

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

15'2006

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

Збірник наукових праць № 15

**Кривий Ріг
2006**

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 - доктор педагогічних наук,
професор Буряк В.К.- Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – Вип. 15. - 498 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 – доктор педагогических наук,
профессор Буряк В.К. – Кривой Рог: КПУ, 2006. – Вып. 15. - 498 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.

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

ISBN 996-7406-29-6

**© Криворізький державний
педагогічний університет**

СТРУКТУРУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В статье рассматриваются вопросы соотношения содержательной и процессуальной сторон педагогического знания в структуре учебного процесса высшей школы, его фундаментальности и профессионально-практической направленности в учебных программах по педагогическим дисциплинам, модульно-блочное структурирование учебной информации и реализации различных подходов к подготовке будущих учителей.

The article covers the issues of correlation between informative and procedural components of pedagogical knowledge in the structure of higher education; its fundamental nature and professional orientation of pedagogical discipline curriculum, modul structures of academic studies and various approaches to future teachers training.

Проблема підготовки педагогічних кадрів, пошук шляхів модернізації вузівського педагогічного процесу актуальна сьогодні як ніколи. Болонське угода Європейських країн загострило питання якості сучасної освіти й підготовки педагогічних кадрів, здатних виконати соціальне замовлення. Від Я.А.Коменського й до педагогів сучасності реалізація освітніх систем і проектів не можлива без професійно підготовлених учительських кадрів. Аналіз педагогічної літератури говорить про те, що сьогодні мало робіт, у яких концептуально розкривався б механізм, “котрий залучає індивідуальність педагога і його досвід до педагогічного процесу” [2,53].

Питання підготовки вчителя розглядалися в працях Н.В.Кузьміної, О.Г.Мороза, В.О.Сластьоніна, А.І.Щербакова та ін. Характер педагогічної діяльності й професійні функції вчителя досліджувалися В.В.Давидовим, А.К.Дусавицьким, О.М.Леонтьєвим, Д.Б.Ельконіним та ін. Спроби розкрити сутність педагогічного професіоналізму через структуру умінь належать С.Г.Геллерштейну й С.І.Гусеву. Як рушійна сила

професійного розвитку особистості педагога Л.М.Митина й О.В.Кузьменкова називають внутрішньособистісні протиріччя. У моделі професійного розвитку вони виділяють протиріччя між “Я-діючий” і “Я-відображаючий”. Вихід за межі “Я-емпіричного” і просування убік “Я-творчого” забезпечується подоланням цих протиріч [1,28].

Сьогодні важливим є пошук відповіді на питання, від чого залежить результативність учительської праці. Більшість авторів вважає, що фактором успіху слід розуміти педагогічну реальність. Це те, що спричиняється педагогічною діяльністю або створюється нею. Тому, одні у своїх працях віддають перевагу зовнішнім очікуванням, соціальним установкам, що одержали вираження в педагогічних інструкціях і рекомендаціях, а інші – віддають перевагу ціннісним орієнтаціям учителя, професійній позиції, творчому потенціалу його особистості. І ті, й інші мають рацію. У той же час, на наш погляд, не зовсім повно вивчене питання про зв'язок цих двох аспектів педагогічної реальності. Що ж обумовлює успіх учителя в реалізації, з одного боку, освітніх стандартів і, з іншого, - закріплення його творчого стилю діяльності, активної професійної позиції в педагогічному процесі? Очевидно, успіх учителя визначається його накопиченим досвідом і проявляється в різних видах: соціальному, пізнавальному, творчому, комунікативному, особистісному й ін. Ці види досвіду – надбання суб'єкта. Особистість учителя задіяна в тому випадку, якщо в ході педагогічного процесу актуалізуються особистісно орієнтовані структури освіченості.

Проблема полягає в тому, щоб при підготовці майбутніх педагогів передавати їм не тільки навчальну інформацію, формувати в них професійні вміння й навички, але й створювати необхідні умови для нагромадження ними особистісного досвіду, здатності самореалізації особистісного потенціалу в суб'єктному просторі іншої людини, коли вихованець може відчути себе особистістю. Особистісний потенціал, його складові й найважливіші характеристики як джерело якісного утворення не одержали всебічного висвітлення в сучасній науково-педагогічній літературі. Підхід до вчителя як до

суб'єкта, а не як до виконавця готових інструкцій, вимагає сьогодні теоретичного обґрунтування й впровадження його в педагогічну практику.

Мета даної статті полягає в тому, щоб систему педагогічних знань розглядати не тільки як кінцеву мету педагогічної підготовки студентів, але й використати як засіб формування професійного образу сучасного вчителя, як один з важливих засобів його самовираження й самоствердження в педагогічній діяльності.

За всіх часів педагогічний процес і структура педагогічного знання в системі професійної підготовки майбутніх педагогів виступали основною ланкою, що забезпечує якість навчання й рівень професіоналізму випускників вищої школи. Підвищення вимог до особистості сучасного вчителя, ускладнення його професійних функцій обумовлюють зміну характеру навчального процесу у вищій школі. Сам процес навчання передбачає перенос акценту з передачі якоїсь сукупності професійно значимих знань і оволодіння необхідними професійно-педагогічними вміннями на професійне становлення особистості педагога, розвиток його здатності самовираження й самоствердження в учительській роботі.

Процес педагогічної підготовки сьогодні розглядається як передача не тільки знань і вмінь, але й трансляція досвіду взаємин і стилю діяльності, світоглядної позиції й професійних якостей особистості викладача студентам. Педагогічна підготовка стає процесом взаємно, що збагачує взаємодії, якщо в ході її створюються умови для активізації самостійної творчої діяльності педагогічних проектів, що виникають при виконанні, розвитку їхньої позитивної мотивації, використанні отриманих знань, умінь, навичок і засвоєних методів мислення у вирішенні реальних педагогічних проблем у режимі навчального часу.

Багатофункціональність професійної діяльності сучасного вчителя визначає інтеграцію змісту вищого педагогічного утворення, підвищення рівня фундаментальності знань і їхньої практичної спрямованості. На жаль, аналіз змісту педагогічного знання, окресленого в навчальних програмах і

літературі з педагогічних дисциплін, говорить про наявність у них фрагментарності, відірваності теорії від педагогічної практики й суміжних дисциплін, що розкривають специфіку становлення особистості на різних вікових щаблях розвитку. У практиці вузівського навчання нерідко мають місце проблеми, обумовлені невмінням студентів застосовувати педагогічні знання в практичній діяльності, невисоким інтересом до вивчення педагогічної теорії й учительської роботи, розбіжністю між науковими постулатами, що викладають у педагогічних курсах, і шкільною дійсністю. У навчальній практиці існують протиріччя, що виникають між особистим досвідом студента й отриманими педагогічними знаннями, що розкривають теоретичні основи педагогічної діяльності; повсякденними знаннями й науковими основами педагогічного процесу; педагогічною теорією й учительською практикою.

Подолання виникаючих протиріч у підготовці майбутніх педагогів залежить від того, як у ході навчальних занять з педагогічних дисциплін будуть реалізовані ідеї:

- опора на особистий досвід у системі відносин “викладач – студенти”, коли моделюються й вирішуються протиріччя між особистим досвідом і отриманими знаннями;
- ознайомлення студентів з нормативними педагогічними знаннями й типовими порушеннями педагогічних норм, способами їхньої корекції;
- надання практичної спрямованості й особистісного змісту педагогічної теорії.

Уведення нових педагогічних знань у навчальні програми вищої педагогічної школи буде сприяти успішній підготовці студентів до подолання протиріч, об'єктивно властивих педагогічному процесу.

Педагогічні знання є основою для розуміння сутності педагогічного процесу, механізму взаємодії в системі відносин учителі й учні, викладачі і студенти; для прийняття відповідальних рішень в галузі виховання й навчання, всебічної оцінки характеру динаміки особистісного росту тих, яких навчають, і становлення їхньої творчої індивідуальності. Предметна система навчання розчленовує єдність і цілісність

знань про педагогічний процес, педагогічні явища й факти. У ході вивчення педагогічних дисциплін студенти засвоюють сутність педагогічної теорії дискретно, з розривом у часі й просторі. Майбутні педагоги в процесі самостійної роботи усвідомлюють взаємодію різнопредметних знань, педагогічних явищ і фактів, без активної допомоги викладача, на тому рівні, що відповідає їхнім індивідуальним особливостям і можливостям, практичному досвіду.

Все сказане вище припускає відновлення змісту педагогічного знання й структурних елементів освітнього процесу вищої школи, серед яких важливу роль відіграють:

- індивідуально-гуманітарна орієнтація навчальної інформації, змісту досліджуваних навчальних курсів;
- системне бачення вчительської діяльності, цілісне сприйняття педагогічного процесу;
- педагогічне діагностування й моніторинг професійного саморозвитку студентів;
- становлення активної професійної позиції й творчого стилю діяльності;
- формування рефлексивної й комунікативної культури, удосконалення педагогічних здатностей майбутніх педагогів;
- оволодіння методикою творчої роботи й інноваційної діяльності.

Модернізація підготовки педагогічних кадрів сполучена з відновленням її змісту. У зміст вищого утворення необхідно ввести курси, що розкривають теоретичні основи професійної кар'єри, педагогічного менеджменту, практикуми й тренінги, що забезпечують розвиток і закріплення управлінських умінь і якостей особистості вчителя-менеджера. Особливо значимий є тренінг, спрямований на вироблення особистісних і ділових якостей, основу якого становить програма саморозвитку особистості майбутнього професіонала. Необхідний практикум, що знайомив би студентів з механізмом виникнення стресів, способами їхнього зняття, методикою подолання дискомфорту в педагогічному середовищі. У зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів необхідно включити інформацію, що

розкриває методикою й технологію становлення активної професійної позиції й творчого стилю діяльності сучасного вчителя. Практикуми й тренінги допоможуть студентам побачити й оцінити свої можливості, виявити професійні здатності, усвідомити їхню відповідність професійному вибору, розвинути ділові якості, опанувати методикою професійного росту й технікою досягнення педагогічної кар'єри. У змісті педагогічного знання недостатньо розробленим є педагогічний маркетинг. Багато молодих учителів не володіють мистецтвом презентації власної особистості, не завжди можуть розкрити перед учнівською аудиторією свої здібності, інтелектуальне, моральне й духовне багатство власної особистості. В умовах ринкової економіки інтелект, професіоналізм і майстерність є товаром. Після закінчення педуніверситету професійна кар'єра випускника багато в чому визначається його вмінням запропонувати себе, презентувати свою готовність до творчої, професійної діяльності. Перспективи працевлаштування, просування по службовим сходам, задоволення від роботи залежать від того, як молодий учитель зуміє перед роботодавцем розкрити свої здібності, подати свою професійно-особистісну візитку, щоб витримати конкуренцію на ринку професій. Педагогічний маркетинг озброює майбутніх педагогів стратегією й тактикою професійного успіху. Його зміст допомагає студентові пізнати самого себе, сформуванати установку на успіх, усвідомити громадянський обов'язок і відповідальність, побачити залежність між активною професійною позицією, творчим стилем діяльності й результативністю власної професійної діяльності. Важливою складовою змістової сторони педагогічного маркетингу є стратегія, що полягає в тому, щоб озброїти студента методикою педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості з учнями; технікою спілкування й підвищення рівня комунікативної культури; технологією формування позиції лідера, організатора й активного учасника.

Майбутнім педагогам у процесі вивчення педагогічних дисциплін необхідно дати цілісні відомості про систему педагогічних знань і вмінь використання їх у вирішенні

практичних, професійних завдань, показати місце й зміст педагогічної теорії в керуванні навчально-виховним процесом, її взаємозв'язку з іншими науками про людину. Метою педагогічних дисциплін є не тільки засвоєння теоретичних основ навчально-виховного процесу, оволодіння педагогічною технікою його здійснення й керівництва, але й через оволодіння знаннями формування професійного образу майбутнього вчителя. Процес оволодіння педагогічними знаннями повинен розглядатися з позицій навчання як діяльності саморозвитку особистості студента. До майбутнього вчителя необхідно підходити не тільки з урахуванням рівня його професійного становлення, але і його готовності до проектування розвиваючого освітнього середовища. Важливо піклуватися про створення психолого-педагогічних умов для розвитку внутрішньо вільної, творчої особистості; формування позиції особистісного росту студентів, здатних до відповідального вчинку, вільному вибору, рефлексії й постійному збагаченню духовно-морального потенціалу власної особистості.

Реорганізація структури змістовної сторони підготовки студентів до вчительської діяльності припускає впровадження у вузівську практику нових підходів до організації освітнього процесу.

Особистісно орієнтоване утворення припускає цілісність і багатогранність у вирішенні педагогічних завдань, подоланні протиріч і труднощів, що виникають у педагогічному процесі, пов'язаних із предметним навчанням і диференціацією знань. Цілісність і всебічність у змісті педагогічного утворення неможлива без реалізації системного підходу до структурування педагогічного знання. Цей підхід забезпечує знання майбутніх учителів про цілісність і гармонійність особистості, що формуються й розвиваються в особистісному об'єкті педагогічного впливу, розвивають в них здатність створювати умови для активної взаємодії підростаючої людини з різними факторами соціального й природного середовища. Системний підхід до структурування педагогічного змісту дозволяє перебороти ізольованість педагогічних явищ і фактів, виявити загальні закономірності педагогічних процесів, що поєднують

досліджувані факти і явища в цілісний процес становлення особистості, що стимулює студентів до оволодіння фундаментальними знаннями в галузі педагогіки, перетворення навчальної інформації в нові інтегровані знання практичної спрямованості. Фундаментальні педагогічні знання виступають основою, системоутворюючим елементом структури навчального процесу, забезпечують міждисциплінарні зв'язки і єдність змістовної й процесуальної сторін педагогічної підготовки, перетворюючи її в єдину систему, що саморозвивається.

Педагогічна підготовка сучасного вчителя поєднує в собі методологію навчання й навчальної діяльності, дидактичні технології й методику педагогічної взаємодії в системі “викладач – студент”, прийоми й способи самовиховання й самоосвіти, професійного самовираження й самоствердження кожного студента.

Актуальним завданням вищої школи є пошук нових принципів і способів структурування педагогічного знання, реалізація сучасних підходів до організації навчального процесу, розробка нових педагогічних технологій, що формують і розвивають професійні компетенції всіх суб'єктів освітнього процесу. З метою забезпечення взаємозбагачуючої дидактичної взаємодії на навчальних заняттях з педагогічних дисциплін необхідно створити умови, що стимулюють активність і самостійність студентів у пізнавально-творчій діяльності, розвиток їх позитивної навчальної мотивації, оволодіння ними педагогічними знаннями, вміннями, навичками й методами професійно-творчого мислення для вирішення актуальних педагогічних проблем.

Сучасною наукою доведено, що людина засвоює знання в тій мірі, у якій вона вирішує відповідні завдання, пов'язані або з відкриттям нового знання, або з оперуванням його інформаційними одиницями. Виникаючи на основі проблемних ситуацій, інтелектуальне завдання моделює процес мислення, сприяючи його розвитку. Сама природа педагогічного процесу містить у собі задачний підхід. Майбутній учитель повинен уміти досліджувати навчально-виховний процес, бачити його

протириччя й рушійні сили, застосовувати наукові методи до його організації й здійснення. Роль учителя полягає в тому, щоб у ході навчальної роботи забезпечити систему завдань, що нарастають за ступенем складності і являють собою певну проблему.

Проблемний характер інформації забезпечується задачним підходом до організації навчання. Задачний підхід до оволодіння педагогічною теорією уможливорює використання знань із різних предметних областей, що забезпечує їх діалогічність, динамічність і багатофункціональність. Практична значимість задачного підходу визначається здатністю майбутніх педагогів установлювати міжпредметні зв'язки й використовувати їх для одержання нових знань, необхідних студентам для вирішення нестандартних педагогічних завдань. Задачний підхід визначає й специфіку структурування педагогічного знання, відбір наукової інформації, необхідної для розуміння студентами професійно-педагогічних основ, принципів, фактів і відомостей, що розкривають зміст досліджуваних педагогічних явищ і процесів.

У ході педагогічної підготовки майбутніх учителів обов'язково реалізується змістовно-процесуальний підхід до її організації, що забезпечує єдність і взаємодію теорії й практики, перетворення студента з об'єкта педагогічного впливу на суб'єкт педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості. Здійснення змістовно-процесуального підходу до організації й проведення занять за циклом педагогічних дисциплін можливе на основі інтеграції особистого, професійного досвіду викладача з активними діями студентів, що виступають безпосередніми учасниками й організаторами педагогічного процесу. Змістовно-процесуальний підхід до організації навчання забезпечує оптимальне співвідношення між навчальною інформацією й процесом її одержання, дозволяє перетворити дидактичну технологію з вербальних методів і фронтальних форм на рефлексивні способи й прийоми, що забезпечують творчу, пізнавальну активність студентів.

Спільна робота викладача й студентів на кожному занятті являє собою процес інтеграції їхньої діяльності, результатами якої є:

- одержання кожним студентом конкретного діагностуючого результату за їхніми можливостями і здатностями;
- розвиток мотивації майбутніх педагогів до придбання якісних знань;
- стимулювання результативності індивідуальної діяльності на основі діалогу з викладачем, самостійного аналізу власних прорахунків і невдач;
- оволодіння студентами способами педагогічного мислення;
- формування команди викладачів, пов'язаних загальними цілями діяльності й володіючими технологіями колективної діяльності, орієнтованими на особистість кожного студента;
- формування професійних компетенцій майбутніх педагогів.

Модель підготовки майбутніх педагогів повинна відповідати структурі особистості сучасного вчителя, якісно змінюватися й змістовно, і технологічно, забезпечуючи заміну предметного на особистісно орієнтоване навчання. Якщо випускник вищої школи буде орієнтований лише на передачу знань, умінь і навичок, засвоєних ним за роки навчання, то молоде покоління виявиться непідготовленим до нових ситуацій, що виникають у нестабільному суспільстві.

Зміст педагогічної інформації повинен бути структурованим в модульно-блокову форму. Принцип модульності в структуруванні навчальної інформації покликаний усунути недолік традиційного планування й проведення занять, насамперед, багатопредметність і мозаїчність змісту досліджуваних дисциплін.

Під модулем ми розуміємо функціональний комплекс, у якому ціль, зміст утворення й технологія оволодіння знаннями об'єднані в систему високого рівня цілісності. На основі комплексної, дидактичної мети визначаються характеристики кінцевого продукту й послідовний ряд проміжних результатів. Це дозволяє в навчальній роботі виділити ряд етапів, визначити мету кожного з них, структурувати навчальну інформацію й продумати технологію. Ланцюжок навчальних модулів визначає

чітку послідовність їхнього вивчення. Кожний модуль складається з навчальних елементів (блоків), що мають цільове призначення, поєднують у своїй структурі інформаційно-змістовний, практично-перетворюючий, рефлексивний, блок вільного спілкування й самоосвіти. Блокове структурування навчальної інформації забезпечує умови, які дозволяють студентам перейти від виконавського типу діяльності до управлінського типу, що базується на креативності й рефлексії. Перевага блокового структурування навчального матеріалу в тому, що воно будується на індивідуально-діяльнісній основі. Навчальна інформація в цьому випадку виступає не як мета, а засіб. При блоковій побудові педагогічного знання головна мета полягає в тому, щоб виділити основні види діяльності, які необхідно “задати” для оволодіння, визначити ці види діяльності, організувати навчальний матеріал, що відповідає змісту й вимогам різних видів діяльності.

Блокове структурування навчальної інформації на індивідуально-діяльнісній основі забезпечує:

- гнучку диференціацію вимог до організації діяльності в рамках певної навчальної інформації, що відповідає програмі, конкретній темі виучуваного курсу;
- організацію пізнавальної бази, необхідної для вирішення того чи іншого навчального завдання й виконання діяльності;
- вільний вибір навчальної інформації, у якій студент зможе реалізувати себе як особистість.

Блокова подача навчального матеріалу дозволяє реалізувати не тільки навчальну, але й індивідуальну освітню програму. У навчальній програмі задана “тверда логіка проходження матеріалу, прийнята в науковому пізнанні, що відбиває соціокультурні зразки змісту знань, уміння їх застосовувати, навички роботи з навчальним матеріалом і т.п.” [3,46]. Навчальна програма у своєму змісті відтворює систему наукових знань, спеціально відібраних і заданих для засвоєння. Вона становить основу навчального блоку, обов'язкову для засвоєння кожним студентом. Але зміст блоку вміщує ще й освітню програму, що носить індивідуалізований характер,

тобто гнучко пристосовану до пізнавальних можливостей і здібностей студента, динаміку його розвитку в навчальному процесі. У його змісті передбачається індивідуальна вибірковість особистості до змісту, виду й формі навчального матеріалу, характер пізнавальної мотивації (інтереси, спрямованість, установки особистості).

Освітня програма забезпечує поєднання знань, що склалися в суб'єктивному досвіді особистості, зі знаннями, зафіксованими в суспільно-науковому досвіді. Завдання освітньої програми полягає в тому, щоб не ігнорувати суб'єктивний досвід студента як такий, що не відповідає нормам навчальної програми, а "окультурювати" його як особистісно-значимий. При блоковому структуруванні знань важливо забезпечити обмін і узгодження цінностей, змістів, значень, оскільки не будь-яке наукове знання, логічно істотне з позиції науки, є індивідуально-якісним.

В основі навчального блоку передбачається репрезентація навчальної інформації в різних формах для того, щоб надати студентові можливість вибору тієї форми навчального матеріалу, у якій йому легше, комфортніше й результативніше працювати. Кожний блок інформації припускає різні варіанти завдань, що дозволяють студентам урізноманітнити характер і форми пізнавальної діяльності.

Блокове структурування навчального матеріалу дозволяє в зміст заняття включати не тільки систему знань, але й метазнання з організації наукової інформації, прийоми її використання, правила перетворення в нових нестандартних ситуаціях. У навчальному блоці повинні сполучатися навчальний матеріал, що розкриває основні поняття, факти, явища в їхніх зв'язках і закономірностях, і методи одержання цих знань. Сполучення інформативної й процесуальної сторін навчального матеріалу стимулює розвиток педагогічного мислення.

Змістовно-процесуальний підхід до структурування навчальної інформації у вигляді різних блоків забезпечує переміщення акцентів з результатів пізнання на процес пізнавальної діяльності. Це дозволяє "перебороти" об'єктивно

знеособлений репродуктивний характер засвоєння навчальної інформації й перейти до конструювання навчального матеріалу, що стимулює розвиток особистості з урахуванням її цінностей, змістів, характерним для неї досвідом сприйняття навколишнього світу, досвідом творчості на основі вже накопичених індивідуальних способів засвоєння, їхнього активного використання” [3,49].

Зміст навчального блоку повинен бути спрямованим на становлення й розвиток професійного образу майбутнього вчителя, його індивідуальності в єдності її когнітивних, емоційних характеристик та ознак мотиваційних потреб.

Модульно-блокове структурування навчальної інформації створює умови для підготовки студентів до творчої навчальної роботи; формування інтегральних характеристик їхньої особистості, досвіду педагогічної творчості; дозволяє забезпечити в ході педагогічної підготовки єдність змістовної й процесуальної сторін навчання.

Основою розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів і набуття ними досвіду творчої роботи служить проектна діяльність, що містить у собі необхідні можливості для творчого самовираження й професійного становлення кожного студента. Навчальні заняття з педагогічних дисциплін припускають різні форми їхньої організації: “круглий” стіл, ділова гра, тренінг-семінар, практикум для вирішення педагогічних завдань, моделювання професійних ситуацій. Підсумком навчальних занять є конференція або захист педагогічних проектів. Кожний студент одержує можливість захистити свій проект, обґрунтувати його значимість. Після кожного виступу мають місце обговорення й дискусія.

Таким чином, якість сучасної педагогічної підготовки майбутніх учителів багато в чому залежить від того, наскільки будуть забезпечені фундаментальність і практична спрямованість педагогічного знання, зв'язок його з іншими науковими галузями, що вивчають людину й умови її соціального становлення; модульно-блокове структурування навчального матеріалу надає можливість реалізації дидактичних технологій, побудованих на індивідуально-діяльнісному,

змістовно-процесуальному й задачному підходах до організації навчального процесу, що позитивно впливає на формування професійного образу майбутнього вчителя.

Література

1. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях// Вопросы психологии. – 1997. - № 4. – С.28-38.
2. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога// Педагогика. – 2005. - № 10. – С.53-61.
3. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. –176с.

