній особистості. У формувальному експерименті ми намагались використовувати такі вправи, які надавали можливості:

- навчати школярів прийомам і методам опанування своїм емоційним станом – хвилюваннями, стражданнями, страхами та інше і визначення їх як хибних для людини;
- розширювати функціональні та операційні можливості учня щодо формування необхідних умінь, оптимістично вирішувати власні проблеми;
- підготувати учня до вмінь адекватно оцінювати себе у новому соціальному середовищі – класному колективі.

Перший етап – “Підготовчий”, мета якого полягала у формуванні мотиваційної сфери підлітків до участі в експерименті та підготовки їх до активної позиції у новій соціальній експериментальній групі (3 заняття).

Другий етап – “Проектування оптимістичної позиції у життєдіяльності”, мета якого полягала у подоланні високого рівня тривожності та опануванні прийомами і методами самоконтролю та саморегуляції (7 занять).

В організації формувального експерименту ми надавали особливого значення усвідомленню почуття успішної особистості учня, який готовий сприймати педагогічні впливи будь-якої емоційної модальності, зауваження, незадовільні оцінки його роботи та інше.

Головним завданням корекційної роботи ми визначили готовність учня повірити у свої потенційні можливості і уміння ефективно взаємодіяти у шкільному колективі. Контрольний зріз у експериментальній групі і у контрольній в кінці 2006-2007 навчального року показав позитивні зміни у мотиваційній сфері учнів – підвищився рівень засвоєння навчального матеріалу з 5 % до 8 %. У контрольному класі таких змін ми не змогли виявити. Діагностування за методикою ТШТ також показало зниження рівня тривожності тільки у експериментальній групі, а у контрольній він зріс на 0,34. Позитивні зміни у експериментальній групі спостерігаються і у комунікативній діяльності учнів з усіма учасниками навчального процесу.

Література

1. Абибуллаєва Г.С. Проблеми формування міжособистісних відношень молодих школярів / Професіоналізм педагога (Європейський вибір України). – Ялта: РВВ КГУ, 2005.
2. Батракова С.М. Педагогічні прийоми емоційного впливу на учнів у процесі навчання. – Ярославль, 1987.
3. Буряк В.К. Розвиток Болонського процесу в європейських країнах // Рідна школа. – 2005. – № 8 (907). – С. 6-8.
4. Буряк В.К. Розвиток педагогічної освіти – найважливіша передумова розвитку держави // Вища школа. – 2003. – № 6. – С. 44-57.
5. Гапоненко Л.О. Теорія і практика підготовки студентів до педагогічного спілкування: Монографія. – Дніпропетровськ: Пороги, 1997. – 226 с.
6. Кондрашова Л.В. Гуманізація учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиски. – Кривой Рог: КГПИ, 1996. – 76 с.
7. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
8. Крамаренко Г.С. Педагогічні стратегії розвитку інноваційної особистості // Вісник сільської школи. – 2004. – № 11-12. – С. 4-7.
9. Подобєдова Т.Ю. Проектування як педагогічний феномен: методологічні та теоретичні аспекти проблеми // Гуманітарні науки. Науково-практичний журнал, 2004. – № 1.
10. Прищепя П. Адаптація п'ятикласників до середньої школи //

Психолог. – 2005. – № 37-38.

11. Сухомлинський В.О. Вірте в людину. – М.: Молода гвардія, 1970.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОГО КАЧЕСТВА В КОМПЛЕКСЕ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Стаття присвячена вивченню та підвищенню розвитку рухової якості школярів. Шляхом дослідження в умовах Крайньої Півночі виявлено, що більше 90 % учнів (5-11 класів) показують по фізкультурі невелику кількість позитивних оцінок, навичок; якість знань і розвиток рухової якості в комплексному плані перебувають на дуже низькій стадії.

This work is devoted to the learning and rising the moved quality of schoolchildren. With the help of the investigation in conditions of the Extreme North was found out that more than 90% of the pupils (5-11th forms) according to the level showed by physical exercises the quality of knowledge and the moved quality development in a complex are at the very low stage.

В настоящее время большое внимание уделяется проблеме развития двигательных качеств школьников многочисленными специалистами в педагогическом, физиологическом и медицинском аспекте [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Многолетний опыт работы в общеобразовательной школе и педагогические исследования в условиях Крайнего Севера показали, что у более 90 % учащихся 5-11 классов степень развития двигательного качества параллельно и в комплексном направлении по возрастному уровню находится на очень низкой стадии. В связи с этим основным направлением является оптимизация процесса обучения в совершенствовании физических упражнений и физической подготовки детей и подростков, применение эффективных средств и методов обучения, которые направлены на развитие двигательных качеств как в отдельности, так и в комплексном плане на каждом уроке физической культуры, с учетом возрастных особенностей.

Известно, что повышение эффективности и развитие

двигательных качеств юношей и девушек в возрастном плане на уроках физической культуры в одном, недельном цикле, по четвертям и по годовым учебным планам во многом зависит прежде всего от опыта, умения и навыков работы учителя, а также от задач и содержания урока, от выполняемого объема физической нагрузки, от уровня физической, психологической подготовленности и интереса учащегося, от материальной базы в процессе проведения занятия.

Следовательно, построение учебных программ и поурочных планов на каждом занятии позволяет повысить эффективность в процессе деятельности обучения и совершенствования двигательных действий как в отдельности, так и на комплексном уровне.

Установлено, что при современной методике обучения часто следует учитывать особенности каждого вида выполняемого упражнения кинематической структуры движений и ориентироваться на “среднестатистические” результаты учащихся. Это ограничение, естественно, способствует, прежде всего, уменьшению выполняемых объемов физической нагрузки, снижению интенсивности и плотности урока. Естественно, эффект от такого урока в результате минимальный. В связи с этим, высокого уровня тренированности организма, оптимальных функциональных показатели в рамках академического расписания занятия по классам добиться сложно.

В настоящее время установлено необходимость проведения по плану обязательные 40 минутные двух- трехразовых недельных учебных занятий с учащимися (5-11-х классов), выполняющиеся по разделам видов спорта общепринятой “Программы по физ. культ. в средней общеобразовательной школе” (М., 2004 г.) и определять уровень развития двигательного качества при помощи различных видов физических упражнений (тесты: челночный бег 4х9м., подтягивание на высокой перекладине (юноши), на низкой (девушки), разгибание и сгибание туловища, прыжки в длину с места, бег на 1000 м и упражнения на гибкость).

Полученные результаты по каждому виду упражнений и соотношение оценок в конце 2004-05 учебного года указаны в табл.1.

Таблица 1

Количество учащихся, выполнивших соответствующие нормативы на оценку
2004-2005 учебный год

№ п/п	Виды упражнения	Класс и оценки												
		5(п-30)		6(п-28)		7(п-26)		8(п-26)		9(п-24)		10(п-24)		
1	Прыжки в длину с места	5 4	3 2	5 4	3 2	2 1	5 4	3 2	5 4	3 2	5 4	3 2	5 4	3 2
2	Челночный бег 4x9 м	2 5	7 16	2 2	6 9	11 11	3 5	8 10	4 4	10 8	2 2	6 8	8 3	3 7
3	Подтягивание на перекладине	1 3	5 21	- -	3 9	16 16	2 4	6 14	- -	3 10	13 5	5 4	10 4	5 8
4	Разгибание и сгибание туловища	6 7	9 8	3 3	5 7	13 4	4 4	8 10	3 3	5 6	12 3	5 7	9 3	4 7
5	Бег на 1000м	- 2	8 20	- -	4 7	17 17	1 3	6 16	- -	3 8	15 -	4 8	12 1	2 11
6	Гибкость	3 3	10 14	2 2	6 10	10 10	3 4	9 10	2 2	4 9	11 3	5 9	7 2	4 8

Критериями показателей по системе баллов являлись установленные нормативы в программе по физической культуре в общеобразовательной школе.

Из табл.1 видно, что показанные результаты по соотношению с реальными результатами оказались заниженными. Особенно это наблюдается у учащихся 5-го класса за исключением разгибания и сгибания туловища. Также очень низкий результат по подтягиванию на перекладине и в беге на 1000м. с 6 по 10 классы, а по остальным видам упражнений прирост результатов у них на более оптимальном уровне. Эти низкие показатели свидетельствуют о том, что, по-видимому, проведенные учебные уроки в течение учебного года осуществлялись по меньшему объему, с низкой интенсивностью и по содержанию были однотипного характера. Отсюда эффективность и воздействие на организм учащихся развития двигательного качества как в отдельности, так и в комплексном плане по классам и по тестам, составляет в пределах от 50% до 60% положительных оценок, а остальные оценки – “неудовлетворительны”. В связи с этим уровень развития двигательного качества по классам оказался в процентном соотношении невысоким (табл.2).

Таблица 2

Количество учащихся, имеющих соответствующий уровень развития двигательного качества в конце учебного года, (в %)

п/п №	Двигательные качества	2004-2005 учебный год					
		Классы					
		5	6	7	8	9	10
1	Быстрота	40,0	53,6	57,7	61,5	54,2	45,8
2	Сила	56,7	41,0	48,0	44,2	43,9	54,1
3	Выносливость	26,7	35,7	30,8	34,6	41,7	37,5
4	Гибкость	40,0	50,0	50,0	46,1	62,5	50,0
5	Скоростно-силовая	43,3	50,8	42,3	50,0	58,3	41,7
Σ	средняя	41,34	46,06	42,57	47,28	52,12	45,82

В практике традиционные методы обучения охватывают разучивание сначала по частям каждый вид упражнения (расчлененный), а затем в целом осуществляется совершенствование в комплексе с многократным повторением. При

этом, сначала устанавливается выполняемый объем и интенсивность нагрузки, а затем в течение занятия можно увеличивать объем и интенсивность в каждом виде выполняемого упражнения в пределах 8-10 %, соответственно с восстановлением функционального состояния, тем самым развивая двигательные качества.

Эти традиционные методы обучения хотя в целом и соблюдались нами, но на каждом уроке осуществлялся ряд изменений в течение всего 2005-06 учебного года. Следовательно, с целью развития двигательных качеств учащихся, нами были поставлены задачи: научить любым видам упражнений или разделам программы, чтобы учащиеся владели хорошими навыками и умениями, а также больше развивались их двигательные качества. В связи с этим использовались на каждом уроке несколько видов оригинально подобранные подводящие и развивающие упражнения с многократным повторением в подготовительной и основной части урока. Это позволило, прежде всего, не только повышать уровень физической подготовленности двигательного качества, но и повысить интерес учащихся к выполнению данного вида физического упражнения и увеличивать плотность урока. При выполнении основной части урока ставилась обязательная задача, которая заключается в изучении и совершенствовании техники выполнения 2-3-х видов упражнений подгруппами или в поточном составе. Из этих 2-3-х видов физических упражнений один вид осуществлялся в форме обучения технике и тактике, а остальные один или два вида упражнений проводились в форме совершенствования, т.е. развивающие и закрепляющие двигательные качества и функциональные системы организма. При этом были использованы в сочетании быстрота с силой, сила с выносливостью, скоростно-силовая с выносливостью и т.д. В связи с этим на каждом уроке подготовительной части отводилось 10-12 минут, а на основную часть урока – 20-25 минут и объем физической нагрузки доводился до максимального уровня. Таким образом, на каждом уроке упражнения повторялись в 2-3 серии по общетрадиционной методике или в “круговой системе” тренировки с учетом уровня физической подготовленности организма учащихся.

Проведенные исследования показали, что целесообразно и

постоянно придерживаться на каждом уроке сочетания видов физических упражнений преимущественной направленности и величины нагрузки с учетом проявления и развития двигательных качеств. В связи с этим были использованы для развития скоростных качеств пробежки на дистанции 20-30м с максимальной скоростью с повторением 4-6 раз в двух – трех сериях с интервалом отдыха 60-90 сек., а величина объемов физической нагрузки доводилась в 5-6-х классах от 150 до 200м., а 7-11-х классах – от 300 до 400м. Также выполнялся челночный бег 4х9м в 2-3 сериях. Однако, после выполнения первой, второй и третьей серий этих упражнений частота сердечных сокращений (ЧСС) составляла до 170-185 уд/мин.

При развитии силовых качеств выполнялись упражнения на отжимание от пола, разгибание и сгибание туловища в 2-3-х сериях с повторением по 30-50 раз; упражнения с гантелями, с набивными мячами, со штангой, с тренажерами и подтягивание на низкой и высокой перекладине в 2-4-х сериях от 2 до 8-10 раз с интервалом отдыха между сериями 60 сек. Уровень ЧСС при этих упражнениях находился до 160-170 уд/мин.

Для развития выносливости использовался бег с умеренной и оптимальной скоростью (2,5 – 4 м/сек) на расстояние от 500 до 3000м или бег на время от 5 до 15 минут. Пробег выполнялся только один раз по гладкой дорожке или кроссовый бег. При этом ЧСС сохранялась до 150-175 уд/мин.

Скоростно-силовые качества развивались при помощи разнообразных прыжковых упражнений: прыжки толчком одной, двумя ногами через гимнастическую скамейку; прыжки вверх на месте на обеих ногах с повторением по 6-8 раз в 2-3-х сериях с повторами направо и налево на 180°-360°; прыжки с подтягиванием коленей к груди 6-8 раз в 2-3 сериях; различные виды прыжков и прыжки в длину с места. Каждый прыжок выполнялся минимально до 10 раз и при этом сохранялся уровень ЧСС до 160-165 уд/мин.

Упражнения на гибкость повторялись по 3 наклона вперед с 6-8 сериями, но при этом ЧСС сохранялась до 145-160 уд/мин.

Вышеизложенные методические приемы и корректировки содержания уроков с 6 по 11 классы способствовали выполнению объема физической нагрузки, направленной на развитие двигательных качеств в среднем по скорости – от 8 до 12 км., по

силе – штанга, тренажеры от 350 до 600 тонн; подтягивания на перекладине от 500 до 1200 раз и сгибание туловища от 500 до 1100 раз; по скоростно-силовым качествам – разнообразные виды прыжков от 500 до 1500 раз и прыжки в движении на расстояние от 500 до 2000м.

За учебный год для развития выносливости осуществлялись различные беговые отрезки и кроссовый бег от 10 до 30км., а также упражнения на гибкость – каждый учащийся выполнял от 500 до 1500 раз.

Подобные методические приемы проведения уроков по классам позволили увеличивать не только объемы физической нагрузки по двигательным качествам, но и повысить в комплексе рост количества положительных оценок и уменьшить количество “неудовлетворительных” оценок по видам упражнений (табл.3) и тем самым намного повысить уровень двигательного качества (табл.4).

Из табл.3 видно, что у учащихся 6-11-х классов прирост количества положительных оценок по тестам возрос до 90%. Также уменьшились до 10 % “неудовлетворительные” оценки по сравнению с 2004-05 учебным годом.

Исследования показали, что выполненные учащимися каждого класса разнообразные виды физических упражнений в оптимальном объеме физической нагрузки с высокой интенсивностью способствовали более высокому приросту двигательного качества (табл.4).

Данные табл.4 свидетельствуют о том, что виды двигательного качества у учащихся каждого класса достаточно высоки по сравнению с 2004-05 учебным годом. В связи с вышеизложенными данными следует заключение.

С повышением двигательного качества у учащихся каждого класса значительно возросло количество положительных оценок, навыков, качество знаний на 90 % и снизились “неудовлетворительные” оценки до 10 %. Как показали исследования, при выполнении основной части урока более эффективны многократные повторения упражнений или “круговая система урока” – тогда увеличивается объем и интенсивность в каждом виде выполняемого упражнения в пределах 8-10 %, что позволяет ускорить развитие видов двигательного качества.

**Количество учащихся, выполнивших соответствующие нормативы на оценку
2005-2006 учебный год**

№ п/п	Виды упражнения	Класс и оценки															
		6(n-27)		7(n-26)		8(n-24)		9(n-24)		10(n-23)		11(n-24)					
1	Прыжки в длину с места	5 4 3	2 5 4	3 3 2	2 2 1	6 11 12	1 2 2	6 6 11	1 5 17	2 2 1	3 4 3	2 5 4	3 3 2	2 5 4	3 4 3	2 2 1	
2	Челночный бег 4x9 м	4 10 11	2 5 12	7 2 7	2 2 6	9 9 11	3 3 5	10 10 7	2 2 3	9 10 10	7 7 10	2 2 2	4 4 11	7 7 1	1 1 4	4 5 13	5 5 -
3	Подтягивание на перекладине	4 9 10	4 3 9	11 3 9	3 3 5	10 10 7	2 2 7	10 10 7	9 9 10	2 2 3	3 3 9	2 2 2	4 4 11	7 7 1	1 1 4	4 4 6	6 12 2
4	Разгибание и сгибание туловища	8 11 6	2 5 12	7 2 7	2 2 6	11 11 6	1 1 6	12 12 6	5 5 12	6 6 1	12 12 6	1 1 7	7 7 12	4 4 -	6 6 10	8 8 -	-
5	Бег на 1000м	2 9 12	4 3 8	13 2 8	2 2 5	11 11 7	1 1 7	10 10 7	6 6 10	7 7 1	12 12 6	1 1 4	4 4 12	6 6 1	1 1 6	10 10 6	6 6 2
6	Гибкость	6 10 9	2 4 12	8 2 8	2 2 5	8 9 8	9 9 2	12 12 5	5 5 12	2 2 5	5 5 12	2 2 5	4 4 12	5 5 2	2 2 5	12 12 6	6 6 1

Количество учащихся, имеющих соответствующий уровень развития двигательного качества в конце учебного года, (в %)

№ п/п	Двигательные качества	2005-2006 учебный год					
		К л а с с ы					
		6	7	8	9	10	11
1	Быстрота	92,6	93,2	95,8	100	100	100
2	Сила	77,8	80,8	93,7	93,7	100	93,7
3	Выносливость	85,2	93,2	95,8	100	100	100
4	Гибкость	92,6	93,2	91,7	95,8	91,3	100
5	Скоростно-силовая	88,9	96,2	95,8	95,8	100	95,8
Σ	средняя	90,36	75,49	94,56	97,06	98,26	97,49

Целесообразно осуществлять сочетание 2-3-х видов физических упражнений в одном уроке. Из них один вид упражнения проводить обязательно в форме обучения технике и тактике, а остальные один или два вида упражнений использовать в методе, развивающем и закрепляющем двигательные качества и функциональные системы организма школьников.

Литература

1. Викулов А.Д., Букин И.М. Развитие физических особенностей детей. – Ярославль: Гринто, 1996. – 176 с.
2. Матвеев Л.П. Общая теория спорта: Учебник. – М., 1997. – 350 с.
3. Матылянская Р.Е. Принципы оценок воздействия в занятиях юных спортсменов // Теор. и практ. физ. культ.. – 1964. – № 6. – С. 32-39.
4. Озолин Н.Г. Современная система спортивной тренировки. – М., 1967. – 479 с.
5. Травин Ю.Г. О развитии двигательных качеств у школьников // Физ. культ. в школе. – 1981. – № 4. – С. 9-15.
6. Филин В.П. Новое в методике воспитания физических качеств у юных спортсменов. – М., 1974. – 232 с.
7. Юсупов И.Ю. Исследование эффективности уроков физической культуры на развитие двигательных качеств школьников / Биология гигиенического обеспечения процесса обучения и воспитания учащихся. – Коломна, 1992. – 108 с.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ ПРАЦЮВАТИ З ПІДРУЧНИКОМ

Стаття посвячена проблемі формування у младших школьников умения работать с учебником; определены дидактические условия, способствующие повышению эффективности этой работы.

The article deals with the problem of forming some skills in using textbook by junior schoolchildren. Some didactic conditions which favour the increase in efficiency of using textbook by junior schoolchildren are determined here.

Актуальність дослідження. Проблема формування уміння працювати з підручником тісно пов'язана з теорією шкільного підручника – галуззю науки, що досліджує основні характеристики цього виду навчальної літератури.

Шкільний підручник – це, з одного боку, носій змісту освіти, а з іншого – засіб навчання (С.Гончаренко, Д.Зуєв, В.Краєвський, І.Лернер, М.Скаткін та ін.).

Підручник як носій змісту освіти покликаний реалізувати усі компоненти цього змісту – інформаційний, репродуктивний, творчий, емоційно-ціннісний. Це і визначає функціональне забезпечення навчальної книги. Аналіз наявного наукового фонду свідчить про те, що провідними функціями підручника для початкової школи є інформаційна, розвивальна, мотиваційна, виховна. Функції підручника реалізуються у його структурі, яка передбачає наявність таких складових: текст (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування).

Підручник як засіб навчання знаходить своє відображення в тому, що, з одного боку, в ньому певною мірою запрограмована методика навчання, а з іншого – він покликаний не лише забезпечувати оволодіння учнями знаннями, уміннями і навичками, а й сприяти реалізації процесуальної сторони навчання – формувати уміння вчитися, невід'ємною складовою якого є уміння працювати з книгою.

Організація роботи з підручником на уроці як метод

навчання включає “зовнішні” та “внутрішні” компоненти (Я.Кодлюк, О.Савченко). “Зовнішні компоненти” методу реалізує вчитель – це робота з навчальною книгою на різних етапах уроку (у формі самостійної роботи та під керівництвом учителя), а також з кожним зі структурних компонентів підручника. Результатом цього процесу є “надбання” школяра – оволодіння умінням працювати з підручником, що складає “внутрішній компонент” методу. “Внутрішні компоненти” роботи з книгою реалізуються не лише вчителем, а й самим підручником (шляхом пред’явлення у ньому відповідних завдань). Добре організоване “зовнішнє” і переведення його у “внутрішнє”, вважає Є.Божович, – основний шлях формування суб’єкта навчальної діяльності. Так, наприклад, Л. Концева радить починати навчання учнів працювати з підручником з формування таких прийомів: виділяти суттєве (головну думку), складати план, переказувати текст, відповідати на запитання. В.Паламарчук структурує дане уміння таким чином: мотивація, читання й аналіз тексту, виділення головного, порівняння та узагальнення, відповіді на запитання підручника, складання плану, самоперевірка [2, с. 47].

О.Савченко (автор програми “Формування загальнонавчальних умінь і навичок”) відносить уміння працювати з підручником до загальнонавчальних, зокрема організаційних, та передбачає його ускладнення при переході із класу в клас [3, с. 204].

Мета нашої статті – визначити дидактичні умови, що допоможуть значно підвищити ефективність формування у молодших школярів уміння працювати зі шкільними підручниками.

Аналіз наявного наукового фонду і власне бачення проблеми дозволили виділити структурні компоненти вміння працювати з підручником, які включають:

- уміння працювати з текстом;
- уміння працювати з позатекстовими компонентами;
- уміння користуватися апаратом орієнтування;
- загальнонавчальні уміння (аналіз, порівняння, узагальнення, контроль за якістю роботи тощо).

Виходячи з того, що результативність роботи над навчальним текстом тісно пов’язана з його розумінням, усвідомленням внутрішньої смислової структури, нами визначено

такі основні уміння, які забезпечують даний процес: виділяти головну думку, складати план, переказувати, ставити запитання. Окрім того, уміння працювати з текстом включає також уміння працювати з мікротекстами (наприклад, із правилами). Робота з позатекстовими компонентами підручника передбачає сформованість умінь працювати із завданнями, інструкціями, пам'ятками, таблицями, схемами, ілюстраціями. Уміння працювати з апаратом орієнтування включає в себе орієнтування у структурі підручника, шрифтових та кольорових виділеннях і сигналах-символах.

Робота з підручником передбачає складну аналітико-синтетичну діяльність, в основі якої лежать найважливіші мислительні операції – аналіз, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виділення головного, що є базою для формування загальнонавчальних умінь і навичок (насамперед загальнопізнавальних). Тому зазначені вміння також вважаємо важливими складовими уміння працювати з підручником.

Як зазначає О.Янченко, уміння працювати з апаратом орієнтування розглядається нами як окрема складова уміння працювати з підручником (хоча апарат орієнтування належить до позатекстових компонентів навчальної книжки). Такий підхід зумовлений тим, що цей компонент підручника виконує насамперед “технічну” функцію, тому робота з ним організовується дещо по-іншому, ніж з тими структурними компонентами, які спрямовані на здобуття та застосування знань. Окрім того, апарат орієнтування надає необхідну допомогу в організації процесу засвоєння, тому його виокремлення підкреслює значущість, важливість оволодіння умінням ним користуватися в рамках школи першого ступеня [4, с. 10-11].

Особливість уміння працювати з підручником вбачаємо в тому, що воно, з одного боку, належить до загальнонавчальних (міжпредметних), а з іншого – включає в себе найважливіші міжпредметні вміння – аналізувати, порівнювати, узагальнювати, контролювати роботу тощо, тобто є комплексним, інтегрованим.

У шкільній практиці роль уміння працювати з підручником недооцінюється, його формування відбувається стихійно, вчителі мало уваги приділяють організації самостійної роботи учнів з

навчальною книгою на уроці (83 % опитаних використовують книжку лише з метою закріплення та повторення вивченого, 25 % – під час вивчення нового матеріалу; вчителі пропонують учням обмежену кількість видів роботи з підручником).

Результати спостережень та контрольного зрізу засвідчили, що молодші школярі недостатньо володіють уміннями працювати з кожним зі структурних компонентів підручника. Так, наприклад, умінням працювати з текстом на високому рівні володіє 19 % третьокласників і 25 % четвертокласників, тоді як на низькому відповідно 35 % і 30 %; користуються апаратом орієнтування 23 % і 28 % школярів, а 31 % і 24 % – не використовують цей структурний компонент. Найнижчі показники спостерігаються стосовно рівнів оволодіння молодшими школярами умінням працювати з позатекстовими компонентами (на високому рівні – 12 % і 16 %, на низькому – 49 % і 41 %).

Причинами, незадовільного стану оволодіння учнями умінням, працювати з підручником, на нашу думку, є спрощене розуміння педагогами його сутності (як уміння працювати з текстом), а також нерозробленість теоретичних основ розвитку даного уміння та обмаль науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо його формування. Це й зумовило необхідність виокремлення дидактичних умов формування у молодших школярів уміння працювати з підручником.

Виділяючи дидактичні умови формування у молодших школярів уміння працювати з підручником, ми враховували особливості цього уміння, а саме:

- це навчальне уміння, тому з метою його формування доцільно забезпечити поетапність цього процесу;
- це загальнонавчальне уміння, а значить доцільним є використання міжпредметних завдань;
- формування уміння працювати з підручником розглядається нами в межах молодшого шкільного віку, тому обов'язковою умовою його вироблення є забезпечення позитивної мотивації учіння, а також поєднання прямого й опосередкованого способів впливу на дану якість.

Встановлено, що ефективне оволодіння молодшими школярами умінням працювати з підручником передбачає реалізацію в навчальному процесі таких дидактичних умов:

мотиваційне забезпечення процесу формування уміння працювати з підручником; комплексність і поетапність формування структурних компонентів зазначеного уміння; міжпредметний характер його вироблення; поєднання прямого й опосередкованого способів впливу на дану якість.

Забезпечення позитивної мотивації процесу формування в учнів уміння працювати з підручником передбачає вирішення таких завдань: зацікавити школярів роботою з книгою, вчити орієнтуватися в її структурі, формувати внутрішню готовність до оволодіння умінням, працювати з підручником, підтримувати інтерес до цього виду діяльності. Для реалізації даної умови ефективними є певні прийоми: актуалізація вже наявних мотивів (похвала за попередні досягнення), перспективна мотивація (показ можливостей використання набутих знань у майбутньому), похвала при отриманні проміжних результатів, наведення правильного зразка дії, обмін ролями “учитель-учень”, створення ситуації суперництва.

Робота з формування уміння працювати з підручником передбачає поетапність і комплексність цього процесу, що сприяє послідовному оволодінню умінням, і включає такі етапи: мотиваційний, тренувальний, основний. Специфіка кожного з них полягає в тому, що:

- формування зазначеного уміння відбувається поступово (від формування інтересу до роботи з книгою до ознайомлення з конкретними прийомами користування підручником, засвоєння операційного складу прийомів та творчого використання умінь);
- формування одних складових аналізованого уміння включає роботу з іншими компонентами книги, однак домінуючою на певному етапі є одна діяльність (таким чином забезпечується комплексність оволодіння структурними компонентами уміння працювати з підручником).

Міжпредметний характер вироблення зазначеного уміння націлює на перенесення набутих умінь на інші види діяльності та різні навчальні предмети. Реалізація цієї умови забезпечується таким чином: з одного боку, використанням системи міжпредметних завдань, складених з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального компонентів навчання, а з іншого

– одночасним формуванням інших загальнонавчальних умінь (аналізувати, порівнювати, узагальнювати, контролювати роботу тощо), які сприяють виробленню основного. Запропонований матеріал передбачав роботу з усіма структурними компонентами книги (текстом, позатекстовими компонентами, апаратом орієнтування).

Уміння працювати з підручником формується шляхом органічного поєднання прямого й опосередкованого способів впливу на дану якість. Прямий спосіб відображений в теорії поетапного формування розумових дій і включає чіткі вказівки, що і як учні повинні виконувати, тобто передбачає цілеспрямоване вироблення окремих структурних компонентів вказаного уміння. Опосередкований створює умови, які забезпечують оволодіння школярами необхідними вміннями, і здійснюється через підбір та організацію змісту і методів навчання. Основними засобами опосередкованого впливу є особистісно орієнтоване спілкування; використання цікавого й пізнавального матеріалу, проблемних та ігрових ситуацій; особистий приклад педагога; створення у класі такої атмосфери, яка сприяла б зацікавленню дітей роботою з підручником, виникненню бажання оволодіти вмінням працювати з ним.

Отже, означені й охарактеризовані нами дидактичні умови значно підвищують ефективність формування у молодших школярів умінь працювати з підручником.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 637 с.
2. Паламарчук В.Ф. Як виховати інтелектуала? – К.: Освіта, 1999. – 212 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 362 с.
4. Янченко О. Формування у молодших школярів уміння працювати з позатекстовими компонентами підручника // Поч. школа. – 2005. – № 7. – С. 10-14.

СУЩНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В статті розкриваються умови організації навчального процесу, які сприяють творчому розвитку особистості.

The conditions of educational process, the conditions of its organization forms methods which help to develop the creative qualities of a person a covered in the article.

Сегодня общеобразовательная школа призвана приближать учащихся к самообразованию, самосовершенствованию творческих возможностей обучаемых, к самотворчеству. Ещё Л.С.Выготский полагал, что “именно творческая деятельность человека делает его существом обращенным к будущему, созидающим и видоизменяющим свое настоящее”. Потребность общества в творческой личности, способной нестандартно решать с оптимальным эффектом стоящие перед ней задачи, является важным социальным заказом, выполнение которого сопряжено с повышением подготовки педагогических кадров. В этой связи особую актуальность в деятельности всех учебно-воспитательных учреждений приобретает проблема развития важнейших качеств личности – самостоятельности, познавательной активности, высокого интеллектуально-творческого потенциала.

Успех педагогической деятельности в подготовке школьников к творчеству в различных профессиональных сферах во многом зависит от того, насколько учитель способен обеспечить условия, предусматривающие изменение позиции ученика от простого исполнителя до активного участника и организатора познавательной деятельности. Сегодня стоит задача вооружить будущего учителя методикой и технологией подготовки школьников к творческой деятельности.

Обучаясь в педвузе, студенты должны четко представлять основные характеристики творческой личности и качества, обеспечивающие нестандартное решение профессионально-педагогических задач.

Не обходимо показать возможности рационального, организованного в формировании познавательной

самостоятельности – как важной характеристики творческой личности; раскрыть особенности этого сложного личностного образования, пути, формы и методы его формирования в учебной и внеурочной деятельности; выявить совокупность педагогических условий, соблюдение которых позволит педагогу добиться результативности в формировании у школьников познавательной самостоятельности.

Из общей цели вытекают конкретные задачи профессионально-педагогической подготовки студентов, а именно:

- в процессе изучения педагогических дисциплин добиться осознания каждым студентом сущности, специфических особенностей, структурных компонентов содержания этого сложного личностного образования;
- вооружить методикой изучения степени сформированности познавательной самостоятельности у учащихся;
- подготовка студентов к практической работе по формированию познавательной самостоятельности школьников в учебное и внеучебное время.

Студенты знакомятся с теоретическими основами, методикой и технологией работы по формированию этого сложного личностного образования у учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Познавательную самостоятельность мы рассматриваем как стержневое качество творческой личности. Познавательная самостоятельность как качество личности – это готовность к самостоятельному овладению знаниями на основе волевого усилия. Познавательная самостоятельность – сложное личностное качество содержит в своей структуре знания, мотивы, способы действия, степень выраженности которых оказывает значительное влияние на характер протекания и результаты учебной деятельности школьников. Мы исходим из того, что результативность формирования познавательной самостоятельности в учебном процессе возможна при условии, если на уроке учащиеся будут систематически вовлекаться в активную познавательную деятельность.

Что следует понимать под познавательной самостоятельностью?

Познавательная самостоятельность – это сложное

личностное образование, характеризующееся готовностью школьника собственными усилиями, без помощи учителя, решать познавательные задачи, успешно продвигаться в овладении новыми знаниями, рациональными способами умственной деятельности, творчески использовать ранее полученную информацию в нестандартных учебных ситуациях, проявлять активность и инициативность в познавательной деятельности.

Это качество обеспечивает учащимся возможность самостоятельно ставить цели, определять направление и характер познавательной деятельности, находить пути и способы решения познавательных задач, свободно ориентироваться в новых учебных ситуациях, удовлетворять своевременно потребность в новой информации, обогащать кругозор, закреплять интеллектуальные умения и навыки.

Успех учителя по воспитанию познавательной самостоятельности школьников во многом зависит от того, насколько он четко представляет многоаспектность содержания этого сложного личного образования. Познавательная самостоятельность имеет сложную структуру, объединяющую в себе следующие компоненты:

- личностный (осознание отношения к учебно-познавательной деятельности, познавательные интересы и потребности, готовность к напряженной учебной работе, личный опыт учителя, эмоционально-волевое усилие);
- деятельностный (мотивационно-целевой, содержательный, процессуальный, операциональный, коммуникативный);
- компонент внешнего проявления (стремление к достижению высоких результатов в овладении знаниями, интерес к предмету, стабильность в работе, владение общеучебными умениями и навыками, положительный настрой на работу, сотрудничество и сотворчество).

Будущему учителю важно четко представлять основные характеристики этого сложного личностного образования с тем, чтобы судить о степени его сформированности.

Основными критериями познавательной самостоятельности выступают: устойчивость познавательных интересов и потребностей, положительной мотивации и отношения к учебной работе; самостоятельность мышления и действия; видение и

решение проблемы, связь системы знаний и умений; полнота знаний и действий, объем знаний и действий, связь теоретических и фактических элементов знаний, широта связей между ними; волевые усилия и активность действий при решении познавательных задач. В соответствии с выраженностью этих критериев мы выделяем три уровня формирования познавательной самостоятельности.

Низкий уровень характеризуется, как правило, беспомощностью в решении любых познавательных задач, в том числе типичных, уже неоднократно решавшихся в классе; ученик неорганизован, неаккуратен; не умеет планировать “отсроченные задания”, выполняет их обычно в последний день работы.

Средний уровень характеризуется быстрым и прочным усвоением разъясненной операции, решением без помощи извне типовых задач, но затруднениями в новых нетипичных познавательных ситуациях; ученик не всегда организован и аккуратен, бывают срывы; умеет планировать работу, однако зачастую поверхностно.

Высокий уровень характеризуется наличием у школьника способности творчески использовать усвоенную “технику” интеллектуальной деятельности для создания оригинальных познавательных действий, ранее не встречавшихся в его опыте; решением без помощи извне любых познавательных задач, доступных учащимся, в том числе нестандартных, без дискурсивно – логического их обоснования; ученик организован, собран; систематически планирует работу; строго выполняет ее в соответствии с планом, освобожден от стереотипов, готовых образцов, шаблонов, нестандартно решает познавательные задачи.

От уровня сформированности познавательной самостоятельности во многом зависит и характер познавательной деятельности школьников. Чтобы познавательная самостоятельность стала устойчивой чертой человека, надо сформировать не только способность своими силами овладевать знаниями, а ещё и положительное отношение, потребность к самостоятельной познавательной деятельности. Изучение и анализ имеющихся результатов по интересующей нас проблеме позволит говорить о наличии четырех уровней познавательной деятельности школьников.

Очень низкий. Общий характер познавательной деятельности – репродуктивно-копирующий от буквальной репродукции до репродуктивного воспроизведения. Самостоятельность мышления и действий; межпредметная сущность осознается лишь в частных вопросах; действия только по образцу; связь системы знаний и системы умений слабая. Полнота знаний и действий составлена из факторов на уровне знакомства.

Низкий уровень. Общий характер деятельности – репродуктивно-копирующий. Самостоятельность мышления и действий при выполнении заданий, наблюдается применение аналогий, усиление стереотипных знаний. Полнота знаний и действий; знание теоретических и фактических положений неполное; связь между теоретическими и практическими положениями неустойчивы.

Достаточный уровень. Общий характер познавательной деятельности – продуктивно-преобразующий; связи между предметами обобщаются с позиций мировоззренческих идей конкретных наук путем сочетания репродуктивного подхода с элементами творчества. Самостоятельность мышления и действий; осознается межпредметная сущность заданий; при выполнении заданий преобладает индуктивно-поисковый подход, самостоятельное использование аналогий; обобщение происходит дедуктивно-показательным способом с элементами индукции; эмпирическое обобщение сочетается с теоретическим. Полнота знаний и действий: полное знание теоретических положений и фактов их подтверждающих; правильная трактовка предметных понятий, теорий, но встречаются отдельные ошибки; преобладают внутрисистемные связи; анализ и обобщение, в основном, известных факторов с позиций отдельных теоретических положений. Направленность познавательных интересов; повышенный интерес к предметам; проявляется интерес к познанию конкретных и общенаучных теорий; процессуальная мотивация устойчивая, влияние ситуативной мотивации ослаблено.

Высокий уровень. Овладение выборочным и творческим использованием всех методов познавательной самостоятельности.

Результативность работы по формированию учащихся познавательной самостоятельности предполагает, прежде всего, умение учителя изучать и определять исходное состояние, уровень

сформированности этого качества. Поэтому студентам важно овладеть методикой контактного использования методов, к числу которых относят: анкетирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, тестирование, шкалирование, эксперимент.

Динамика развития сложного личностного образования в позитивную сторону, от более низкого к достаточному и высокому уровню его проявления представляется во многом четкими представлениями учителя о путях формирования познавательной самостоятельности школьников.

В процессе изучения дисциплин педагогического цикла в педвузе будущие учителя должны знать, что большие возможности содержит в себе:

- педагогически целесообразная организация учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- включение школьников в активную деятельность во внеурочное время, стимулирующую проявление таких личностных качеств стимулирующих ее учеников как активность, изобретательность, самостоятельность, творчество;
- организация досуга, свободного времени и отдыха в условиях школы, внешкольных учреждений и семьи, обеспечивающей возможности проявления разнообразных интересов школьников и закрепление их устойчивости, многогранности и социальной направленности.

Задача будущего учителя состоит в том, чтобы научиться видеть специфику каждого из возможных путей формирования познавательной самостоятельности; не подменять один другим, тем самым недооценивая какой-либо из них; координировать формирование творческой личности, в частности развитие познавательной самостоятельности как важного показателя ее индивидуальности. Учитель должен стать центром, координирующим и объединяющим в единое целое все действия, направленные на воспитание познавательной самостоятельности школьников.

За годы обучения в вузе будущий педагог должен овладеть искусством педагогического менеджмента, стать педагогом-менеджером, способным учебно-воспитательный процесс освободить от формализма и догматизма, предать ему

лично-деятельностный характер, поставив в центр педагогической работы личность воспитанника, становление и развитие ее интеллектуального, нравственного, духовного потенциала. Реализация этой задачи предполагает в первую очередь изменение позиции студента в вузовском процессе. Важно обеспечить ему переход от простого исполнителя к активному участнику и организатору учебно-воспитательного процесса.

Будущий педагог должен овладеть методикой и техникой педагогического менеджмента, т.е. овладеть искусством управления детьми, организации их деятельности и общения с тем, чтобы обеспечить необходимые условия для проявления и закрепления тех личностных качеств, которые позволяют обучаемым проявлять и закреплять те личностные качества, которые позволяют обучаемым проявлять самостоятельность, активность, нестандартность мышления при решении познавательных задач, быть организаторами своего интеллектуального досуга и познавательной деятельности.

Поэтому еще в вузе, во время прохождения педпрактики студенты должны осознать наличие зависимости между результативностью воспитательной работы и условиями ее организации. Формирование познавательной самостоятельности — это не стихийный процесс. Его успех определяется целенаправленной работой по созданию необходимых условий.

Проблема выявления совокупности педагогических условий, обеспечивающих развитие познавательной самостоятельности школьников, волновала многих ученых. В этом плане студентам важно познакомиться с работами С.И.Щукиной и Н.Г.Морозовой и др. по развитию познавательно-деятельных интересов школьников. Практическое значение для учителя, особенно начинающего, представляют труды Ю.К.Бабанского, Б.П.Есипова и др. Анализ и изучение достижений педагогической теории школьной практики позволяет систематизировать и выделить совокупность педагогических условий (внешних и внутренних).

К числу внутренних условий отнесены: наличие познавательного интереса и познавательной потребности; система знаний и учебно-воспитательных умений, обеспечивающих результативность учебно-познавательных задач; реализации

познавательного потенциала школьника в процессе обучения.

К внешним условиям отнесены условия, обеспечивающие устойчивость познавательного интереса и познавательной потребности: учет интересов и склонностей школьников; особенности мотивации решения задач; интенсивность познавательной потребности у учащихся; осуществления принципа педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в учебном процессе.