А.П.Сманцер

СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

У статті розкриваються нові підходи до структурування змісту освіти, що дозволяє організовувати процес навчання на більш високому якісному рівні. Технологія структурування змісту навчального матеріалу включає: виділення змістовних, операціонально-діяльнісних, додаткових, розширювальних і контрольних навчальних елементів і є основою модульної програми навчального курсу, де кожний студент самостійно будує індивідуальну програму навчальної діяльності, що дозволяє йому працювати відповідно до його запитів і можливостей, засвоювати навчальний матеріал не нижче базового рівня, забезпечувати саморозвиток і самовдосконалення майбутнього фахівця.

The structuring of the contents of education is oriented on the unity, coordination and presentation of educational information. It helps to organize the process of education on higher level quality. The technology of structuring of contents of education includes: of definition of the contentional, operational, practical, supplementary, enlarging and control elements of education. The structuring gives the possibility to work out the model programmed of educational course on the basis of which every student can work out individual

programmer of educational activity. It enables the student to work according to his intentions ad possibilities, to study on the basic level, to provide self-development and training of the future specialist.

Современные требования к повышению качества подготовки специалистов в высших учебных заведениях, существенные изменения в структуре образования, лавинообразный рост научной информации, введение новых учебных дисциплин и сокращение учебного времени на изучение традиционных курсов, в том числе курса педагогики, усиление роли самостоятельной работы студентов требует нового подхода к планированию и проектированию учебного процесса в вузе. Важными направлениями в решении этих проблемы в педагогической подготовке студентов являются, во-первых, объединение отдельных тем курса педагогики и изучение их в определенной системе, во-вторых, устранение дублирования и повторения одного того же учебного материала в различных дисциплинах психолого-педагогического цикла, в-третьих, уплотнении информации, предлагаемой студентам. В какой-то мере решение этого вопроса можно достичь структурированием содержания педагогического образования.

Структурирование содержания образования выступает важным условием концентрации внимания студентов на основных узловых проблемах психолого-педагогической науки, и, в конечном счете, способствует более качественной подготовке будущего преподавателя в педагогическом вузе. В свое время И.Я. Лернер подчеркивал, что "структурирование материала при изложении означает представление информации в ближайших, а затем во все более отдаленных связях. Важные процессы объясняются так, что становятся ясными их механизмы. Освещаемый объект представляется элементом более обширной системы и в доступных случаях сам характеризуется как система взаимосвязанных элементов" [1,60]. При структурировании содержания образования, как подчеркивает Л.В.Кондрашова, важно не нарушить личностно-гуманитарную направленность вузовских дисциплин, системное видение профессионально-педагогической деятельности [3,24].

Психологи подчеркивают, что “структурирование означает стратегию и процесс организации разрозненной информации при ее запоминании” [2,530] и придание ей структурного и взаимосвязанного характера. В педагогике структурирование - это перекомпоновка учебного материала, определение существенных связей между различными элементами содержания, установление межпредметных связей, выделение основных понятий, объединение его в отдельные законченные учебные единицы, согласование лекционных, семинарских и практических занятий, определение базового и вспомогательного материала в содержании того или иного курса и т.п.

Структурирование учебного материала очень важно при модульной подаче информации, разработке интегрированных курсов по смежным дисциплинам. Оно может использоваться как для структурирования всего учебного курса педагогики, так и при подготовке отдельного занятия. Структурирование осуществляется на нескольких взаимосвязанных этапах, позволяющих раскрыть особенности содержания учебной дисциплины, выделения и объединения родственных тем и понятий, обобщенных знаний по той или иной теме.

Предварительный этап структурирования учебной дисциплины заключается в составлении общей модульной схемы ее изучения. В ходе этого этапа анализируется содержание учебного курса с целью его структурного изменения, перекодирования информации, определения временных параметров изучения учебной дисциплины; разбивается учебная дисциплина на завершённые содержательно-информационные учебные элементы; выявляются связи данного курса с другими дисциплинами; привлекается учебный материал из других тем или курсов, устанавливается последовательность лекционных, семинарских и практических занятий, определяется технология контроля учебно-познавательной деятельности обучаемых.

В результате получается как бы структурная схема изучения учебного курса, которая планирует все содержание дисциплины с учетом перекомпоновки содержания курса. Она направляет учебную работу студентов по овладению

соответствующей дисциплиной. Мы называем эту схему структурно-функциональной моделью изучения учебного предмета. Она служит ориентиром в учебной работе как для преподавателя, так и студентов.

Технология структурирования содержания педагогической подготовки может быть представлена следующим образом. Весь материал курса педагогики средней школы делится на законченные и взаимосвязанные учебные элементы, число которых соответствует количеству укрупненных единиц курса педагогики. Содержание всего курса существенно меняется, многие темы и разделы объединяются, компонуются по-новому. При этом устанавливается связь с философией, позволяющей ей проявлять свою методологическую функцию по отношению к педагогике. Общеизвестно, что эта функция философии по отношению к педагогике обусловлена самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе и соответствующего задачам осмысления места человека в этом мире. Сегодня проблема формирования гуманистического мировоззрения является междисциплинарной, и ее решение невозможно без обращения к знанию других наук, прежде всего философии. Элементы философского знания включаются при изложении всех тем курса педагогики, тем самым показывается как философские закономерности обуславливают развитие педагогического знания. При изучении темы, связанной с методологией педагогике, особое внимание уделяется философской методологии как основы педагогики. Традиционная связь педагогики с психологией. Будущим преподавателям необходимо понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать законы психической деятельности и развития личности, учиться строить педагогический процесс в соответствии с этими законами. Поэтому во все учебные блоки в той или иной мере включаются элементы психологического знания. Интересен опыт структурирования содержания образования при чтении курсов педагогики высшей школы для аспирантов. Например, в начале изучения курса читается интегрированная лекция по педагогике и психологии высшей

школы, в которой проблема человека, его место в мире рассматривается с позиций педагогики и психологии, определяется объект и предмет каждой из этих наук.

На следующем этапе структурирования учебной дисциплины нами выделяется совокупность учебных элементов, призванных детализировать функциональную модель изучения дисциплины. Определяются содержательно-информационные элементы, включающие содержание учебного материала, который должны усвоить студенты. Расположив все учебные элементы вертикально в один столбец, мы получаем содержательно-информационный блок взаимосвязанных учебных элементов курса педагогики средней школы.

Усвоение содержательных элементов немислимо без понимания студентами и учителями их целевого назначения и осознания мотивов изучения учебного материала. Поэтому важно определить цели, задачи и выявить мотивы изучения каждого содержательно-информационного учебного элемента. Каждому содержательно-информационному элементу соответствует учебный блок, содержащий в себе цели и задачи изучения этих элементов.

Совокупность всех мотивационно-целевых учебных элементов, расположенных в столбец, образуют взаимосвязанный мотивационно-целевой блок изучения темы, раздела, дисциплины.

Важно при изучении курса педагогики опираться на соответствующие знания студентов по философии и психологии, а также методики преподавания. В педагогике используются различные подходы к обоснованию той или иной проблемы. При их анализе целесообразно выделять общее, особенное и отдельное в рассматриваемых теориях и концепциях. С этой целью выделяются последующие учебные элементы, в которых приводятся сведения по философии и психологии, необходимые при изучении того или иного учебного материала по педагогике, а также показываются возможные варианты его применения при изучении соответствующей методики. Они призваны устанавливать

межпредметные связи курса педагогики с философией, психологией и частными методиками.

Совокупность вышеназванных учебных элементов, образуют блок элементов, призванных обеспечить взаимосвязи курса педагогики с другими учебными дисциплинами.

Каждый содержательно-информационный учебный элемент объединяет в себе основные понятия, ведущие положения курса педагогики и сведения из смежных дисциплин. Расположив их один за другим в столбец, мы выписываем тезаурус основных понятий и ведущих знаний учебной дисциплины, который позволяет представить общую понятийную систему учебной дисциплины и ее связь с понятийными системами других дисциплин.

Важным этапом структурирования процесса изучения учебной дисциплины является введение расширяюще-дополняющих учебных элементов, которые включают дополнительные сведения, имеющие непосредственное отношение к содержанию учебного элемента. В этот учебный элемент включаются материалы, показывающие возможность применения того или иного дополнительного материала при изучении курса педагогики, их использование в профессиональной деятельности. Здесь же приводятся исторические экскурсы, связанные с развитием данной отрасли знаний (история открытия тех или иных законов и закономерностей, биографические сведения о жизни и деятельности ученых, противостояние научных школ и т.п.).

Материалы, содержащиеся в этом элементе, способствуют развитию у студентов интереса и мотивации изучения того или иного раздела, темы, учебной дисциплины в целом, расширяют их кругозор и способствуют активизации из учебно-познавательной деятельности.

Совокупность всех расширяюще-дополняющих учебных элементов, расположенных один за другим в столбец, образует блок расширяюще-дополняющих учебных элементов учебного раздела, курса.

Затем разрабатываются операционально-деятельностные учебные элементы, которые включают задания для каждого

содержательного учебного элемента, а также задания для развития общеучебных умений и навыков, мыслительных операций, задания для самостоятельной работы. При этом можно разработать разноуровневые домашние задания для каждого учебного элемента на основе уровневого усвоения человеком знаний, умений и навыков. Общеизвестно, что студенты, как правило, могут решать проблемы и задачи или по образцу, воспроизводя полученную информацию на лекциях, или самостоятельно, используя приобретенные знания из учебников, или применять новую информацию для решения проблем в измененной ситуации с некоторой перекодировкой условий, переносом знаний в новую ситуацию, хотя и схожую с имеющимися образцами. Студенты реже могут решать творческие задачи и проблемы, требующие выполнения поисковых действий, применения нестандартных приемов. Исходя из этого в исследовании, выполненном нашей аспиранткой Е.Л.Брошевской, были разработаны трехуровневые домашние задания по курсу высшей математики: базовый, повышенный и творческий уровни [2]. Студенты самостоятельно выбирали домашние задания соответствующего уровня. Исследование показало, что многих студентов привлекают задания повышенной трудности (около 27%). Творческие задания стремятся выполнять студенты, имеющие достаточно хорошую математическую подготовку и высокий уровень притязаний.

Совокупность всех операционально-деятельностных учебных элементов, расположенных вертикально, образует блок операционально-деятельностной структуры учебного курса. Заключительным этапом структурирования процесса изучения учебной дисциплины является разработка контрольно-оценочных учебных элементов, объединяющих все виды контрольных и самостоятельных работ, индивидуальные задания, опросники по теории, тесты, анкеты.

В каждом контролирующем учебном элементе определено количество контрольных точек оценивания, система балльных оценок (минимальное и максимальное количество

баллов), которые может получить студент за выполнение того или иного вида работ.

Объединение всех блоков выделенных учебных элементов образует структурно-содержательную модель изучения дисциплины.

Для удобства работы студентов и преподавателя модуль и его элементы располагаются на отдельных листах бумаги, собранные в специальную папку-буклет.

На основе модульной программы учебной дисциплины студентами разрабатываются собственные проекты разветвленной программы ее изучения. На практике этот этап реализуется путем использования следующих процедур: проектирование каждым студентом собственной индивидуальной программы изучения учебного курса, включающей обязательно учебные элементы, отобранные самим студентом дополняющие основную информацию изучаемого курса; планирование им возможного максимального оценочного балла по каждому усвоенному модулю, согласно выбранному уровню сложности; составление своего графика изучения учебного предмета.

Студент имеет право в течение семестра сдавать любой раздел изучаемого курса, но не позднее запланированных контрольных точек оценивания.

Исследование показало, что структурирование учебного материала по педагогике позволяет преподавателю варьировать учебным материалом при подготовке и проведении лекции и семинарского занятия, строить их на междисциплинарной основе. Это в определенной мере обеспечивает более качественную психолого-педагогическую подготовку, дает возможность самостоятельно планировать и регулировать свою учебную деятельность, выбирать нужный уровень усвоения учебного материала, расширять свой общий кругозор, приобретать обобщенные педагогические умения и навыки.

Таким образом, структурирование содержания учебной дисциплины позволяет преподавателю проводить группировку, объединение родственных тем и проблем в один учебный модуль, выявлять связи и взаимоотношения между основными

понятиями, теоретическими концепциями, экономить учебное время при изучении той или иной дисциплины, управлять процессом обучения, а студентам - возможность самостоятельно строить индивидуальные программы изучения учебной дисциплины и тем самым стимулировать их саморазвитие, самореализацию и самооценку своих достижений. Такое построение изучения учебной дисциплины позволяет будущим педагогам самим регламентировать свое учебное время, стимулировать использование теоретических знаний в практических профессионально-педагогических ситуациях.

Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В. Зинченко. - СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.- 672 с.
2. Брошевская Е.Л. Совершенствование учебно-познавательной деятельности студентов. -Мн.: БИТУ, 2003. - 157 с.
3. Кондрашова Л.В. Проблемы высшей школы в аспекте Болонского процесса // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол.редактор - доктор педагогічних наук, професор Буряк В.К. - Кривий Ріг: КДПУ, 2004. - Вып. 8. - С. 16 - 26.
4. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей.— М.: Просвещение, 1982.— 191 с.

І.А.Микитюк

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

В статье определена актуальность проблемы условий формирования педагогической культуры учителей. Акцентируется внимание на развитии образования в контексте педагогической культуры в современной школе.

The article deals with the problem of formation of conditions pedagogical culture of the teachers. It is offered to consider development of education in a context of pedagogical culture.

У сучасній школі підвищилась потреба в учителі, який спроможний модернізувати зміст своєї діяльності за допомогою критичного, творчого її освоєння та застосування досягнень педагогічного досвіду, що значною мірою змінює позицію вчителя у підготовці конкурентоздібного, грамотного випускника, який має можливість використовувати свій потенціал для отримання необхідних суспільству професійних знань. Однак, складність ситуації в народній освіті пов'язана з тим, що у суспільній свідомості школа виступає абстрактним поняттям.

На сьогодні поки що немає чіткого визначення педагогічної культури. Практичні педагоги під цим поняттям припускають: педагогічну майстерність (А.В.Барабанщиков, В.П.Беспалько, С.Б.Елканов, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кузьмина та ін.); педагогічні знання, вміння, творчість (Т.Ф.Белоусова, О.З.Краснова, И.П.Раченко та ін.); педагогічний досвід (К.А.Нефедова, В.П.Фоменко та ін.); професійну компетентність (А.К.Макарова, Е.В.Попова); педагогічну інтуїцію (С.А.Гильманов, Н.А.Комар) тощо.

Теоретичною основою для розгляду педагогічної культури вчителя нами була обрана концепція виховання й освіти людини культури, розроблена науковою школою О.В.Бондаревської. Виховання й освіта людини в освітньому просторі – суть нової педагогічної парадигми, в якій визначальну роль відіграє загальнолюдська, персональна культура, синтез наук про людину, його розвиток та виховання на різних вікових та професійних етапах розвитку.

Вивченню проблеми педагогічної культури присвячені праці російських філософів (І.Льїн, А.Ф.Лосев, П.А.Флоренский та ін.), педагогів (М.В.Ломоносов, К.Д.Ушинський, Л.Н.Толстой, С.Т.Шацкий та ін.).

Важливе значення для дослідження розвитку педагогічної культури мають положення про значення культури, її сутності, змістової багатозначності поняття “культура”, які отримали свій розвиток в філософських працях багатьох дослідників (Э.А.Баллера, Е.В.Богомолова, В.Е.Давидовича, Э.С.Маркаряна, В.М.Межуева та ін.). *

Особливе значення мають дослідження про сутність, зміст та формування основ педагогічної культури (Е.В.Бондаревская, Т.Ф.Белоусова, І. Ф.Ісаєв, А.Н.Ходусов).

Дослідженням різних сторін педагогічної культури займалося багато вчених (М.В.Богуславский, А.П.Валицкая, В.М.Данильченко, Е.Ю.Захарченко, Е.А.Соболева, Г.А.Виленский, А.В.Вильвовская, Г.Ф.Карпова, И.А.Колесникова, З.И.Равкин, Н.Л.Шеховская, Е.Н.Шиянов та ін.).

Для визначення умов розвитку педагогічної культури ми зверталися до досліджень процесу самоосвіти вчителів (О.А.Абдуллина, Ф.Н.Гоноболін, Л.М.Ахмедзянова, Л.Я.Бондаренко, І.А.Зязюн, В.А.Канн-Калик, Н.В.Кузьміна, В.А.Сластьонін та ін.); педагогічних технологій (С.А.Маврін, Г.К.Селевко та ін.); до питань ведення дослідно-експериментальної роботи в освітніх закладах (А.В.Басов, В.І.Загвязинский, В.С.Лазарев, М.М.Поташник та ін.); до професійної підготовки вчителів в педагогічних вищих навчальних закладах (Ю.К.Бабанский, Н.В.Кузьміна, Ю.А.Конаржевский, А.П.Тряпицина, М.М.Поташник, Н.В.Чекалева, Т.И.Шамова та ін.).

Як показує теоретичний аналіз наведених досліджень, вони торкаються в основному проблем формування основ педагогічної культури та її розвитку у майбутніх учителів. На жаль, можна констатувати недостатнє опрацювання психолого-педагогічною літературою особливостей розвитку педагогічної культури вчителя.

Значення педагогічної культури як суспільно-історичного явища досить значиме. Можна пропрацювати вчителем двадцять, тридцять років, або й все життя. Але так і не стати справжнім учителем.

Відсутність педагогічної культури не дозволяє вчителю створити ту "владу авторитету", про яку писав В.Сухомлинський. Учитель, який не має педагогічної культури, ніколи не буде перебувати в тій атмосфері, яка дає можливість відчувати радість поєднання душі вихователя з душею учня.

Відсутність педагогічної культури постійно ставить учителя в такі складні педагогічні ситуації, які досить часто стають свідками його професійної непридатності. Саме від цього все частіше й частіше багато вчителів бажають залишити школу.

Можна до найменших дрібниць знати свій предмет, досконало володіти методикою його викладання, але не піднятися до звання справжнього Вчителя, не створити собі Учнів. Звідси стає зрозумілим, що вчитель, який володіє професійними вміннями, ще не є вчителем. Він стає вчителем тільки тоді, коли поєднання професійних та особистісних якостей з новими педагогічними поглядами та ідеями роблять його носієм педагогічної культури.

Демократизація та гуманізація суспільства як феномен соціально-політичного та культурно-освітнього характеру не могли не позначитися на настроях учительства. Тому буде неправильним не бачити позитивні зміни, які відбуваються у відношенні вчителів до шкільної справи. Стає помітною активізація педагогічної думки, звернення до історичного та сучасного досвіду, щира зацікавленість учителів розібратися у тому, що зараз відбувається, революційний характер багатьох висловлених ними побажань з приводу реформи шкільного життя.

Іншими словами, з урахуванням попереднього стану справ, треба відзначити, що у школі відбуваються значні зміни, насамперед у морально-психологічному кліматі, настроях людей. Не залишається без змін на краще й навчально-виховний процес. Але цього поки що замало.

Сподіваючись на демократизацію й гуманізацію школи, необхідно розуміти, що одним із головних дійових осіб, які беруть участь у розгортанні цих процесів є вчитель. Отже, і сподіватися треба на талановитого, неординарного вчителя. А таких учителів мало, і як пришвидшити процес їх становлення – необхідно розібратися.

Як показує практика, існує багато педагогів, яким заважає стереотип мислення, невпевненість у власних силах, а іноді й елементарне незнання, відсутність ерудиції та культури.

Мова йде вже не тільки про негативні наслідки деформації свідомості, а про відсутність у деяких вчителів необхідної професійної підготовки, моральної надійності та бажання вести справу принципіально по-новому. Загублені ідеали професії. Учителство у великій мірі стало урокодательством. Це такий професійний стан, у якому постійне духовне спілкування учителя й дитини виключено. Низький рівень розвитку педагогічної культури цих вчителів такий, що примушує їх свідомо уникати позаурочного спілкування. Це своєрідний інстинкт самооборони, який забезпечує за думкою багатьох вчителів, стабільний стан їх авторитету. Багато хто, засуджуючи командно-бюрократичний стиль керування школою, зробили його своїм основним методом у спілкуванні з учнем.

Учителі не можуть поки що в більшості своїй перейти на новий тип взаємовідносин з учнями – тип співпраці. А попередній тип відносин уже зламаний.

Педагог не змінився за останні двадцять – тридцять років. Він не став делікатнішим, інтелігентнішим, культурним. Він мало схожий на вчителя-просвітника. У більшості своїй сучасний педагог відповідає учню середнього рівня розвитку, який начебто і не відстає у навчанні, але й зірок з неба не хапає. В той же час учень вже далеко не такий, як його ровесник. Він і начитаний, і кругозір в нього ширший, і фізично він більше розвинений, і потрібна йому не людина, яка повідомляє знання, а особистість, яка збуджує в нього бажання вчитися. Але інтереси учня стали на периферії шкільного життя, а у центрі уваги став навчальний процес.

Самоціллю стала формальна по суті оцінка його знань, вмінь та навичок. Учень “бунтує” проти того, щоб він просто був об’єктом оцінки як носій інформації. Він бажає ту інформацію добути, зрозуміти, пропустити її через власні руки. Але багато педагогів не бачать учня далі тих функцій, які він повинен виконувати.

Аналіз соціально-педагогічної ситуації показує, що учителство в більшості своїй не готове, далеке від ідеалу і морально-інтелектуальним та професійним своїм рівнем,

суспільним авторитетом, престижем, та й соціальним станом. Учителювання ще саме не розуміє своєї нової історичної ролі. Цьому не може сприяти і стан економічного розвитку суспільства.

Разом з тим, співставлення ситуації, яка склалася в народній освіті з підвищеними вимогами суспільства до школи, вчителю показує, що більшість причин, які призупиняють процес оновлення галузі, може бути подолано через розвиток педагогічної культури. Розвиток педагогічної культури вчителя є тією проблемою, рішення якої може забезпечити вихід школи з кризисного стану.

Важливість та актуальність запропонованої проблеми, її недостатнє теоретичне й практичне опрацювання стали підставою даного дослідження.

Об'єктом дослідження є педагогічна культура вчителя в умовах оновлення системи освіти та виховання.

Предмет дослідження: педагогічні умови, які забезпечують підвищення рівня педагогічної культури вчителів у школі, що обновлюється.

Мета дослідження: виявлення умов та механізмів розвитку педагогічної культури вчителя у школі, що обновлюється.

Розвиток педагогічної культури вчителя залежить від його загальної культури, психолого-педагогічних знань, прагнення до творчості та професійної компетентності.

Умови формування педагогічної культури вчителя є такими:

- організована безперервна система освіти вчителів сучасним педагогічним технологіям;
- забезпечується систематична самоосвітня робота вчителя у межах предметної та методичної підготовки;
- використовуються сучасні організаційні форми підвищення кваліфікації вчителів, які забезпечують високий професійний рівень;
- здійснюється чіткий взаємозв'язок з науково-методичними центрами, що розробляють сучасні педагогічні технології.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних завдань:

1. Розкрити компоненти педагогічної культури та їх взаємодію.
2. Вивчити педагогічні можливості шкіл, які сприяють підвищенню рівня педагогічної культури вчителя.
3. Виявити систему критеріїв та вивчити рівень педагогічної культури вчителя.
4. Розробити й апробувати систему педагогічних умов, що підвищують рівень педагогічної культури вчителів.

Таким чином, ми вважаємо, що умовами формування педагогічної культури вчителя є система підвищення його кваліфікації, самоосвіта, використання сучасних форм методичної роботи, коли здійснюється чіткий взаємозв'язок керування освіти і науково-методичними центрами, які розробляють сучасні педагогічні технології. При цьому умови розвитку педагогічної культури представляють собою цілісну систему, яка має власну організацію, що вибірково взаємодіє з оточуючим середовищем та володіє інтегративними якостями цілого не зважаючи на окремі частини.

У цьому зв'язку виникає необхідність пошуку передумов розвитку педагогічної культури, виявлення умов та механізмів керування цим процесом. Вивчення ефективності розвитку педагогічної культури вчителя показують, що процес освіти та виховання сучасних школярів, професійного становлення особистості педагогів, перетворення школи в цілому відбувається тим успішніше, чим ціленаправленіше здійснюється відродження істинних цінностей педагогічної культури.