Собранные факты говорят о необходимости внедрения в школьную практику технологии учебной работы, которая бы максимально опиралась на систему потребностей, мотивов, ценностей обучаемых, стимулировала бы эмоционально-ценностное отношение и положительное отношение старшеклассников к изучаемой учебной информации.

Учитывая это, мы попытались перестроить организацию учебного процесса на принципах взаимодействия, сотрудничества, который позволяет его участников превратить в равноправных партнеров, активных деятелей и организаторов учебной работы.

І.В.Шевченко

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО СЛУХУ В КУРСІ “СОЛЬФЕДЖІО” ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МУЗИКА”

Статья посвящена проблеме развития музыкального слуха, обоснованию методов и принципов активизации слуховых представлений на занятиях сольфеджио для студентов музыкально-педагогических факультетов высших учебных заведений.

Article is devoted to a problem of development of ear for music, a substantiation of methods and principles of activation of acoustical representations on employment(occupations) of solfeggio for students of musical-pedagogical faculties of higher educational institutions.

Постановка проблеми. Сольфеджіо належить до однієї з провідних дисциплін в загальній системі підготовки вчителя музики. Адже правильна, чиста, красива і виразна інтонація, добре розвинутий музичний слух і музична пам'ять – основа фахового навчання спеціальності “Музика”. Тому, із “Сольфеджіо”

безпосередньо пов'язані всі курси музично-теоретичного циклу: “Гармонія”, “Поліфонія”, “Аналіз музичних творів”, “Акомпанемент і імпровізація”, – а також дисципліни музично-практичного і виконавського циклу: “Основний інструмент” та “Додатковий інструмент”, “Хорове диригування”, “Вокальний клас”, “Хоровий клас” і “Оркестровий клас”. Курси “Історія музики”, “Хорознавство”, “Методика музичного виховання” та інші також проблематично уявити поза здатністю сприймати музичний твір “на слух” і поза вмінням завдяки розвиненості музичного слуху “розшифровувати” його зміст, визначати рівень історичної та художньої цінності тощо. Досягти цього можна лише за умови опанування курсу “Сольфеджіо” в цілому та розвитку музичного слуху зокрема.

Аналіз досліджень та публікацій. Жоден музичний теоретик, хто практикує курс “Сольфеджіо”, не може оминати увагою проблему розвитку й удосконалення музичного слуху, адже це є метою і одним із завдань курсу. Як наслідок, її розгляду присвячена численна кількість наукової, науково-методичної та навчальної літератури. Разом з тим, інтенсивне вивчення проблеми розвитку музичного слуху в педагогічному контексті розпочалося лише з кінця XIX – початку XX століть і пов'язується з іменами М.Римського-Корсакова, Б.Асаф'єва, М.Гарбузова. Значний внесок в її розбудову здійснили видатні музиканти та музичні педагоги Франції, Німеччини, Італії, США, Угорщини, Болгарії, Польщі та ін. Серед найбільш відомих радянських та сучасних російських і вітчизняних музикантів-методистів, плідно працюючих в цій галузі, – А.Агажанов, Б.Алексєєв, Є.Блинський, Д.Блюм, П.Драгомиров, Є.Євпак, Б.Калмиков, М.Ладухін, Є.Мілка, К.Пигров, В.Олендарьов, А.Островський, О.Рубець, М.Серебряний, С.Соловійов, І.Способін, Г.Фрейндрлінг, Г.Фрідкін, В.Хвостенко, В.Шип, В.Шокін та ін.

Основною метою даної роботи є узагальнення вітчизняних традицій та власного досвіду методики розвитку музичного слуху, обґрунтування шляхів, методів та принципів оптимізації слухових навичок на заняттях сольфеджіо.

Результати дослідження. Як здібність людини свідомо й повноцінно сприймати музику, музичний слух є основою музичного мислення й сутністю будь-якої музичної діяльності.

Музичний слух характеризується “високою чуттєвістю сприйняття окремих якостей музичних звуків – висоти, гучності, тембру й тривалості” [4, с. 102]. Тому, важливішим компонентом його є загальна музикальність, що виявляє себе в емоційній чутливості сприйняття музичних явищ, яскравості й специфічності музичних переживань [4, с. 104].

За думкою Л. Мазеля, типологія музичного слуху повністю ще не складена [4, с. 102]. Тим не менше, музичний слух диференціюють на такі різновиди: абсолютний, мелодичний, інтервальний, гармонічний, ладовий, ритмічний, відносний, внутрішній, архітектонічний, кольоровий, емоційний та ін. Вважається, що музичний слух у всіх своїх різновидах у процесі музичної діяльності піддається розвитку – “підвищується чутливість до розрізнення невеликих змін висоти, гучності, тембру та ін. властивостей звуку, напрацьовуються умовні рефлекси щодо відношень між звуками (наприклад, удосконалюється відносний слух, розвиваються мелодичний, гармонічний слух, почуття ладу), посилюється емоційна сприйнятливість музичних явищ” [4, с. 104].

У системі музичної та музично-педагогічної освіти сприяти розвитку музичного слуху покликані різноманітні курси “Сольфеджіо” та існуюче розмаїття форм сольфеджування, запроваджених у закладах дошкільного виховання, загальноосвітніх школах і спеціалізованих музичних школах, музичних і музично-педагогічних відділеннях та факультетах середніх та вищих навчальних закладів.

У навчальному плані музично-педагогічних факультетів/відділень вищих навчальних закладів курсу “Сольфеджіо” належить провідне місце. Разом з тим, “Сольфеджіо” є надто складною та специфічною дисципліною, що потребує особливої форми організації навчання, і, в першу чергу, систематичного відвідування занять, систематичної підготовки до них. Безумовно, результативність навчання багато в чому залежить від індивідуальних музичних здібностей кожного студента. Однак навіть певні музичні здібності без систематичних практично-тренувальних вправ поступово нівелюються й втрачаються. Відповідно, природні властивості інтенсивніше еволюціонують в умовах активної цілеспрямованої діяльності, яку може організувати лише викладач. Більше того, методика сольфеджіо, власне, й

базується на практиці набуття слухових уявлень у контексті безпосереднього і постійного спілкування студента й викладача.

Розвитку музичного слуху в методиці сольфеджіо присвячені всі без винятку форми опанування цієї дисципліни. Однак в музичному просторі “Сольфеджіо” всі вони фокусуються навколо розділів інтонування та сприйняття на слух.

Під інтонуванням у вузькому значенні цього терміну традиційно розуміють відтворення голосом або на музичному інструменті конкретної висоти музичного тону/звуку, інтервалу, музичної фрази, мелодії тощо [5, с. 4]. Інтонування – основа музично-педагогічної освіти, адже важко уявити вчителя музики, який не вміє правильно, чисто, красиво й виразно інтонувати або, інакше, співати, відрізнати та контролювати слухом ту чи іншу музичну висоту, інтонацію тощо. Тому розділ інтонування в сольфеджіо вирізняється достатньо розгалуженою системою вправ та прийомів, сприяючих розвитку, за визначенням М.Римського-Корсакова, “вищих слухових здібностей” [8, с. 29].

Цілком зрозуміло, що в методиці сольфеджіо інтонаційні вправи та прийоми застосовуються переважно як допоміжний засіб у підготовці студентів до сприйняття елементів музичної виразності та долання складностей у співі за нотами. Тим не менше, вирішуючи ці локальні завдання, не можна випускати з поля зору загальної мети “Сольфеджіо” – “виховання музичного слуху як комплексної здібності” [5, с. 57]. У доборі інтонаційних вправ необхідно виходити з того, що орієнтоване на розвиток почуття строю, ладу, ритму, мелодичного та гармонічного слуху набуття навичок чистого, осмисленого та виразного інтонування у співі в кінцевому рахунку покликане сприяти розвитку музичної пам’яті, фантазії, здібності до творчих уявлень, вміння самостійно й критично мислити в музичному просторі тощо.

Усе розмаїття інтонаційних вправ на заняттях сольфеджіо застосовується як у вигляді окремих елементів музичної мови, абстрагованих від ладу та метро-ритму звукорядів тетраходів, гам, інтервалів, акордів, так би мовити, у роздріб, так і в гамоподібних, секвентних, ступеневих, інтервальних, мелодичних та гармонічних послідовностях, модуляціях у I ступінь споріднення, у яких означені елементи, пов’язані між собою згідно з нормативами існуючої музичної системи. Вправи, які являють собою окремі

елементи музичної виразності або їх найпростіші зв'язки в нескладному метро-ритмічному оформленні, якраз і дозволяють сконцентрувати увагу власне на самому елементі або тому чи іншому технічному прийомі його використання, напрацювати технічні навички його сприйняття на слух і відтворення голосом або на інструменті. Саме тому інтонаційні вправи мають охоплювати весь обсяг тематики теорії музики.

Так, для розвитку слуху та навичок чистого, правильного, виразного інтонування першочергове значення має система ладової організації музики, а саме лади мажоро-мінорної гармонічної системи та народної музики, включаючи особливості їх побудови, поняття тетра хорду й основних видів тетра хордів, знання ладового та функціонального співвідношення діатонічних та хроматичних тонів, норм ладових тяжінь, відомості про тональності кварто-квінтового кола першої гептатоніки, паралельний, однойменний та однотерцевий мажороміно́р, можливості збагачення мелодичних та гармонічних зв'язків неакордовими звуками: прохідними, допоміжними, затриманими та передуючими. Інтонаційні вправи на основі ладової організації музики необхідно чергувати й у системі *ad libitum*, тобто, поза метро-ритмом, і в умовах метро-ритмічної організації, урахуваючи прості й складні дводольні та тридольні розміри, групування тривалостей, ритмічні та диригентські схеми, різновиди пунктирного ритму та синкоп, форми ускладнення групування тривалостей у такті завдяки паузам, тріолям, складним видам синкоп, оберненим та подвійним пунктирним ритмам, сполученням більш складних різновидів ритмічної організації музичного матеріалу.

Іншу групу інтонаційних вправ, сприяючих розвитку слухових уявлень, утворюють різноманітні форми інтервальних побудов, і в першу чергу стійкі та нестійкі інтервали в натуральному, гармонічному та мелодичному мажорі й мінорі – чисті, малі та великі інтервали, тритони, характерні та нескладні види хроматичних інтервалів, їх розв'язання за ладовими тяжіннями, співставлення інтервалів у тональності та від звуку з розв'язанням і визначенням тональності. При цьому фактично кожен інтервал потребує особливої уваги та спеціальних прийомів опанування. Адже, якщо навіть інтонування чистої октави, що являє собою просту форму акустичної та ладової подібності

октавних тонів, пов'язане з чималими труднощами, то що вже говорити про більш складні форми інтервальних структур, поза опануванням яких неможливо орієнтуватися в контексті “перемінно-ладової мелодики та раптових інтонаційних зсувів” [6, с. 180].

Розвитку музичного слуху в інтонаційних вправах на основі різноманітних форм інтервальних структур у першу чергу сприяють знання про інтонаційні особливості кожного інтервалу, набуті завдяки первинним слуховим враженням у процесі безпосереднього досвіду з музичним контекстом. Так, інтервал великої секунди традиційно асоціюється з кроком, малої секунди – з плачем, чистої кварта – із закликком, малої та великої терції – з коливанням і т.ін. Безумовно, запропоновані характеристики інтонаційних властивостей інтервалів не є абсолютними і можуть бути доповнені у відповідності до власних спостережень та вражень від їх інтонаційних особливостей. Головним у цьому процесі є те, щоб інтервал сприймався саме як інтонація, співвідношення тонів, цілісний комплекс двох звуків, а не лише як просте їх складання.

У педагогічній практиці інтонування інтервалів поряд зі співом окремих інтервалів поза тональністю й у тональності широко використовуються різноманітні побудови ланцюжків і послідовностей інтервалів. Методика їх інтонування передбачає форми співу як у висхідному русі, так і в низхідному, а також по чергово у висхідному й низхідному напрямках та в ансамблі. Спів інтервалів і їх послідовностей у системі різних напрямків та кількості голосів сприяє розвитку прослуховування не лише одного з голосів – верхнього або нижнього. За такою методикою спів стає “мелодично більш природним”, а вухо привчається слухати “не один з голосів, а обидва голоси інтервальної послідовності” [5, с. 104].

Специфічними в розділі інтонування та розвитку музичного слуху є інтонаційні вправи із застосуванням три- та чотиризвучних гармоній: тризвуків, секстакордів та квартсекстакордів головних та побічних ступенів, септакордів V, VII, II ступенів та їх обернень у роздріб, а також у гармонічних зворотах: автентичних, плагальних, повних, прохідних, допоміжних, перерваних та ін., у послідовностях та модуляціях. Здавалося б, оскільки будь-який

акорд за своєю будовою утворюють дві або три пари інтервалів, то, відповідно, якщо засвоєна методика співу інтервалів, за логікою речей, інтонування акордів має даватися достатньо легко. Проте, не зважаючи на те, що акордові структури дійсно будуються за інтервальним принципом, вони являють собою більш складні структурні комплекси і, відповідно, черговий етап долання інтонаційних труднощів у співі та формуванні слухових уявлень.

Для кращого засвоєння інтонаційних вправ на основі окремих акордів у тональності та поза нею, крім інтонування їх у висхідному русі, можна застосовувати прийоми співу в низхідному, ламаному та секвенційному напрямку, не лише від основного тону, але й від терцевого, квінтового або септимоного. Інтонаційні ж вправи на гармонічні звороти та послідовності слід упроваджувати в практику "Сольфеджіо" як у вигляді вертикалей, так і у формі співу одного голосу на фоні гри на фортепіано всіх інших, як у виконанні соло, так і в ансамблі. До речі, у вищенаведених вправах необхідно використовувати лише такі форми гармонічних зворотів та послідовностей, які б відповідали рівню естетичного та художнього зразку, отже, сприяли розвитку музичного смаку.

Своєрідним додатком у практиці розвитку музичного слуху є опанування різноманітних форм зміни тональності за допомогою техніки відхилення та модуляції в мелодичному й гармонічному русі як одній з форм зміни ладо-тонального устою та подоланню інерції у співі та слухових уявлень. Переходу на інші рівні ладотонального устою мають передувати систематичні й цілеспрямовані вправи на форми зміни ладових устоїв, починаючи від плавного, допоміжного, прохідного, стрибкового та опосередкованого хроматизмів і завершуючи рухом по звуках хроматичної системи. Опануванню тональних зрушень сприяють також вправи у вигляді постійних "зміщень" ступенево-функціональних значень звуків у завданнях на мелодичну секвенцію та "перебудувань" їх з горизонтальної площини у вертикальну в завданнях на гармонічні послідовності. Зразки інтервальних і гармонічних зворотів та послідовностей, відхилень і модуляційних схем містять навчальні посібники й методичні розробки К.Пігрова та В.Шипа [7], С.Мілкі та М.Шевченка [3], В.Кіріллової, В.Попова [2] й ін.

Розвитку музичного слуху сприяє й опанування методикою

сольмізації одноголосних та багатоголосних музичних прикладів різних епох та стилів, набуття прийомів співу з листа одноголосної та багатоголосної музики, співу мелодії без тексту та з текстом, у голос і про себе, канонічного відтворення мелодій, співу двоголосних прикладів з виконанням другого голосу на фортепіано, двоголосних музичних прикладів хором та дуєтом, пісень та романсів з акомпанементом, транспонування мелодії, а згодом і двоголосних побудов без супроводу та з акомпанементом, подолання інтонаційних труднощів у співі мелодики сучасних композиторів. Відповідно до програми, у сольфеджуванні одноголосних та двоголосних музичних прикладів необхідно дотримуватись темпу, динамічних відтінків, штрихів тощо, у разі необхідності застосовувати елементи диригування, тактування, здійснювати слуховий контроль та самоконтроль за голосоведенням, визначати помилки в інтонуванні та самостійно виправляти останні.

Важливою формою виховання музичного слуху є розділ сприйняття на слух, тобто, різноманітні форми слухового контролю та самоконтролю, до яких належать музичний диктант та засвоєння принципів аналізу на слух елементів музичної мови – ладів, інтервалів, акордів, ритмічних схем, гармонічних послідовностей. Методика проведення музичного диктанту та слухового аналізу достатньо широко викладена в науковій та науково-методичній літературі. Тому розглянемо лише питання активізації музичного слуху. Усвідомлене запам'ятовування в процесі опанування музичного диктанту або слухового аналізу базується на чіткому уявленні їх ладо-тональних та метро-ритмічних засад, елементів форми різних фрагментів та в цілому, фіксації моментів початку та закінчення фраз, ступенів ладу, характеру їх альтерацій та хроматизацій, долей такту, розміру, спрямування мелодичного руху, ладового значення кульмінацій, каденційних зворотів, переходів від однієї фрази до іншої, організації ритмічного рисунку, тонального плану тощо. Підготовчим етапом у формах сприйняття на слух є усний диктант та самодиктант. Закріплюючим – програвання музичного матеріалу на інструменті по пам'яті. В останньому на перший план, на думку Г.Фрейндлінга, виходить більш активна, ніж у співі, керівна роль внутрішнього слуху, що змушує по пам'яті відтворювати на клавіатурі мелодію, двоголосся,

гармонічний зворот або послідовність [8, с. 41]. Крім того, достатньо плідною для виховання музичного слуху є упровадження методики написання різноманітних форм тембрових диктантів, розвиток музичних уявлень на основі абстрагування від традиційних та звичних слухових вражень на заняттях сольфеджіо.

Висновки та перспективи дослідження. Викладений стислий аналіз такої широкої та багатогранної проблеми, пов'язаної з розвитком та вихованням музичного слуху, безумовно, не претендує на повне розкриття її різних сторін та аспектів. Однак розгляд деяких з них, сподіваємось, приверне більш пильну увагу науковців та методистів і можливо послужить поштовхом до нових наукових та науково-методичних пошуків в галузі виховання професійного музичного слуху вчителя-музиканта.

Література

1. Давыдова Е. К вопросу о подготовке преподавателей сольфеджио // Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин: Сб. статей. – М.: Музыка, 1967. – С. 181-194.
2. Кириллова В., Попов В. Сольфеджио: Учебное пособие. – Ч. 1. – М.: Музыка, 1986. – 288 с.
3. Мілка Є.Г., Шевченко М.К. Гармонічне сольфеджіо. – К.: Музична Україна, 1978. – 185 с.
4. Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В. Келдыш и др. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – Т. 5. – 1056 с.
5. Незванов Б.А. Интонирование в курсе сольфеджио. – Л.: Музыка, 1985. – 184 с.
6. Островский А. О преодолении ладовой инерции при восприятии и интонировании современной музыки // Вопросы методики воспитания слуха: Сб. статей. – Л.: Музыка, 1967. – С. 5-27.
7. Пигров К., Шип В. Сольфеджио для дирижерско-хоровых отделений музыкальных училищ. – М.: Музыка, 1970. – 503 с.
8. Фрейншлинг Г. Слуховой самоконтроль и методика сольфеджио // Вопросы методики воспитания слуха: Сб. статей. – Л.: Музыка, 1967. – С. 28-42.

МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ І ЇЇ ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статтє даєтєя обоснованіє структурної моделі формирова́нія личности современного учителя и условий, при соблюдении которых она может быть успешно реализована в педагогическом процессе высшей школы.

The paper deals with the grounding of the structural pattern of modern teacher personality as well as the conditions of its successful realisation in higher school educational process.

Сучасне суспільство характеризується підвищенням ролі людського фактора в його подальшому розвитку й удосконаленні. Ріст обсягу наукової інформації, стрімке розширення бази знань, яки використовують фахівці різних галузей для вирішення професійних завдань припускає модернізацію навчального процесу у вищій школі, пошук шляхів розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців, що ускладнює у свою чергу професійні функції педагогічних кадрів і зміст їхньої підготовки в умовах вищої педагогічної школи.

Традиційна навчально-методична модель, що використовується на різних етапах реалізації освітньої системи, не забезпечує ефективного вирішення якісної освіти й підготовки педагогічних кадрів, здатних на сучасному рівні вирішувати проблеми, що стоять перед системою освіти.

Сьогодні вчитель, що передає знання й уміння в готовому вигляді, не володіє навичками дослідницької роботи, оперативного пошуку, відбору й використання інформації, не користується попитом у суспільстві. Традиційна система авторитарного навчання, заснована на передачі й відтворенні в готовому вигляді навчальної інформації, не тільки не вирішує завдань якісної освіти підростаючого покоління, але й перешкоджає розвитку творчої особистості, закріплюючи в ній шаблонне мислення, й тим самим блокує творчий пошук. Зібрані дані дозволяють говорити про різке падіння інтересу до знань не тільки серед учнів, але й у студентському середовищі.

Причини такого положення варто шукати в підготовці педагогічних кадрів, формалізмі й використанні при цьому

застарілих методик і технологій навчально-виховного процесу. Реформування системи вищої педагогічної освіти передбачає в першу чергу заміну авторитарної системи навчання на особистісно-орієнтоване навчання. В основі особистісно орієнтованої системи навчання лежить процес пізнання як активна пізнавальна діяльність, беручи участь у якій кожен студент конструє себе як особистість й як елемент соціуму в житті, творчості й освіті.

Вища школа покликана залучити майбутніх фахівців до творчого пізнання, забезпечити умови для самоконструювання й самозростання їхнього інтелектуального багажу. Залучення до пошуку й вирішення проблемних завдань поєднано зі стимулюванням розвитку в студентів творчого мислення, організаційних й управлінських здібностей. Проблемний підхід до підготовки кадрів ставить перед викладачами вищої школи складні завдання, вирішення яких неможливе без допомоги методики та технології, побудованої на передачі і відтворенні навчальної інформації. Викладач повинен володіти мистецтвом вибору методів, форм навчання, засобів оцінки, що підкреслюють інтелектуальні можливості кожного студента, його погляди і ціннісну позицію, персональний підхід до вирішення навчальних проблем, здібності бачити ситуацію, творчо вирішувати її, проявляючи при цьому індивідуальний стиль мислення.

Нова парадигма вищої освіти й навчання визначає особистісні, професійні якості, якими повинен володіти викладач вищої школи. Педагогічна майстерність його виявляється не в тому, що він викладає навчальний матеріал як набір загальноновизнаних наукових істин, а здійснює й організує процес проблемно-орієнтованої, дослідницької, навчально-пізнавальної діяльності. Його мистецтво складається з уміння забезпечити необхідні умови для творчої самостійної роботи студентів, підтримці їхньої ініціативи, самодіяльності, не нав'язуючи при цьому власної позиції й способів рішення пізнавальних завдань. В умовах особистісно-орієнтованого навчання необхідно піклуватися про те, щоб кожен студент був повноцінним "співучасником" навчального процесу, розділяючи з викладачем відповідальність за процес і результати пізнавальної діяльності. Навчальна інформація, що засвоюється майбутніми фахівцями в навчальній діяльності, набуває особистісного сенсу, стає цінністю для кожного студента.

Результативність навчання досягається лише в тому випадку, якщо майбутній фахівець сприймає навчальний матеріал як особистісно значимий, а освітній підсумок оцінюється за критеріями, істотними для конкретної особистості. Особистісний зміст навчального матеріалу виникає лише в процесі взаємодії, співробітництва й співтворчості в системі відносин “викладачі-студенти”.

Навчання, побудоване на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості, вимагає високого професіоналізму викладача, здатності визнати за кожним студентом право на власну думку, особисту позицію й індивідуальний стиль діяльності. Далеко не кожен викладач вищої школи готовий до такого рівня взаємин у навчальному процесі. Більшість із них, як показує практика, віддають перевагу знаннєвій парадигмі, предметному навчанню, простій передачі свого досвіду й знань студентам, тому що “так легше працювати”.

Заміна сформованих стереотипів в університетській практиці передбачають кардинальну перебудову технологій й методику підготовки педагогічних кадрів. Прагнення модернізувати вищу педагогічну освіту в світлі вимог Болонського процесу не завжди дає позитивні результати. Потреба в уніфікації вищої школи нерідко ігнорує специфіку педагогічної освіти й особливості підготовки педагогічних кадрів. Перехід вищої школи на комерційну основу негативно позначається на якості педагогічної освіти. Невизначеність статусу вчителя-бакалавра з урахуванням специфіки педагогічної праці, а також відсутність потреби у ньому в шкільній практиці негативно позначається на іміджі вчительської професії.

Ще Я.Коменський писав, що немає нічого гірше, ніж половина знань. У педагогічній практиці важко поставити межі між щаблями навчання й вимогами до особистості вчителя. Дотепер серйозно ніхто не довів, на якому щаблі навчання від учителя потрібно більше творчості, гуманізму, сподвижництва. І, якщо деякі вважають, що в початковій школі може працювати вчитель, не підготовлений до творчого пошуку, нестандартному вирішенню педагогічних завдань, а в старших класах – вчитель-магістр, здатний до дослідницької роботи, то вони глибоко помиляються. Тому що у своїй основі будь-яка педагогічна праця – творчість. І в початковій, і в старшій школі потрібен педагог, що

оволодів методикою творчої роботи, нестандартного вирішення педагогічних проблем, здатний у кожному учні бачити неординарну особистість, перспективу його духовного й морального росту, громадського становлення.

К.Д.Ушинський вважав, що тільки особистістю можна виховати особистість і мав у цьому рацію. Зовсім не випадково вітчизняні й закордонні педагоги в підготовці педагогічних кадрів велике значення надають становленню професійних якостей вчителя, громадському дозріванню й соціалізації його особистості. Багатогранність професійних якостей особистості вчителя припускає й багатогранність його професійно-педагогічної підготовки.

В основі структурування змісту цієї підготовки повинна лежати професіограма, тобто професіографічний опис його особистості. Протягом всієї історії становлення педагогічної вищої школи приділялася увага розробці моделі особистості вчителя (Н.В.Кузьміна, В.А.Сластьонін, А.І.Щербаков й ін.). Але повністю ця проблема не вирішена й сьогодні.

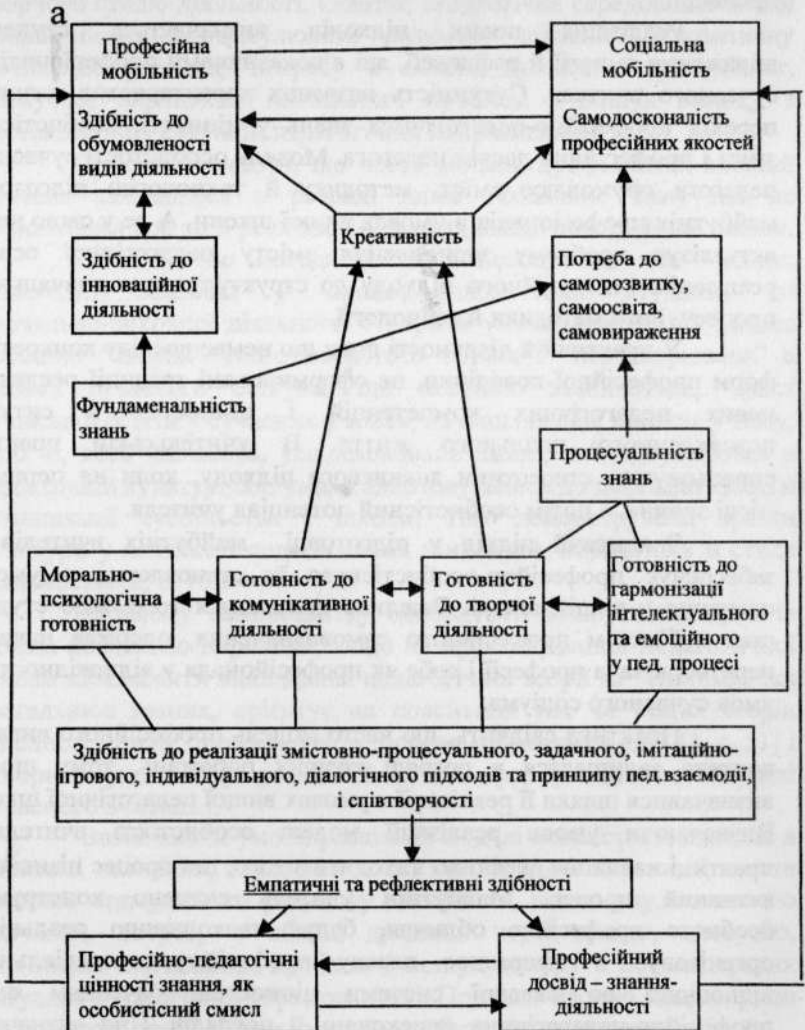
Ускладнення функцій педагогічної праці визначає багатоаспектність і багатогранність вимог до професійних якостей вчителя, викладача. Зі зростанням ролі інтелектуальної праці в суспільстві підвищуються вимоги до компетентності педагогічних кадрів. Основу сучасної професіограми особистості вчителя повинні становити професійно-педагогічні компетенції. Надамо наочно модель особистості сучасного вчителя для того, щоб наочно побачити необхідність якісної освіти й предмета діяльності сучасного вчителя.

З табл. 1 видно, що педагогічні кадри повинні відзначатися професійною й соціальною мобільністю й прагненням постійно вдосконалювати професійні якості. Основним в особистості вчителя виступає його здатність до інноваційної творчості, саморозвитку, самоствердженню й самовираженню в професійній діяльності.

Інновації припускають фундаментальність і процесуальність знань, без яких не може бути сформована морально-психологічна готовність, що поєднує в собі готовність до комунікативної, творчої діяльності й гармонізацію інтелектуального й емоційного факторів у педагогічному процесі.

Модель особистості вчителя

Основа – професійно-педагогічної компетенції, представлення якісної педагогічної освіти, предмета діяльності сучасного вчителя



Рівень сформованості готовності визначає здатність учителя реалізувати в практичній діяльності змістовно-процесуальний, задачний, імітаційно-ігровий, діалогічний, індивідуальний підходи й принципи педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості в навчально-виховному процесі.

Реалізація нових підходів визначається ступенем вираження емпатії й рефлексії, які є показниками професіоналізму сучасного вчителя. Сукупність названих характеристик визначає перехід професійно-педагогічних знань у цінності, особистісний зміст і професійний досвід педагога. Модель особистості сучасного педагога обумовлює зміст, методiku й технологію підготовки майбутніх професіоналів в умовах вищої школи. А це у свою чергу актуалізує проблему відновлення змісту педагогічної освіти, реалізацію інноваційного підходу до структурування навчального процесу, його методики й технології.

У практичній діяльності поки що немає досвіду конкретних форм професійної поведінки, не сформировані традиції реалізації нових педагогічних компетенцій і цінностей в ситуації повсякденного шкільного життя. В учительській практиці спрацьовують стереотипи знаннєвого підходу, коли на першому місці знання, а потім особистісний потенціал учителя.

Знаннєвий підхід у підготовці майбутніх вчителів не забезпечує професійно-особистісного їх становлення в умовах навчання у вищій школі. Важливо домагатися того, щоб студент став суб'єктом професійного самовизначення, одержав навички перетворювача професії і себе як професіонала у відповідності до умов сучасного соціума.

Практика свідчить, що часто модель професійного вигляду вчителя залишалася в розряді кращих побажань, тому що не визначалися шляхи її реалізації в умовах вищої педагогічної школи. Визначаючи умови реалізації моделі особистості вчителя в практиці навчання, важливо виходити з того, що процес пізнання – активний процес. Майбутній учитель активно конструює особисте професійне обличчя, будує навколишню реальність, організовує й оформлює власну професійну життєдіяльність відповідно до власної системи цінностей, баченням світу, професійно-педагогічних переконань й поглядів. При визначенні

основних структурних компонентів “Моделі умов формування особистості вчителя” важливо враховувати, що для кожного студента варто забезпечити особистісну спрямованість навчальної роботи, можливість для професійного росту й постійного вдосконалення професійних якостей, педагогічної позиції й творчого стилю діяльності. Освітнє педагогічне середовище вищої школи повинне стимулювати розумову діяльність, позитивну мотивацію вчителя, потребу в обміні думками через діалог, дискусію, вирішення навчальних проблем і пошук виходу з нестандартних ситуацій педагогічної направленості.

Практика показує, що часто модель професійних якостей вчителя залишалася в розряді лише побажань, тому що не визначалися шляхи її реалізації в умовах вищої педагогічної школи.

Неможна не погодитися з Г.Солодовою, яка пише: “Сьогодні важливо у процесі підготовки студента до навчально-виховної діяльності створити умови, у яких він займає позицію “творця” свого особистого образу і “перетворювача” в умовах сучасного соціума, що постійно змінюються. Зміст вузівської освіти у сучасних умовах, на наш погляд, полягає у тому, щоб ті, кого навчають, усвідомлювали зміни, які відбуваються в педагогічній культурі соціума, й адаптовувалися до демократизації й гуманізації суспільства і школи, тим демонстрували зразки культури у контексті педагогічних цінностей, нормативів й стиля діяльності” [2, с. 70].

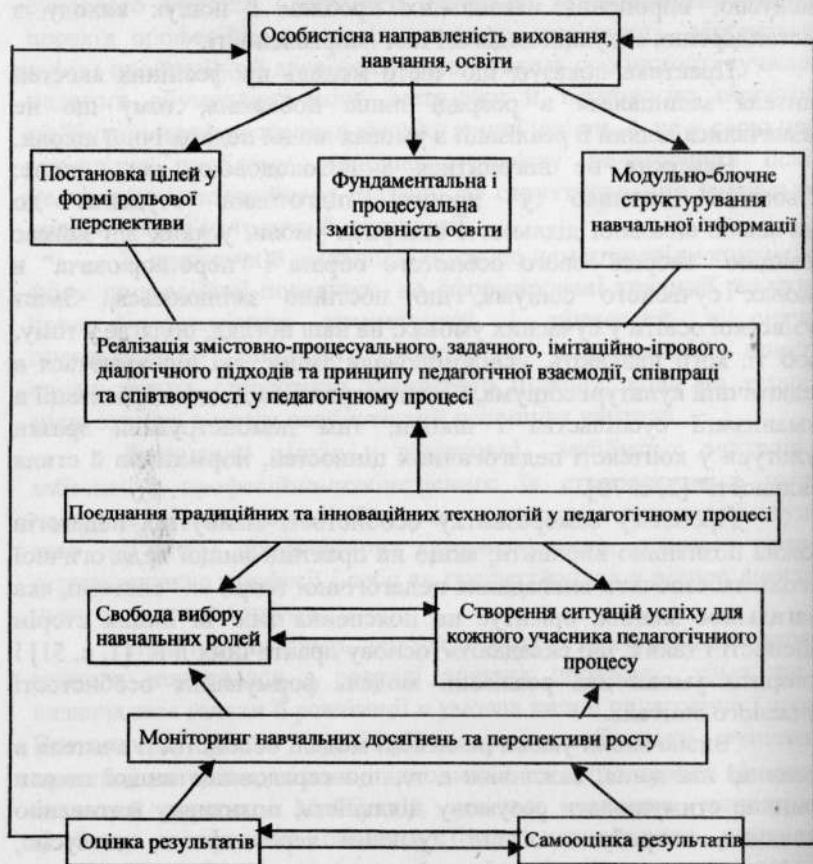
Проблему саморозвитку особистості майбутніх педагогів можна позитивно вирішити, якщо на практиці вищої педагогічної школи забезпечити викладання педагогічної теорії як “системи, яка узагальнює знання, орієнтує на пояснення тих чи інших сторін дійсності і таких, що складають основу практичних дій” [1, с. 51] і створити умови для реалізації моделі формування особистості сучасного вчителя.

Визначаючи умови реалізації моделі особистості вчителя в практиці навчання, важливим є те, що середовище вищої школи повинне стимулювати розумову діяльність, позитивну мотивацію навчання, потребу в обміні думками через діалог, дискусію, вирішення навчальних проблем і пошук виходу з нестандартних ситуацій педагогічної спрямованості. Подаємо наочно модель умов формування професійних якостей майбутнього вчителя у табл. 2.

З табл. 2 видно, що створення умов для прояву інтелектуально-морального достоїнства кожного студента, прояву його індивідуального стилю діяльності, персонального підходу до вирішення педагогічних проблем неможливо без здійснення особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу.

Таблиця 2.

Модель умов формування особистості вчителя



Реалізація нових підходів до навчального процесу забезпечує єдність традиційних й інноваційних технологій на навчальних заняттях у вищій школі. Процес професійного становлення буде успішним, якщо забезпечити для кожного студента волю вибору ним навчальних ролей і створення ситуації успіху. Ефективність багато в чому залежить від систематичності й цілеспрямованості моніторингу навчальних досягнень студентів, своєчасної й об'єктивної оцінки й самооцінки результатів їхнього професійного росту.

Таким чином, чіткий професіографічний опис особистості сучасного вчителя, що сьогодні покликаний вирішувати проблеми одержання якісної освіти й підготовки молоді до життя в сучасному суспільстві, забезпечення у вищій школі необхідних умов для реалізації моделі у вузівській практиці створюють можливість підготовки конкурентноздатних педагогічних кадрів і модернізування роботи вищої педагогічної школи відповідно до міжнародних стандартів.

Література

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М., 2003.
2. Солодова Г. Профессиональное самоопределение студентов в контексте изменяющегося социума // Педагогика, 2007. – № 4.

І.А.Кравцова, Л.В.Бурман

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Сегодня невозможно воспитать полноценное поколение, способное построить гуманное общество, без усвоения детьми норм моральной культуры. При формировании первооснов моральной культуры младших школьников необходимо делать акцент на украинских национальных традициях уважения к старшим и милосердия. Эти традиции пробуждают чувства национальной гордости, доброжелательности, толерантности.

Nowadays, it's impossible to adequately bring up. The generation able to build a humanistic society without children bearing of the norms of moral culture. Teaching be based on Ukrainian national traditions of respect of old people. There traditions bring up the sense of national dignity tolerance.

Гуманізація школи передбачає зміну пріоритетів у вихованні, вивчення рідної мови, знання дитини про свій народ, про саму себе, взаємозв'язок людини з природою; це вміння самоорганізації та саморегуляції, ціннісні орієнтації стосовно різних форм спілкування людини з людиною і природою, турбота про здоров'я та емоційне благополуччя дітей. Вона потребує методологічно правильного і методично вмотивованого співвідношення між етнічним, загальнонаціональним і загальнолюдським компонентами.

Але процес гуманізації школи ускладнюється переходом суспільства до нових економічних відносин, дестабілізацією життя, зростанням злочинності, невиконанням законів та ін. Отже, є гостра необхідність у таких педагогічних засобах, які б могли протистояти негативному впливу на дитину.

Гуманізація початкової школи сприяє формуванню у дітей гуманістичного мислення, розуміння сенсу життя людини, яка за будь-яких умов має бути самоцінною.

Питання морального виховання ще ніколи не поставало у нашому суспільстві так гостро, як нині.

Моральні засади особистості формуються у ранньому дитинстві. Перші елементарні уявлення про те, що добре, а що погано, діти отримують ще до школи, вдома, в сім'ї і в дитячому садку.

Використання моральних зв'язків художньої літератури, інсценізацій, практичних вправлянь, колективно-творчих справ, урахування потреби молодшого школяра в емоційній насиченості подій, ігрових ситуаціях допомагає учням побачити практичну значущість моральних знань, умінь і навичок у щоденному житті.

Свого часу В.Сухомлинський стверджував, що одних лише знань недостатньо для того, щоб вони керували поведінкою людини. Знання повинні проходити через емоційну сферу, тобто переживатися. Дитинство повинно стати школою виховання емоційної культури учнів, емоційної тонкості, чуйності, культури стосунків між людьми. М.Добролюбов зазначав: "Переконання і знання тільки тоді можна вважати істинними, якщо вони проникли всередину людини, злилися з її почуттями".

"Під моральними почуттями треба розуміти таке емоційне ставлення до поведінки інших людей і до своєї власної, яке

відображає суспільну мораль, моральні традиції, реальне ставлення людей одне до одного". У моральних почуттях виражене переживання людини щодо вчинків і дій, які регулюються нормами моралі. Тільки тоді, коли знання стануть емоційно відображеними, вони перетворяться у реальне спонукання до діяльності, у мотиви вчинків. Потрібно не тільки викликати в особистості почуття, а й підтримувати їх, щоб вони перейшли у внутрішній план, перетворилися в риси характеру. Учителю необхідно подбати про створення умов для виникнення тієї почуттєвої основи, яка необхідна для справжнього співпереживання іншій людині, розуміння її проблем, прагнення надавати допомогу, виявляти співчуття.

В.Сухомлинський звертався до молодих педагогів: "Наша місія – готувати людину до життя в суспільстві, в колективі, серед людей, а суспільне життя – це нескінченна різноманітність доторкань людини до людини, серця до серця, почуття до почуття... Незмірно важче, ніж навчити читати й писати, розуміти закони електричного струму і таємниці будови мікрочастинок, – незмірно важче навчити юного громадянина відчувати поряд себе людину з її багатогранними потребами, відчувати нескінченну різноманітність станів людської душі – радість і горе, мудре натхнення творчості і сум, потребу в допомозі і співчуття. Учїться читати людську душу... Учїться брати близько до серця чужі радощі й тривоги. Продовжуйте себе в своїх вихованцях найбагороднішою людською потребою – потребою в людині. Нехай людина буде для вашого вихованця дорожчою за всі цінності світу" [4, с. 404].

Молодший шкільний вік – важливий етап формування в дитини ставлення до навчальної діяльності як відповідальної суспільно значущої праці. Протягом цього періоду дитина оволодіває значним обсягом знань, умінь і навичок, збагачується її досвід соціальної поведінки, формуються перші, відносно стійкі ціннісні орієнтації, відбувається розвиток вищих почуттів – моральних, інтелектуальних, естетичних [3, с. 33]. У молодшому шкільному віці закладаються основи особистості дитини, визначаються її моральні уявлення. Основною особливістю розвитку особистості в молодшому шкільному віці є зміна її соціальної позиції: дитина приступає до систематичного навчання,

стає членом шкільного і класного колективів. Змінюються стосунки з дорослими, головним авторитетом стає вчитель. Завдання дорослих щодо молодшого школяра в цей період полягає в тому, щоб сформувавши в нього позицію учня, підвести його до розуміння нових обов'язків [1, с. 137].