Література

1. Бондаревская Е. В. Уровень педагогической культуры – главное основание для аттестации учителя. – Р н/Д., 1994. – 15 с.
2. Бондаревская Е. В., Белоусова Т. Ф. Введение в педагогическую культуру: Учебное пособие. – Р н/Д., 1995. – 172 с.

3. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. – К., 2005.
4. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
5. Каган М. С. Философия культуры. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 410 с.
6. Канн-Калик В. А. Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.
7. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе. – Кривой Рог, 2001.
8. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – Т. 2. – С. 234-235, 251-252, 504, 812-813.

Н.В.Дудніченко

РОЛЬ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ У ПІДВИЩЕННІ РІВНЯ ТВОРЧОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

В статтє раскрыта роль методической работы школы; показывается преимущество каждой формы работы в развитии творческого стиля деятельности педагога.

In the article methodic work at school is being discussed and the advantage of each form of methodic work is shown in connection with the.

У сучасних умовах, коли різко зростає значення компетентності спеціалістів, професіоналізму, соціальної відповідальності за результати своєї праці, підвищується роль методичної роботи школи, що є водночас і фактором підвищення творчого стилю діяльності педагога.

Творчий стиль діяльності педагога - це стійка система творчих дій педагога, нестандартний підхід, що сформувався для розв'язання практичних навчальних і виховних завдань, у яких визначаються манери, судження, нахили, здібності, потенції кожного вчителя як особистості.

У дослідженні Л.В.Кондрашової творчий стиль розглядається як складна якість особистості, процес формування якої пов'язаний із якостями кожної людини, тобто творчий

стиль передбачає поєднання професійного та індивідуального в кожній особистості.

Основу творчого стилю діяльності педагога становлять такі показники:

- творча уява – здатність педагога створювати нові образи, думки на основі його попереднього досвіду. Творча уява тісно пов'язана з абстрагуючим мисленням. Необхідним фактором розвитку творчої уяви є творча діяльність;
- креативність мислення – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичайні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації;
- вміння взяти ініціативу – спроможність педагога зробити крок у навчально-виховній справі, випереджувати у педагогічній дії;
- широта кругозору – накопичення уявлень, понять і фактичних відомостей про наукові відкриття, педагогічні явища і майстерність. Основою широти кругозору є знання, які систематично і послідовно набуваються;
- комунікативність – здатність до спілкування з іншими людьми; готовність легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування. Формується комунікативність в процесі діяльності;
- гнучкість мислення – здатність швидко і без особливих зусиль зосереджуватися на кількох думках; осмислювати інформацію, легко її змінювати, додавати до неї відтінки для швидкого і вмілого застосування в різних обставинах; здатність до перетворень – здатність надавати нового вигляду навчально-виховній роботі, обертати на інше, перевтілювати, самому братися за керування дією, висувати нові ідеї, пропозиції;
- здатність побудувати припущення – здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, парадоксальністю, несподіваністю рішень. Це пов'язано з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного логічного аналізу;

- здатність ризикнути - здатність приймати рішення в ситуації невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом і репутацією;
- методична компетентність - достатність знань, добра обізнаність з організації методичної роботи.

Рівень творчого стилю вчителя - це не постійна величина. Вона характеризується як динамічна, постійно мінлива якість, виступає одним із показників професіоналізму сучасного вчителя. Ця якість може розвиватися у процесі творчої, систематичної педагогічної роботи. Але її розвиток відбувається не самовільно, стихійно, а під впливом систематичної методичної роботи.

Методична робота - це цілісна система діяльності педагогів, що базується на досягненнях педагогічної науки і передового педагогічного досвіду та забезпечує зростання рівня кваліфікації, майстерності педагога, підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу навчального закладу взагалі, а в кінцевому результаті сприяє поліпшенню якості знань учнів, їх вихованості та розвитку.

У школах здійснюється колективна та індивідуальна методична робота.

Основою у виборі форм методичної роботи є різні методи діагностичного вивчення рівня творчого стилю діяльності педагогічних працівників.

Колективні форми методичної роботи використовуються з метою вироблення єдиного підходу до розвитку творчого стилю діяльності педагога. Колективними формами методичної роботи є: педагогічна рада, методичні комісії, інструктивно-методичні наради, теоретичні та практичні семінари, школи професійної майстерності, передового досвіду, науково-практичні конференції, педагогічні читання тощо.

Індивідуальні форми методичної роботи використовуються для особистих потреб з розвитку творчого стилю діяльності педагога.

Індивідуальними формами методичної роботи є наставництво, консультації, самоосвіта, персональне проведення відкритих уроків, індивідуальних і групових консультацій,

надання допомоги викладачам і майстрам виробничого навчання у розробці навчально-програмної документації (на основі типової), методичних рекомендацій, дидактичних матеріалів.

Зміст індивідуальної самоосвіти педагога охоплює систематичне вивчення психолого-педагогічної, наукової літератури, безпосередню участь у роботі шкільних, міжшкільних та районних методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань; розробку окремих проблем, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховної роботи; проведення експериментальних досліджень; підготовку доповідей, виступів по радіо, телебаченню, огляд і реферування педагогічних та методичних журналів, збірників та ін.

Відкриті уроки — одна з колективних форм методичної роботи, їх мета — підвищення майстерності всіх учителів. Основні завдання відкритих уроків: упровадження в практику вчителів передового педагогічного досвіду і результатів досліджень педагогічної науки, спрямованих на розв'язання завдань, що стоять перед національною школою. Під час аналізу й обговорення відкритих уроків вчителям надається можливість проявити свій творчий стиль діяльності, висловлюючи свою думку до вирішення навчально-виховних завдань. Таким чином проявляються складові творчого стилю діяльності такі як: комунікативність, творча уява, здатність до перетворень.

Взаємовідвідування вчителями уроків — має своє значення у розвитку творчого стилю діяльності педагога. Якщо молодий і недосвідчений учитель відвідає урок, що його проводить старший колега, то він може збагатити свій методичний багаж, накопичення уявлень, понять і фактичних відомостей про наукові відкриття, педагогічні явища і майстерність. Основою широти кругозору є знання, які систематично і послідовно набуваються.

Предметні методичні об'єднання вчителів або предметні комісії — центр методичної роботи, вивчення і втілення досягнень теорії та передового досвіду в практику навчання конкретних навчальних дисциплін.

У системі шкільних і міжшкільних предметних

методичних об'єднань можуть створюватися творчі (проблемні) групи у складі 8—10 добре теоретично підготовлених учителів, які працюють над вирішенням актуальних проблем навчально-виховного процесу (наприклад, використання комп'ютера у навчальному процесі, формування світогляду учнів у процесі вивчення навчальної дисципліни, диференційоване навчання та ін.). Під час організації цієї форми роботи у вчителів розвивається здатність до спілкування з іншими людьми, готовність легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування, здатність швидко і без особливих зусиль на зосереджуватися на кількох думках; осмислювати інформацію, легко її змінювати, додавати до неї відтінки для швидкого і вмілого застосування в різних обставинах.

Семинар-практикум — продуктивна форма методичної роботи. Цінність його в тому, що вчителі самостійно опрацьовують педагогічну літературу з обговорюваної проблеми, розвивається здатність побудувати припущення, здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, парадоксальністю, несподіваністю рішень. Це пов'язано з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного логічного аналізу.

Педагогічні читання — сприяють підвищенню педагогічної майстерності вчителів. Мають на меті узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду і проводяться з актуальної педагогічної тематики, їх можна організувати у школі, районі, області, країні. Під час педагогічного читання виявляється показник як: здатність до перетворень — здатність надавати нового вигляду навчально-виховній роботі, обертати на інше, перевтілювати, самому братися за керування дією, висувати нові ідеї, пропозиції.

Опорні школи — важлива ланка методичної роботи. До неї входять: творчий педагогічний колектив і відповідні результати в навчально-виховній роботі. На базі опорної школи розвивається такий показник: креативність мислення — здатність до творчості, спроможність генерувати незвичайні ідеї,

відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Творчі звіти вчителів — використовують перед атестацією педагогічних працівників. Звітуючи на педагогічній раді, вчитель ділиться своїми знахідками, методичними доробками, знайомить інших учителів з технологією власного досвіду.

Виходячи з вище сказаного, методична робота була, є й буде головним поштовхом у розвитку творчого стилю діяльності педагогів, тому що це єдине джерело зв'язку школи з вищим навчальним закладом, курсами підвищення кваліфікації, передбачає з'ясування нагальних навчально-виховних проблем школи і окремого педагога, уможлиблює роботу із урахуванням інтересів і нахилів кожного вчителя.

Література

1. Дудніченко Н.В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи. Дис. канд.пед.наук.- Кривий Ріг, 2003. – с.164.
2. Кондрашова Л.В. Формирование творческого стиля деятельности будущего учителя.// Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск 12. – Херсон. – 1999. – С.8-14.
3. Про удосконалення методичної роботи в системі посесійно-технічної освіти.: наказ від 12 грудня 2000 №582.

О.О.Заболотська

ПРОБЛЕМА СТРУКТУРУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття розглядає проблему професійної підготовки вчителів іноземних мов на основі спецкурсу "Педагогічна культура та творчість".

This article observes a problem of formation person's individuality by means of course- Pedagogical Creative work.

Проблема підготовки майбутніх фахівців перш за все пов'язана з оновленням змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Під творчою педагогічною діяльністю частіше всього розуміють вміння використовувати набуті знання в нових ситуаціях, відмовлення від професійних й пізнавальних стереотипів, становлення на позиції творчого мислення (Н.В.Кузьміна, Н.Д.Нікандров, В.А.Кан-Калік, В.О.Сластьонін). Виділяють й інші критерії: неповторність (за характером здійснення і результатом), індивідуальні здібності, прояв творчої активності людської свідомості у певних соціальних та професійних умовах. В значній мірі процес творчості обумовлена такими суб'єктивними факторами, як: загальна і професійно-педагогічна спрямованість особистості, особлива ієрархія мотивів, наявність продуктивного уявлення. Три різні форми участі людини у творчому процесі визначаються наступними поняттями: відкриття, винахід, утворення.

Аналіз запропонованих різними авторами моделей творчої діяльності (Б.Н.Теплов, А.Н.Лук, Я.А.Пономарев, С.А.Сисоєва, Мільто Л.О. та інші) дозволив зробити висновок про те, що формування якостей творчого вчителя залежить не тільки від природних індивідуальних нахилів. Творчості можна вчити, творчі якості - формувати. Тоді необхідний та достатній рівень професійної діяльності досягається як результат послідовного накопичення індивідом якісних змін.

Дослідники проблеми підготовки вчителів до педагогічної творчості (А.В.Аверіна, Н.Е.Шафажинська, Н.Д.Нікандров, В.А.Кан-Калік, В.О.Сластьонін, С.А.Сисоєва) констатують той факт, що майбутні вчителі не тільки не підготовлені, але й не орієнтовані на процес творчого оволодіння професією вчителя. Лише у окремих студентів цей процес проходить на інтуїтивному рівні, або наслідуванні досвідчених учителів, з роботою яких вони знайомляться під час педагогічної практики.

Одна з причин недостатнього розвитку творчої спрямованості діяльності студентів у тому, що вони засвоюють програмний матеріал психолого-педагогічного, методичного та

спеціального циклів не замислюючись над використанням набутих знань з цих дисциплін у своїй майбутній професійній діяльності, не враховуючи взаємозв'язок між окремими циклами та предметами, не вмюючи самостійно використовувати набуті знання та вміння для самовдосконалення та під час практики у школі, що говорить про *актуальність* обранної нами теми та визначило *мету* дослідження.

Для формування індивідуальності майбутніх учителів іноземних мов нами був запропанований курс "Педагогічна культура і творчість". В його основу було покладено принципи: гуманізму, цілісності, комплексності, комунікації, поступовості, єдності особистісного та діяльнісного підходів, активності та концентричності (Барбіна Є.С.), а також матеріал, експериментально досліджений автором.

Ми вважаємо, що програма курсу ПКіТ повинна будуватися в такий спосіб: загальна логіка подачі навчального матеріалу повинна співвідноситися з послідовним "зануренням" у специфіку педагогічної діяльності. Це значить, що поступово відбувається ускладнення завдань, які стоять перед викладачем і студентами, що у найбільш загальному вигляді можна охарактеризувати в такий спосіб: 1) освоєння й відпрацювання структурних елементів діяльності; 2) відновлення зв'язків між окремими структурними елементами діяльності; 3) формування професійно значущих якостей; 4) індивідуалізація стильових особливостей професійної діяльності; 5) вибір і відпрацювання індивідуальної стратегії "педагогічної діяльності"; 6) формування інтегральної індивідуальності.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів повинен передбачати засвоєння студентами специфіки педагогічного впливу, що складається з безлічі операцій, що вбирають у себе сукупність якісно різних елементів (інструментувань різних рівнів організації): мімічних, пантомімічних, моторно-рухових тощо [4]. Це створює реальні основи для наступного оволодіння вчителем мистецтвом впливу на особистість вихованця відповідно до обставин конкретної педагогічної ситуації, але - довірчого. Способами здійснення

подібних контактів на більш близькій емоційній дистанції виступали: 1) персоніфікація текстів повідомлень (лекції, виступи на дискусіях), що досягається особистісною включеністю в ситуацію взаємодії з аудиторією того, хто повідомляє; 2) висловлення особистісних оцінок з особливою процедури доброзичливого оцінювання з опорою на позитивні досягнення студента; 3) акцентування уваги на суб'єктивній позиції педагога або студента, що проводить мікрвикладання.

Особливості методики проведення занять із курсу ПКІТ повинні забезпечувати:

- 1) повну розкритість студентів, що досягається в процесі створення особливої психологічної атмосфери на кожному занятті;
- 2) організацію умов для інтенсифікації творчої уяви майбутніх учителів;
- 3) забезпечення високої комунікативності й активності включення кожного студента у взаємодію з аудиторією;
- 4) установлення довірчих взаємин між всіма учасниками заняття - членами студентської групи й викладачем;
- 5) наявність постійного зворотного зв'язку через аналіз кожним студентом і групою в цілому своїх реальних досягнень в оволодінні окремими складовими педагогічної майстерності;
- 6) здійснення аналізу й виділення окремих елементів навчально-виховного процесу на основі мікрвикладання й вирішення мікроситуацій (коли практика відображається у вигляді теоретичних і діяльнісних моделей), що дозволяє кожному студенту активно включитися у відпрацювання елементів педагогічної майстерності й ще на етапі вузівського навчання одержати реальну можливість для розвитку здібності до педагогічної творчості;
- 7) проведення занять у кабінетах, лабораторіях, студіях педагогічної майстерності, обладнання яких допомагає створенню візуального ефекту присутності в класі, керуванню умовами навчання, розширенню можливостей курсу з формування в тих, кого навчають, компонентів педагогічної майстерності, поглибленню аналізу й самоаналізу.

Курс передбачає проходження студентами трьох етапів:

- 1 етап – пізнання студентами сутності своєї майбутньої професії та специфіки професійно-педагогічної діяльності.

Особлива увага тут приділяється формуванню суб'єктивних моделей професійної діяльності як основної установи, згідно з якою буде проходити подальше професійне становлення того чи іншого студента. Спеціально підібрана система завдань спрямована на розвиток професійно ціннісних орієнтацій, перехід студентів від спрощеного підходу до потреб у змістовному дослідженні та осмисленні важливих професійних сенсів.

2 етап – пізнання майбутнім учителем своєї особистості як педагогічного інструментарія та засобу результативного управління поведінкою та діяльністю учнів (засвоєння методик роботи зі своєю особистістю, техніки саморегуляції в умовах професійної діяльності). У процесі такої роботи у студентів інтенсивно відбувається становлення педагогічної позиції як системи відношень до суттєвих аспектів педагогічної реальності. На цьому етапі відбувається перехід від уявлення про професію і особистісні якості до побудови відповідних, реальних моделей своєї діяльності, перехід професійно значущих індивідуальних якостей на більш високі рівні завдяки оволодінню педагогічною технікою і технологіями.

3 етап – засвоєння методик і технік управління собою та своєю діяльністю у процесі організації життєдіяльності учнів, формування цілісного уявлення про індивідуальні стратегії та стилі педагогічної діяльності, розробка і реалізація програми їх вдосконалення. Студенти цілеспрямовано оволодівають майстерністю управління навчально-виховним процесом за умови поєднання групових та індивідуальних форм роботи.

Робота над відповідними індивідуальними програмами є важливою складовою частиною курсу педагогічної творчості. Викладач допомагає кожному студентові розробити власну з урахуванням специфічних рис індивідуальності. Важливі напрями особистісного самовдосконалення в рамках даної програми: пізнання, осмислення загальнолюдських цінностей і способів їхнього присвоєння (інтеріоризація), освоєння діючих засобів їх реалізації. Навчальний курс педагогічної творчості допомагає майбутнім учителям опанувати прийомами організації власної діяльності, усвідомити педагогічну

діяльність як рефлексивне керівництво діяльністю учнів, розвивати ті якості, які лежать в основі цього рефлексивного керівництва (спостережливість, емпатія, динамізм, емоційна стабільність). Він актуалізує життєвий досвід студентів, розширює діапазон подій, що утягують у процес становлення майбутніх учителів іноземних мов.

Враховуючи значну кількість індивідуальностей учнів, умов їх життя і обставин, що зумовлюють їх поведінку, великий спектр функцій та завдань, які виконує вчитель в дуже стислих часових інтервалах та термінах, неважко уявити собі складність завдань, які покладені на ВНЗ – підготувати своїх випускників до відповідної професійної творчості, сформувати варіативність мислення, потребу у постійній дослідницькій діяльності з метою пошуку оптимальних рішень. Без сумніву, подібний підхід до формування майбутніх вчителів не може бути забезпечен зусиллями тільки якоїсь однієї учбової дисципліни. Більш того, навіть цілеспрямоване впровадження в структуру професійної підготовки нового учбового предмета, який би відповідав за формування якостей „творчого педагога”, не вирішує даної проблеми.

У процесі формування педагогічної творчості майбутніх учителів іноземних мов використовуються різноманітні методи, як традиційні, так і не характерні для вітчизняної вищої школи. Це, зокрема, аудіо-візуальні методи (audio-visuals), різні види дискусій (discussions), демонстрування та виставка (demonstration and exhibition), гра (game), спостереження (observation), лекція (lecture), програмоване навчання (programmed instruction), експеримент (experiment), мікронавчання (microteaching), протоколи (protocols), рольові ігри (role playing), моделювання (simulation), дебати (debate), форум (forum), круглий стіл (round table), “мозкова атака” (brain storming), вирішення проблем (problem solving), рефлексивне навчання (reflective teaching), та деякі інші. У творчості вчителя при драматизації навчального процесу виділяють чотири аспекти: знання техніки моделювання; сприйнятливність до настрою в класі; готовність до імпровізації; уміння перейти від запланованих до незапланованих аспектів уроку. Цінність

кожного способу драматизації полягає у ступені підвищення уваги учнів завдяки цьому способу, що в результаті веде до покращення навчання у тому розумінні, що засвоюється більше інформації, досягається глибоке концептуальне розуміння, більш ефективно розвиваються вміння учнів [3]. Метою експериментальної роботи, яка пропонується нами з драматичної підготовки вчителів, є розкриття притаманного вчителю таланту та здібностей до імпровізації. Учителі ознайомлюються з рядом моделей та тактикою поведінку у різних контекстах. Їм демонструють переваги поживлення процесу навчання за допомогою драматичних елементів. Моделюються типові навчальні ситуації з використанням, як вдалим так і ні, якогось артистичного засобу. Опора на традиційні методи не заохочується, від учителів вимагають постійної розробки нових методик. Під час педагогічної практики майбутнім учителям пропонуємо виконати наступні завдання: 1) розробити навчальний "сценарій" або драматичні епізоди з метою викликати увагу та цікавість учнів, посилити мотивацію, драматизувати цілі уроку та ін.; 2) діяти на уроці як актор, основувшись на особистому стилі викладання та привабливості, використовуючи методи навчання, які посилюють увагу, інтерес, ентузіазм; 3) організувати процес навчання, маючи на увазі створення творчої, стимулюючої атмосфери в класі, коли учні відчувають посвячення, співпереживання, переконаність та майстерність учителя; 4) драматизувати навчальну діяльність шляхом проведення ігор та інших методів з метою підтримки уваги учнів, уникнення нудьги, посилення мотивації та закріплення розуміння.

Узагальнюючи сказане вище можна зробити *висновок*: завдяки впровадженню курсу - навчальний процес стає для студентів значущим, а майбутня професія - бажаною і необхідною для самореалізації. Соціальні ролі викладача і студента взаємопов'язані. Механізми їх взаємовідносин приводять до задоволення потреб обох сторін.

Література

1. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности.— Калининград, 1995.

2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.:Просвещение, 1987.
3. Мильто Л.А. Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2001. – 260с.
4. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М., Просвещение, 1976.

Т.С.Троїцька

ФІЛОСОФІЯ У МЕТОДОЛОГІЧНОМУ ЗРОСТАННІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: РІЛЬ ТА СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ

В статтє рассматриваются вопрос назначения философии в профессиональной подготовке педагога как методологически мировоззренческого компонента. Это назначение философии может быть усиленно за счет эффективного структурирования сугубо философских дисциплин.

Philosophi in metodological drowning of future teacher: role and structure of contecst. In the state we discribe duestions of philosophi in professional preparing of teacher as a metodological sight of this component. This part of philosophy can be strongering by efectsonal structure of philosophical study.

Який би аспект системи педагогічної теорії і практики не розглядався науковцями, якщо мова йде про філософію як навчальну дисципліну, то акцентування уваги зосереджується на її ролі як додаткового, доповнювального чинника професійного становлення педагога. Дійсно, власне потреба в філософії виникає як компенсація неспроможності людського піднесення в розумінні світу, яке обмежується завжди неповним рівнем наукових відкриттів. Слід погодитися с думкою Х. Ортега-і-Гассета, що “філософія може з’явитися лише, коли відбуваються такі дві події: людина втрачає традиційну віру і знаходить нову віру в нову силу, якою володіє: владу думки, або розуму.

Філософія є сумнів в усьому традиційному, але одночасно – віра в новий шлях, який відкриває для себе людина” [3].

Не слід нагадувати, що формування і розвиток сучасної світоглядно-методологічної культури педагога неможливі без філософського осягнення дійсності, без філософії як теоретичної основи світобачення, без розуміння філософії як життєвого завдання.

До того ж роль філософії особливо для студентів-педагогів важко переоцінити, бо шукати істину у лабіринтах нових освітніх процесів, збагнути зміст свого існування без духовного стержня не можна. І в цьому сенсі не можна не погодитися з думкою Аристотеля, що “філософія є одночасно найбезкориснішою й найпрекраснішою наукою: вона не потрібна в розумінні вузькоутилітарному, прагматичному, вона не може підмінити собою жодної конкретної науки, але вона залучає до духовних цінностей, до розуміння сенсу життя та щастя” [1].

Розглядаючи філософію як духовну квінтесенцію епохи, не можна погодитися з визнанням її “додатковості” саме тому, що у процесі її вивчення студенти з’ясовують місце філософії в самопізнанні людини та в пізнанні світу в цілому, визначають функції світогляду та мислення, навчаються орієнтуватися в світі філософських роздумів: людина та світ, буття та мислення, духовне та тілесне, загальноцивілізаційне та національне в філософії, сучасний гуманізм та його перспективи тощо.