Прихід до школи істотно змінює стиль життя, зміст і організацію діяльності дитини. Нова роль учня, нова навчальна діяльність, щоденні навчальні обов'язки – усе це пов'язане з певними правилами, нормами, якими необхідно керуватися, щоб відповідати уявленню про “школяра”, “учня”. У навчальній та пізнавальній діяльності учні знайомляться з цими правилами, вчать діяти відповідно до них. Певна моральна норма ніби “спаюється” з конкретною ситуацією. Дитина часто “піднімається” до узагальнень про моральні норми як орієнтири гідної поведінки, гідних стосунків з людьми. Таке узагальнення – одна з необхідних ланок морального розвитку.

Процес морального формування особистості поєднує в собі розвиток моральної свідомості, моральних почуттів і моральної поведінки.

Моральна поведінка молодшого школяра формується поступово, з набуттям досвіду. На думку психологів, формування моральної поведінки відбувається в такій послідовності: життєва ситуація – морально-чуттєве переживання – моральне осмислення ситуації і мотивів поведінки – моральний вибір учинку – вольовий стимул – моральний учинок – моральна спрямованість поведінки – моральна якість. І сформувавши поведінку особистості – насамперед означає виховати її волю.

Спеціально підібрані форми діяльності (психолого-педагогічний тренінг, сюжетно-рольові, ділові ігри, ігри-мандрівки та ін.), запровадження системи учнівського самоврядування надають можливості для виявлення ініціативи та активності молодших школярів, роблять їхнє життя насиченим, цікавим, різноманітним і творчим. Водночас це виробить у дітей свідоме ставлення до моральної норми, сприятиме злиттю знань і дії.

Нині неможливо виховати повноцінне покоління, здатне побудувати гуманне суспільство, без засвоєння дітьми норм моральної культури. При формуванні першооснов моральної

культури молодших школярів необхідно робити акцент на українських національних традиціях поваги до старших і милосердя. Ці традиції пробуджують почуття національної гідності, доброзичливості, толерантності. Умовами формування першооснов моральної культури молодших школярів можна вважати:

- прилучення учнів (у доступних їм з огляду на вікові особливості формах) до духовного життя народу через його мову і культуру;
- прилучення молодших школярів до різноманітної художньо-естетичної діяльності, що ґрунтується на знаннях історії та побуту українського народу;
- підпорядкування діяльності вихованців морально ціннісним орієнтаціям національного менталітету українців: бути щедрим, розуміти інших, співчувати людям.

Робота щодо формування моральної культури молодших школярів, яка ґрунтується на традиціях поваги до старших, милосердя, має бути побудована з урахуванням принципу культуровідповідності виховання. Сучасне трактування цього принципу передбачає, що виховання базується на загальнолюдських принципах культури і становлення її відбувається відповідно до цінностей культури свого народу.

Одним із завдань при формуванні першооснов моральної культури є виявлення механізму впливу таких традицій, як повага до старших і милосердя на становлення і розвиток першооснов моральної культури. Такий вплив відбувається у процесі формування ціннісного ставлення до людини на основі потреби і спілкуванні. Моральну діяльність викликають моральні потреби, проте і розвиток моральних потреб, у свою чергу, зумовлений закономірностями моральної діяльності. Спілкування потребує різноманітних форм регуляції, серед яких чи не найважливішою є мораль. Моральні норми регуляції спілкування, що виникли на основі суспільної необхідності, багаторазово повторюються у практиці людського спілкування набувають самостійних форм, реалізуються у взаєминах людей і, таким чином, перетворюються в об'єкт людських потреб.

Задоволення потреб у гуманізованому спілкуванні неможливе без взаємодопомоги, взаємопідтримки,

взаєморозуміння, співчуття та співпереживання. Значний потенціал таких форм людської взаємодії закладений у традиціях українського народу, зокрема в традиціях поваги до старших, милосердя. Проте не менш важливим компонентом впливу традицій на особистість є оцінка взаємин людей. Моральне регулювання і моральна оцінка наявні у всіх видах людської діяльності, для моральної діяльності вони мають першочергове значення.

Моральні вимоги й оцінки дитина засвоює з перших років життя. Це виявляється у поведінці, є підвалиною подальшого розвитку особистості, дедалі складнішого. У цей час дитина залежить від оточення, від моральної досконалості рідних та близьких, від уваги вчителя, від ставлення до неї дорослих і однолітків. На те, як дитина засвоює моральні вимоги, впливають емоційні, естетичні фактори, а також фізичний стан організму, зумовлений як зовнішніми чинниками, так і індивідуальними особливостями.

Наші діти стикаються з багатоманітністю об'єктивних можливостей чинити так або інакше. Саме у національному духовному середовищі маємо шукати першооснови вибору моральних цінностей та усвідомленого їх засвоєння.

Кожен народ має свої, притаманні тільки йому риси, якості. У сукупності вони утворюють національний характер, або психологічний склад, менталітет. Вони знаходять вияв у національній культурі і традиціях народу. Зокрема в українському етносі яскраво виявляються специфічні особливості морального виховання: етика взаємин, уявлення про щастя, поняття про пристойність, про красиве й некрасиве, розуміння, що таке доброта, ввічливість, тактовність, стриманість.

У формуванні першооснов моральної культури неможливо не враховувати вплив національного характеру (він охоплює систему якостей не окремого індивіда, а великої групи – нації). Формується національний характер упродовж століть, вбираючи кращі риси представників нації під впливом історичних, релігійних та інших чинників. Характерними рисами українського національного характеру є щедрість, совісність, увага до інших, повага до людини, працелюбність, милосердя та ін. Ці якості й становлять змістову основу моральної культури.

Прилучення до українських національних традицій (бути чемним, милосердним, поважати старших) треба починати з вивчення культурних цінностей українського народу. Враховуючи вікові особливості дітей, будувати свою роботу так, щоб успадкування культурних цінностей молодшими школярами відбувалося за принципом – від близького до далекого. Тобто діти повинні виховуватися на найкращих традиціях сім'ї, свого роду, міста, краю, регіону, країни.

Зважаючи на складність і значущість сучасної освіти, її метою має стати моральне самоусвідомлення, виховання та розвиток духовних якостей. Кожній дитині необхідно прищепити, так би мовити, смак до духовного життя.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Кн. 2. – К.: Либідь, 2003. – С. 137-141.
2. Бех І.Д. Вчинок у морально-духовному розвитку особистості // Поч. школа. – 2006. – №6. – С. 11-13.
3. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 33.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976-1977. – Т.5. – С. 404-405.

Л.Ю.Пузанова

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В данній статтє теоретически обосновывається структурная модель педагогической подготовки студентов к превентивной деятельности с учащимися начальной школы, конкретизируются структурные компоненты модели, реализация которых позитивно влияет на качество подготовки педагогических кадров.

In this article it is theoretically grounded the structure model of pedagogical raining the students' preventive activity with the pupils of the primary school and rended concrete its structure components of , realization of which positively gives influence on the quality of preparation of the pedagogical specialists.

Розбудова українського суспільства, зміна соціально-економічних умов поряд із позитивними явищами в державі, на жаль, спричинили ряд негативних явищ. Актуальність професійної підготовки майбутніх педагогів до превентивної діяльності визначається насамперед соціальним замовленням. Саме превентивне виховання передбачає науково обґрунтовані та своєчасно вжиті заходи, які спрямовані на запобігання різного роду відхилень – соціальних, моральних, педагогічних.

Превентивна діяльність педагога, вихователя, класного керівника знайшла відображення у працях В.М.Альфимова, М.І.Босенко, В.М.Оржеховської, Н.Г.Ничкало, О.І.Пилипенка, Г.М.Сагач, В.Г.Слюсаренка та ін.

Значна увага в зазначених наукових дослідженнях приділяється теоретичним аспектам підготовки студентів. Проблема підготовки педагогів до превентивного виховання недостатньо розроблена в науковій літературі. Вивчення досвіду практичної діяльності вчителів свідчить про те, що цілісна система професійної підготовки студентів до цього виду роботи у вищій школі не створена. Проблема організації спеціально зорієнтованої підготовки педагогів до превентивного виховання у програмах ВНЗ ще недостатньо осмислена і не має наукового обґрунтування.

Виявленні під час констатувального експерименту недоліки в підготовці студентів до професійної діяльності обумовили необхідність проведення формульовального експерименту.

Отримані дані під час констатувального експерименту дозволили визначити характер, задачі й основний зміст дослідно-експериментальної роботи. Під час формульовального експерименту була зроблена спроба довести експериментальним шляхом те, що виявлена й теоретично обґрунтована сукупність педагогічних умов забезпечує результативність педагогічної підготовки студентів до превентивної діяльності з молодшими школярами.

На основі отриманих даних під час констатувального експерименту виявлено недоліки в педагогічній підготовці студентів до превентивної педагогічної діяльності. Аналіз змісту й принципів її організації дозволив говорити про недооцінку превентивних дій учителя й переоцінку корективних способів у його роботі з молодшими школярами. Недооцінка теоретичних основ превентивної педагогіки в змісті загальнопедагогічної

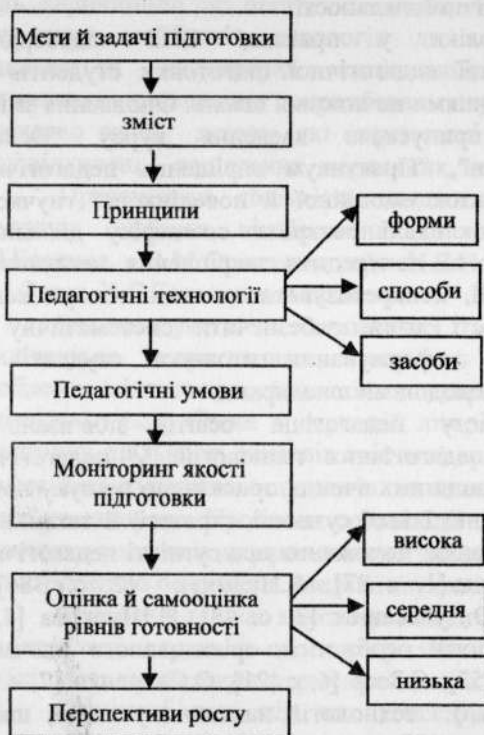
підготовки студентів обумовила низький рівень їхньої готовності до превентивної педагогічної діяльності.

Виявлені недоліки у практиці ВНЗ підтвердили необхідність модернізації педагогічної підготовки студентів до превентивної роботи з учнями початкової школи. Оновлення змісту педагогічної освіти припускало введення курсу “Основи превентивної педагогіки”, “Практикум вирішення педагогічних задач” і тренінг “Розвиток емоційної й поведінкової гнучкості вчителя”. Ці курси покликані розкрити специфіку діяльності педагогічної підтримки та попередити закріплення негативного досвіду поведінки дітей, конкретизувати шляхи попередження педагогічної занедбаності дітей, забезпечити систематичну та цілеспрямовану роботу з формування готовності студентів до превентивної роботи з молодшими школярами.

Оновлення змісту педагогічної освіти пов'язано з використанням нових педагогічних технологій. У педагогічній літературі багато робіт видатних вчених присвячено пошуку нових технологій, обґрунтуванню їхньої сутності, стратегії й тактики. У практиці одержали визнання положення про сутність педагогічних технологій (В. Кларина [1, с. 87], А. Нісімчук [2, с. 386]) і виховних технологій (О. Дубасенюк [3, с. 48], Н. Щуркова [4, с. 189]); про зміст технологій особистісно-орієнтованого навчання (Е. Бондаревська [5, с. 352], Є. Зеєр [6, с. 21], О. Савченко [7, с. 3], В. Серікова, І. Якиманська) і технологій навчання у вищій школі (О. Околетова, О. Пехота, А. Савельєва); тренінгових технологій (В. Натарова, Л. Петровська, Т. Яценко [8, с. 81]). У роботах багатьох дослідників переважають корекційні методи, педагогічний вплив, але, на жаль, недооцінюється педагогічна взаємодія в системі відношень “вчитель – учень”.

Новизна нашого підходу до розробки технологічного аспекту педагогічної підготовки студентів полягає у використанні превентивних принципів педагогічної діяльності, що забезпечують особистісну спрямованість і демократичний стиль діяльності вчителя. Сукупність педагогічних умов обумовило необхідність розробки структурної моделі підготовки студентів університету до превентивної діяльності, результатом якої має стати сформованість високого рівню їхньої готовності до превентивного виховання й навчання молодших школярів (рис. 1).

Структурна модель підготовки студентів до превентивної діяльності



При розробці структурної моделі за основу були взяті наступні положення:

1. Створенню моделі має передувати ознайомлення студентів зі специфікою превентивної діяльності вчителів початкової школи й особливостями його особистості, стилю діяльності й професійної позиції.

2. Структурні компоненти моделі мають бути представлені як взаємозалежні та давати чітке уявлення про професійні якості майбутнього вчителя початкових класів, про задачі, які він повинен вирішувати в процесі превентивної діяльності, і знання, що конкретизують теоретичні основи педагогічної підтримки й попередження педагогічної занедбаності дітей.

3. Зміст структурних компонентів моделі має поєднувати в собі не тільки загально-педагогічні знання, але й знання, що розкривають сутність, форми, способи превенції в педагогічному процесі, специфіку вікових і психологічних особливостей молодшого шкільного віку, причини педагогічної занедбаності дітей і засоби її попередження.

4. Зміст підготовки спрямовувати на формування мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя, позитивного ставлення до превентивної діяльності та необхідність будувати відносини на основі педагогічної підтримки й своєчасної допомоги тим, хто її потребує.

5. Технологія особистісно-орієнтованої педагогічної підготовки забезпечує динаміку рівня готовності до превентивних дій у позитивну сторону, дозволяє уявити та усвідомити реальні можливості вчителя початкової школи в превентивному вихованні й навчанні молодших школярів. Технологія містить у собі всі умови для прояву індивідуальності особистості. Методи-ролі мають стимулювати превентивну діяльність, зміст якої та процес одержання результату нерозривно пов'язані між собою. У поєднанні рольових функцій, що виражають розмаїтість дій та імпровізацій, багатство емоцій і вольових зусиль, досягається розвиваючий ефект підготовки студентів до превентивної педагогічної діяльності. Причому особистісний аспект підготовки буде забезпечуватися технологією, якщо перенести акценти зі здібностей і можливостей студента на його особистість; із процесу цілеспрямованого розвитку якостей на процес педагогічної підтримки, створення умов для прояву природного потенціалу студентів, дозрівання й росту його здібностей.

6. Організація занять на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва, рольової перспективи, імітаційно-ігровому й задачному підходах до їх структурування забезпечує умови для формування в студентів превентивних умінь і навичок, які необхідні для вирішення задач превентивного виховання й навчання учнів початкової школи. Процесуальна сторона підготовки припускає озброєння студентів системою основних понять превентивної педагогіки; закріплення стійкого інтересу до превентивної роботи з молодшими школярами, реалізацію гуманістичних принципів при оволодінні навчальним матеріалом,

формами й способами превентивної діяльності. Моделювання в процесі підготовки навчально-виховних ситуацій, які передбачають модель спілкування в системі “вчитель-учень”, програвання ролей стимулюють активність і саморозвиток особистості студентів.

7. Розмаїтість форм, способів, прийомів діяльності, використання тренінгів, імітацій, ділових ігор у підготовці студентів до превентивного навчання й виховання позитивно впливають на рівень їхньої готовності до превентивної діяльності.

8. Результативність моделі педагогічної підготовки студентів до превентивної діяльності визначається дотриманням сукупності умов, що проявляються в домінуванні особистісного над індивідуальним; оволодінні методикою вивчення особливостей і можливостей молодшого шкільного віку; виключенні авторитарних дій і закріпленні в майбутніх педагогів демократичного стилю діяльності; цілісності уявлень про моральні норми й правила поведінки в системі відносин “вчитель – учень”, створенні ситуації успіху й реалізації співробітництва в педагогічному процесі.

Результати педагогічної підготовки до превентивних дій залежать від ступеня прояву емоційної й поведінкової гнучкості студентів, що виступають важливими характеристиками їхнього професіоналізму.

9. Важливою складовою моделі підготовки студентів до превентивної роботи з молодшими школярами є моніторинг особистісно-орієнтованого педагогічного процесу. Мета його полягає у відстеженні особистісного й професійного зростання майбутніх учителів початкових класів під час засвоєння знань, оволодіння вміннями й навичками, накопичення досвіду превентивної діяльності, культури спілкування й формування готовності їх до превентивного виховання. Моніторинг підготовки студентів до превентивної діяльності оцінює загальні досягнення студентів.

Основними його критеріями є: оцінка суб'єктивного досвіду, особистісного змісту педагогічної діяльності, превентивних дій, спрямованість мотивів і потреб студентів, ступінь їхньої активності й самостійності при вирішенні навчальних проблем і виконанні завдань.

Продуктом моніторингу педагогічної підготовки є

готовність студента до превентивної роботи з учнями початкової школи, динаміка особистісного росту в позитивну сторону. Критеріями моніторингу виступають:

- психолого-педагогічний (рівень знань і умінь, що забезпечує результативність превентивних дій, позитивна мотивація навчальної діяльності);
- психологічний (рівень психологічного комфорту в системі відносин “викладач-студент”, “вчитель-учень”, рівень самодостатності майбутніх учителів; установки й цінності орієнтації учасників педагогічного процесу);
- соціально-психологічний (міжособистісні відносини, клімат у студентській групі, рівень групової згуртованості, психологічна захищеність кожного студента в педагогічному процесі);
- соціологічний (характер відносин всіх суб’єктів навчання до педагогічної підготовки, соціальні установки, професійні наміри майбутніх педагогів).

10. Підсумком підготовки студентів є високий рівень їх готовності до превентивної педагогічної діяльності, що виступає еталонною якістю, до якого мають наближатися їхні реальні знання, уміння і якості особистості.

Таким чином, розроблена структурна модель педагогічної підготовки студентів до превентивної діяльності з учнями початкових класів має позитивно вплинути на якість підготовки педагогічних кадрів.

Література

1. Кларин М.В. Пед-ая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 87с.
2. Нісімчук А.С. Паранка О.С. Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – Видав. Центр “Просвіта”. 2000. – 368 с.
3. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педогога: Автореф. Дис... доктора пед наук 13.00.04. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 48 с.
4. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология (педагогическое воздействие в процессе воспитания школьника). – Краснодар, 1993. – 189 с.
5. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование:

опыт разработки парадигмы. – Ростов н/Д.: Издательство Ростов. Гос. Ун-та, 2000. – 352 с.

6. Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно-ориентированное профессиональное образование//Педагогика, 2002. – С.16-21.
7. Савченко О.Я. Ознаки особистісно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць/ Ред... кол.: Н.В. Гузий (відп. Ред.) та ін. – К.: УДПУ, 1997. – С. 3-8.

Л.О.Савченко

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

В статье рассмотрены проблемы педагогической диагностики, и влияние на развитие творческих способностей студентов в процессе обучения в высшей школе.

In article problems of pedagogical diagnostics, and influence on development of creative abilities of students are considered during training in the higher school.

Постановка проблеми. У період становлення національної системи освіти особливого значення набувають питання використання діагностичних методик у вищій школі. Педагогічна діагностика як система методів і засобів створює основу для виявлення труднощів у роботі, дозволяє визначити сильні чи слабкі сторони педагогічної діяльності, накреслити оптимальні шляхи подальшого розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців. Отже, існує реальна потреба суспільства в розвитку інтелектуального потенціалу та розвитку творчих здібностей кожної людини. І найважливіша роль у цьому процесі належить впровадженню в практику вищої школи – діагностичних методик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічною діагностикою займалися такі вчені і визначили її М.М.Обозов (процес аналізу результатів особистості), В.І.Зверов (визначення рівня педагогічних явищ), Л.М.Денякін (розпізнання творчого потенціалу особистості).

Нині розробленням цієї проблеми займаються М.М.Ржецький, Ю.І.Мальований, Н.М.Розенберг, В.І.Бондар, І.В.Распопов, І.Є.Булах, Л.Л.Момот, О.А.Козаков, С.У.Гончаренко

та інші українські дослідники. Вони започаткували новий підхід до аналізу педагогічних явищ і процесів якості освіти, що ґрунтуються на знаннях закономірностей та умов їх функціонування. Вивчаючи роботи вчених Р.Г.Вітупака, К.М.Гуревича, П.І.Підласого, Л.М.Гріднана, О.Г.Шмельова та інших, ми дійшли висновку, що педагогічна діагностична – це система способів, процедур, методика, методів висвітлення обставин, умов і чинників функціонування педагогічних процесів, установа ефективних наслідків щодо заходів, які передбачаються або здійснюються.

Метою статті є розкриття сутності педагогічної діагностики та її вплив на розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів.

Результати дослідження. Педагогічна діагностика припускає розпізнавання стану певного об'єкта або системи шляхом швидкої реєстрації його суттєвих параметрів і наступного ставлення до певної діагностичної категорії з метою прогнозу поведінки в бажаному напрямку. Загалом дослідження розвивалися в традиційному діагностико-прогностичному напрямі вивчалися проблеми тестування, планування, проектування, організації та контролю навчально-виховного процесу, підвищення кваліфікації педагогів та встановлення рівня їхньої професійної підготовки. Розвиткові педагогічної діагностики сприяло впровадження у навчально-виховний процес комп'ютерів. Якщо раніше педагоги змушені були комплексно аналізувати ситуації з величезними затратами зусиль і часу, та ще й не завжди результативно, то із застосуванням спеціалізованих експертних систем на основі швидкодіючих ЕОМ діагностування та експертиза найскладніших ситуацій, об'єктів, намірів перетворилися на буденну процедуру професійного аналізу.

Тому можна стверджувати, що педагогічна діагностика покликана обслуговувати навчально-виховні проекти – від їх зародження до завершення, від задумів до наслідків реалізації.

У діагностиці важливо не тільки побачити сам результат, але й вибудувати динаміку його зміни. Діагностика й оцінка ефективності діяльності педагога містить такі завдання: 1) всебічне вивчення особистості; 2) самоаналіз; 3) аналіз ефективності навчально-виховної діяльності педагогів. У психолого-діагностичній літературі існує значна кількість різних підходів до

діагностування. Це може бути оцінка за певними критеріями й параметрами самого педагога (самодіагностика); колегами педагогічного колективу; батьками; групою експертів; адміністрацією навчального закладу; спеціалістами й методистами органів освіти.

Діагностика професійної компетентності педагога й зростання його педагогічного потенціалу буде сприяти визначенню перспективних ліній в розвитку колективу; напрямку й перспектив професійного зростання й творчого потенціалу; зміцнення адекватної професійної самооцінки.

Діагностика, що складається із вивчення, порівняння, аналізу, інтерпретації та наочного, по можливості, зображення досліджуваного проекту це лише перший етап процедури передбачення. З ним органічно пов'язаний наступний - прогнозування розвитку подій та майбутніх наслідків у тих чи інших умовах.

Прогноз – унікальний засіб, що дає можливість довідатися про майбутній перебіг подій, зняття для контролю швидкоплинних ситуацій та спрямування їхнього руху в бажане річище. У цьому слові старогрецького походження “гнозис” означає “знання”, а префікс “про” вказує на “випередження”. Набуття “випереджаючих знань” – головна суть і призначення прогнозування. Інформація про те, чого ще нема, але має настати, здавна прирівнювалася до найдорожчого скарбу, бо тому, хто нею володіє, не страшні ніякі несподіванки: належна підготовка до прийдешнього гарантує успіх за будь-яких умов.

При повному діагностуванні проектується зміна деяких загальних показників під впливом максимальної кількості діючих факторів, а при аспектному – найбільш важливі фактори аналізуються вибірково.

Основним у діагностиці є тестовий метод. Цей різновид експериментального методу, використовуючись як система стандартизованих текстових завдань, дає змогу трансформувати якісну сутність педагогічних явищ у кількісну і на цій основі здійснювати їх ґрунтовний якісний аналіз (за А.В.Фурманом).

Вивчаючи проблему творчих здібностей майбутніх вчителів ми прийшли до висновку, що творчі здібності характеризуються як властивості особистості, що забезпечують

успіх у будь-якій діяльності. Психологи розглядають творчі здібності, як загальні, що є основою для розвитку спеціальних здібностей. Дане поняття має складну структуру. Різні вчені включають до нього різні компоненти. Наприклад:

- мотиваційні здібності (допитливість, творчий інтерес, захопленість, емоційність, прагнення отримати високу оцінку);
- інтелектуально-логічні здібності (здібності аналізувати, порівнювати, виділяти головне, описувати явища, процеси, давати визначення, пояснювати, доводити, обґрунтовувати, систематизувати та класифікувати);
- інтелектуально-евристичні здібності (здібність висувати гіпотези, фантазувати, асоціативне мислити, незалежно судити, критично мислити, оцінювати);
- комунікативні здібності (здібність акумулювати та використовувати творчий досвід інших, співпрацювати, відстоювати свою точку зору та переконувати інших, уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх);
- самоорганізаційні здібності (здібність планувати та контролювати свою діяльність, раціонально використовувати час, виявляти вольові зусилля, старанність).

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам вивести наступне визначення поняття “творчих здібностей” – це здібність до самостійного, нестандартного рішення певних проблем, до оригінального, не шаблонного виконання того чи іншого завдання або створення нового продукту на основі власних роздумів, поглядів.

На етапі констатувального експерименту ми намагалися виявити рівні сформованості творчих здібностей на заняттях з педагогіки серед студентів I-III курсів. Ми провели анкетування і тестування, дані були занесені до таблиці 1.

Аналіз результатів визначення рівнів сформованості творчих здібностей свідчить про те, що у студентів в одному переважає середній рівень (39,6 %), а також низький (35,6 %). А високий рівень сформованості творчих здібностей засобами діагностичних завдань складає 24,6 %.

Серед студентів немає великих відмінностей між середнім і низьким рівнями. Першокурсники та другокурсники з середнім і низьким рівнями потребують як стимулювання своєї роботи, так і

допомоги у розв'язанні діагностичних завдань.

Таблиця 1

Визначення рівня творчих здібностей студентів (у %)

Рівні	Курси			Загальний показник рівнів
	I	II	III	
Низький	38	34	35	35,6
Середній	37	40	42	39,6
Високий	26	23	25	24,6

У своїй роботі ми провели опитування викладачів та студентів про використання діагностичних завдань на заняттях у вищій школі.

Результати таблиці 2 показують, що студенти на відміну від викладачів не завжди розпізнають проблемне запитання від діагностичних завдань. А це свідчить про те, що викладачі не завжди правильно вміють сформулювати запитання, не вбачають різниці між проблемним запитанням і діагностичними методиками.

Таблиця 2

Використання діагностичних завдань на заняттях у вищій школі (у %)

№ п/п	Запитання	Викладачі	Студенти
1.	Як часто використовуються діагностичні завдання на заняттях у вищій школі	28	2,5
2.	На порівняння різних вправ та ситуацій	29	14,4
3.	Знаходження логічних та причинно-наслідкових зв'язків у педагогічному процесі	15,5	10,6

З метою виявити ставлення викладачів до використання діагностичних методик на заняттях у вищій школі, ми провели анкетування, в яке були включені наступні питання:

1. Як Ви розумієте слова "діагностика" та "діагностичні методики"?

2. Чи вважаєте Ви за необхідне використовувати діагностичні методики на заняттях у вищій школі при визначенні якості знань студентів?

3. Якщо Ви використовуєте діагностичні методики на заняттях, то як часто?

4. Чи дотримуєтесь Ви думки, що використання діагностичних методик в процесі навчання суттєво не підвищать рівень якості знань по предмету?

Результати анкетування показали, що 31 % викладачів знайомі з поняттям “діагностика” та “діагностичні методики”; вони правильно розуміють суть понять та згодні з необхідністю використовувати діагностичні методики в практиці роботи вищої школи. Але, нажаль, у 69 % викладачів, які приймали участь у анкетуванні, присутнє небажання звертати увагу на використання діагностичних методик як засобу підвищення якості знань та розвитку творчих здібностей студентів. Багато викладачів дотримуються думки, що діагностика – це звичайний контроль.

Анкетування і бесіда з викладачами дозволяють зробити висновок: практичне використання в практиці вищої школи діагностичних методик на заняттях має недостатній рівень. У викладачів відсутній творчий підхід до даної проблеми.

Аналізуючи результати констатувального експерименту ми дійшли висновку, що необхідно використовувати діагностичні методики на заняттях вищої школи, які сприяють підвищенню якості знань учнів та розвитку творчих здібностей студентів. А це можливо:

1. при використанні різноманітних методик перевірки знань, контролю, прогнозування.
2. за умови виділення основного змісту навчального матеріалу і розподілення його на логічно завершені частини.
3. При чіткому уявленні педагогом основних етапів організації навчальної діяльності студентів на занятті.
4. При використанні спеціально розроблених творчих завдань, ситуацій.

Висновки. Результати констатувального експерименту свідчать про те, що перевірку у більшості студентів низький та середній рівень сформованості творчих здібностей. Тільки у 24 % студентів був виявлений високий рівень, тоді як низький рівень у

35,6 % студентів.

У дослідженні були висвітлені причини низького рівня сформованості творчих здібностей, серед яких неабияку роль відіграє недооцінка викладачами діагностичних методик, активних форм навчання на заняттях у вищій школі. Більшість викладачів (69 %) не бажають використовувати у своїй практиці діагностичні методики з метою підвищення творчих здібностей студентів. Проблема розвитку творчих здібностей студентів є однією з головних у практиці роботи сучасної вищої школи. До неї звертаються у своїх наукових працях багато педагогів. Бо саме в цьому вони вбачають подальший розвиток суспільства та інтелектуальний потенціал кожної людини. Проблеми використання діагностичних методик на заняттях у вищій школі продовжують залишатися актуальними і потребують подальшого аналізу.

Література

1. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К.: Україна, 1998. – 343с.
2. Богоявленская Д.В. Интеллектуальная активность как проблема творчества: Монография. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 265с.
3. Бодрова Е.В., Князева О.Л. Актуальные проблемы развития творческой способности обучения // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 174-182.

Н.Б.Гонтаровська

ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

В статье раскрывается педагогическая технология создания многофункциональной образовательной среды на уровне общеобразовательного учебного заведения, исследуется её влияние на целостное развитие ребенка.

The article deals with the pedagogical technology of formation of theory functional educational environment as a way of providing general educational institution. Its influence on the child's personal development is researched.

Сучасна школа як соціальний інститут покликана

забезпечити підготовку підростаючого покоління до життя в новому демократичному суспільстві. Головним її завданням є виховання молоді, здатної вдосконалити оточуючий світ, перебудувати соціально-економічний і культурний уклад життя оновленого суспільства.

Величезного значення у зв'язку з цим набуває усвідомлення виховання як соціально-особистісного феномена, в якому людина, дитина визначається об'єктом і метою виховного процесу. Головним пріоритетом державної політики в розвитку освіти проголошено особистісну орієнтацію освіти, а розвиток школи розглядається суспільством у плані все більш нового задоволення різноманітних інтересів особистості.

Змінилось і соціальне замовлення для освітньої галузі, і зараз вже не потрібна "освіта на все життя", конче необхідна освіта "через все життя". Настав час перебудови всієї освітньої системи, кінцевим результатом якої є вихована особистість, що має потребу постійно вдосконалювати свої знання та здатна вчитися безперервно, все життя.

Актуальність проблематики посилюється тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства всі кризові економічні проблеми стали суттєвими соціально-економічними проблемами розвитку школи. Сьогодні держава неспроможна задовольнити необхідні потреби масової школи, матеріально-технічне і економічне становище якої все більш погіршується. Разом з тим з'явилося чимало сімей з широкими фінансовими можливостями, незадоволених рівнем освіти у школі, які за додаткову оплату готові сприяти заходам підвищення навчально-виховної роботи для своїх дітей. Це стало передумовою виникнення приватних шкіл, шкіл з додатковими госпрозрахунковими структурами, введення платних послуг у звичайних навчальних закладах.

Невирішеність бажань і можливостей батьків з низьким соціально-економічним статусом стало значною проблемою організації середньої освіти у державі. Наявність економічної кризи школи і, разом з цим, низького соціально-економічного становища сім'ї позначила суперечність між планами і можливостями батьків у виборі освітньої програми для своїх дітей.

Складнощі у вирішенні цих питань висунули головну проблему сьогодення – неодмінно створити систему соціального

захисту дитини на рівні навчального закладу.

Необхідність розв'язання виявленої суперечності обумовлює актуальність вибраної нами проблеми для дослідження.

Ці завдання потребують глобального оновлення системи управління освітою, самого шкільного закладу. Школа як виховна система повинна стати адаптивною, такою, що може пристосовуватися до кожної дитини, може дати кожному можливість реалізації власного освітнього шляху одержання освіти.

Постала необхідність проведення досліджень про організацію навчально-виховного процесу з проектуванням програми розвитку кожного учня. Але це можливо тоді, коли формується відповідне освітнє середовище, в якому розвивається дитина. При цьому необхідно враховувати психологічні характеристики школярів, рівень їх психічного розвитку, стан здоров'я, соціальні замовлення сім'ї.

Сферою теоретичного та емпіричного аналізу у проведеному нами дослідженні стала взаємодія в аспекті "особистість" – "освітнє середовище".

Освітнім експериментальним середовищем ми визначили навчально-виховний комплекс № 28 м. Дніпропетровська. В особистості ми вивчаємо перш за все процеси, які пов'язані із вдосконаленням особистісних якостей учня.

Необхідність розв'язання цих завдань обумовила актуальність вибраної нами проблеми для дослідження: як теоретичного обґрунтувати і практично простежити організаційні засади щодо створення розвиваючого освітнього середовища особистості та визначити закономірності впливу освітнього середовища на особистісний розвиток учня.

Метою нашого дослідження є розробка проекту освітнього розвиваючого середовища і створення на його засадах педагогічної системи цілісного особистісного розвитку учня.

Методологічною основою функціонування інноваційного освітнього середовища, в якому мешкає дитина, є по-перше: семантичний підхід як визначення особистості через систему особистісних смислів, через суб'єктивне сприяння складових реальності, складових світу людського буття, що оточують людину – фізичної, соціальної, культурної, психічної та їх трансформації у власний психічний простір, за якого створюється особистісна

психологічна реальність; по-друге: особистісно орієнтований підхід як засіб навчання учнів програмуванню своєї життєдіяльності, власного життєтворення; по-третє: використання комплексу мистецтв як головного фактору формування духовного, емоційного здоров'я особистості.

Головна особливість проекту полягає у єдності й співвідношенні структурних складових освітнього середовища (із освітньою, оздоровчою, культуроутворюючою та соціальною сферами розвитку особистості).

Ці сфери розвитку особистості визначають структуру, функції і зміст діяльності експериментального середовища – навчально-виховного комплексу, до складу якого входять: дошкільний заклад, спеціалізована школа естетичного профілю, гімназія, центр позашкільної роботи і спортивно-оздоровчий центр, навчально-виробниче об'єднання учнів

На етапі розробки проекту розвиваючого освітнього середовища з метою задоволення потреб кожної особистості була проведена внутрішня стратифікація на рівні школи. Визначення саме таких різноманітних структурних підрозділів, які паралельно взаємодіють у рамках одного навчального закладу, дозволили нам комплексно вирішити проблему організації освітнього середовища, за яким у процесі діяльності, спілкування, життя дитина створює свій всесвіт.

З позицій завдань морально-духовного виховання – це така інтегрована система, яка сполучає в собі історико-культурний, власне соціокультурний та перспективно-розвивальний чинники. У такому освітньому середовищі морально-духовне зростання дитини є процесом плекання добродійної, вільнолюбивої та свідомої особистості на теренах ідеалів істини, добра і краси.

Виходячи з цього планується роль педагогічно керованої діяльності дитини, в межах якої формуються її соціально ціннісні психічні властивості, а також координується вплив на інших учнів дитячого співтовариства.

З метою вирішення цих питань в ході проведення експериментального дослідження нами розроблена і впроваджена Концепція культурологічного розвитку особистості, яка стала методологічною базою функціонування моделі інноваційного освітнього середовища [1]. Головна її ідея полягає в тому, що

стрижневі освітні й виховні домінанти розвитку особистості проектуються і реалізуються в культуротворчому, поліхудожньому середовищі з використанням активної художньої творчої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, в якому відтворюється виховання особистості, здатної до самовизначення й самоствердження в різних сферах життєдіяльності. Ми розглядаємо дитину як справжній суб'єкт культури, як активноїючу частину соціокультурного середовища, що впливає на характер його розвитку та стан перетворень.

Культурологічна орієнтація освіти і виховання спрямована на гуманізацію та гуманітаризацію освіти, впровадження демократизму в навчально-виховний процес. Вона дозволяє вирішувати головні завдання антропоцентричної школи, в якій кожен конкретний учень стає суб'єктом постановки комплексних завдань програмування своєї життєдіяльності, тобто стає суб'єктом власного життєтворення.

Головним надбанням у процесі культурологічного розвитку особистості стає ціннісно-сміслова свідомість із сформованою здатністю індивіда на перетворювальну функцію в існуючому навколо людини життєвому просторі.

Розробка змісту культурологічного розвитку особистості трансформується в її комплексну діяльність в освітній, оздоровчій, художньо-творчій та соціальній сферах життя. Таким випробним майданчиком життєдіяльності для кожної дитини стало комплексне освітнє середовище з різними функціональними змістовними напрямками: оволодіння основами наук, мистецтв, ремесел, фізичної культури відбувається згідно з потребами і можливостями учнів:

- освітня діяльність може плануватись у спеціалізованій школі чи гімназії, після основних занять на спецкурсах у школі чи в Державному національному університеті, у режимі самоосвіти за програмою наукового учнівського товариства;
- художньо-творча діяльність починається на первинному рівні за змістом художніх дисциплін-мистецтв, продовжується в різнопрофільних аматорських студіях і завершується професійним опануванням одного або декількох видів мистецтв у спеціалізованих школах (художня, хореографічна) та поліхудожніх об'єднаннях учнів;

- оздоровча діяльність кожної дитини проводиться під медико-психологічним патронажем і планується з урахуванням стану здоров'я, його корекції та профілактики захворювань. Вона здійснюється в системі реалізації власної програми оздоровлення, яка складається з обов'язкових тематичних занять із засвоєння здорового способу життя, щоденних уроків фізичної культури, враховує спеціальні заняття спортом за інтересами, у разі потреби включає діагностичні, профілактичні або лікувальні заходи;
- соціалізація дитини здійснюється в різних структурних підрозділах навчально-виховного комплексу, передусім в умовах виробничого підприємства, де відбувається апробування здібностей та стабільності інтересів у сфері навчально-виробничої гри, вибір життєвого шляху через набуття початкових професійних навичок, формування відносин з дорослими та ровесниками у сфері колективної виробничої діяльності.

До процесу управління розвитком особистості залучаються не тільки фахівці різних спеціальностей: науковці, педагоги, медичні працівники, соціальні педагоги, а й родина вихованця, за безпосередньою участю якої вибудовуються особистісні програми з визначення ближньої та перспективної зон розвитку.

З метою проектування власного простору моральної діяльності учня, можливості своєчасного втручання та коригування проблемних ситуацій, відстежування закономірності впливу освітнього середовища на розвиток суб'єктів навчально-виховного процесу, нами сформована система психолого-педагогічного моніторингу процесів розвитку особистості і створена модель медико-психолого-педагогічного патронажу.

Багаторічна робота в означених вище напрямках набула характер лонгитюдного дослідження, змістом якого є відстеження стану психічного здоров'я, розвитку особистості (особистісних новоутворень), пізнавальних процесів, міжособистісних стосунків кожного учня і становлення класних колективів в контексті морально-духовного зростання особистості.

Здобуті в ході психолого-педагогічного моніторингу дані виступають як аналітичні матеріали, на підставі яких відтворюється картина ефективності педагогічно керованої діяльності. Нами

обрані психолого-соціологічні критерії морально-духовного розвитку та соціально-психологічної адаптації на психологічному та соціальному рівнях. Психологічний рівень: мотивація до культурологічної діяльності (досягнення успіху або запобігання невдач); емоційний стан (рівні тривожності); становлення самооцінювання як особистісного новоутворення; ставлення до себе, до однолітків, до школи; ціннісні орієнтації, спрямованість особистості; рефлексивні здібності і вміння; креативність; естетична чутливість. Соціальний рівень: дезадаптивна поведінка; (агресивність, нечемність тощо); соціометричний статус учнів у школі; стосунки з батьками; девіантна поведінка).

Ми простежили вплив інноваційних педагогічних технологій на окремі психолого-соціолого-педагогічні феномени в їх віковому розгортанні.

Наприклад, розвиток креативності в умовах культурологічного середовища набуває динамічного характеру і за його межами. Наші випускники, студенти вищих навчальних закладів демонструють більш високі рівні креативності у порівнянні з іншими.

Високі показники ефективності спостерігаємо і в процесі розвитку пізнавальної сфери учнів, становлення системи відносин у класних колективах, вивчення процесів соціалізації вихованців

Значне покращення розвитку учнів в умовах навчальної діяльності становить розвиток пізнавальних процесів. Тому ми вважаємо, що кількісні дані та їх аналіз щодо змісту, спрямованості, рівня, співвідношення розвитку уваги, пам'яті, мислення окремих учнів можуть виступати як показники пролонгованої ефективності педагогічної діяльності.

Ми спостерігали динаміку розвитку пізнавальних процесів учнів паралелі 3-х класів випуску 2006 року протягом трьох навчальних років, тобто з початку першого класу по кінець третього. Вихідні дані свідчили, що на початку навчання майже половина першокласників, що були обстежені, мали низький рівень розвитку уваги (48 %), мислення (42 %), мови (44 %); у більшій половині були низькі показники щодо креативного мислення (62 %).