Формуючи методологічну культуру студентів, слід звернути увагу на те, що філософські питання – це питання не про об’єкти (природні чи створені людьми), а про ставлення до них людини, не світ (сам по собі), а світ як обитель людського життя – ось вихідна точка зору філософської свідомості. Доречі, філософи не придумують ці питання, їх “підказує” життя. Філософи в міру своїх сил та здібностей вирішують ці одвічні, смисложиттєві питання. Сам характер філософських проблем такий, що простий, однозначний, кінцевий результат їх вирішення не можливий. Філософські висновки завжди гіпотетичні, але кожен крок людської історії, кожен новий рубіж отриманого соціального досвіду відкривають перед філософським розумом невідомі раніше грані дійсності, дають

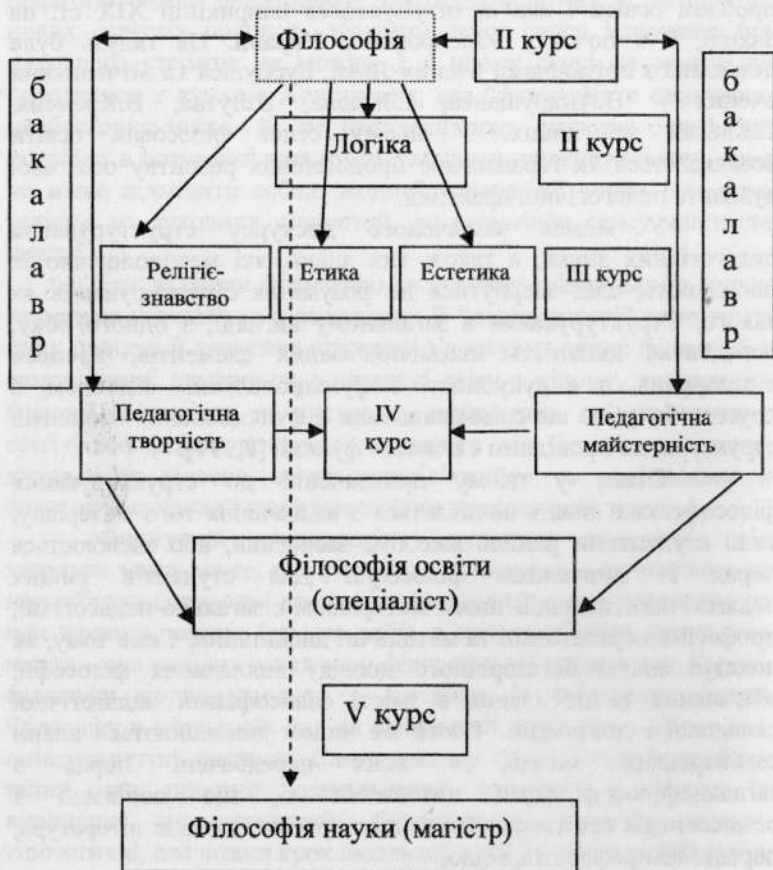
можливість знати все більш і більш вагомі аргументи в філософських сперечаннях.

Визначенню ролі філософії в методологічній культурі педагога, в його готовності до професійного зростання сьогодні присвячено багато праць видатних науковців (В.Загвязинський, Л.Кондрашова, В.Краєвський, Г.Щедровицький та інші). Сьогодні ми вже в змозі вести розмову про філософію освіти як нову галузь знань, яка інтегрує всю філософську думку щодо проблем освіти і яка інституїзувалася наприкінці ХІХ ст. на Заході, а з початку 90-х років в Україні. Ця галузь була пов'язана з прізвищами вчених Дьюї, Бурбуліса та вітчизняних вчених – В.Андрущенко, І.Зязюна, В.Лутая, В.Кременя, С.Клепка та інших. У цьому сенсі філософія освіти розглядається як гарантоване продовження розвитку освітньої думки та педагогічної практики.

У межах зазначеного дискурсу структурування педагогічних знань, а також тих знань, які методологічно їх посилюють, слід звернутися до розуміння структурування як такого. Структурування в загальному вигляді, з одного боку, передбачає цілісність взаємопов'язаних елементів, процеси відтворення, а в сукупності з функціональним підходом, з другого боку, це ще співвідношення й функціонування елементів структури, де провідним є поняття функції [2,997].

Отже, у цьому призначенні до структурування філософських знань починається з визначення того матеріалу, який студентами раніше вже був засвоєний, або засвоюється поряд із вивченням філософії. Для студентів вищих педагогічних закладів таким матеріалом є загально-педагогічні, професійно-орієнтовані та методичні дисципліни. Саме тому, як показує аналіз багаторічного досвіду викладання філософії, збагачення та посилення в змісті філософської педагогічної складової є доцільним. Таким же чином доповнюються плани семінарських занять, в яких передбачені поряд з загальнофілософськими питаннями ті, що пов'язані з осмисленням освітнянської дійсності, рекомендована література, перелік тем рефератів, тощо.

У навчальному плані філософії нами передбачені теми щодо філософії різних галузей наукового знання (філософії, математики, фізики, хімії тощо), що посилює філософсько-методологічну складову предметної підготовки педагога. Саме на таких умовах вивчається і філософія освіти, проблемне питання якої можна сформулювати так: що має зробити філософія для освіти, яка набуває вирішального значення у змаганнях цивілізації з катастрофою.



Більш широкі можливості для посилення освітньої складової у філософії надає вивчення епістемології, гносеології і методології, оскільки осмислюється природа пізнання, закономірності пізнавальної діяльності людини, її пізнавальні можливості та здібності, передумови, засоби та форми пізнання, а також відношення знання до дійсності, закони його функціонування та умови й критерії його істинності й достовірності.

Будь-яка пізнавальна активність в кінцевому плані направлена на задоволення історично формуючих матеріальних та духовних потреб і за своєю сутністю нерозривно пов'язана з цілеспрямованою практичною діяльністю. Остання тому і виступає історичною передумовою, основою і метою пізнання, що детермінує певною мірою сучасні теорії навчання.

Озброєння методологією наукового пізнання дає можливість студентам зрозуміти, що саме на рівні методологічної теорії створюються необхідні умови визначення адекватної аксіології науки – системи критеріїв та оцінок наукової діяльності та її результатів, таких як істинність, об'єктивність, раціональність, ефективність, практичність та ін. Наукова методологія може стати основою для ефективного прогнозування розвитку кожної науки, і педагогічної теорії, зокрема.

Функціонально-структурним призначенням філософії слід вважати її внесок в архітекtonіку пізнання, що є однією з найбільш актуальних проблем сучасного етапу розвитку логіки та методології науки, які потребують виділення поряд з емпіричним та теоретичним рівнем ще одного відносно самостійного рівня – метатеоретичного. Для позначення метатеоретичного рівня наукового пізнання пропонується введення в методологію пізнання поняття – “архетип наукового мислення” (сукупність принципів, які на конкретному історичному етапі розвитку науки задають певний спосіб теоретичної діяльності для пояснення явищ, визначають вибір засобів цієї діяльності, вибір та прийняття її кінцевих результатів, а також задають певне бачення світу, спосіб його відображення в науковому пізнанні, що в єдності визначає і

певний тип теоретичного мислення, і сукупність допустимих заходів теоретичного мислення, і сукупність допустимих заходів теоретичної діяльності).

Таким чином, вивчення курсу філософії з посиленням осмислення освітянської проблематики і окремої теми з філософії освіти надають можливість студенту знати найважливіші освітянські проблеми історії і сучасності; джерела досягнення в діяльності представників головних суперечливих між собою типів освіти як специфічної і унікальної форми прояву філософської рефлексії; пріоритетні напрями та засади реформування освіти та подолання кризи як в системі освіти, так і в розвитку усього людства; основні і неосновні, традиційні і нетрадиційні підходи і парадигми освіти в історії і сучасності; конкретні філософські ідеї щодо вирішення педагогічних проблем сьогодення і майбутнього; оволодіти філософським способом осягнення освітянської діяльності; засвоїти світоглядно-гуманістичний зміст філософії освіти, її людинотворчий потенціал.

Багаторічний досвід викладання філософії дає змогу зробити висновок, що таке вивчення філософії дозволить студентам на основі ґрунтового фундаментального знання філософії опанувати самостійний стиль мислення; засвоїти специфіку філософського осягнення освітньої діяльності; застосовувати методологічні принципи сучасної філософії діалогу, синергетичного підходу, антропологічного підходу та деякі інші, для розв'язання суперечностей, що виникають між основними суб'єктами педагогічного процесу - педагогом і учнем, представниками різних типів освіти, світогляду, культури тощо; використовувати набуті знання та нові методологічні принципи в процесі вирішення проблеми поєднання громадських та індивідуальних, загальнолюдських та групових інтересів і цінностей у вихованні нового типу світогляду людини сучасної епохи; на основі власної позиції оцінювати реальні педагогічні ситуації та формувати напрямки подальших наукових розробок.

Література

1. Аристотель. Сочинения: В 5 Т. – М.: Мысль, 1978. – 1983. – Т.4. – 830 с.
2. Новейший философский словарь. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1280с.
3. Х.Ортега-і-Гассет. Вибрані твори. – К.: Основи, 1994. – 315с.

Л.І.Кучина

ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

К профессиональной подготовке будущих педагогов следует прибавить имиджования как составляющую методологической культуры.

It is main to collect the professional preparing of future teachers imidgining as a part of methodological culture.

Актуальність. В сучасних умовах розвитку суспільства і особистості неодноразово постає питання щодо напрямків розвитку освіти. Зміна орієнтації освіти з формування особистості на стратегію її розвитку вимагає від педагогічної теорії і практики уваги до питання готовності педагога виконувати складні завдання.

Педагогічна наука накопичила певний доробок щодо необхідності досягнення певного рівня професійної підготовки майбутнього педагога.

Основною суперечністю, що спонукала нас до спроби усунення її в межах нашого дослідження, є невідповідність між обсягом знань щодо складових майстерності і відсутністю технологій, моделей реалізації, які б стали в пригоді при підготовці фахівців. Так, дослідження методологічної культури, її складових, критеріїв, рівнів, вказівки на вимоги професіограми є певним чином надто теоретичними через їх відірваність від практики, недостатню спрямованість на конкретні педагогічні умови, реальності, ситуації, їх деяку загальність, універсальність, що дає нам підстави стверджувати про їх існування в загальному плані, а не в площині конкретної

особистості. Тим більш, що професіограми вчителя виглядають як загальний регламентований набір бажаних якостей. Розв'язати цю суперечність допоможе іміджування, як особливий погляд, аналіз, синтез внутрішнього і зовнішнього, що дасть можливість на основі аналізу, рефлексійної зупинки, оцінки, схематизації, креативної складової і конструювання, як критеріїв розвитку професійної рефлексії визначити імідж-складові майбутнього педагога, де основою іміджування є формування певного рівня методологічної культури.

На шляху до розв'язання вказаної суперечності виникає низка протиріч, які необхідно усунути. Серед них:

- протиріччя між наявністю різноманітних поглядів на природу людини і низьким рівнем усвідомлення цієї природи майбутніми педагогами. На нашу думку в умовах ХХІ століття процес пізнання людини слід сприймати не тільки як прагнення до істини. В філософському розумінні людина, змінюючи себе, знаходиться відносно соціуму в постійній екзистенційно-онтологічній рефлексії, за допомогою якої індивід встановлює епістемологічні моделі знання;
- протиріччя між бажанням досягти нового рівня методологічної культури і неможливістю через відсутність людинознавчих знань, певних технологій, підходів, моделей досягти бажаного рівня;
- протиріччя в поглядах щодо складових моделі вчителя;
- протиріччя між визнанням пріоритетів в технологіях і підходах до створення моделей сучасного вчителя.

Ступінь дослідження. Незважаючи на актуальність проблеми, її інваріанти до певної міри залишаються поза межами сучасних досліджень.

Нам невідомі дослідження щодо таких складових підготовки педагога як функції, внутрішній зміст, типи іміджу вчителя, ідентифікаційні професійні складові, імідж педагога – лідера, стратегія і тактика іміджування педагога (види, типи, етапи), роль внутрішньої складової, спрямованості особистості, досягнення самопрезентації.

Ми вважаємо, що при викладанні психолого-педагогічних дисциплін необхідні спеціальні умови, що сприяють успішній корекції іміджу, що полягає в розвитку позитивних професійних якостей майбутнього педагога. Ми виходимо з того, що імідж є результатом життєдіяльності людини і засобом професійного зростання. Тому необхідним є іміджування особистості майбутнього вчителя. Як відомо, частіше приділяють увагу цілеспрямованому іміджуванню політики, спортсмени, журналісти, бізнесмени. Поняття “імідж” з’явилося в середині ХХ століття для визначення особливого явища в політиці і торгівлі, пов’язаного з демонстрацією суспільству переваг. Діяльність вчителя є публічною і ставить особливі умови для такого професійного вміння, як самопрезентація.

Згідно з структурою А.Панасюка, особистісний імідж має наступні складові: габаритну – одяг, зачіска, взуття, аксесуари, макіяж, парфуми, силует; кінетичну – осанка, хода, жестикуляція, міміка; мовна – культура усної і письмової мови, стиль, манера письма; середовищну – створене середовище; речову – створені предмети діяльності та праці [2].

Під іміджуванням ми розуміємо науково обґрунтоване і технологічне апробоване формування еталонного іміджу.

Еталонний імідж відповідає трьом основним вимогам: він базується на ментальному потенціалі людини, орієнтується на постійний розвиток професійних і моральних якостей; він гармонізує зовнішній облік, інтер-інтрапсихічний простір людини, сприяє аутентичному поєднанню зовнішньої і внутрішньої складових; він розвиває інтегральну стратегію відношення людини до життя і до себе, стимулює її активність, постійну роботу з саморозвитку і самовдосконалення, виступає засобом досягнення успіху в житті.

Необхідність розвитку іміджування характеристик визначається перш за все багатofункціональністю визначеного феномену, а саме з такими основними функціями особистісно - розвивальною, комунікативно-міжособовою, психотерапевтичною. Разом з тим слід враховувати технологічні функції іміджу: міжособистісної адаптації, посилення позитивних

особистісних характеристик, організація уваги, зняття вікових бар'єрів. Знання технологічних функцій іміджу має широке практичне використання.

Таким чином, імідж-поліметричне явище, функціонал якого є різноманітним. Головне його призначення – досягти ефекту особистісної чарівності, привабливості, принадності.

Г.С.Сергєєв наголошує на взаємозв'язку між привабливістю і вмінням впливати, вести за собою, досягати педагогічного результату і пропонує конкретні прийоми, що дозволяють досягти ефекти принадності, серед них – оновлення індивідуальності прийом перших фраз тощо [1].

Сприйняття іміджу реалізується на декількох рівнях. Самоімідж – це сприйняття людиною власного “Я”, що базується на минулому досвіді і відповідних самооцінках. Імідж ідеальний – той, до якого слід наближатись. Імідж реальний – той, що є насправді. Наближення цих понять є предметом діяльності імеджмейкерів, які створюють імідж-комплекс не тільки зовнішній облік (зачіску, стиль одягу), але і поведінку (манери, мовні варіанти). В основі роботи – опора на вихідні дані, на особистість людини, позитивні риси особистості підсилюються, а негативні риси – послабляються. В конструюванні іміджу необхідні також: стратегія формування, план дій; перехід з конструктивної моделі в реальні контексти (візуальний, вербальний, дієвий), контроль за реалізацією плану, заміри проміжних результатів, корекція моделі і стратегії, моніторинг сформульованого іміджу тощо.

Ми усвідомлюємо, що іміджування майбутнього педагога є специфічним через специфіку діяльності педагога. На нашу думку компонентами такого іміджування є цільовий, мотиваційний, змістовний операційний, емоційно-позитивний, результативний, розробка яких є перспективою нашого дослідження.

Уже в педагогіці Давнього Риму було відомо: “Ніхто не може нічому навчитись у людини, яка не подобається” (Ксефонт). Імідж педагога – один з основних засобів реалізації важливого принципу педагогіки – вихованню собою. При цьому основне правило таке – образ вчителя повинен бути

привабливим для дітей. Для того, щоб правило “діяло” слід визначити, що саме приваблює сучасних школярів в іміджі сучасного вчителя. Наше опитування показало, що в ієрархії відповідей старшокласників на першому місці - погляд, вираз очей; на другому місці – голос, мовлення; на третьому – зовнішній вигляд. Опитування щодо оцінок вчительської манери одягатись показало, що старшокласники звертають увагу на охайність і смак, стиль одягу, частоту зміни одягу.

Але основою іміджу вчителя, безперечно, є внутрішні якості. На запитання: “Чим привертає Вас педагог?”, “Чи подобається вам вчитель?” учні молодших класів відповіли: “Тим, що він добрий”, середніх – “тим, що він справедливий”, старших – “тим, що він сучасний”.

Ми вважаємо за необхідне акцентувати роль методологічної культури в умовах перебудови системи освіти відповідно до нових цілей навчання й виховання. Старі односторонні підходи з площини формування слід замінити новими: розвивальними, особистісно-орієнтованими, рефлексійними. І при викладанні педагогічних дисциплін слід посилити іміджування вчителя.

Література

1. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учеб пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
2. Шепель В.М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния: 2-издание. – М. Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 382 с.

О. Ч. Чирва

СТРУКТУРНО-СЕМІОТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ СИСТЕМИ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ

В статтє рассматривается возможность использования структурно-семиотического подхода к определению системы художественно-педагогических знаний и перспективы дальнейшего исследования в этом направлении.

The article deals with the problem of using structure-semiotic approach to the determining of system of art-pedagogical knowledge and perspective of its further research.

Постановка проблеми. Державне замовлення на формування творчої, активної особистості, здатної до демократичних перетворень у суспільстві, залучення освітньої системи до європейських стандартів та скорочення терміну навчання спрямовують дослідників до ретельного аналізу та реформування змістовного компоненту освіти за рахунок гуманітаризації, диференціації, інтеграції. Зростання ролі гуманістичних цінностей зумовлює посилення культурологічної спрямованості освіти. Мистецько-педагогічній освіті як базовій ланці збереження, наслідування та примноження культурного досвіду людства належить провідна роль у підготовці фахівців вищої кваліфікації, спроможних до розкриття і розвитку творчого потенціалу та духовності особистості. Не зважаючи на те, що цілі і спрямованість освіти змінилися, система мистецько-педагогічної освіти залишається незмінною і малоефективною. Психолого-педагогічною наукою та теорією мистецтв накопичено досвід, який потребує систематизації та реалізації на практиці.

Культура, за одним із визначень, є сукупністю знакових систем. Образотворче мистецтво як частина культурного виробництва також є сукупністю знаково-символічних візуальних текстів. Вважаємо, що використання структурно-семіотичного та функціонального методів щодо аналізу закономірностей функціонування системи мистецько-педагогічної освіти, сприятиме як реформуванню її змісту на конкретно-наукових засадах, так і впровадженню нових методів та гнучких технологій навчання.

Аналіз останніх наукових праць. Питання оновлення змісту системи освіти розглядаються С.Гончаренко, Ю.Мальованим, О.Савченко, Л.Кондрашовою, В.Шинкарук, змістовний компонент мистецької освіти досліджувався М.Ростовцевим, У.Ешбі. Проблеми використання художнього образу у формуванні духовності і розвитку художньої культури розглядаються І.Зязюном. Природа художнього твору як засобу

комунікації та семіотичної одиниці розглядається Е.Басіним, М.Бусевим, Ю.Лотманом, Б.Успенським та ін. Проблеми ефективного використання знаків та символів в навчальному процесі досліджувались Н.Салміною. Проблеми зміни предметно - дисциплінарної освіти на особистісно-зорієнтовану, спрямовану на розкриття творчого потенціалу особистості розглядали: І. Якіманська (використання принципу суб'єктності), В.Серіков (розвинув ідеї С.Рубінштейна щодо здатності особистості виявляти власну світоглядну позицію), Є.Бондаревська (пріоритет розвитку особистості як цілісності та суб'єкту культури).

Мета. Враховуючи тісний взаємозв'язок вербальних і візуальних знаків у розвитку особистості, ми спробували проаналізувати можливість використання структурно-семіотичного підходу до визначення змістовного компоненту образотворчих дисциплін мистецько-педагогічної освіти.

Результати дослідження. Ми підтримуємо думку багатьох науковців, що "практично вся система освіти зайнята створенням образу матеріального світу. Це призведе до занепаду створення образу духовної людини, яка живе у світі матеріальному" [3,34]. Частіше знання розглядаються як засіб досягнення навчальних цілей, але далеко не завжди – як мета надбання цінності наукового знання" [3,37]. Вирішення зазначеної проблеми потребує ціннісно-сміислової спрямованості та розширення змісту мистецько-педагогічній освіти, яка базується на домінуючому раціонально-академічному підході до навчання і реалістичному методі, за рахунок збільшення духовного досвіду, гуманістичних сутностей та цінностей, залучення уваги до семіотично-критичного, рефлексивного, творчого компонентів знань.

Дослідниками визначаються змістовні складові мистецько-педагогічної освіти: знання про природу, характерні особливості і складові, художньо-естетичних явищ, пізнання і творчості, різні напрямки та способи художньої діяльності; вміння і технічна майстерність; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-естетичного ставлення до зображуваного.

Процес навчання, де превалює метод реалістичного зображення, спрямовує художню діяльність у когнітивному

аспекті і обмежує можливості залучення до творчих процесів. Мистецька практика формує художню діяльність особистості лише з позиції активності митця і не враховує активності глядача, заради якого вона відбувається. Збіднюється комунікативна, а відповідно і культурологічна природа візуального художнього образу. Він стає “візуальним монологом”, своєрідною “демонстрацією”, іноді “епатажем” та втрачає діалогічні чинники гармонійного розвитку візуальної культури суспільства. Художня діяльність за таких умов виступає своєрідним “перекладом”, відтворенням частіше зовнішніх, формальних якостей дійсності. У кращих випадках студентам вдається гармонізувати внутрішні композиційні зв’язки художнього образу і відобразити виразно-сутнісну єдність художнього твору. Винятковістю є поєднання зазначеного із індивідуальним світоглядом та ставленням автора. На наш погляд, це пов’язано з відсутністю базових, інтегрованих навчальних курсів з теорії образотворчого мистецтва та художньої творчості.

Виправлення такого становища потребує збагачення і реформування змістовного компоненту мистецько-педагогічної освіти. Ретельного аналізу потребують залежності утворення зовнішніх контекстуальних зв’язків візуального художнього твору – тексту, що можливо за умов структурно-семіотичного та функціонального підходів у дослідженні. Недостатня увага приділяється композиційним, структурним проблемам художнього образу як головної виразно-сміслової одиниці образотворчого мистецтва. Вважаємо, що теоретичні дослідження та практика композиції мають ґрунтуватись на семіотичних засадах. До речі, термін “композиція” має походження з класичної філології. Сутність композиційної форми в зображальних мистецтвах полягає у наданні певної програми візуального сприйняття твору, але проблеми використання засобів, які створюють сукупності зовнішніх зв’язків та утворюють особливу “атмосферу” художнього твору майже не розглядаються в мистецько-педагогічній освіті і потребують подальших досліджень. Актуальності набувають дослідження композиційних проблем, які зорієнтовані на

створення візуального контексту як сукупності умов розуміння та присвоєння особистістю художнього твору. Лише створення відповідних умов дозволить надати зображенню ціннісно-сислового характеру і реалізувати виховну функцію образотворчого мистецтва. Вважаємо, що розуміння означеного є особливо важливим для майбутніх художників-педагогів.

Уміння, за визначенням О.Савченко, “знання про дії” також виступають невід’ємною складовою змісту. На жаль, педагогічна система формує знання щодо технічної практичної майстерності і недостатньо уваги приділяє знанням про дії розумові. Розвивальний компонент візуального художнього мислення залишається додатковим, хоча повинен бути головним в системі навчання візуальним мистецтвам. Емоційно-ціннісний, виразно-сисловий компонент у галузі педагогіки образотворчого мистецтва залишається майже не представленим і потребує забезпечення особистісно-діяльнісного підходу до організації навчальної діяльності та творчості за рахунок диференціації розвивально-технологічного компоненту змісту освіти.

Персоналізація передбачає організацію навчального процесу відповідно стилю візуального мислення особистості. Визначальними для розвитку творчих здібностей особистості виявляються як відповідність змістовної структури навчального матеріалу пізнавально-творчому “профілю” особистості, так і ефективні дидактичні умови навчального процесу. Реформування змісту художньої освіти на засадах диференціації повинно мати зорієнтованість на особистість, тобто передбачати збереження суб’єктного художнього візуального мислення та “зображального почерку”. Організація навчання має ґрунтуватись на забезпеченні різних за структурою видів художньої діяльності і впровадженні гнучких технологій. Структурування змісту через диференціацію буде більш ефективне за умов семіотичного підходу, що передбачає розгляд образотворчого мистецтва як сукупності візуальних художніх текстів певної спрямованості та композиційної будови. Візуальний текст ми розуміємо як організацію внутрішніх зв’язків твору, яка зумовлює виразно-сислову єдність.

Виразний візуальний художній текст є категорією авторського стилю, відображенням способу візуального мислення, світоглядних орієнтирів та психічного стану особистості. Використання зображальної інформації в навчально-виховному процесі має носити зорієнтований, цілеспрямований характер, що потребує визначення певних категорій візуальних текстів та їх кваліфікації. Психологічні дослідження М.Холодної доводять ефективність класифікації інформаційних структур за когнітивними особистісними стилями їх сприйняття, засвоєння та переробки. Класифікація має відбуватися як за способом створення художнього образу-тексту, так і за пріоритетністю його сприйняття особистістю. Необхідно враховувати різноманітність пізнавально-творчих спрямувань студентів та їх природну потребу у засвоєнні певних видів діяльності, схильність до одних розумових дій та менші здібності до інших. Врахування домінантних спеціальних здібностей і психічної спрямованості особистості є чинником розвитку інтересів та позитивної мотивації – підґрунтя професійного становлення майбутніх художників-педагогів.