За підсумками трирічного навчання учнів за пропонованими особистісно орієнтованими програмами ми маємо

вже іншу картину. Значно зменшилась кількість школярів, що показують низький рівень стійкості уваги (17 %; на 30 % менше, ніж на початку 1 класу) та розвитку мови ("26 %; на 18 % менше, ніж у 1 класі). Звертає на себе увагу збільшення кількості учнів, що мають високий рівень сформованості розумових операцій наприкінці 3 класу (24 %) у порівнянні з першим роком навчання (10 %). Значні зміни сталися також і в розвитку креативного стилю мислення учнів групи, що презентується: було 5 % учнів з високим рівнем, стало 37 %; було 22 % учнів з середнім рівнем, стало відповідно 56 %.

Завдяки проведеним обстеженням з'ясувалось, що процес розвитку пам'яті в учнів початкової школи був залежним від запропонованих програм навчання.

Ми вважаємо, що самооцінка як психологічне новоутворення є одним із механізмів адаптації учнів до соціуму, тому її формування входить до пріоритетних напрямків виховної роботи в загальноосвітньому закладі. Типами самооцінки, що заважають гармонійному розвитку особистості, є "завищена" і "занижена" самооцінка. Найбільш сприятливі вимоги щодо саморозвитку створює "оптимальна" самооцінка. За даними психолого-педагогічного моніторингу наслідками цілеспрямованої роботи щодо формування механізмів самооцінювання стали такі зміни цих процесів у учнів групи Б: зниження кількості дітей, що в початковій школі мали "завищену" і „занижену" самооцінку; значне зростання кількості дітей з оптимальною самооцінкою щодо навчальної діяльності. До тих показових тенденцій, які відтворюють внутрішні процеси співвідношення дитини і освітнього середовища, відносяться емоційні стани учнів: їх відношення до навчання, до однолітків, вчителів, перевірки знань, можливості самовираження, тривожності тощо, що в сукупності формує психологічне здоров'я дитини, яка навчається. Дані, що накопичуються в НВК № 28 протягом 13 років, свідчать про комфортність, сприятливість, відповідність освітнього середовища для багатьох учнів. Особливо показовими в цьому плані є дані щодо учнів 7-х класів – віку, найбільш вразливого в емоційному відношенні. Відповідно до методики обстеження (за Філліпсом) рівень тривожності, що перевищує 50 % вважається високим, а вище 75 % – завищеним.

Так тільки в 1999-2000 навч.році рівень фактору “страх самовираження” досягав рівня 57 %.

В останні роки за всіма факторами дані не підвищувалися до високого рівня, що свідчить про загальну сприятливість освітнього середовища для більшості учнів.

Дієвим засобом організації індивідуальної роботи з кожним учнем є Індивідуальна картка розвитку, яка відображає головні етапи розвитку дитини. На засадах цієї інформації створюємо субмоделі медико-психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей, дітей “групи ризику” та дітей, що мають нормативні відхилення розвитку (або ненормативний розвиток).

Подальшим етапом є розробка “Індивідуалізованих програм розвитку”, за якими проводяться необхідні коригуючі заходи.

Головним практичним надбанням експериментальної роботи стали наступні результати: по-перше: розвивальне освітнє середовище за формальною структурою означеного навчально-виховного комплексу стало дійсно ефективним адаптованим навчально-виховним середовищем, школою життя для кожної дитини, де під впливом системи педагогічно керованої діяльності учнів відбувається благодатний поступовий процес сходження дитини до власної морально-духовної зрілості. В контексті оновлення змісту освітньої діяльності експериментальних закладів ми пропонуємо розроблений нами спільний Проект Дніпропетровського національного університету та навчально-виховного комплексу № 28 “Інтегрована система освіти” [2]. Головною метою його стало створення моделі інтегрованого освітнього простору, якомога організованого і педагогічно керованого сприятливого середовища для навчання і виховання учнівської молоді. Функціонування його розглядається нами як передумова становлення сучасної системи виховання громадянина України у спільній діяльності вищого та середнього навчального закладів. На відміну від існуючих систем “школа-вищий навчальний заклад”, “ліцей, гімназія – вищий навчальний заклад” наш проект передбачає вирішення головних завдань щодо виховання здібної талановитої молоді у контексті інтеграційного функціонування вищого та середнього навчальних закладів на рівні їх освітніх систем.

За цим ми маємо на увазі, що існуючі структури навчальних закладів, які в свою чергу складаються з визначених елементів (підсистем) взаємодіють у напрямі досягнення виховання цілісної особистості в освітньому конструктиві “Дошкільний заклад-школа-гімназія-педагогічне училище-університет-інститут післядипломної освіти”.

Створене освітнє середовище допомагає вирішити глобальні цілі й завдання освіти стосовно окремої особистості. Ми спостерігаємо, як самовизначення стає потребою кожної дитини. Поступово процеси самореалізації і самоствердження особистості у шкільному віці визначають рівень активності, детермінують її поведінку і вибір особистісного шляху розвитку, власних взаємин із суспільством у майбутньому.

Важливим показником ефективності діючої моделі освітнього середовища став визначений нами вимір життєвої успішності вихованця. Він являє собою вищий рівень особистісних досягнень у різних сферах життєдіяльності дитини в оточенні своїх однолітків. 79,5 % учнів стали переможцями різноманітних змагань, олімпіад, конкурсів, турнірів на міському, районному, всеукраїнському та міжнародному етапах. Цей показник покращився майже на 30 % у порівнянні з аналогічними обстеженнями, які проводились 5 років тому (у порівнянні: 51 % в 2001 році).

По-друге: сім'я, школа, дитяче середовище стали виступати єдиною ієрархічною системою, для яких визначена єдина головна мета, єдині завдання у досягненні цілісного розвитку особистості. У зв'язку з цим ми пропонуємо апробовану систему співпраці батьків-учнів-вчителів. Традиційне поняття “родинне виховання” набуває іншого соціально-суспільного значення ніж у прийнятому загальному розумінні. Для нас родина – це поєднання сім'ї та школи, їх сумісна робота, спорідненість вчителів, батьків, дітей, зайнятих різноманітними формами діяльності та спілкування. Але всі вони спрямовані на створення суспільно необхідних цінностей на користь дитині.

У навчально-виховному комплексі головним є принцип рівноправності всіх членів нашої родини; що стосується батьків, то кожен з них виконує важливу роль у наших відносинах, незалежно від займаної посади кожного з батьків за основним місцем роботи,

незалежно від їх віку, від статусу обов'язків у загальній шкільній роботі, незалежно від їх фінансових можливостей. Насамперед, батьки в створеному освітньому середовищі є повноправними учасниками навчально-виховного процесу, вони, поряд з педагогами, стають творцями та виконавцями як освітніх, оздоровчих програм, так і програм зміцнення матеріально-технічної бази школи.

На основі цього досвіду нами створена технологія державно-громадського управління навчальним закладом, яку ми презентували на виставці "Освіта України - 2004" [3].

По-третє: створена система соціального захисту дитини на рівні навчального закладу, яка частково допомагає вирішувати проблему низького соціально-економічного становища сім'ї вихованців і відповідно до вимог часу, забезпечує рівний доступ школярів до якісної та доступної освіти, духовних і культурних цінностей. У зв'язку з цим наведемо лише дані стосовно дітей, які виховуються у неблагополучних та соціально незахищених сім'ях. Проведене психолого-педагогічне обстеження соціального статусу сімей навчально-виховного комплексу показало, що майже 31% сімей не повні, у яких, на жаль, виховується 281 дитина. Це майже третина всього учнівського контингенту нашого закладу. Тим більш значущої цінності набуває створене освітнє середовище для кожної дитини, яка може одержувати соціальну підтримку за такими напрямками:

- допомога адміністрації, ради закладу у вирішенні соціальних проблем;
- додаткові безкоштовні освітні послуги; організація дозвілля і літнього відпочинку; повне або часткове забезпечення харчуванням;
- підтримка з боку соціально-психологічної служби;
- безкоштовне медичне обслуговування.

Як наслідок, показники життєвої успішності дітей із соціально незахищених сімей зростають. Так, все більше серед них переможців олімпіад, спортивних змагань. Вони краще вчаться й вступають у вищі навчальні заклади. Виміром благополучного їх виховання й утримання у створеному освітньому середовищі є показник відсутності прояву асоціальної поведінки – відсутність правопорушень і злочинів впродовж 20 років.

Досягнення дітей із неблагополучних і соціально незахищених сімей	1996 рік	2001 рік	2006 рік
переможці олімпіад	17	19	22
вчать на 9-11 балів	138	137	152
переможці спортивних змагань	41	53	54
поступили до вищих навчальних закладів	66	71	78
статистика правопорушень і злочинів	0	0	0

Ми вважаємо, що проведена науково-дослідна робота за означеною темою, практичний досвід педагогічного колективу [4], буде корисним для широкого педагогічного загалу і підтвердить гіпотезу експериментального дослідження, що при проектуванні навчально-виховної діяльності учнів, необхідно створювати процес педагогічно керованої освіти як середовища для унікального розвитку кожної особистості.

Література

1. Гонтаровська Н.Б. Концепція культурологічного розвитку особистості в навчально-виховному комплексі № 28 // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 36-40.
2. Гонтаровська Н.Б. Концепція проекту Дніпропетровського національного університету та навчально-виховного комплексу № 28 “Інтегрована система освіти” // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №4. – С. 48-52.
3. Офіційний каталог виставки-презентації навчальних закладів “Освіта України – 2004”. – 2004. – С.6, 30.
4. Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 4. – 112 с.

АВТОМАТИЗОВАНІ НАВЧАЛЬНІ СИСТЕМИ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ІНТЕГРАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті раскрыта суть поняття автоматизированной учебной системы, в частности, особенности ее использования в обучении учениками общеобразовательных школ. Определены и охарактеризованы основные принципы использования автоматизированных учебных систем в образовательном процессе, сделана попытка выделения структурных компонентов таких систем.

The essence of the notion of automatized learning system has been revealed in the article, the basic attention being paid to the peculiarities of its application in teaching pupils of secondary schools. The most important principles of automatized learning systems implementation have been defined. An attempt to point out the general components of such systems has been made.

Постановка проблеми. Соціально-економічні процеси у суспільстві, орієнтовані на ринкові форми організації економіки, пред'являють підвищені вимоги до рівня професійної освіти. Для забезпечення якісної підготовки спеціалістів необхідно використовувати в педагогічному процесі ефективні методики, що базуються на інтеграції педагогічних та інформаційних технологій. Фундаментальною основою таких технологій є автоматизовані навчальні системи (АНС).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основні принципи створення та методика застосування АНС розглядаються у працях С.І.Кочетова, В.О.Романіна, Є.С.Полат, Л.О.Шкутіної [5, с.230] та інших авторів, де висвітлюються питання методологічного обґрунтування та теорії формування навчальних систем.

АНС – функціонально взаємопов'язаний набір підсистем навчально-методичного, інформаційного, математичного та технічного забезпечення на базі комп'ютера [5, с.230]. Навчально-методична підсистема забезпечує індивідуалізацію навчання. Вхідним матеріалом є сформована в аналітичному чи графічному вигляді стратегія навчання, а вихідним – послідовність пред'явлення навчального матеріалу, контроль та засвоєння тощо.

До інформаційної підсистеми входить розділений на порції навчальний матеріал, завдання і т. п. Математична підсистема забезпечує програмний модуль, який є основою для програмного забезпечення і роботи всієї АНС, а також здійснює взаємодію всіх підсистем [3, с.104]. Від технічного забезпечення (інструментальна підсистема) залежать можливості застосування та удосконалення тієї чи іншої АНС.

Методологічною основою створення АНС є сучасні психолого-педагогічні концепції та теорії, що є певними педагогічними технологіями:

- теорія діяльності (С.Л.Рубінштейн, Л.С.Виготський, А.Н.Леонтьєв);
- концепція теоретичних узагальнень (В.В.Давидов) та циклічності навчального процесу пізнання (В.Г.Разумовський);
- теорія асоціативних зв'язків у психіці та їх використання у навчальному процесі (К.А.Менчинська, Є.Н.Кабанов-Меллер);
- теорія поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін);
- теорія логіко-психологічних основ використання комп'ютерних навчальних засобів у процесі навчання (В.В.Рубцов);
- концепція інформатизації освіти (О.П.Єршов, Б.С.Гершунський, Ю.С.Брановський);
- теорія програмованого навчання (В.П.Безпалько).

Відповідно, метою даної статті є обґрунтування особливостей АНС як базового компоненту інтеграції педагогічних та інформаційних технологій на основі згаданих вище досягнень педагогічної науки.

Виклад основного змісту дослідження. В організаційній структурі АНС дослідники виділяють низку компонентів, що взаємодіють між собою, реалізуючи обмін інформацією між ними [3, с. 4]:

- сценарист, тобто той, хто опрацьовував теоретичний матеріал і писав педагогічний сценарій;
- розробник програмних засобів навчання (програміст);
- вчитель-викладач, що займається аналізом та корекцією системи;
- учень, що сприймає та інтерпретує інформацію, яка надходить від АНС;

- комп'ютер з його можливостями аналізу та оцінки рівня навчальних досягнень, адаптації, корекції процесу навчання;
- сучасні технічні засоби навчання з їхніми можливостями презентації, маніпулювання навчальною та довідковою інформацією.

В інформаційній базі ходу навчального процесу накопичується та опрацьовується інформація про результати навчальної діяльності окремих компонентів педагогічної системи. Ефективність взаємодії між компонентами залежить від підготовки педагога та учнів, технічних можливостей комп'ютера, якості підготовки навчального матеріалу, використовуваної технології навчання.

При цьому варто враховувати дидактичні особливості діалогу в "людино-машинній" системі, а також дидактичні основи формування готовності майбутнього спеціаліста до використання інформаційних технологій: ступінь готовності можна розглядати на різних рівнях (елементарному, функціональному, системному).

Комп'ютер, як носій знаково-символічного універсалу діяльності, за своєю суттю орієнтований на інтегральний та ідеалізований спосіб представлення об'єктів, моделювання яких неможливе поза межами цілісного полісемантичного розгортання, що адекватно відображає зміст предметної діяльності [1, с. 74].

Введення комп'ютера до структури АНС дозволяє перенести частину теоретичного матеріалу, що пропонується учням для засвоєння, в машинну програму. Природно, що при цьому зміст та структура навчального матеріалу змінюються. Спілкування з комп'ютером передбачає як роботу з навчальною програмою, так і контроль-корекцію процесу навчання з боку комп'ютера (машина видає пояснювальний текст, короткі рекомендації для виправлення допущених помилок тощо). Це дозволяє вирішити одну з актуальних педагогічних проблем – індивідуалізацію навчальної діяльності. Більше того, АНС повинні виконувати не лише функцію передачі інформації чи контролю знань, але й управляти процесом навчання на рівні оперативних внутрішнього та зовнішнього зворотних зв'язків, передбачених навчальною програмою.

На основі здійсненого нами аналізу значної кількості (більше 40) АНС та практичного досвіду роботи з такими системами виділяємо такі функції педагога в АНС:

- підбір та компонування теоретичного матеріалу, розробку практичних завдань;
- виявлення помилок у відповідях учня, підбір методики та способу їх корекції для конкретного учня;
- виконання аналітичної роботи щодо виявлення загальних для всіх учнів труднощів з метою зміни методики викладання, навчальних планів, корекції програмних засобів навчання;
- організація процесу навчання з використанням АНС, відслідковування його динаміки;
- підбір критеріїв для оцінки діяльності учнів;
- визначення доцільності, місця та функцій АНС у педагогічному процесі, можливості її застосування для конкретного контингенту учнів чи студентів, а також у різних регіональних умовах, враховуючи їхні особливості;
- розробка цілісних комп'ютерних курсів;
- постійне оновлення теоретичного та практичного матеріалу;
- забезпечення стабільного функціонування АНС.

Найскладнішою ланкою в АНС є зв'язок між учнем та комп'ютером. Учень, з одного боку, здійснює управлінський вплив на систему, приймаючи рішення щодо подальшої роботи, а з іншого боку – сам є об'єктом управління. Педагогічне спілкування між ними здійснюється таким чином: якщо учень неправильно вирішив завдання або дав неправильну відповідь на поставлене запитання, комп'ютер починає вести статистику помилок і для цього залучає три блоки аналізу: аналізатор помилок (виявлення помилки), збір статистичних даних про помилки (фіксування місця, де учень систематично їх допускає) та вибір коректувальної програми для виправлення помилок та підведення підсумків статистичних підрахунків (логічний блок).

Залежно від рівня знань та ступеня повторюваності однотипних помилок комп'ютер видає консультацію, в якій зазначається, що саме учень повинен виправити чи врахувати у даній ситуації. Крім того, учень може отримати від комп'ютера певну додаткову інформацію, що допоможе йому в аналізі та корекції результатів роботи.

Під час роботи з АНС учень взаємодіє з особистістю педагога. Це проявляється, в першу чергу, у процесі спілкування на занятті чи в позаурочний час. По-друге, педагог, розробляючи

АНС, наперед вклав частину свого світогляду та інтелекту в педагогічний сценарій занять у АНС. Якщо ж така система була розроблена іншими вчителями (коли використовуються АНС, придбані на ринку навчальних інформаційних ресурсів), то на неї теж, без сумніву, мають вплив особистісні характеристики її авторів – розробників сценарію, програмного забезпечення, інтерфейсу тощо. Відповідно, під час використання такої АНС у педагогічному процесі відбувається взаємодія щонайменше трьох особистісних компонентів: педагога, що використовує АНС; учня, який взаємодіє з педагогом та АНС; розробника, що створив АНС, вклавши в неї частину свого педагогічного досвіду, інтелекту та світогляду.

На думку Л.А.Шкутіної [5, с.237], АНС повинна вміщувати щонайменше три складові частини: навчальну, тренувальну та контролюючу. У навчальній частині пропонується матеріал курсу, найкраще якщо він представлений у гіпертекстовій формі з використанням мультимедійних засобів. Тренувальна частина є найважливішою в АНС і обов'язково є інтелектуальною, а не механічною.

Залежно від використовуваних компонентів формуються різні АНС, що відрізняються своєю предметною частиною, технічним та програмним забезпеченням. Якщо технічне та, відповідно, програмне забезпечення орієнтоване на використання різних видів техніки, то з'являється можливість створення інтегрованої навчальної системи. Якщо програмне забезпечення базується на принципах побудови інтелектуальних систем, то можливим стає створення експертних систем.

Розглянувши структуру та призначення складових компонентів АНС, зупинимося на принципах її побудови як основного компоненту інтеграції педагогічних та інформаційних технологій.

Відомо, що принцип – вихідне положення певної теорії, вчення, науки [2, с.941]. З точки зору формування АНС – це керівні положення, що визначають структуру, зміст, організацію та технології її ефективного застосування у педагогічному процесі.

При виборі вихідних дидактичних принципів розробки АНС необхідно опиратися на основоположні дидактичні принципи, зміст яких уточнено на основі сучасних теоретичних досягнень у

галузі психології, педагогіки та інформатики: принципи науковості, наочності, свідомості, активності та самостійності у навчанні, системності та послідовності, міцності оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

Виділимо дидактичні принципи, які впливають із об'єктивних закономірностей навчання з використанням АНС і обґрунтуємо їхній зміст.

1. Принцип доцільності використання АНС. Суть цього принципу полягає в тому, що незалежно від профілю у кожній дисципліні є такий матеріал (наприклад, визначення, термінологія), який повинен бути засвоєний на рівні знань, щоб на цій основі формувати специфічне для певного предмету мислення. Саме такий матеріал слід відбирати, структурувати і програмувати в першу чергу.
2. Принцип орієнтації на потреби учня у знаннях, вміннях і навичках з певного предмету. Цей принцип вимагає визначення оптимального обсягу знань, умінь і навичок, їх змісту, взаємозв'язку, послідовності їх пред'явлення та засвоєння. Принцип реалізується шляхом підбору та структурування того навчального матеріалу, який сприяє професійній діяльності спеціаліста.
3. Принцип інформаційної впорядкованості теоретичного матеріалу, який передбачає методично правильний, раціональний відбір, структурування та представлення змісту дисципліни, що вивчається. У процесі відбору навчального матеріалу слід враховувати його значення та обсяг з метою його успішного засвоєння, інформативність, послідовність представлення та час роботи з цим матеріалом.
4. Принцип діалогової взаємодії учнів з АНС. Цей принцип передбачає природність мови діалогу, наявність підбадьорювальних реплік, швидку реакцію на запит учня, наявність "підказок" у важких ситуаціях. Цей принцип вимагає, щоб алгоритм АНС забезпечував допомогу учням у вивченні теоретичного матеріалу або вирішенні завдання за допомогою аналізу помилок та певних підказок. Реалізації цього принципу сприяє гнучкий сценарій програми, якісно структурований навчальний матеріал та оперативний зворотний зв'язок.
5. Принцип поєднання різних видів завдань залежно від мети та

змісту навчального розділу курсу. Цей принцип передбачає представлення теоретичного матеріалу у різному вигляді (у розгорнутому чи короткому вигляді, у вигляді тез чи структурно-логічних схем), а також різних типів завдань (простих, підвищеної складності та проблемних).