Висновки. Знання як компонент змісту освіти – форма відтворення матеріальної і духовної культури людства, тобто певні семіотичні структури – “тексти” і варто говорити про знання не лише як інформаційну сукупність, але і як про сукупність певних семіотичних структур, які спроможні активно впливати на становлення пізнавально-творчої сфери особистості.

Візуальне мистецтво має культурологічну основу і комунікативні чинники, що передбачає саме семіотичний підхід до оновлення змісту Структурування знань на семіотичних засадах є умовою підготовки фахівців високого професійного рівня. Ми розуміємо цей процес як перенос уваги з якостей окремих елементів системи знань з образотворчого мистецтва на відносини між ними у процесі становлення творчої особистості та врахування зовнішніх контекстуальних зв'язків у системі художник-глядач.

Перспективи подальших розвідок з напрямку. Структурно-семіотичний підхід передбачає наступні завдання:

дослідження художнього образу як візуального художнього тексту з певною структурою та внутрішніми композиційними зв'язками; визначення первинної множини візуальних текстів з єдиною структурою; виявлення елементарних одиниць внутрішньої структури візуальних текстів; розкриття відносин між окремими елементами, їх систематизація та створення абстрактної структури формально-логічного моделювання; виведення зі структури теоретично можливих наслідків та перевірка їх на практиці.

Педагогіка візуального мистецтва має визначити можливі види художнього образу – тексту залежно від домінування знаків або символів, раціональної або емоційної інформації, дослідити залежність створення та сприймання візуальних контекстів залежно від “пізнавально-творчого профілю” особистості, визначити відношення між різними за характером та призначенням візуальними текстами. Виконання окреслених завдань потребує структурного підходу, який в гуманітарних дисциплінах втілюється за рахунок певної знаково-символічної системи. Отже, семіотичний і структурний підходи у дослідженні змісту мистецько-педагогічної освіти невід’ємні.

Література

1. Даниэль С. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя.- СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2006. – 206 с.
2. Зязюн І.Я. Мистецтво як засіб творення особистості. // Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навч. пос. – К.: Знання, 2004. -567 с.- С.63-74.
3. Превентивна педагогіка: Навчальний посібник /Кондрашова Л.В. - Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – 304 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

НАУКОВИЙ ФАКТ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ БІОЛОГІЇ

В статье описана классификация биологических фактов, находящихся в школьном биологическом образовании. Приведены конкретные примеры учебных заданий для 7-го класса. На основании этого сделан вывод о необходимости выделения в отдельную группу фактов историко-методологического характера и разработки методики их использования в практике обучения биологии.

In the article is described classification of biological facts, which are available in the school biological education, and given an examples of educational tasks for the seventh form. On the basis of it the conclusion about necessity of allocation for separate group of the facts of historical-metodological character and development of a methodic of their use in practice of instructing of biology is made.

Однією з центральних проблем методики навчання біології є формування в учнів основ методологічних знань. Останні можна розглядати як єдність процесуального та змістового блоків. До процесуального відносяться знання про об'єкт, предмет, гіпотезу, методи дослідження. Змістовий блок складається з таких категорій як біологічний факт, наукове поняття, теорія, закон.

Аналіз методичних джерел дозволяє стверджувати наступне:

- змістовий блок є базисом методологічних знань учнів;
- найбільш дослідженою є проблема формування в учнів біологічних понять як елемента змістового блоку методологічних знань (Є.П.Бруновт, І.Д.Зверев, Б.Д.Комісаров, А.М.Мягкова, Є.О.Неведомська, О.І.Нікішов, В.М.Пакулова, О.М.Риков, А.М.Цузмер, О.А.Цуруль, К.П.Ягдовський);
- у методичній біологічній науці малодослідженою є проблема засвоєння процесуального блоку методологічних знань, а також таких елементів змістового блоку як теорія та закон;

– практично нерозробленим є питання щодо класифікації, значення та методики використання наукових фактів у шкільній біологічній освіті.

У даній статті наведено результати роботи по створенню класифікації наукових фактів з біології, що використовуються в навчальному процесі, та згідно неї наведено конкретні приклади завдань для 7-го класу.

Розробка класифікації біологічних фактів ґрунтувалася на нижченаведених дефініціях цієї методологічної категорії.

Факт – “це судження, яке фіксує події, що відбуваються об’єктивно, незалежно від свідомості” [1], або це “емпіричне знання про властивості, зв’язки об’єктів чи явищ, отримане на основі індукції, в результаті обробки матеріалів спостережень чи експериментів” [4].

За характером представлення в навчальному процесі пропонуємо біологічні факти класифікувати так:

- за формою: у словесній, табличній, графічній формі;
- за змістом: 1) результати експериментів та спостережень (кількісні та якісні), 2) висловлювання вчених (цитати та непряма мова), 3) відомості про історію біологічних досліджень, 4) кількісні дані про чисельність біологічних об’єктів, 5) відомості про будову, особливості життєдіяльності, поширення біологічних об’єктів, які є науково підтвердженими.

Нижче наведено приклади навчальних завдань з біології 7-го класу за запропонованою класифікацією.

Завдання, що містять факти – результати експериментів та спостережень.

Завдання 1 (словесна форма представлення).

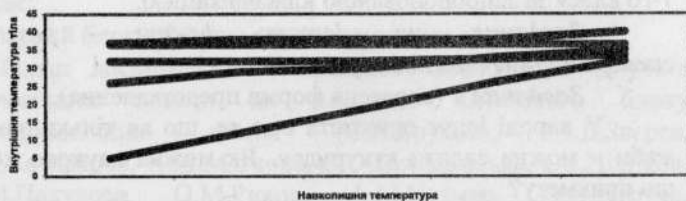
У народі існує прикмета про те, що як тільки закумкали жаби – можна садити кукурудзу. Як можна науково пояснити цю прикмету?

Завдання 2 (таблична форма представлення). Уважно ознайомтеся з наведеними у таблиці даними.

Час прильоту	Вид птахів		Час відльоту
Осілі	Граки	Солов'ї, стрижі, іволги	Кінець серпня
Кінець лютого - початок березня	Шпаки, жайворонки	Ластівки, мухоловки	Кінець вересня
Середина березня	Гуси, качки	Шпаки, жайворонки	Середина жовтня – початок листопада
Кінець березня – середина квітня	Мухоловки, ластівки	Гуси, качки	Листопад
Кінець квітня	Солов'ї, стрижі, іволги	Граки	Осілі

Поясніть, чому ті птахи, які прилітають раніше за інших, пізніше й відлітають, і навпаки. Яка залежність існує між часом прильоту птахів та складом їжі, яку вони споживають, середовищем їх існування?

Завдання 3 (графічна форма представлення). Уважно подивіться на малюнок [2,56].



Мал. 1. Залежність між зовнішньою температурою та температурою тіла у хребтних після двох годин перебування при вказаних температурах.

Поясніть, чому у різних тварин крива залежності має різний характер. Які висновки можна зробити на підставі того факту, що криві для ссавців та качкодзьоба більше схожі на криву для людини, ніж на криву для ящірки?

Завдання, що містять факти – висловлювання вчених.

Завдання 1 (словесна форма представлення). У 19 ст. англійський дослідник Томас Гекслі назвав птахів “піднесеними у небеса плазунами”. На підставі чого вчений урівняв птахів з плазунами? Які риси зовнішньої та внутрішньої будови є рисами вищої організації птахів у порівнянні з плазунами? З чим пов’язано виникнення нових рис у будові птахів у порівнянні з рептиліями?

Завдання 2 (словесна форма представлення). Близько 100 років тому натураліст сказав: “Переслідувати крота означає те ж саме, що розмножувати шкідливих комах”.

1. Яка особливість життєдіяльності кротів підштовхнула вченого на такий вислів?

2. Чи можна у висловлюванні замінити слово “кріт” на слово “комахоїдні ссавці”? Чому?

3. Які особливості характерні для всіх комахоїдних ссавців?

4. Чи згодні ви з тим, що комахоїдні ссавці відіграють тільки позитивну роль в житті людини?

Завдання, що містять факти – відомості про історію біологічних досліджень.

Завдання 1 (словесна форма представлення). У 19 столітті вчений Паллас при зовнішньому обстеженні ланцетника відніс його до моллюсків. При більш детальному огляді відніс його до риб. Як ви думаєте, чим керувався вчений, коли відносив ланцетника спочатку до моллюсків, а потім до риб. Чому ланцетника не можна віднести ні до моллюсків, ні до риб?

Завдання 2 (словесна форма представлення). Наприкінці 19 ст. до Лондона з Австралії потрапила шкура дуже дивної істоти. Хутро було дуже густе і м’яке. Лапи виявилися з перетинками і кігтями, а задньопрохідний отвір один – клоака. Крім цього, у тварини був великий і плоский качиний дзьоб. Пізніше з’ясувалося, що тварина розмножується яйцями, а

нащадків вигодує молоком, хоча молочні залози відсутні [6]. Заповніть таблицю і на підставі наведених фактів зробіть висновок про те, до якого класу належить ця тварина.

Ознака	Клас тварин		
	Плазуни	Птахи	Ссавці
Хутро			
Перегинчасті лапи			
Клоака			
Дзьоб			
Розмноження яйцями			
Вигодовування молоком			
Молочні залози			

Завдання, що містять факти – кількісні дані про чисельність біологічних об'єктів.

Завдання 1 (словесна форма представлення). Кількість ікринок тріски - 9,3 млн. штук. Ікринки, личинки та мальки переносяться на значні відстані морськими течіями. Плодовитість триголкової колючки – від 65 до 550 ікринок. Однак чисельність цих двох риб зберігається приблизно на одному рівні (тобто кількість тріски = кількості колючки) [5]. Чим це можна пояснити?

Завдання 2 (словесна форма представлення). Підтип Хребетні включає більше 40.000 тисяч видів тварин. Вони розподіляються між шістьма класами наступним чином: Колороті - близько 25 видів, Риби - більше 20.000 видів, Плазуни-більше 6.500 видів, Птахи - 9.000, Ссавці – близько 4.000 [3]. Поясніть, чому ссавці, не зважаючи на незначну порівняно з іншими класами чисельність видів, заселили майже всі кліматичні пояси Земної кулі і знаходяться в меншій залежності від факторів середовища, ніж представники інших класів тваринного світу.

Завдання, що містять факти – відомості про будову, особливості життєдіяльності, поширення біологічних об'єктів, які є науково підтвердженими.

Завдання 1 (словесна форма представлення). Відомо, що довжина статевих органів у самки аскариди в 20 разів перевищує довжину всього її тіла [5]. Чим можна пояснити цей факт?

Завдання 2 (словесна форма представлення). У природі існує два види ящірок – прудка та живородна. За звичайних умов живородна зустрічається в більш холодних і суворих умовах, ніж прудка. Чому ці дві ящірки народжують різне за сформованістю потомство (прудка відкладає яйця, а живородяща народжує малих ящірок)? Чим можна пояснити те, що в разі перенесення прудкої ящірки на північ, в неї теж виникає живонародження?

Завдання 3 (словесна форма представлення). Які висновки про походження кита можна зробити на підставі таких фактів: він дихає легенями; у зародка блакитного кита закладаються зуби, які згодом зникають; у скелеті блакитного кита є зачатки задніх кінцівок [5]?

Аналіз змісту завдань та апробація їх в практиці навчання біології в 7-му класі дозволили нам зробити такі висновки.

Насамперед, із запропонованої класифікації біологічних фактів за змістом в окрему групу виділяються факти – 1) результати експериментів та спостережень; 2) висловлювання вчених; 3) відомості про історію біологічних досліджень. Це пояснюється тим, що закладена в них інформація має яскравий історико-методологічний характер, і, як наслідок, в багатьох випадках характеризується неоднозначністю, суб'єктивністю і поліваріантністю пояснення.

У зв'язку з цим ми стверджуємо, що використання в шкільній практиці навчання біології історико-методологічних фактів має ряд особливостей порівняно з іншими групами фактів за змістом. Вони полягають у цілях, методиці та результатах навчання. З'ясування цих особливостей та розробка цілісної методики використання біологічних фактів різних груп в шкільній практиці навчання є предметом подальшого дослідження.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.- К.: Либідь, 1997.
2. Грин Н., Стаут У., Тейлор Д. Биология . В 3 т. Т.3: Пер. с англ. / Под ред. Р.Сонера. - М.: Мир, 1990. - 376 с.
3. Заянчковский И.Ф. Животные: приметы и предрассудки. - М.: Знание, 1991. - 256 с.
4. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. - М.: Просвещение, 1991. - 160 с.
5. Молис С.С., Молис С.А. Активные формы и методы обучения биологии: Животные: Кн. для учителя: Из опыта работы. - М.: Просвещение, 1988. - 176 с.
6. Эттенборо Д. Живая планета: Пер с англ. / Предисл. Н. Дроздова. - М.: Мир, 1988. - 328 с.

Н.В.Волкова

ВИСОКИЙ РІВЕНЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ОСНОВА ЙОГО ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ

В публикации анализируются пути развития информационной культуры будущего педагога как основы его творческой активности. Рассматриваются операции с полученной информацией, подчеркивается их значимая роль в формировании информационной компетенции учителя.

The ways of development of future teacher's information culture as a basis of his creativity are being analyzed in the article. The operations with the received information are being considered and their main role in forming of teacher's information competence is being underlined.

Робота з будь-яким джерелом інформації має свою сформовану поетапність, свою систему прийомів, які в подальшому забезпечать підвищення рівнем інформаційної культури майбутнього фахівця. Так, наприклад, працюючи з книгами, монографіями, потрібно, перш за все, ознайомитися з видавничою анотацією, що друкується на звороті титульного

аркуша. Це допоможе визначити зміст джерела, доцільність його подальшого використання. Пошук інформації здійснюють за алфавітом, предметним покажчиком або змістом. Потрібні відомості конспектують, ксерокопіюють, роблять висновки. Якщо виписки не входять до конспекту, їх зручно використовувати на аркушах однакового формату (наприклад, половина альбомного аркуша). При цьому неодмінно зазначають усі бібліографічні відомості про першоджерело.

Ряд науковців, зокрема В.Афанасьєв, В.Биченков, Г.Воробйов, О.Гаврилов, Е.Жилін, А.Зам'ятин, Р.Калюжний, М.Соколов, В.Ткаченко, В.Холох та інші, зробили певний внесок у вивчення і теоретичне обґрунтування питань, які стосуються інформаційної культури. Так, В. Биченков у праці "Информация и ее социальные последствия" зазначає, що людське суспільство не могло б існувати, якби люди не вступали у спілкування між собою, не обмінювались інформацією. На його думку, інформація стає нині одним із важливих ресурсів суспільства [9,4].

У різних ланках безперервної освіти продовжують розвиватися педагогічні традиції викладання основ наук як результатів суспільно-історичної практики, яка замінюється знаковою системою – навчальною інформацією. Звідси найпоширенішими в освіті залишаються семіотичні моделі навчання [2].

Наступний шлях одержання нової інформації – систематичний перегляд періодичних видань.

До прийомів роботи з періодичними виданнями належать:

- 1) систематичне накопичення вирізок із газет та журналів;
- 2) робота з анотованими джерелами інформації (реферативними журналами);
- 3) використання закладок у журналах;
- 4) ведення карток перегляду журналів.

Перед роботою з періодикою необхідно ознайомитися із заготовками статей та вибрати матеріали для читання. Далі переглянути відібрані статті та зупинитися на матеріалі для ретельного вивчення, ксерокопіювання.

Якщо вчитель зберігає підшивки методичних журналів за декілька років, для швидкого знаходження необхідних матеріалів можна використовувати кольорові закладки або скріпи в них. Кольором кодують матеріал певної теми.

Для довготривалого опрацювання періодичних видань використовують і картки перегляду журналів. На картці вказують, які числа повністю переглянуті, в яких числах знайдені важливі матеріали (приміром, ті, що стосуються нестандартних уроків). Суттєву допомогу в пошуці наукової літератури надають літописи, реферативні журнали.

Але не все, що читається, можна відразу використовувати у процесі роботи. У зв'язку з цим виникає проблема систематизації та зберегання переглянутих матеріалів. Для проведення дослідження важливо не лише зберегти саму інформацію, але й власні думки, що виникали під час опрацювання нових фактів.

Таким чином, одержана інформація на другому етапі роботи має бути диференційована та систематизована для зручності використання. Оцінювання та відбір відбувається на основі властивостей самої інформації, а саме: корисності, повноти, достовірності, новизни, цінності [3,11].

Важливою є розробка індивідуальної інформаційної системи. Зібрані матеріали поповнюють індивідуальну інформаційну систему вчителя, яка може бути розроблена у формі паперової картотеки або ж подана у комп'ютерному варіанті.

Така система включає:

1) каталог книжок домашньої бібліотеки та літератури, що знаходиться в кабінеті, шкільній бібліотеці тощо;

2) картотеку журнальних статей із педагогічних психологічних, методичних, фахових періодичних видань;

3) тематичну картотеку вирізок, виписок, ксерокопій із різних джерел;

4) тематичну та методичну картотеку тощо.

Продуктивні ідеї для створення картотеки запропоновані А.О.Гіном [4]. Це збирання додаткової інформації (факти, задачі, загадки, ігри, афоризми, типові

помилки учнів і т.ін.) та рубрикування карток не тільки за тематичною інформацією курсу, але й методичною, що пов'язана з прийомами її використання вчителями на уроці.

Отже, картотека сприятиме не лише оперативній та ефективній підготовці до занять, підвищить їхню інформативність, але й допомагатиме вчителям під час роботи над сценаріями позакласних заходів (конкурсів, вікторин, ігор, вечорів); випуску шкільних тематичних газет; розробленні олімпіадних завдань тощо.

До того ж, індивідуальна інформаційна система необхідна вчителям не лише для організації професійної, але й інноваційної діяльності. Вона слугує своєрідним банком педагогічних та методичних ідей, дозволяє оцінити ступінь вивчення тієї чи іншої педагогічної проблеми. До позитивних якостей її також можна віднести і можливості співставлення, порівняння та поновлення матеріалів. Інформація, зібрана у вигляді картотеки, досить зручна для проведення досліджень, вона є основою творчості, джерелом нових уявлень та ідей [6, 158-160].

Наступний етап інформаційної діяльності педагогів - використання одержаних відомостей.

Визначимо вміння, які потрібні вчителям для використання зібраних матеріалів у педагогічній роботі:

1. Трансформувати наукову інформацію у навчальну, подавати її в доступній для розуміння формі, враховуючи рівень підготовленості учнів, особливості сприймання, але без зміни змісту.
2. Синтезувати інформацію з різних тем (внутрішньопредметні зв'язки), джерел, навчальних дисциплін, наукового та художнього пізнання (міжпредметні зв'язки).
3. Змінювати форми опису, характер (репродуктивний - проблемний) сповіщення для учнів.

Отже, адаптована наукова інформація на цьому етапі інформаційної діяльності вчителя набуває нової форми.

Зважаючи на поступову втрату провідної ролі учителя як основного джерела інформації для учнів, звернемо увагу педагогів на можливість створення своєрідного інформаційного

середовища окремого уроку, системи занять, шкільного предмета взагалі та організації власної діяльності й роботи учнів у останньому.

Найчастіше інформаційне середовище визначається як сукупність усіх потоків інформації, у центрі яких постійно перебуває людина, результат їх перетину та взаємодії [5].

В "Українському педагогічному словнику" інформаційно-навчальним середовищем називають сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учня за умови наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо) з предметним змістом певного навчального курсу [4].

Інформаційне середовище, в якому перебувають учні на уроці, створюється різними носіями інформації: учителем, іншими учнями, дидактичними матеріалами та засобами наочності. Причому кожен з компонентів відіграє певну роль у навчально-виховному процесі.

Майбутній фахівець інформацію може отримувати через тексти підручників, описи технологічних операцій в інструкційних картках, короткі сповіщення в інформаційних картках.

Структуровану систему прийомів роботи з вербальною інформацією можна відобразити так:

Враховуючи той факт, що робота вчителів з вербальною інформацією для організації навчально-виховного процесу основна, прийоми роботи з нею ми розділяємо на *прості* й *комбіновані*. Останні будуються на базі простих і вимагають переведення або поєднання різних форм наукового та художнього описів матеріалу

Прийоми структурування (виділення головною й другорядною в тексті, поділ матеріалу на частини та встановлення логічних зв'язків між ними, вибір опорних слів) застосовуються в роботі з текстовою інформацією для

підвищення ефективності запам'ятовування й відтворення опрацьованого.

Досить поширені різноманітні **прийоми згортання** вербальної інформації, що дозволяють зменшити її обсяг, зберігаючи при цьому її зміст. Структурована та згорнута інформація письмово фіксується за допомогою плану, тез, конспекту, схеми тощо.

Деякими з цих прийомів учні оволодівають ще у загальноосвітній школі, рештою - самостійно, під час подальшого навчання.

Особливу роль у навчальному процесі вищої школи відіграє вміння вести конспекти: розміщувати записи на аркуші, використовуючи скорочення, прийоми швидкого письма, колір і т.п.

Переведення вербальної інформації в інший вид або форму опису ми відносимо до **приймів перекодування**. Як правило, це призводить до зміни обсягу інформації. Так, схематичний, математичний, графічний описи можуть мати менший обсяг, а отже, більшу щільність інформації. Таким чином, **вербальну** інформацію можна передати схематично, технічним або художнім малюнком, формулами, можливі і зворотні перетворення

Доцільно, щоб опрацьована учнями навчальна інформація, подавалася шляхом поєднанням декількох форм: тексту, малюнків, схем, формул [1].

Наприклад, учителі трудового навчання можуть використовувати для створення дидактичних матеріалів варіанти перекодування або ж сполучення різних форм інформації: "текст - художній малюнок", "текст - технічний малюнок", "текст - формула", "технічний малюнок - формула", "художній малюнок - технічний малюнок".

Приєм схематизації інформації розглядаємо у двох значеннях: як комбінований, що передбачає одночасне структурування і згортання вербальної інформації та побудову структурно-логічних схем тексту як перекодування (переведення вербальної форми опису у схематичну).

Отже, навчальна інформація може подаватися за допомогою різних описів.

Графічне зображення як носій інформації має свої чітко визначені прийоми роботи. Великі обсяги інформації, використовуваної у навчально-виховному процесі, передаються схемами, кресленнями, графіками, діаграмами, географічними картами.

Незважаючи на те, що в семіотиці знаки не відокремлюють від малюнків, за змістом та характером утіленої в них інформації вони різні. Безперечно, знак і малюнок - матеріалізовані носії образу, замітники об'єкта. Але малюнки описують предмети і явища, які ми реально бачимо, зберігають геометричну подібність, зовнішні ознаки предметів. Знаки також умовно репрезентують дійсність, але їхнє змістове наповнення розробляється людиною.

Слід сказати, що зображення, моделі, знаки відіграють усе більшу роль у навчанні, витісняючи звичні тексти [8]. Робота зі знаками (знаковими системами), переведення однієї знакової системи в іншу, кодування й декодування та інші процедури стають невід'ємним атрибутом діяльності людини інформаційного суспільства.

Розвиток інформаційної культури вчителя визначаються знаннями та вміннями працювати як з науковою, так і навчальною інформацією.

Література

1. Башмаков М.И., Позняков С.Н. Планирование учителей своей деятельности // Школьные технологии.-2001.-№1.-с.30.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.-М.: Высш. шк., 1991.-207с.
3. Воробьев Г.Г. Твоя информационная культура.-М.: Молодая гвардия, 1988.-с. 11.
4. Гин А.А. Картотека учителя // Школьные технологии. - 2001.-№2.-С.153-156.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.-К.: Либідь, 1997.-с.149.

6. Зыков В.В. Основы информационной культуры: Учеб. Пособие для вузов.-Тюмень: Изд-во Тюмен. Гос. Ун-та, 1999.-196с.].
7. Мурашковская И.Н. Работа учеников с картотекой // Школьные технологии.-2001.-№2.-С.158-160.
8. Педагогика / Под ред.. П.И. Пидкасистого.-М.: Пед. общество России,1998.-с.188.
9. Сливка С.С. Інформаційна культура юриста.-Івано-Франківськ, 1996.-С.155.

Ю.М.Короткова

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВІДДІЛЕНЬ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ГРЕЦІЇ

В статье рассматриваются структурные особенности учебных планов девяти университетских педагогических отделений начального образования Греции, а именно определяются типы учебных дисциплин и способы их группирования.

In the article of Korotkova Yuliya "The structure of the plans of the pedagogical departments for the preparation of primary-school teachers in Greece" the structure of curriculums, types of disciplines of 9 pedagogical university departments for the preparation of primary-school teachers are discussed.

Стрімкий розвиток науки, техніки, технологій, який є відмінною ознакою сучасності, вимагає відповідних темпів оновлення змісту освіти, у тому числі і педагогічної, що має знайти своє відбиття перш за все у змісті навчальних планів освітніх педагогічних закладів. У цьому плані, на нашу думку, великого значення набуває критичне вивчення та застосування позитивного досвіду країн зарубіжжя. Цікавим з цього приводу може стати досвід грецької педагогічної науки, який у нашій країні є зовсім не дослідженим.

Мета статті – подати характеристику структури навчальних планів університетських педагогічних відділень початкової освіти Греції, а саме визначити типи навчальних дисциплін та способи їх групування. *

Педагогічні відділення початкової освіти при університетах Греції розпочали свою діяльність з 1984 року. До цього підготовку вчителів початкових класів здійснювали педагогічні академії, які були середньо-спеціальними освітніми закладами. Перед тим, як розпочали свою діяльність новостворені педагогічні відділення, відбулися дуже важливі зміни у системі вищої освіти. Так, згідно статті 16 Конституції Греції, в якій проголошувалася свобода дослідницької і викладацької діяльності й повна автономія вищих навчальних закладів, а також завдяки надання останнім законом 1268 від 1982 року статусу юридичної особи підтвердилось право університетських відділень розроблювати самостійно навчальний план відповідно їх можливостей, запитів студентів і майбутніх науковців і відповідно сучасних потреб грецького громадянина. Особливо важливим це було для педагогічних відділень, які прийшли на зміну педагогічним академіям, що протягом 57 років готували вчителів початкових класів за навчальними планами, розроблюваними Міністерством національної освіти та релігії Греції [1]. Таким чином, з моменту створення педагогічних відділень початкової освіти і до сьогодні навчальний план розробляється самим відділенням і затверджується на Генеральному Зібранні цього відділення.

Розглянемо структуру навчальних планів дев'яти педагогічних відділень початкової освіти Греції.

Кожне відділення має свою власну структуру навчального плану, дотримуючись різних підходів до групування навчальних дисциплін.

Так, Афінське та Патрське педагогічні відділення групують навчальні дисципліни за назвами кафедр, що складають ці відділення. Тобто кожна кафедра подає свій набір навчальних предметів. Окрім цього, Патрське педагогічне відділення пропонує окремо цикл предметів з естетичного виховання.

У навчальному плані педагогічного відділення Александрополя перелік навчальних дисциплін являє собою загальний список предметів без розподілу на кафедри, окремо подається список предметів спеціалізації.

У навчальному плані Салонікського педагогічного відділення усі навчальні дисципліни об'єднані у так звані цикли, які відповідають певним галузям знань.

Педагогічне відділення Рефімно, як Афінське і Патрське, групує навчальні дисципліни за кафедрами, але на відміну від Афін і Патр, усі навчальні дисципліни об'єднані у галузі знань.

Педагогічні відділення Флорін, Родосу та Волосу, які не мають розподілу на кафедри, об'єднують навчальні дисципліни за галузями знань.

Щодо педагогічного відділення початкової освіти Янін, то тут пропонується зовсім інша структура навчального плану. Окрім групування навчальних дисциплін у цикли за галузями знань, подається групування за сполученням галузей знань. Так, з кожної галузі обирається 1-2 дисципліни, які викладаються у взаємозв'язку одна з одною, тобто йдеться про широке й цілеспрямоване застосування міжпредметних зв'язків.

Також не спостерігається однотайності у визначенні типів навчальних дисциплін на дев'яти педагогічних відділеннях початкової освіти. Загалом існують такі типи: обов'язкові дисципліни, відносно обов'язкові, навчальні дисципліни за вибором, навчальні дисципліни за вільним вибором, сполучення дисциплін, предмети спеціалізації.

Зауважимо, що вісім з дев'яти відділень мають так званий кістяк навчальних дисциплін – це обов'язкові дисципліни. І тільки Салонікське педагогічне відділення вважає, що не повинно бути навчальних предметів, які були б обов'язковими для вивчення усіма студентами.

Щодо групи відносно обов'язкових навчальних дисциплін, дисциплін за вибором та за вільним вибором, то вважаємо за необхідне пояснити наступне.

Педагогічні відділення Волосу і Патр усі названі три типи ототожнює і називає “предмети за вибором”.

Педагогічні відділення Салонік та Флорін виділяють відносно обов'язкові навчальні дисципліни. Так, з кожної запропонованої галузі знань студент обирає для вивчення необхідну кількість предметів.

Щодо Афінського відділення то відносно обов'язкові навчальні дисципліни складають тут окрему групу предметів, що пропонуються кожною кафедрою, і лише з них студент обирає для себе необхідну кількість.

Також існують ще дві категорії предметів: предмети спеціалізації та сполучення галузей знань. Перша категорія предметів наявна на відділеннях Александрополя і Волосу. Сполучення галузей знань застосовується в Янінах і йдеться про чотири "пакета" предметів (по 9 у кожному) з різноманітним кожного разу сполученням предметів різних галузей знань.

Кожній навчальній дисципліні відповідає певна кількість дидактичних монад. У навчальному плані обов'язково зазначається скільки саме дидактичних монад повинен набрати студент для отримання диплому. Так, на Афінському педагогічному відділенні студенти зобов'язані набрати 188 дидактичних монад, при чому 152 монади дають обов'язкові та відносно обов'язкові навчальні дисципліни і 36 – навчальні предмети за вибором. Кожній обов'язковій дисципліні відповідає 4 дидактичні монади (тобто дана дисципліна викладається 4 години на тиждень), у той час, як предметам за вибором відповідає 3 монади (ці предмети викладаються 3 години на тиждень).

Отже, структуру навчальних планів педагогічних відділень початкової освіти Греції можна представити у наступній таблиці.

Таблиця 1

Структура навчальних планів та типи навчальних дисциплін

Педагогічне відділення	Особливості групування навчальних дисциплін	Типи навчальних дисциплін
Афіни	Групування навчальних дисциплін за	Обов'язкові, відносно обов'язкові, за

Педагогічне відділення	Особливості групування навчальних дисциплін	Типи навчальних дисциплін
	кафедрами	вибором
Александруполь	Загальний перелік дисциплін, цикл предметів спеціалізації	Обов'язкові, за вибором, предмети спеціалізації
Волос	Групування навчальних дисциплін за науковими галузями	Обов'язкові, за вибором, предмети спеціалізації
Яніни	Цикли дисциплін за науковими галузями, сполучення наукових галузей	Обов'язкові, відносно обов'язкові, сполучення наукових галузей
Салоніки	Цикли дисциплін за науковими галузями	Відносно обов'язкові, вільного вибору
Рефімно	Групування наукових галузей за назвами кафедр	Обов'язкові, відносно обов'язкові, вільного вибору
Патри	Групування навчальних дисциплін за кафедрами, естетичний цикл	Обов'язкові, за вибором
Родос	Групування навчальних дисциплін за	Обов'язкові, вільного вибору

Педагогічне відділення	Особливості групування навчальних дисциплін	Типи навчальних дисциплін
	науковими галузями	
Флоріни	Групування навчальних дисциплін за науковими галузями	Обов'язкові, відносно обов'язкові, вільного вибору, предмети спеціалізації

Таким чином, кожне педагогічне відділення початкової освіти самостійно розробляє навчальний план. Звідси спостерігаємо розбіжності у структурі останнього на дев'яти педагогічних відділеннях. Найбільш популярним є принцип групування навчальних дисциплін за науковими галузями (педагогічні відділення Волосу, Салонік, Родосу, Флорін). Другу позицію займає принцип групування дисциплін за кафедрами (Афіни, Патри, Рефімно). Педагогічне відділення Александрополя пропонує загальний перелік навчальних дисциплін та цикл предметів спеціалізації. На увагу заслуговує досвід Янінського педагогічного відділення, яке, окрім групування дисциплін за науковими галузями, пропонує так званий принцип сполучення наукових галузей з метою активного застосування міжпредметних зв'язків.

Щодо типів навчальних дисциплін, то всі педагогічні відділення, крім Салонікського, виділяють обов'язкові дисципліни. Інші типи навчальних дисциплін (відносно обов'язкові, за вибором, вільного вибору та предмети спеціалізації) варіюються від відділення до відділення.

Література

1. Αντωνίου Χ. Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828 - 2000). – Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, 2002. – 482 σ.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНО-КРАЄЗНАВЧИХ ЗНАТЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статті розглядаються особливості педагогічних технологій формування літературно-краєзнавчих знань у майбутніх учителів.

The peculiarities of pedagogic technologies of forming of literature-local lore knowledge of future teachers are being considered in the article.

На сучасному етапі розвитку системи освіти зростає значення проблеми формування у майбутнього вчителя готовності до роботи на основі сучасних педагогічних технологій.

Сутність технології полягає у використанні з педагогічною метою засобів у галузі комунікацій (аудіовізуальні засоби, телебачення, комп'ютери та ін.). В іншому розумінні педагогічна технологія є змістовною технікою реалізації навчального процесу [1].

Технологія навчання відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета. Вона близька до окремої методики.

Метою даної статті є показ основних шляхів здійснення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами педагогічної технології формування літературно-краєзнавчих знань через систему спецсемінірів.

У "Державному стандарті загальної освіти: Словесність" поданий обсяг знань учнів і система вимог, що окреслює обов'язковий рівень засвоєння літературного матеріалу у початковій, основній та старшій школах. У цьому документі серед важливих складових шкільної літературної освіти значна увага приділяється літературі рідного краю, вивченню творчості письменників, пов'язаних з окремими регіонами України (розділ "Структура вивчення освітньої галузі"). Значення літературного краєзнавства у процесі вивчення

української літератури підтверджує “Концепція національного виховання” та сучасні програми початкової школи.

Вивченням проблеми літературного краєзнавства займаються вчені-філологи Н.П.Мілонов, М.Д.Янко, Є.А.Пасічник, Н.Й.Волошина, М.С.Горда, Б.І.Степанишин, А.В.Лисенко та ін. Аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження виявив, що більшість дослідників вказують на доцільність проведення літературно-краєзнавчої роботи в середній та старшій школі, випускаючи можливість введення елементів знань про рідний край у початкових класах [2; 3].

Забезпечити проведення літературно-краєзнавчої роботи у закладах початкової освіти можна завдяки достатній методичній підготовці майбутніх учителів засобами літературного краєзнавства.

Апробація матеріалів з літературного краєзнавства здійснювалась на факультеті початкового навчання у ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. Під час проведення занять студентам заочного відділення було запропоновано виконати письмові роботи. За підсумками виконання завдань було визначено рівень обізнаності вчителів з теми літературного краєзнавства, виявлено сучасний стан проведення літературно-краєзнавчої роботи у початковій школі, оскільки 75 % учасників опитування працюють вчителями початкової школи. Перевірка виконаних завдань показала, що в школах літературно-краєзнавча робота обмежується відвідуванням театрів і музеїв. На уроках майже не звертається увага на зв'язки відомих письменників з рідним краєм. Результати письмових робіт студентів підтвердили підсумки констатувального експерименту, проведеного у випускних класах початкових шкіл Харківщини.

Проведення занять з використанням літературно-краєзнавчих матеріалів потребує спеціальної підготовки вчителя. З метою підвищення його професійного рівня необхідним є введення додаткових технологій, курсів, завдяки яким студенти ознайомляться з формами та засобами літературно-краєзнавчої роботи.

Спецсеминар “Літературне краєзнавство. Письменники рідного краю (Харківщини)” спрямований на підготовку

вчителя, який володіє знаннями з літератури рідного краю і здатний керувати літературно-краєзнавчою роботою у системі навчально-виховного процесу початкової школи, сприяти розвитку читацьких інтересів молодших школярів та поступовому збільшенню їх знань про відомих письменників рідного краю.

Метою курсу з літературного краєзнавства є розширення уявлень студентів про розвиток і сучасний стан літератури України в цілому й окремого регіону (Харківщини); аналіз творчості дитячих письменників-класиків, життя яких пов'язане з цим краєм; створення системи літературно-краєзнавчої роботи, на основі якої студенти зможуть організувати заняття у початковій школі.

Матеріали спецсеминару передбачають оволодіння студентами основними професійними вміннями. Важливе значення мають рівень підготовки і самопідготовки вчителя, його особиста обізнаність (знання історії, культури і традицій рідного краю), виявлення активного інтересу до сучасного літературного розвитку регіону (знання сучасних письменників краю, особливо тих, які пишуть для дітей).

До основних форм професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами літературного краєзнавства відносимо:

- **Проведення у ВНЗ семінарських занять курсу "Літературне краєзнавство. Письменники рідного краю (Харківщини)".**
- **Систематизація набутих знань та умінь** за допомогою підготовки рефератів, наукових робіт з питань вивчення та дослідження різних аспектів проблеми літературного краєзнавства та її відображення у змісті початкової освіти.
- **Проведення лабораторних занять** - відвідування наукових та дитячих бібліотек з метою ознайомлення з основним фондом літературно-краєзнавчої літератури для дітей; організація літературно-краєзнавчих екскурсій.

Практична робота студентів у дитячих бібліотеках, зустрічі із сучасними письменниками рідного краю, апробація матеріалів у початковій школі під час практики мають

допомогти майбутнім учителям навчитися застосовувати здобуті знання у початковій школі.

- **Самостійна проблемно-пошукова діяльність студентів у дитячих бібліотеках з метою підбору та систематизації матеріалів з літератури рідного краю.** Заняття курсу мають своєю метою розвинути у студентів навички самостійної роботи з літературою (конспекти статей і посібників з методики літературного краєзнавства, добір довідкових матеріалів у результаті аналізу періодичної літератури, складання фрагментів уроків читання та позакласного читання із застосуванням літературно-краєзнавчих матеріалів, планування літературно-краєзнавчих екскурсій і заходів у позаурочній роботі зі школярами).

- **Практична робота студентів при проведенні занять з літератури рідного краю під час педагогічної практики.** Організація студентів засобами літературного краєзнавства в аудиторний час та поза ним орієнтує на засвоєння здобутих теоретичних знань з методики літературного краєзнавства та забезпечує їх реалізацію під час лабораторних та практичних занять. Готовністю студентів до проведення літературно-краєзнавчої роботи у початковій школі виступає їх бажання проводити заняття з літератури рідного краю під час практики, доцільність та методична правильність проведення цих занять.

Проведення занять спецсемінару планується зі студентами випускних курсів з метою розширення та поглиблення їх знань з методики проведення занять за допомогою літературно-краєзнавчих матеріалів перед початком професійної діяльності.

Заняття спецсемінару з літературного краєзнавства передбачають самостійну роботу студентів, яка організується і контролюється викладачем.

Самостійна робота студентів має такі напрями: виконання самостійних робіт після кожного лекційного і практичного заняття, опрацювання наукової, науково-методичної літератури, написання рефератів, аналіз текстів художньої літератури, ознайомлення з методичним апаратом (програмами, підручниками, посібниками тощо), роботу зі

створення навчальних ілюстративних матеріалів – літературно-краєзнавчих карт, плакатів необхідних учителю для практичного проведення роботи з літератури рідного краю; виконання підсумкової аудиторної контрольної роботи за програмою всього курсу.

Результати спостережень над самостійною роботою студентів (аналіз практичної роботи, виконання контрольних завдань) диктували необхідність індивідуального підходу до кожного учасника спецсемінару з метою усунення прогалин у засвоєнні методичних основ проведення літературно-краєзнавчої роботи. У зв'язку з цим передбачається проведення індивідуальних консультацій, під час яких студенти отримують додаткові завдання для більш глибокого опрацювання матеріалу.

Отже, розроблені структура і зміст спецсемінару, а саме: лекційні заняття з теоретичних проблем методики застосування літературно-краєзнавчого матеріалу, практичні, під час яких вирішуються завдання засвоєння основних знань з літератури рідного краю та методики проведення літературно-краєзнавчої роботи з учнями молодшого шкільного віку: опанування форм, методів та прийомів організації такої роботи, виконання самостійних завдань та контрольної роботи, створення папок з методичними та ілюстративними матеріалами.

Наприкінці курсу студенти заохочуються до участі у засіданні клубу шанувальників поезії.

Розроблена та практично перевірена система організації занять спецсемінару з літературного краєзнавства дозволяє активізувати потенціал педагогічної та методичної підготовки вчителя у ВНЗ та сприяти удосконаленню літературної підготовки учнів молодшого шкільного віку в сучасній початковій школі.

Література

1. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М. – 1989.
2. Милонов Н.А. Литературное краеведение. Учебное пособие. – М.: Просвещение. – 1985.

3. Янко М.Д. Литературное краеведение в школе. – М.: Просвещение. – 1965.

О.М.Коберник, С.М.Яцук

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ В СИСТЕМІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

В статтє рассматривается суцність, ведуцїе ідеї проектної технології і механїзм її применення в іновационної діяльності учителя.

The essence, leading ideas of project technology and ways of its usage in teacher's innovative activities are considered in the article.

Головна вимога, яка в сучасному суспільстві ставиться до фахівця будь-якої галузі людської діяльності – це вміння мислити творчо, ініціативно, самостійно діяти у нестандартних ситуаціях. Саме тому нова парадигма освіти передбачає активне впровадження інноваційних педагогічних технологій, в основу яких покладено особистісно орієнтований підхід, формування у школярів творчої активності, забезпечення одночасного їх розвитку, навчання і виховання.

До таких педагогічних інновацій відноситься і проектна технологія. Варто зазначити, що навчальне проектування не є принципово новою технологією. Метод проектів виник у 20-ті роки двадцятого століття у США. Спершу його називали “методом проблем” і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї. У ньому містилися ідеї побудови навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, у співвідношенні з його особистим інтересом саме в цих знаннях. Надзвичайно важливо було показати дитині її особисту зацікавленість у здобутті цих знань, де і яким чином вони можуть їй знадобитись у житті. Проблема мусить бути з реального життя, знайома і значуща для дитини, для її розв'язання дитині необхідно застосовувати здобуті знання або ті, що їй належить здобути.

Одному з послідовників Дж. Дьюї – В.Х.Кілпатрику вдалося вдосконалити систему роботи над проектами. Під проектом у той час мався на увазі цільовий акт діяльності, в основі якого лежить інтерес дитини.

Метод проектів привернув увагу і російських педагогів початку ХХ ст. Ідеї проектного навчання виникли в Росії практично паралельно з розробками американських вчених. У 1905 р. під керівництвом російського педагога С.Т.Шацького було організовано невелику групу працівників, які намагалися активно запроваджувати проектні методи у практику викладання.

Пізніше, вже за радянської влади, ідеї проектування почали широко використовувати і включати в навчально-виховний процес школи. Але, на жаль, недостатньо продумано і послідовно, через що постановою ЦК ВКП(б) 1931 року метод проектів було засуджено і заборонено. Відтоді і в Росії, і в Україні більше не робилося якихось серйозних спроб відродити метод в освітянській практиці. На жаль, повернення до методу проектів сьогодні відбувається повільно, використовуються лише окремі елементи даної технології.

У школах же США, Великої Британії, Бельгії, Ізраїлю, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландів ідеї гуманістичного підходу Дж. Дьюї набули більшого поширення і популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем довкілля у спільній діяльності школярів. Згодом ідея методу проектів зазнала достатньої еволюції. Народившись з ідеї вільного виховання, у наш час проектування стає інтегрованим компонентом цілком розробленої і структурованої педагогічної технології.

Робота над проектом – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. У свідомості учня це має такий вигляд: “Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати”

Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками.

Цінність проектування полягає в тому, що саме ця діяльність привчає дітей до самостійної, практичної, планової і систематичної роботи, виховує прагнення до створення нового або існуючого, але вдосконаленого виробу, формує уявлення про перспективи його застосування; розвиває морально-трудова якості, загально-цінні мотиви вибору професії і працелюбність. При цьому необхідно пам'ятати, що потрібно особливу увагу приділяти тому, щоб в учнів не згасав інтерес до цього процесу, слідкувати, щоб вони доводили свої наміри, особливо в праці, до кінця.

Метод проектів дозволяє активно розвивати в учнів основні види мислення, творчі здібності, прагненням самому створити, усвідомити себе творцем при роботі з “неслухняними інструментами”, “розумними конструкціями”, “технологічними системами” та ін. В учнів виробляється і закріплюється звичка до аналізу споживчих, економічних, екологічних і технологічних ситуацій, здатність оцінювати ідеї, виходячи з реальних потреб, матеріальних можливостей і умінь, вибирати найбільш технологічний, економічний спосіб виготовлення об'єкта проектування, який відповідав би вимогам дизайну.

Крім того під час роботи над проектом у школярів розвивається пізнавальна й трудова активність, формуються вміння самостійно використовувати свої знання, плідно розвиваються комунікативні здібності, навички лідерів та здатність до спільної роботи в групі, створюються можливості для реалізації міжпредметних зв'язків.

Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують впродовж визначеного відрізка часу.

Технологія проектування передбачає розв'язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

Результати виконання проектів повинні бути “відчутні”: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Таким чином, суть проектної технології – стимулювати інтерес учнів до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв’язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання.

Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня.

Під проектно-технологічною діяльністю, наприклад у трудовому навчанні, ми розуміємо обґрунтовану і сплановану діяльність, яка передбачає розроблення конструкції, технології виготовлення і реалізацію об’єкта проектування, і спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворюючих знань і вмінь.

Розрізняють такі типи проектів. Дослідницькі проекти – потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру; визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об’єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв’язання проблеми і намічення шляхів її розв’язання.

Творчі проекти – не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх

представлення – виставка, аукціон, відеофільм, вечір, свято тощо. І тоді потрібні сценарій аукціону, програма свята або виставки, макет журналу, альбому, газети.

Ігрові проекти – учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, імітуються їх соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями. Ступінь творчості учнів дуже високий, але домінуючим видом дальності все-таки є гра.

Інформаційні проекти – спрямовані на збирання інформації про який-небудь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції у ході роботи над проектом. Структуру такого проекту можна позначити таким чином: мета проекту, його актуальність; методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні, інтерв'ю, анкетування тощо) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відеофільм); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі). Такі проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів, їхнім модулем.

Практично-орієнтовані проекти - результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливо важливими є добра організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику.

За кількістю учасників проекти поділяються на індивідуальні, парні, групові та колективні.

За тривалістю проведення проекти розрізняють короткодіючі (один або кілька уроків з програми одного

предмета), середньої тривалості (від тижня до місяця), довготривалі (кілька місяців).

На практиці частіше доводиться мати справу зі змішаними типами проєктів.

Проєктно-технологічна діяльність, як будь-яка інша, має визначену структуру, що містить у собі мету, мотиви, функції, зміст, внутрішні і зовнішні умови, методи, засоби, предмет і результат та етапи виконання.

Метою проєктно-технологічної діяльності школярів є створення учнями навчального творчого проєкту (продукт чи послуга), що розглядається нами як самостійно розроблений і виготовлений учнем від ідеї до її втілення, володіє суб'єктивною чи об'єктивною новизною і має особистісну чи соціальну значимість, в результаті чого на кожному етапі створення виробу творча активна діяльність школярів вимагає від них використання набутих знань, умінь і навичок, цим самим підвищують свій творчий потенціал.

В якості мотивів проєктно-технологічної діяльності виступають соціальні й особистісні потреби в матеріальних і духовних цінностях. Розрізняють такі мотиви проєктно-технологічної діяльності: пізнавальні (задоволення потреби в знаннях, уміннях, навичках), матеріальні (задоволення потреби в продуктах харчування, одягу, предметах побуту і т.п.), соціально-професійні (задоволення потреби в соціально-професійному самовизначенні), художньо-естетичні (задоволення потреби в красі), духовні (задоволення потреби в самопізнанні, самореалізації і самовдосконаленні).

Проєктно-технологічна діяльність виконує творчу, перетворюючу, дослідницьку, економічну, технологічну функції.