6. Принцип дотримання адекватності автоматизованих дидактичних дій функціям вчителя та учнів. Якщо цей принцип не враховується, то педагогічний сценарій проведення занять розривається на окремі частини, якість навчання знижується, педагог та учень відчують дискомфорт та незадоволення роботою, що приводить до негативного ставлення до застосування АНС у процесі навчання. Основною вимогою даного принципу є раціональне використання АНС на певних етапах навчального процесу.
7. Принцип раціонального співвідношення пізнавальності, цікавості, видовищності АНС, а також динамічність як основа створення ефекту захоплення.

Як правило АНС передбачає наявність предметного, програмного та методичного компонентів [5, с. 241].

Предметний компонент передбачає зміст дисципліни чи певного розділу, які доцільно вивчати за допомогою АНС. Він призначений для інформаційного забезпечення процесу досягнення дидактичної мети у даній дисципліні (що необхідно знати, вміти, з чим знайомитися тощо). Цей компонент вміщує: теоретичний та довідковий матеріал, практичні завдання, що забезпечують формування знань, умінь і навичок з дисципліни, розділу, теми.

Програмний компонент є тією складовою частиною автоматизованої системи, що реалізує певні вектори педагогічної комунікації (педагог-комп'ютер, учень-комп'ютер, педагог-комп'ютер-учень, учень-комп'ютер-педагог). Програмний компонент в більшості випадків складається з навчальних та допоміжних (сервісних) програм, при цьому враховується використовувана технологія та управлінські функції педагога у процесі використання АНС.

Методичний компонент передбачає опис курсу (педагогічна мета, завдання, структура, очікувані результати), а також рекомендації для педагога щодо організації та проведення занять й інструкції для учня під час роботи з АНС.

Створення та застосування АНС у практиці навчального процесу вбачаємо у вигляді трьох етапів.

Перший етап – теоретичне дослідження, що здійснюється науковцями та вчителями, і завершується створенням оптимальної моделі АНС. У процесі цього етапу матеріал курсу поділяють на теми, які, у свою чергу розподіляються для опрацювання на відповідній кількості занять. Лише після цього моделюється пізнавальна діяльність учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу кожного заняття і паралельно здійснюється методична розробка структури та змісту АНС.

На другому етапі, враховуючи наявний дидактичний матеріал та оптимальну модель, приступають до створення реальної моделі АНС та її змістового наповнення, вмістивши її у відповідну технологічну оболонку. Пізніше розроблена АНС повинна пройти апробацію щодо її дидактичних можливостей в лабораторних умовах та в ході звичайного уроку.

Третій етап – власне застосування АНС у навчальному процесі.

Висновки. Отже, належним чином розроблена та впроваджена у навчання АНС може виміряти такі показники ефективності освітнього процесу: обсяг отриманих знань; перелік навичок та вмінь, що формуються за допомогою АНС; рівень їхньої сформованості; інтенсивність навчання; інтенсивність забування; кількісні показники результатів навчання (відносне число середніх, високих та низьких оцінок).

Крім того, слід чітко відстежувати педагогічну ефективність АНС для того, щоб визначити який варіант цієї системи кращий. Факторами дидактичної ефективності АНС вважаємо такі: інтенсифікація роботи учня, підвищення кваліфікації вчителя та оптимізація його професійної діяльності, адаптованість навчання, нові навчальні цілі та завдання. Проте отримання кількісних показників таких факторів вимагає відповідного експериментального дослідження, результати проведення якого будуть висвітлені у наших подальших публікаціях.

Література

1. Адольф В.А. Профессионально-педагогические проблемы компьютерной подготовки специалиста // Высшее образование

в России. – 1997. – №4. – С.72-74.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
3. Доулинг К. Социально-психологические аспекты взаимодействия с компьютерными обучающими средами // Информатика и образование. – 1997. – №8. – С.103-108.
4. Полат Е.С. Новые педагогические технологии. – М., 1997. – 272 с.
5. Шкутина Л.А. Подготовка педагога профессионального обучения на основе интеграции педагогических и информационных технологий: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Караганда, 2002. – 393 с.

І.В.Лов'янова

МОДУЛЬНЕ НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ: ВИТОКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

На основе анализа литературных источников и передового педагогического опыта в статье высвечиваются исторические основы и основные теоретические положения модульного обучения в средней школе. Широкое внедрение модульного обучения в образовательный процесс рассматривается как перспектива дальнейшей разработки идей развивающего обучения.

On the basis of analysis of literary sources and front-rank pedagogical experience in the article historical bases and substantive theoretical provisions of the module teaching are shined at middle school. Wide introduction of the module teaching in an educational process is examined as a prospect of further development of ideas of the developing teaching.

Ідея розвитку – фундаментальна для освіти, школи. Адже навчально-виховний процес має не тільки давати знання, уміння і навички, а й всебічно розвивати особистість. На практиці відбувається постійний пошук ідей, технологій, засобів розвивального навчання, а це, у свою чергу, потребує відповідного розвитку як шкільної практики, так і психолого-педагогічної науки. Широко відомими є запровадження проблемного навчання, педагогіки співробітництва, диференційованого підходу та ін.

Одним із провідних положень теорії діяльності для

ефективного навчання є така організація діяльності, коли учень оперує навчальним змістом. Перехід навчання на суб'єкт-суб'єктну основу вимагає технології, яка в найбільшій мірі створює умови для реалізації учнем своєї індивідуальності у суб'єкт-суб'єктних відносинах. Серед комплексних інноваційних підходів, які покликані вирішити поставлену проблему в сучасній педагогіці, є модульна технологія навчання.

Мета статті – на основі аналізу історичних витоків та теоретичних основ модульного навчання розглянути його перспективи в подальшій розробці ідей розвиваючого навчання.

Модульне навчання зародилося у кінці 60-х років ХХ століття у англійських країнах (Дж.Блайф, 1960). Американська модульна система зводилась до такої версії: модуль – це частина шкільного дня, яка наповнена відповідним дидактичним змістом.

Приблизно у той же період другий різновид модульного навчання був розроблений у ФРН (Х.Франк, 1973; Р.Херст, 1971), ця версія модульного навчання більше уваги приділяє змісту, а не організаційним моментам [4].

У радянській педагогіці модульне навчання спочатку почали розробляти вчені для вищої школи і системи післядипломної освіти (К.Вазіна, 1990) [1]. Значний внесок у розвиток модульного навчання: обґрунтування методологічних основ, розробка принципів і правил побудови, виявлення типів модульних програм, їх структури, зробили науковці Литви (П.Юцявічене, 1989) [5].

В Україні розробка теоретичних і практичних аспектів модульного навчання була започаткована у 1989-1990 роках. Головна ідея дослідження модульного навчання у середній та вищій школах обумовлюється необхідністю розробки моделей, сприятливих входженню української освіти до світового культурно-освітнього простору. Версія модульного навчання, запропонована А.М.Алексюком стосується перебудови навчально-виховного процесу у вищій школі і потребує розробки принципів комплектування тьюторських груп. Модульно-розвивальна система (А.В.Фурман) [6] полягає у створенні соціально-культурної моделі національної школи, яка б забезпечувала виховання компетентного громадянина демократичного суспільства.

Таким чином, аналіз появи модульної системи в освіті дає

змогу стверджувати, що модульне навчання використовується у різних країнах, на різних рівнях освіти (середньої, вищої та післядипломної), в психолого-педагогічній літературі виділяють декілька різновидів модульного навчання. Розглянемо їх детальніше:

- модульно-організаційне (Е.В.Сковін – об'єднання шкільних модулів як комплекс навчально-виховних закладів);
- модульно-рейтингове (В.Бондар, В.Вонсович та ін. – в проектуванні освітнього процесу стосується ланки оцінювання академічних досягнень учнів і студентів);
- модульно-тьюторське (А.Алексюк, О.Попович – стосується перебудови навчально-виховного процесу у вищій школі завдяки реалізації між предметно-модульного підходу до побудови змісту навчання та комплектування тьюторських груп студентів);
- модульно-проблемне (П.Юцявічене, І.Бабин, П.Сікорський, Н.Шиян та ін. – комбінована система, яка обов'язково містить підсистему адаптивного програмового управління, сутнісний компонент якої – модуль, як основа активного і найбільш самостійного оволодіння індивідом певною сумою знань і умінь);
- модульно-розвивальне (А.Фурман, О.Гуменюк, В.Мельник, Н.Терещенко – альтернатива класно-урочній системі, вузловою ланкою такого навчання у розвитку суб'єктивності вчителя і учня виступає навчальний модуль) [3].

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. Не стала винятком і освіта. Вхідження в освітній простір Європи здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, зумовлює глибоке дослідження наявних передумов практичного приєднання до Болонського процесу. Останні закладаються у середній школі шляхом впровадження інноваційних технологій навчання, зокрема модульної. З цієї точки зору більш детально розглянемо основні теоретичні положення модульно-розвивального навчання за такою схемою: мета та завдання модульного навчання; основні ознаки; характерні особливості функціонального циклу.

Метою модульно-розвивального навчання є забезпечення прогресивного соціального розвитку вчителя і учня в умовах

діалектично пов'язаних навчання, виховання і освіти, а конкретніше – оптимізація процесу соціально-особистісного росту учасників педагогічного процесу [6, с.29].

За П.Юцявічене, головне завдання модульного навчання полягає в тому, що “учень більш самостійно або зовсім самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуально-навчальною програмою, яка містить в собі цільовий план, банк інформації і методичне керівництво щодо поставлених дидактичних цілей. При цьому функції педагога варіюються від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої” [5, с.15]. Цю думку розділяють В.О.Огнев'юк і А.В.Фурман [2, с.27].

З точки зору К.Я.Вазіної [1], основою модульного навчання є створення для учнів розвивального простору. Утворюючи такий простір, треба вирішити дві важливі проблеми: 1) проблему змісту навчального матеріалу; 2) проблему визначення механізмів взаємодії вчителя і учнів. До основних ознак модульного навчання зарубіжні дослідники, зокрема П.Юцявічене [5], відносять:

- наявність самостійної групи ідей, інформації, яку учні мають засвоїти за допомогою дидактично доцільних методів, що відповідають природі навчального матеріалу і рівню розвитку учнів;
- створення на базі цієї інформації сценарію навчального модуля, який би максимально спрямовував зусилля учнів на досягнення як заздалегідь поставленої мети, так і конкретних дидактичних цілей.

Зміст модулів може бути призначений для індивідуального навчання одного учня або для навчання великої групи учнів із застосуванням індивідуалізованого методичного підходу до кожного [3].

Основу технології модульного навчання становлять ідеї навчально-модульного процесу і цілісного функціонального циклу навчального модуля. Повний функціональний цикл навчального модуля являє собою структурно-функціональну модель, яка дозволяє технологізувати модульно-розвивальний процес [6, с.30]. Функціонування навчального модуля – від установчо-мотиваційного етапу до контрольної-рефлексивного – має двофазовий характер. Призначення першої фази полягає у

первинному сприйнятті, відкритті й осмисленні конкретно-змістового модуля, другої – у виробленні умінь і навичок, продуктивних способів узагальнюючої і рефлексуючої діяльності. Кожна з цих фаз утримує три етапи (модулі), які в логічно-змістовній єдності утворюють функціональний цикл навчального модуля, що характеризує мікроетап психосоціального розвитку вчителя та учня. На розвиток суб'єктивності вчителя і учнів впливає кожен етап окремо та їх цілісний взаємозв'язок. Обґрунтуванням цього є мета кожного етапу. Так, мета установчо-мотиваційного модуля – формування внутрішньої мотивації змістово-спроектованої навчальної діяльності учня, – передбачає спостереження кожним учнем власного творчого потенціалу й визначення сфери інтересів. Змістово-пошуковий модуль має на меті розвиток пошукової пізнавальної активності й самостійності учнів, а тому передбачає мінімізацію теоретичного матеріалу теми; актуалізацію опорних знань і пошук їхніх зв'язків із невідомими знаннями; змістовність і розгорнутість зовнішнього й внутрішнього навчальних діалогів; вибір оптимальних рівнів розв'язання учнями проблемних завдань залежно від інтелектуальних можливостей учнів; розкриття загальної логіки суджень і міркувань.

Спираючись на самоспостереження учнів, зроблене під час проходження установчо-мотиваційного модуля, завдання, які пропонувалися учням на етапі змістово-пошукового модуля, мають бути підібрані у відповідності із сферами інтересів учнів.

Формуючо-перетворююча фаза складається з використання таких навчальних модулів як: адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний. Мета запровадження цих модулів у експериментальному навчанні наступна:

- формування умінь і норм діяльності, застосування знань у нестандартних ситуаціях;
- формування цілісної системи особистісних знань;
- розвиток творчої рефлексії.

Отже, підсумовуючи, слід відмітити, що цілісний функціональний цикл навчального модуля дає змогу не лише виробити в учнів специфічні предметні уміння й сформувати в них ширше уявлення про явище або процес, що вивчається, а й формувати уміння проводити аналіз, порівнювати, застосовувати

необхідні прийоми мисленнєвої діяльності, робити висновки, а значить взаємодоповнювати розвивальний потенціал компонентів навчання. Таким чином, всебічне дослідження модульного навчання, як прогресивної технології, потребує вивчення таких питань, пов'язаних із практичним запровадженням технології, як: масовість, універсальність, дидактична забезпеченість, взаємозв'язок з іншими технологіями навчання тощо. Перспективи подальшого вивчення й запровадження модульного навчання в освіті ми пов'язуємо із дослідженням поставлених питань.

Література

1. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека. – М., 1990. – 196 с.
2. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. – Ч.1. – К., 1995. – 85 с.
3. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: Навч. посібник / За заг. ред. С.П.Бондар. – Рівне, 2003. – 200 с.
4. Рядова В. Інноваційний аналіз дидактичних версій модульного навчання // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С.65-67.
5. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 272 с.
6. Фурман А.В., Калугін О.І. Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С.26-33.

ЗМІСТ

В.В.Ревенко. Мотивація самостійної роботи студентів вищих закладів освіти в умовах кредитно-модульної системи навчання.....	3
Г.М.Романова. Особливості підготовки викладачів до застосування кредитно-модульної системи навчання.....	8
С.М.Щербина. Тест як основна форма контролю знань студентів в рамках кредитно-модульної системи навчання.....	17
В.В.Садова. Структурування історико-педагогічної інформації на ґрунті кредитно-модульного підходу.....	25
Ю.В.Суббота. Кредитно-модульна система оцінювання знань і умінь студентів з фізичного виховання.....	30
В.В.Іванова. Формування готовності майбутнього вчителя до творчої діяльності засобами модульно-блокового навчання.....	37
Н.Є.Федоринова. Оптимізація діяльності вчителя з виховання емоційно-позитивного ставлення учнів до навчання засобами методичної роботи школи.....	42
А.Г.Міняйленко. Удосконалення професіоналізму вчителя засобами методичної роботи школи.....	49
О.В.Малихін, М.В.Гільднер. Труднощі і шляхи їх подолання у процесі вивчення іноземної мови у середньо-спеціальному навчальному закладі.....	55
Ю.В.Рева. Педагогічна технологія гуманізму та самовідданої любові до особистості дитини – важливе ядро людських цінностей.....	60
Н.В.Гнілуша. Концептуальні підходи до моделювання безперервної екологічної освіти.....	76
А.Рацул, В.Квас. Значення міжпредметних зв'язків у процесі формування професійної спрямованості майбутніх учителів природничих дисциплін.....	86
Л.Є.Нагорнюк. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх журналістів.....	95
З.І.Ведренкова. Роль міжпредметних зв'язків у процесі вивчення іноземної мови у вищій школі.....	101
Л.В.Мовчан. Інноваційний підхід до організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.....	105
О.В.Невмержицька. Особливості медійного виховання.....	110

Т.В.Карпінська. Особливості викладання музичного фольклору на музично-педагогічних факультетах українських педагогічних університетів	115
І.Волошук. Удосконалення аналітично-прогностичних умінь молодого вчителя засобами методичної роботи школи	121
М.В.Федоренко. Формування професійно значущих якостей у майбутніх педагогів у контексті суб'єктного підходу.....	131
В.М.Жукова. Вивчення сформованості інформатичних компетентностей у майбутніх учителів математики.....	138
В.А.Фрицюк. Педагогічні умови розвитку креативності студента в практиці роботи вищої школи	144
О.В.Акімова. Технологічне забезпечення процесу розвитку творчого мислення майбутнього педагога	148
К.О.Кірей. Методичні підходи щодо структурування навчального матеріалу засобами мультимедіа у процесі підготовки майбутніх фахівців економічного профілю	154
О.Л.Марачковская. Поведенческая гибкость в подготовке методистов-организаторов системы дошкольного образования...	160
Л.В.Мельник. Особистісно орієнтовані технології навчання іноземної мови у вищій школі.....	164
О.Г.Долгова. Формування готовності студентів до творчої діяльності як фактор розвитку особистості в процесі диригентської підготовки.....	169
Л.В.Журба. Дидактичні умови створення проблемних ситуацій у процесі вивчення історії.....	173
Л.В.Загребельна. Професійно-педагогічна компетентність як компонент фахової підготовки майбутніх менеджерів економіки.....	182
Л.О.Гапоненко. Інтегративне узагальнення форм інтерактивних методів навчання.....	189
Н.В.Долгая. Структурування педагогічних знань у процесі підготовки студентів до проходження літньої педагогічної практики.....	198
О.О.Гаврилюк. Можливості позааудиторної виховної роботи вищого навчального закладу в формуванні комунікативної культури майбутніх учителів.....	204
Ю.В.Суббота. Здоровий спосіб життя студентів: проблеми і їх вирішення.....	211

Д.В.Щербина. Педагогічні умови формування активної комунікативної позиції учнів.....	217
А.Мартін. Стан професійно-технічної освіти у другій половині XIX – початку XX століття.....	223
О.Б.Потапенко. Проблема педагогічної акцентології у вихованні моральної особистості на сучасному етапі розвитку українського суспільства.....	230
Н.В.Волкова. Еволюція інформаційної культури в суспільстві.....	235
І.М.Шимко. Самостійна робота студентів як засіб формування особистості.....	239
І.І.Антоненко, О.О.Цись, О.І.Кучма. Використання навчально-контролюючих програм при вивченні загальнотехнічних дисциплін.....	244
О.О.Лебедюк. Трансформація довідково-бібліографічного апарату бібліотеки як засіб підвищення ефективності її роботи.....	249
Л.Г.Федорова. Педагогічний такт як складова педагогічної культури	254
С.П.Білоконний. Аналітична діяльність як засіб формування рефлексивних умінь студентів педуніверситету.....	259
Л.В.Петько. Стимулювання комунікативності підлітків у позакласній роботі.....	264
Н.В.Богомолова. Підготовка майбутнього вчителя молодших класів до впровадження розвивального навчання при проблемному викладі орфографії.....	273
Н.Є.Дмітренко. Використання педагогічних технологій в процесі реалізації профільного навчання в приватних школах України.....	279
С.Б.Сліпченко. Психолого-педагогічне дослідження формування громадянськості у старшокласників.....	285
Н.В.Гринченко. Психологічна адаптація як умова формування інноваційної особистості учнів загальноосвітньої школи.....	293
И.Ю.Юсупов, П.Г.Шайхамедов. Совершенствование средств и методов развития двигательного качеств в комплексе на уроках физической культуры.....	302
Н.І.Білоконна. Дидактичні умови формування у молодших школярів умінь працювати з підручником.....	311

Н.І.Зеленкова. Сущность познавательной самостоятельности как важного показателя творческой личности.....	317
І.В.Шевченко. Науково-методичні засади розвитку музичного слуху в курсі “сольфеджіо” для студентів спеціальності “музика”.....	324
Л.В.Кондрашова. Модель особистості сучасного вчителя і її формування в умовах вищої школи.....	333
І.А.Кравцова, Л.В.Бурман. Теоретичні основи формування духовності молодшого школяра у навчальному процесі.....	341
Л.Ю.Пузанова. Структурна модель педагогічної підготовки студентів до превентивної діяльності з учнями початкової школи.....	347
Л.О.Савченко. Педагогічна діагностика як засіб розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів.....	354
Н.Б.Гонтаровська. Інноваційне освітнє середовище як фактор розвитку особистості.....	360
Л.І.Морська. Автоматизовані навчальні системи як основний компонент інтеграції педагогічних та інформаційних технологій.....	372
І.В.Лов'янова. Модульне навчання у середній школі: витоки, проблеми, перспективи.....	380

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць
Випуск 19**

Російською та українською мовами

Головний редактор:

В.К.Буряк

Відповідальний за випуск:

заступник головного редактора

Л.В.Кондрашова

Підписано до друку 10.09.2007.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Друк офсетний. Ум.- др.арк.- 22,74. Обл.- вид.арк. – 19,16.

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.