Зміст проєктно-технологічної діяльності складає проведення дослідницьких підготовчих операцій, конструювання майбутнього виробу, практичне виготовлення виробу, оцінку і захист об'єкта діяльності.

Результатом проєктно-технологічної діяльності є визначений виріб, продукт (послуга) і розвиток особистості школяра, а також і розвиток його творчого потенціалу.

Методи навчання, за допомогою яких організують проектно-технологічну діяльність, - це такі способи спільної діяльності учнів та учителя, в ході яких активізується творче мислення дитини, можливість здійснювати вільне обговорення проблемної ситуації. Характерною ознакою таких методів є їх суб'єктивний характер, який впливає з того, що учень має діяти як суб'єкт навчального процесу, тобто бути безпосереднім учасником своєї освіти. У проектно-технологічній діяльності використовуються різноманітні методи: вербальні і невербальні, механічні, хімічні, біологічні, енергетичні, інформаційні й ін.

Провідними методами проектування на уроках трудового навчання є: метод фантазування; морфологічний аналіз; метод мозкової атаки; метод фокальних об'єктів; метод алгоритмів; метод зразків; метод створення ідеального об'єкту; основи теорії розв'язування винахідницьких задач та інші.

Зазвичай методи проектування застосовуються комплексно. При цьому на кожному етапі виконання проекту ті або інші методи відіграють першочергову роль.

На нашу думку проектно-технологічна діяльність, як система, в загальному складається з таких основних елементів (етапів), які взаємозв'язані між собою і розкривають послідовність розроблення та виконання проекту: організаційно-підготовчого, конструкторського, технологічного та заключного.

На кожному етапі учнями здійснюється відповідна система послідовних дій у виконанні проекту, а вчитель при цьому стає дійсно організатором дитячого життя. Його завдання полягають у тому, що він має побудувати план роботи, запропонувати такі об'єкти проектування, які є цікавими і посильними, підтримати, допомогти кожному учневі у вирішенні тієї чи іншої проблеми в цілому, зокрема, у виборі раціональної ідеї, оптимального варіанту та технології виготовлення даного об'єкту.

Діяльність суб'єктів під час проектно-технологічної діяльності (вчителя й учнів) здійснюється в наступній послідовності: аналіз вихідної позиції і визначення цілей і задач навчання; планування роботи, добір змісту і засобів досягнення

цілей; виконання необхідних операцій, організація роботи, контроль, корекція; аналіз і оцінка результатів навчання. За такою структурою повинна будуватися і діяльність вчителя, і діяльність учнів.

Функції вчителя трудового навчання в процесі виконання учнями творчих проектів безперечно зазнає великих змін, при цьому він має здійснювати: консультування, допомогу у підборі проектів; спостереження за ходом роботи учнів; надання допомоги окремим учням і стимулювання їхньої навчально-трудової діяльності; підтримку робочої обстановки в класі; нормування праці школярів; аналіз і узагальнення роботи окремих учнів; оцінку проектно-технологічної діяльності на кожному етапі.

Кожен етап проектно-технологічної діяльності має свої підетапи або стадії його виконання.

Так, на організаційно-підготовчому етапі перед школярами постає проблема – усвідомлення необхідності потреб у всіх сферах діяльності людини. На даному етапі учні повинні усвідомити та визначити значення майбутнього виробу як для учня самого, так і для суспільства в цілому. Школярі формують та пропонують ряд ідей та різноманітні варіанти й параметри конструкцій, потім обговорити та вибрати оптимальний варіант конструкції. Усвідомлюють значимість та необхідність даної конструкції для самих себе і суспільства, її конкурентно спроможність на ринку. Перед ними постає мета: отримання в результаті діяльності корисного продукту, який може носити як суспільний, так і особистий характер.

Засобами діяльності виступають їх особистий досвід, досвід вчителів, батьків, а також всі робочі інструменти і знаряддя, якими користуються учні при розробці проекту.

Результатами діяльності учнів є набуття нових знань, умінь і готові графічні документи. Протягом цього етапу школярі здійснюють самоконтроль і самооцінку своєї діяльності.

Наступний етап – конструкторський, на якому юні винахідники здійснюють планування технології виготовлення, а саме виконують такі дії: складання ескізу, підбір інструментів і

обладнання, визначення послідовності технологічних операцій, вибір доцільної технології виготовлення обраної конструкції; виконують економічні, екологічні та мінімаркетингові операції.

На 3-му етапі – технологічному, учні виконують заплановані операції, здійснюють самоконтроль та контроль якості виробу.

Мета – якісне і правильне виконання трудових операцій.

Предмет діяльності – створений матеріальний продукт, знання, вміння і навички. Засоби – інструменти і обладнання, з якими працює учень.

Результат – набуття знань, умінь і навичок. Закінчені технологічні операції є проміжним результатом діяльності учнів на цьому етапі.

На заключному етапі здійснюється кінцевий контроль, порівняння і випробування проекту. Тут учні встановлюють, чи досягли вони своєї мети, який результат їхньої праці.

По закінченню всього учні захищають свій проект (виріб, план, модель) перед однокласниками.

Під час проектно-технологічної діяльності вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань; розвиваються пізнавальні навички учнів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо.

Вміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток дитини у процесі навчання.

Під час організації навчального проектування вчитель виконує такі функції:

- допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом;
- сам є джерелом інформації;
- координує весь процес роботи над проектом;
- підтримує і заохочує учнів;

- підтримує неперервний рух учнів у роботі над проектом. Треба вміти допомогти учневі, не виконуючи роботи замість нього.

Література

1. Дьюї Д. Психологія і педагогіка мислення. — М., 1996.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання. — К., 1997.
3. Килпатрик У. Х. Метод проектів. — Л., 1925.
4. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі. - К., 2001.
5. Коллінгс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. - М., 1926.
6. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика. —К., 2003.

С.І.Операйло

ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

Данная статья посвящена обоснованию структуры интегративно-культурологического подхода.

The article deals with the substantiation of the structure of integrative-cultural approach.

Цілям і завданням сучасного педагогічного освіти з позицій культурологічного підходу служать фундаментальні праці В.Сластьоніна і його наукової школи, у яких визначені й обґрунтовані концептуальні ідеї професійно-особистісного розвитку і саморозвитку, творчої самореалізації як центральної ланки в становленні особистості педагога. З цих позицій у теорії і практиці педагогічного освіти розробляються наступні підходи до підготовки вчителя:

- особистісно-орієнтований підхід, що забезпечує суб'єкту позицію майбутнього вчителя, персоналізацію професійно-педагогічної підготовки;
- особистісно-діяльнісний підхід, пов'язаний з технологіями забезпечення переходу від абстрактного "формування" особистості до педагогіки її розвитку як суб'єкта діяльності;
- індивідуально-творчий підхід, що визначає шляхи творчої

самореалізації особистості педагога, розвитку її індивідуальності;

- культурологічний підхід, що визначає шляхи й умови розвитку професійної, педагогічної, організаційної та управлінської культури педагога – менеджера освіти.

Індивідуально-творча концепція культури відводить людині роль суб'єкта культури, що володіє здатністю до самореалізації і культуротворчості. З цих позицій ми пов'язуємо цілі культуротворчої педагогічної освіти не стільки з базовою, педагогічною і професійною культурою як такою, скільки з розвитком особистості майбутнього вчителя – менеджера освіти як суб'єкта цих культур.

Унаслідок цього відбувається зрушення цільових настанов педагогічного освіти з орієнтування на відтворення особистості рольового (функціонального) типу на розвиток індивідуальності — особистості, менеджера освіти, з її здатністю виступати джерелом нового, здатністю до творчості, до збагачення культури. Ця мета не виражається в моделі культури, ззовні сформульованого замовлення на особистість із заданими якостями, а фіксує увагу на індивідуально-професійному, культурному розвитку і саморозвитку педагога, його суб'єктній обумовленості.

Разом з тим орієнтація педагогічного освіти на розвиток педагога як суб'єкта культури, визнаний потребою часу, ще не стала об'єктом методологічної рефлексії і науково-педагогічного дослідження, відбиває в масовій педагогічній свідомості на рівні повсякденних представлень.

Цінність людини, його суб'єктна індивідуальність завжди була однією з головних проблем філософського осмислення. Широко освітлені ідеї про особистості як творчій задачі самої людини (Н.Бердяєв); про активність, що виявляється в "спрямованості на відкриття нового, глибокому усвідомленні свого досвіду" (Е.Фромм); унікальності особистості, волі її розвитку, неповторності і самоцінності кожної людини (М.Бахтін, В.Розанов, В.Соловйов); становлення людської суб'єктності через взаємодію з навколишнім світом (Г.Батіщев, Н.Бердяєв, Е.Льєнков); взаємозв'язку зовнішньої

взаємодії і внутрішнього духовного єднання людей (М.Бубер, С.Франк) та ін.

Методологічною основою інтегративно-культурологічної концепції університетського менеджменту може бути тільки підхід, який, з одного боку, об'єднує інші, а, з іншого, – дозволяє створити специфічну самостійну теорію. Саме такі можливості має інтегративно-культурологічний підхід, де термін „інтеграція” виступає як засіб теоретичного синтезу для одержання нового пізнавального результату, який перевищує за своєю значущістю пізнавальну цінність усіх інтегрованих компонентів. Вона має сенс тільки за однієї умови — якщо буде доведена до логічного завершення й стане або теорією, або особистісним здобутком:

- серед підходів, які становлять основу інтегративно-культурологічного, не повинно бути таких, що взаємовиключають один одного;
- включення кожного підходу має бути обґрунтоване з позицій його доцільності в контексті вирішуваної проблеми;
- науково-методичний апарат та принципи реалізації провідних підходів мають працювати на методичному, теоретичному й праксіологічному рівнях, взаємодоповнюючи один одного й забезпечуючи цілісний розгляд проблеми;
- провідні підходи конкретизуються уточнюючими на більш низькому рівні аналізу, розкриваючи механізми їх реалізації.

Розгляд інтегративно-культурологічного підходу як першої методологічної основи та його констатація в логіці формування концепції університетського менеджменту зумовлюють можливість і доцільність застосування названого підходу в контексті системного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, синергетичного, кібернетичного, являючи собою певну альтернативу частковій зміні системи.

Саме в інтеграції всіх підходів ми будемо розглядати становлення університетського менеджменту як системи, маючи на увазі теоретико-методологічний та методичний сенс: „змістовно продумані, ефективні за формою й найтісніше пов'язані один з одним виховні засоби” (Л.Волович). Сьогодні

можна говорити лише про елементи такої системи, які складаються.

Нас цікавлять наукові розробки, які стосуються питань управління освітньою установою [1; 2; 3; 4; 6; 7], де автори декларують, що використовують “загальну теорію управління — кібернетику та її основне поняття — “оптимальне управління” та вбачають сутність управління в його функціях, до яких відносять прогнозування, програмування, планування, організацію, регулювання, контроль, аналіз, коригування, стимулювання. Розглядаючи управління навчальним закладом як реалізацію перелічених вище “управлінських” функцій, що характерно для прихильників операційного (в деякого — функціонального) підходу до управління, автори намагаються “оптимізувати” ці окремі функції, хоч ідея “оптимальності” є центральною ідеєю іншого підходу — кібернетичного. У цьому не було б нічого страшного, якщо б автори не спробували показати можливість застосування оптимізаційного підходу до аналізу управлінських функцій, показавши, що виконані всі умови, які гарантують результат цього підходу. Але в жодній праці цього не робиться.

Декларуючи спочатку, що вони основуються на кібернетичному підході, який передбачає деперсоніфікацію суб’єкта управління, автори в подальшому постійно відчувають вузькість таких меж та змушені апелювати до “особистості директора школи” та до “людського фактору”, що, навпаки, вимагає персоніфікації суб’єкта управління.

Кібернетичний підхід має справу з об’єктивною стороною управління; операційною стороною кібернетики є математика; кібернетика досліджує так звані “кібернетичні системи”, які є добре формалізованими.

Ми зробили спробу дати цілісне уявлення про розвиток університетського менеджменту: подали його компонентний, структурний, функціональний та інтегративний аспекти, враховуючи вимогу: щоб усебічно пізнати систему, треба вивчити передусім її внутрішню будову, тобто встановити, з яких компонентів вона утворена, які її структура й функції, а також сили, фактори, які забезпечують її цілісність, відносну

самостійність (В.Афанасьєв), виявити внутрішні суперечності, які властиві об'єктові та які визначають процес його розвитку, дослідити особливості зародження об'єкта як системи, сучасний його стан, тенденції й зміни (Л.Новикова). Розглядаючи питання про склад нашої системи, його достатність для її існування, ми виходимо з умови, яку відзначив М.Каган, — “єдиний ефективний шлях вирішення цього завдання — підхід до системи, яка вивчається, як до частини певної метасистеми, тобто іззовні, із середовища, в яке вона вписана і в якому вона функціонує” [8,24].

Система менеджменту освітнім процесом педагогічного університету вбудовується в метасистему — освіту. Використанням структурного підходу до останньої задаються ступінчастість, об'єкт і предмет управління. Згідно генетико-динамічного підходу, всю управлінську діяльність можна зрозуміти як комбінацію процесів, кожний з яких має початок і завершення, де, в свою чергу, зароджуються нові процеси. Звідси випливає, що розбіжності між циклами в розвитку університетського менеджменту можна розглядати не тривіально-хронологічно, а як континуум змін у стані системи, яка саморозвивається, в наближенні до норм культури. Для нас важлива спрямованість цих змін, тому цілісність ми вбачаємо в цільовій та ціннісній орієнтації управлінської діяльності на морально-правових нормах.

Інтегративно-культурологічний підхід дозволив виділити пріоритетні напрями в організації університетського менеджменту (моральність та законність, гуманізація, аксіологізація, демократизація); у вихідних позиціях (культурологія, філософія, цикл правових дисциплін, психологія, педагогіка, конфліктологія, соціологія); у суб'єктній управлінській діяльності менеджера — рефлексія підстав власної діяльності, співвіднесення власної діяльності з морально-правовими нормами управлінської культури, її цілями та результатами.

У сутнісному стрижні інтегративно-культурологічний підхід передбачає: наявність загальнолюдських та особистісних цінностей; характеристику основ гуманістичного,

демократичного управління; прогресивні управлінські технології, які склалися історично; нові форми, методи управлінської діяльності.

Університетський менеджмент — це завжди результат творчості з усіма ознаками творчого акту. Він завжди розрахований на адресата, на діалог. “Засвоєння” управлінської культури є процесом особистого відкриття, усвідомлення такої культури суб’єктом управління, участі й співтворчості в управлінському акті. При цьому кожна знову набута форма не “перекреслює” попередній шар у культурі управління, а, критично оцінюючи, розвиває краще. Можна припустити, що в університетському менеджменті будь-яка ситуація, включаючи конфліктну, може розглядатися в контексті управлінської культури, сприяти його розвитку.

В університетському менеджменті, який висуває завдання перетворення викладачів і студентів на рівноправних суб’єктів та співучасників управління, застосовується метод звертання до історії розвитку управлінських ідей, “персоналізації” та обов’язково — відкритість менеджера як носія управлінської культури.

Як найважливіша умова реалізації інтегративно-культурологічного підходу як адекватної основи університетського менеджменту виступає звернення до особистості. Повноправна участь у процесі формування й розвитку університетського менеджменту студентів, професорсько-викладацького складу, деканів, проректорів, ректора, їхня співтворчість дали нам підстави виділити ще один специфічний компонент університетського менеджменту — культуру професійної діяльності, яку вони «творять», створюють.

Тут доцільно звернути увагу на такий важливий момент, як етнокультурний. Будь-який суб’єкт формується в умовах тієї чи іншої національної культури, причому не обов’язково тієї, до якої він належить за своїм походженням. І ця культура стає для нього початковим базисом для засвоєння найважливіших людських цінностей, для становлення елементарних основ моралі, духовності та прав особистості. Крім того, через

національну культуру людина залучається до найважливіших матеріальних та духовних цінностей. Ці положення особливо важливі для менеджера:

- по-перше, тому, що він має вибудовувати свою діяльність згідно з нормами національної і в той же час професійної культури;
- по-друге, тому, що випускник педагогічного університету, про якого йдеться в нашому дослідженні, — майбутній учитель – менеджер освіти працює на рівні групи, класу, можливо, багатонаціональних за складом;
- по-третє, тому, що вчитель буде брати участь в управлінні навчальним закладом. У цьому ракурсі завдання менеджера в педагогічному університеті — створити умови для формування в майбутнього вчителя управлінського мислення, яке включає як норму повагу до людини іншої культури на основі моральності та законності.

У нашому дослідженні справжня проблема полягала не тільки в тому, щоб менеджери освіти змогли забезпечити умови, в яких би йшов розвиток національних культур, але й у тому, щоб кожний суб'єкт став на шлях нічим не обмеженого розвитку свого національного, не став би вважати себе вищим за інших.

У останніх дослідженнях визначилися й технології, які сприяють ефективності формування культури управлінської діяльності. Н.Розов вважає, що майбутні менеджери освіти повинні навчитися розуміти кардинальні відмінності між історичними фактами та їх інтерпретацією, навчитися розуміти й приймати іншокультурність, бачити й вирішувати проблеми; вміти шукати в пам'ятках минулого ідеї, образи, символи, які здатні допомогти у вирішенні сьогоденних соціокультурних та екологічних проблем. Без цього ми тільки поглибимо проблеми в управлінні [14, т. 3, с. 52].

Отже, виходячи з позицій інтегративно-культурологічного підходу до формування університетського менеджменту в педагогічних університетах, ми вважаємо, що розв'язання цілої низки питань, які висунуті перед менеджерами освіти в Україні ЮНЕСКО, цілком доступні до їх розв'язання.

Перелік цих питань наступний:

- будь-яка культура являє собою сукупність неповторних та незамінних цінностей;
- культурна самобутність являє собою неоціненне надбання, яке розширює можливості для всебічного розвитку людини, мобілізуючи кожний народ, примушуючи брати сили в своєму минулому, засвоювати елементи інших культур;
- усі культури становлять єдине ціле в спільному спадку людства. Культурна самобутність народів оновлюється й збагачується в результаті контактів з традиціями й цінностями інших народів. Культура — це діалог, умова осягнення цінностей і традицій інших;
- жодна культура не може претендувати на універсальність. Універсальність складається з досвіду всіх народів, кожний з яких стверджує свою самобутність. Культурна самобутність та культурна різноманітність пов'язані одна з одною;
- потрібна така політика в галузі культури, яка б охороняла, розвивала й збагачувала самобутність і культурні надбання кожного народу; забезпечувала абсолютну повагу культурних меншин та інших культур світу [13,39].

Механізм їх реалізації уявляємо так:

- групування педагогічних вищих навчальних закладів навколо педагогічних університетів-лідерів, співробітництво в підготовці менеджерів освіти на засадах моралі та закону;
- формування єдиної міжвузівської інфраструктури освітнього процесу й наукових досліджень;
- визнання ідеї становлення та розвитку культури управлінської діяльності як системоутворюючого компонента в побудові культурної політики міста, Слобожанщини та України в цілому.

Така позиція орієнтована на певну мотивацію в діяльності менеджера, де він мешкає, спілкується та створює інтелектуальний потенціал. У разі його переходу до іншого регіону культура управлінської діяльності буде мати для нього методологічне значення.

Інтегративно-культурологічний підхід пов'язаний з аксіологічним. Ціннісні орієнтації в культурі педагогічної

діяльності виступають як рушійні сили розвитку особистості [9,89].

Назвемо ті з них, які стали утворювачами мети в системі педагогічної освіти:

- життя, природа, людина, її здоров'я, Мала Батьківщина, культура, заснована на засадах моралі та права, становлять систему цінностей, відображених у благородному обличчі громадянина України; воля й права особистості в досягненні культурно-освітньої мети в системі безперервної освіти;
- Вітчизна – Україна як цінність, духовно багате життя українця будь-якої національності, історія й культура України як цінність; спілкування й співробітництво як обмін цінностями національно-етнічних культур;
- морально-правова гармонія, прагнення такого сполучення людини, природи, продуктів праці, за якого виникає високе почуття краси життя в місці мешкання й трудової діяльності;
- культура мислення, культура творчості, доступ до джерел інформації тощо.

Ціннісні орієнтації дозволяють субординувати соціокультурні цінності, осмислити їх сутність і значущість для університетського менеджменту.

А.Здравомислов, який досліджував проблему цінностей, визначав, що зміст цінностей зумовлений культурними досягненнями суспільства [10,184]. Світ цінностей — це передусім світ культури в широкому розумінні, це сфера духовної діяльності людини, її прив'язаностей — тих оцінок, у яких втілюється міра духовного багатства особистості.

Цінністю університетського менеджменту є знання, яке являє собою істотну цінність. Але знання являє собою й ту цінність, яку ще треба здійснити, аби використати його як спосіб безпомилкової дії, бо воно не успадковується автоматично, а набувається в цілеспрямованій діяльності. Отже, субстанційно університетський менеджмент являє собою єдність двох діяльностей: діяльності менеджера й безпосередньої діяльності людей, результат якої багато в чому залежить від діяльності першої, закріпленої в досвіді, цінностях, нормах і традиціях.

У забезпеченні цього процесу провідна роль належить оволодінню поняттями. Поняття є базою університетського менеджменту, ідеї — базою розвитку культури мислення менеджера освіти, формування культурного аспекту його світогляду. Подана послідовність є характерною для логіки нашого пошуку на всіх етапах дослідження й дозволяє судити про таке: про системність наших дій; про проникнення в сутність явища; про забезпечення умов для становлення особистості студента й викладача як мети нашої діяльності.

Учені відзначають, що сукупність ціннісних орієнтацій, які склалися й устоялися, утворює свого роду вісь свідомості, яка забезпечує стійкість особистості, тяглість у певному типі поведінки й стосунків, яка виражається в спрямованості потреб та зацікавленостей [10; 11; 12]. Інтеграція культурологічного й аксіологічного підходів у розвитку університетського менеджменту дозволила цілеспрямовано спостерігати обидві лінії: пов'язану з осмисленням особистістю сутності знань та орієнтацією в них; пов'язану із з'ясуванням цінності цих знань для особистості та їх прийняттям.

Сутність особистісно орієнтованого, аксіологічного й культурологічного підходів в інтеграції відобразилася: у визнанні особистості як найвищої цінності університетського менеджменту; в осмисленні культури університетського менеджменту; у взаєморозумінні та взаємодовірі суб'єктів управління з різними національними культурами; в індивідуалізації процесу педагогічної освіти.

В основу інтегративно-культурологічного підходу можна покласти “Я-концепцію”, сутність якої полягає в сукупності всіх уявлень індивіда про себе, включаючи переконання, оцінки й тенденції поведінки у співвіднесенні з тими, що склалися й прийняті культурною спільнотою.

За Р.Бернсом, “Я-концепція” — це не тільки багаторівнева, але й багатокомпонентна освіта. До її компонентів належать як “Я-соціальне”, так і “Я-психологічне”, які утворюють глобальну “Я-концепцію” особистості. До основних психологічних компонентів “Я-концепції” належать відчуття компетентності, власної ефективності, особистого

впливу й відчуття своєї моральності [5, 375].

Аналіз теоретичної позиції Р.Бернса дозволив нам зробити висновок про те, що інтегративно-культурологічний підхід як основа університетського менеджменту передбачає врахування “Я-концепцій”.

Для нашого дисертаційного дослідження необхідно зупинитися на характеристиці синергетичного підходу в межах інтегративно-культурологічного.

Синергетичний підхід, вивчаючи нерівноважні відкриті системи, уможливило логічне пояснення закономірностей педагогічних систем. На думку вчених, виникнення синергетики, можливо, знаменує початок наукової революції, бо вона не просто впроваджує нову систему понять, а й змінює стратегію наукового пізнання, сприяє виробленню принципово нової наукової картини світу й спричиняє нову інтерпретацію багатьох принципів природознавства. Справа в тому, що традиційна наука у вивченні світу робила акцент на замкнених системах, звертаючи особливу увагу на стійкість, порядок, однорідність. Усі ці умови ніби характеризують парадигмальну основу та спосіб підходу до вивчення природних процесів традиційної науки. Синергетичний підхід акцентує увагу на відкритих системах, невпорядкованості, нерівномірності, нелінійних відношеннях.

У контексті сказаного ми сформулювали такі положення:

- університетський менеджмент як система не може функціонувати стабільно протягом тривалого часу, бо йому приписаний регулярний перехід з відносного хаосу до певного порядку та навпаки. Система менеджменту інтегративно-культурологічним освітнім процесом є відкритою, отже, в ній ще більшої важливості набуває баланс припливу енергії ззовні та його відтоку назовні. Тому існує прямо пропорційна залежність самоорганізації системи університетського менеджменту від потоку інформації, який надходить до неї;
- згідно синергетичного підходу повна рівновага характеризується максимальною ентропією (максимальною

хаотичністю). Хаотичність є синонімом безсистемності. У системі, яка самоорганізується, зменшення ентропії еквівалентне збільшенню припливу енергії (основним енергетичним припливом в університетському менеджменті є інформація).

Іншими словами, чим більше полегшений та пришвидшений процес передачі інформації між частинами системи університетського менеджменту, тим менше безладу має ця система. Виникає певний тип порядку — певна узгодженість у поведінці компонентів системи. У плані теорії університетського менеджменту це положення підкреслює значущість горизонтальних зв'язків, обміну інформацією між паралельними структурами управління.

На наш погляд, університетський менеджмент розвивається в бік упорядкування й самоорганізації. З багатьох різноманітних ідей, які виникають у колективі, зокрема в точках відхилення, менеджер відслідковує найбільш значущі для життєдіяльності системи, “запускає” їх як нову інформацію в колектив для критики, прийняття чи відторгнення.

Наступний крок у менеджменті пов'язаний з пошуком кожним суб'єктом діяльності власної ніші в досягненні колективно та особистісно значущої мети. Цей період — стабілізація в університетському менеджменті. Затухання настає, коли можливості ідеї вичерпані. Система потребує нової ідеї.

Канали зворотного зв'язку дозволяють менеджерів і імпліцитно кожному членові колективу почати працювати в режимі аналізу результатів та пошуку нових ідей.

Отже, структуру інтегративно-культурологічного підходу на теоретико-методологічному рівні аналізу проблеми склали саме культурологічний, системний, аксіологічний, діяльнісний, особистісний, синергетичний та діалектичний підходи; на методико-праксіологічному рівні аналізу — поліпарадигмальний, проблемний, рефлексивно-креативний та рівневий. Вибір цих наукових підходів зумовлений тим, що:

— культурологічний, системний, аксіологічний та особистісно-діяльнісний підходи дозволяють виявити сутнісні

- характеристики університетського менеджменту як людинознавчої теорії, рівні його розвитку, виділити структуру, визначити зміст, вибудувати теоретичні моделі;
- діалектичний та синергетичний підходи уможливають виявлення взаємозв'язків, закономірностей та особливостей дії університетського менеджменту як системи, яка само розвивається, на основі моралі та закону;
 - поліпарадигмальний, рефлексивно-креативний підходи сприяють розробці методико-технологічного забезпечення процесу; дозволяють створити оцінно-критеріальний інструментарій педагогічного моніторингу університетського менеджменту в педагогічних університетах України.

Література

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высш.шк., 1980. – 368 с.
2. Бегей В.М. Педагогічні основи демократизації управління загальноосвітньою школою: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 48 с.
3. Бездухов В. П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя. — Самара: СамГПИ, 1992.—102с.
4. Белозерцев Е.П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Л., 1990.-49 с.
5. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
6. Внутришкольное управление. Вопросы теории и практики / Под ред. Т. И. Шамовой. — М.: Педагогика, 1991. — 192 с.
7. Друкер П. Ф. Практика менеджмента. — СПб.; Киев: Вильяме, 2000.
8. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991. – 384 с.
9. Культура педагогической деятельности учителя: методология, теория, опыт и перспективы развития: Монография / Г. В. Белая, Л.Б. Соколова, В. М. Пустовалов,

- Г. Г. Ермакова; Под ред. Л. Б. Соколовой. —Оренбург, 2001. — 256 с.
10. Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. -М.: Инноватор - Bennet College, 1997. - 248 с.
 11. Орлов А. А. Научные основы управления общеобразовательной школой. — М.: Изд-во МОПИ им. Н. К. Крупской, 1982. — 103 с.
 12. Освітні інновації у вищих навчальних закладах України: Каталог / Уклад. В.І. Соколов, В.В.Висоцька; відп. ред. К.М.Левківський. – К.: Стилос, 2003. – 336 с.
 13. Рерих Н.К. Культура и цивилизация. - М.: Межд. центр Рерихов, 1994.-48с.
 14. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования: ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе. - М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки спец-в, 1993. - 193 с.

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ
КЛАСІВ ДО СКЛАДАННЯ ТА СТРУКТУРУВАННЯ
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ
НА УРОКАХ ЧИТАННЯ**

В статті досліджуються проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Освітлюється питання складання та застосування навчально-пізнавальних завдань на уроках читання учнів з текстами підручника.

The problems of professional preparation of future teachers of initial classes are explored in the article. The question of drafting and application of educational-cognitive tasks is lighted to work of students with the texts of textbook on the lessons of reading.

Постанова проблеми. Найвищою гуманістичною ціллю сучасного суспільства є створення умов для вільного розвитку особистості. Це в свою чергу зумовило зміну авторитарної педагогічної парадигми на особистісно-орієнтовану, яка спрямована на інтелектуальний розвиток людини ще з шкільного дитинства. Виходячи із загальної задачі розвитку

особистості, вчитель початкових класів на уроках читання повинен не тільки навчити молодших школярів повноцінному читанню, а і вмінню визначати послідовність, причинність, зміст подій, що описуються, висловлювати своє та визначати авторське ставлення до героїв, їх вчинків, оцінювати ці вчинки, аналізувати та порівнювати мотиви поведінки літературних героїв, виділяти головне, узагальнювати та робити висновки. Рівень сформованості цих вмінь учнів залежить від розвитку таких розумових операцій як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, класифікація, систематизація, порівняння тощо, О.Я. Савченко наголошує на те, що формування вмінь виконувати основні розумові операції як мета періоду початкового навчання може успішно досягатися на різних уроках, починаючи з букварного періоду. Програмний матеріал, як зазначає автор, дає вчителю змогу цілеспрямовано, з поступовим ускладненням завдань учити знаходити подібність і відмінність, виділяти головне, робити висновки, узагальнювати [4,19]. Таким чином, в початковій школі сьогодні існує проблема створення навчально-пізнавальних завдань на уроках читання, в результаті самостійного розв'язування яких учні б не тільки удосконалювали навички читання та засвоювали навчальний матеріал під час роботи з книгою, а й розвивали свої інтелектуальні здібності. І.П.Підласий звертає увагу вчителів початкових класів на велику роль навчальної книги, що успішно виконує всі функції: навчальну, розвивальну, виховну, мотиваційну, контрольню-корекційну. Але, на жаль, робота з книгою в початковій школі займає все більш скромне місце. Вчений вказує, що орієнтація педагогів на яскраві, ті, що найбільш запам'ятовуються дітьми, методи навчання призвели до того, що робота з книгою стала для них нецікавою, одноманітною. Як результат – діти мало і погано читають, не розуміють прочитаного, не вміють аналізувати та логічно мислити [3,199]. О.Я.Савченко також наполягає на використанні системи індивідуальних самостійних завдань, особливо на уроках позакласного читання, "...адже спілкування з книжкою тільки тоді впливає ефективно, коли воно індивідуальне, особистісно значуще саме для цієї дитини" [4,55]. Для цього

вчителю треба самому вміти максимально використовувати навчальні тексти підручників, не обмежуватись тільки завданнями автора. Але, як свідчать результати наших досліджень, сьогодні в початковій школі існує протиріччя між вимогою збільшення питомої ваги розвивального компоненту в навчальній діяльності молодших школярів та недостатньою готовністю починаючого вчителя до складання та застосування навчально-пізнавальних завдань, які б передбачали продуктивну індивідуальну самостійну роботу кожного учня.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дане дослідження проходить згідно науково-дослідної програми кафедри педагогіки та педагогічної майстерності МДПУ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні аспекти проблеми формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної педагогічної діяльності знайшли своє відображення в працях таких вчених як О.А.Абдуліна, В.І.Бондар, С.У.Гончаренко, О.А.Дубасенюк, І.А.Зязюн, О.М.Пехота, О.Я.Савченко, С.О.Сисоєва, І.П.Підласий, А.І.Щербаков. Психолого-педагогічні аспекти навчання та розвитку школярів досліджували Г.О.Балл, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, А.І.Павленко, Л.М.Фрідман та ін. Розвиток інтелектуальних здібностей молодших школярів вивчали П.Я.Гальперін, А.Н.Леонтьєв, І.Я.Лернер, В.А.Семіченко. У дидактиці початкової школи проблемам навчання читанню та методиці роботи з книгою велику увагу приділяли М.С.Вашуленко, В.Н.Зайцев, П.П.Каніщенко, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинський, С.Л.Рябцева, О.Н.Хорошковська та ін. Дуже цінним в даних наукових працях є висвітлення шляхів формування педагогічних вмінь та навичок майбутніх вчителів в умовах вищої професійної педагогічної освіти. Але спеціальних досліджень, присвячених проблемі формування готовності майбутніх вчителів до складання навчально-пізнавальних завдань відносно мало (О.Я.Савченко, З.І.Слепкань). Порівняльний аналіз теоретичних науково-педагогічних праць в області педагогічних професійних вмінь та навичок показав наступне:

- недостатньо чітко розроблено цілі підготовки майбутнього вчителя початкових класів з урахуванням оновлення змісту сучасної освіти;
- в умовах реформування початкового навчання потребує уточнення структура діяльності вчителя початкових класів в навчанні читанню молодших школярів;
- є необхідність оновлення педагогічних технологій формування професійних умінь та навичок майбутніх вчителів початкових класів.

Мета дослідження полягає у визначенні змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів до складання навчально-пізнавальних завдань на уроках читання.

Виклад основного матеріалу дослідження та результати дослідження. В початковій школі в процесі навчання молодших школярів читанню в контексті гуманістичних цілей, ідей та цінностей сучасної освіти вчитель має працювати над розв'язуванням наступних задач:

- формування навичок правильного, свідомого, виразного читання;
- формування основ знань про оточуюче середовище (природа, тваринний та рослинний світ, суспільство, людина тощо);
- розвиток мовлення на основі формування системи розумових операцій та мовленнєвих вмінь у взаємозв'язку;
- формування творчого читача, який вміє сприймати твір, що вивчається, адекватно авторському задуму.

Реалізація цих задач формує основу інтелектуального розвитку особистості та залежить від вміння вчителя оптимально конструювати урок, використовуючи різні види навчально-пізнавальних завдань до текстів підручника. Розв'язування учнями таких завдань і є однією з форм розумової діяльності, яка складається з системи розумових операцій і практичних дій, спрямованих на досягнення мети.

Д.Н.Богоявленський розумову діяльність визначає як "систему процесів, або операцію аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення та інших спеціально організованих для розв'язання задач – проблем певного типу і різного ступеня загальності" [2]. В управлінні навчально-пізнавальною діяльністю молодших

школярів на уроках читання, особливо на етапі формування умінь, навичок та їх систематизації, вчитель також перш за все має спиратися на ці складові процеси мислення. Але як свідчать результати наших досліджень (контрольний зріз знань, спостереження за уроками студентів 4-5 курсів під час педагогічної практики, анкетування, співбесіди) майбутні вчителі початкових класів не володіють в достатній мірі навичками самостійного складання таких завдань до текстів підручника. За браком навчального часу ця проблема не може бути розв'язана і на заняттях з методики рідної мови. В рамках нашого дослідження майбутні вчителі початкових класів опановують знаннями щодо складових процесу мислення молодших школярів та способів їх інтелектуального розвитку на спеціальних заняттях курсу за вибором "Практикум складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань в початковій школі" [1].

Під час вивчення теми "Структурування навчально-пізнавальних завдань на уроках читання" студенти вчаться складати та структурувати завдання до роботи з текстами підручника, які не тільки забезпечують продуктивну навчальну діяльність на уроці, а і формують вміння дітей аналізувати, синтезувати, порівнювати тощо. В системі навчальних занять по формуванню вмінь складати та розв'язувати навчально-пізнавальні завдання в початковій школі перш за все майбутні вчителі узагальнюють та систематизують свої знання щодо розумових операцій як складових мислительного процесу. Уточнюється, що аналіз - з грецької мови - це розкладання, розчленування, синтез - складання, з'єднання, об'єднання. "Аналіз - це міркування, яке йде від того, що потрібно знайти, побудувати до того, що дано або встановлено раніше. Синтез - міркування, що відбувається в зворотньому напрямі. Розв'язування будь-якої задачі починається з аналізу її формулювання - з ви членування того, що дано і того, що потрібно знайти, побудувати, довести. Далі відбувається співвідношення умов і вимог одних з іншими, тобто синтез" [5,25].

На прикладі завдань до текстів з підручників читання студенти вчаться складати свої завдання, в розв'язуванні яких застосовується аналіз та синтез. Наприклад, “Читання” О.Я.Савченко “Освіта”, 2003, 2 клас. Тема. “Наче вулик наша школа”. “Колискова пісня, колискова...” М.Сингаївський. Завдання: спитайте у мами, у бабусі, які колискові пісні вони знають. Виберіть та вивчіть одну з них, розкажіть у класі.

Тема “Що таке Батьківщина” “Хліб” Т.Коломієць.

Завдання до роботи у мікро групах: складіть тематичний словничок до слова “хліб”.

Тема. Буду я природі другом: милуюся, оберігаю, прикрашаю

“Ялинка” С.Носань. Завдання: збери інформацію про ялину; дізнайся, скільки років живе це дерево; подумай, як краще зберегти ялинку: посадити самому дерево чи купити штучну ялинку в магазині? Обговори ці питання з батьками вдома, а потім в класі з товаришами. Проаналізуй почуте і зроби висновок.

Майбутні вчителі повинні засвоїти, що аналіз і синтез нерозривно пов'язані між собою у навчальній діяльності, а також ще з однією розумовою дією – порівнянням, яке допомагає встановити в предметах, явищах чи літературних героях спільні та відмінні їх риси та властивості. Порівняння відбувається шляхом зіставлення для знаходження спільних рис та протиставлення, під час якого визначають відмінності. За допомогою аналізу виділяють спільне, а застосовуючи синтез, - об'єднують за спільними рисами. Порівняння як розумова дія є головною у процесі мислення при виконанні завдань на встановлення відношень між об'єктами, на узгодження отриманої інформації. Застосовуючи набуті знання, майбутні вчителі склали наступні завдання.

“Читання” О.Я. Савченко “Освіта”, 2003, 3 клас. “Мова” Варвара Гринько (вірш). Завдання: назви, які ще ласкаві, ввічливі слова української мови ти знаєш? (Дякую, На добраніч, Ласкаво просимо, добрий день, Здрастуйте).

– Чи знаєш ти такі ж слова іншими мовами? Назви їх.
Порівняй вимову.

2. “В товаристві джмеля” Іван Драч. Завдання: знайди у вірші опис джмеля. Доповнивши його, розкажи, як виглядає джміль; порівняйте за зовнішньою будовою тіла джмеля та бджілку, їх спосіб життя.

Тема. Усна народна творчість. Чарівні казки. “Жменька загадок з твого класу”. Завдання: знайди загадку, або створи власну про шкільні речі; подумай, з чим можна порівняти крейду.

Розуміння того, що порівняння, яке спирається на аналіз та синтез допомагає вчителю формувати у дітей уміння узагальнювати через виділення істотних властивостей об’єктів.

Наприклад, Є.Гуцало “Якого кольору слова?”. Завдання: визначіть спільні риси, або те, що об’єднує такі почуття як радість, щастя, любов. Що відчуваєш ти, коли тебе похвалять батьки? Намалюй кольорами ці душевні стани людини.

Майбутні вчителі мають засвоїти, що для того, щоб сформувані у молодших школярів вміння робити висновки, треба вчити їх розкривати зв’язки між об’єктами та встановлювати причинно-наслідкові залежності. Основою для операцій узагальнюючих висновків слугує така розумова дія як класифікація, що в свою чергу, спирається на умовивід за аналогією. Дитина повинна мати практичний досвід спостереження усталеності зв’язків між об’єктами чи явищами. І тільки потім вона доходить висновку, що схожі в якомусь відношенні, вони схожі і у цілому. Приклади завдань, складених студентами:

1. Об’єднайте за спільними рисами характеру героїв народних казок, які вивчали. 2. Які твори можна віднести до теми “Добрі справи”? 3. Класифікуйте прочитані твори за розділами: “Шкільне життя”, “Моя Україна”, “Гарні вчинки пам’ятають люди”. 4. За віршем А. Костецького “Не хочу”. Склади розповідь на основі цього вірша, про те, як треба поводитись у природі. Додай свої поради, яких немає в вірші (умовивід за аналогією).

В ході занять студенти також знайомляться З.І.Слепкань щодо навчання учнів умовиводу за аналогією:

1. Чим більше відомо спільних властивостей об'єктів, що порівнюються, тим більше ймовірність правильності висновків за аналогією.

2. Чим істотніші знайдені спільні властивості у об'єкті, що порівнюються, тим правильніший висновок за аналогією.

3. Чим глибше пізнання, взаємний закономірний зв'язок схожих рис, тим ймовірніший висновок, тим ближчий він до істини.

4. Якщо предмет, відносно якого ми робимо умовивід за аналогією, має яку-небудь властивість, що несумісна з тією властивістю, відносно якої ми робимо умовивід, то спільна схожість не має ніякого значення [5, 30]. В сучасній психології процес мислення трактується як узагальнене пізнання людиною об'єктивної дійсності. Ця процедура пізнання предметів та явищ неможливе без такого прийому розумової діяльності як систематизація, тобто розташування матеріалу, що вивчається у певній послідовності. Систематизацією також називаються прийом розумової діяльності, що лежить в основі установалення суттєвих взаємозв'язків між явищами, що вивчаються і наукового пізнання взагалі. Систематизація навчального матеріалу допомагає учням глибше осмислити зв'язки між поняттями, їх властивостями та відношеннями, більш чітко розуміти структуру навчального предмету у цілому. Прикладом навчання прийому систематизації може бути робота на уроці читання за таким завданням:

Визнач послідовність подій у казці К. Колоді "Пригоди Піноккіо", розташовуючи їх у правильному порядку: "Зустріч з ляльками", "Хлопчик у театрі", "В руках у хазяїна театру", "Піноккіо йде до школи", "Народження дерев'яної ляльки".

Завдання, складені на заняттях спецкурсу, студенти застосовували під час педагогічної практики. За результатами дослідження виявлено, що самостійна робота учнів з навчально-пізнавальними завданнями сприяє підвищенню мотивації до навчання молодших школярів, формує у них навички осмисленого читання та сприяє розвитку узагальнених розумових дій. Вчителі початкових класів відмічають, що робота з навчально-пізнавальними завданнями до текстів на

уроках читання допомагає дітям розв'язувати текстові задачі на уроках математики.

Висновки. Проведене дослідження довело, що одним із показників теоретичної та практичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів є продуктивність формування у них умінь складати навчально-пізнавальні завдання до уроків читання. В систему професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів необхідно включати спеціально організовану роботу, спрямовану на формування у студентів вмінь складання навчально-пізнавальних завдань до текстів підручників на уроках читання. Апробований в рамках дослідження курс “Практикум складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань в початковій школі” дозволяє реалізувати задачу створення реальних педагогічних умов для підвищення якості професійної підготовки студентів.

Напрями подальших досліджень. Під час подальших досліджень планується розробити таке питання: сформувати у студентів вміння складати навчально-пізнавальні завдання за допомогою комп'ютера.

Література

1. Бельчева Т.Ф. Подготовка будущих учителей начальных классов к реализации задачного подхода в обучении. // Педагогіка і психологія формування особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І. Сущенко та ін.. – Київ – Запоріжжя, - 2003. Вип. 28. – 417 с.
2. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
3. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2001. – 400 с.
4. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: «Магістр-S», 1997. – 256 с.
5. Слепкань З.І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 240 с.

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

В статъе 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” [12,14].

“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” [4,3].

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 навчанні іноземної мови 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.Г.Ананьєв, Ю.К.Бабанський, О.П.Петренко, Н.Ф.Тализіна, В.С.Аванесов, В.О.Коккота, І.А.Рапопорт, О.О.Міролобов та інші).

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

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. І.А.Рапопорт вважає, що лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення якісних показників і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної і (або) комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за задалегідь встановленими критеріями». Основними показниками якості лінгводидактичного 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

іншомовними навичками і вміннями. 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.

Лінгводидактичні тести бувають стандартизовані і нестандартизовані. 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 навчанні іноземної мови.

Залежно від цілеспрямованості тести розподіляються на тести навчальних досягнень, тести загального володіння іноземною мовою, 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, наприклад, визначення рівня володіння вимовними, граматичними або лексичними навичками, уміннями аудіювання, читання, говоріння, письма.

В.О.Коккота вважає, що тестовим завданням є мінімальна одиниця тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого. Кожне тестове завдання створює для тестованого конкретну мовну або комунікативну тестову ситуацію. Тестова ситуація може подаватись вербальними (текст) і невербальними, наочними (малюнок, схема, таблиця) засобами. Очікувана відповідь тестованого може бути вербальною або невербальною (з використанням літер або цифр, знаків +, - та ін.).

Виділяють два основних типи очікуваної відповіді: вибірковою 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 німецької мови 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 іншою 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" [11,15].

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 "Вживання прийменників та займенників" з метою контролю сформованих знань, вмій та навичок студентів ми пропонували їм виконати такий тест.

Вибери правильний варіант відповіді:

(Wählen Sie die richtige Variante der Antwort):

1. Das sind ... Freunde.

(A) — allen meinen

(B) — allen meine

(C) — alle meine

(D) — alle meinen

2. Er lernt besser ... du.

(A) — ob

(B) — an

(C)— wie

(D)— als

3. Der Tisch steht... dem Fenster.

(A)— vor

(B)— zu

(C)— vorn

(D)— urn

4. Der Sohn ist grofi ... sein Vater.

(A)— als

(B)— urn

(C)— wie

(D)— an

5. Hier wohnen ...

(A)— meine alten Bekannten

(B)— meine alte Bekannten

(C)— meine alten Bekannte

(D)— meine alte Bekannte

6. Sie haben ... Möbel.

(A)— keinen neue

(B)— keinen neuen

(C)— keine neue

(D)— keine neuen

7. Die Natur... Winter ist schön.

(A)— an

(B)— in

(C)— am

(D)— im

8. Das geschah ... Jahr.

(A)— in diesem

(B)— im diesem

(C)— im diesen

(D)— in diesen

9. Ich komme ... Montag.

(A)— an

(B)— an

(C)— am

(D)— im

10. Sie fährt... Woche.

- (A) — in einer
- (B) — nach einer
- (C) — in eine
- (D) — durch eine

11. Ich bin ... meiner Wohnung zufrieden .

- (A) — an
- (B) — seit
- (C) — zu
- (D) — mit

12. Er hofft

- (A) — an dich
- (B) — auf dich
- (C) — auf dir
- (D) — an dir

13. Sie betritt ... Zimmer

- (A) — in das
- (B) — durch das
- (C) — das
- (D) — an das

14. Die Wohnung besteht... drei Zimmern.

- (A) — aus
- (B) — von
- (C) — vor
- (D) — mit

2.Завдання відкритої форми.

Інструкція: доповнити.

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 сукупність, а систему завдань із зростаючим рівнем складності.

У процесі складання тесту тестові завдання відбираються і впорядковуються в залежності від призначення цього тесту. Як правило, комплекс тестів включає тести для визначення сформованості мовленнєвої компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі).

Результати, отримані під час тестування, підлягають кількісному підрахунку, на основі якого виставляється оцінка успішності студентів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. 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 у навчанні іноземної мови у вищих навчальних закладах ефективного і якісного контролю, який, разом з іншими складниками процесу навчання, може забезпечити успішне досягнення цілей навчання.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. – К.: Либідь. – 1998. – 325с.
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.- 254с.
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. – 171с.
7. Кузьминський А.І. Педагогіка вищої школи : Навч. Посіб. – К. : Знання, 2005. – 486с.
8. Лукичев 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. – 214с.
10. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград. – 1995. – 254с.
11. Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції / За ред. О.М.Пехоти. – Миколаїв, МФ НаУКМА. – 1999. - 123с.
12. Сухарніков Ю. Вища школа України в контексті Болонського процесу // Освіта: технікуми та коледжі. – 2004. -№ 1 (7). – С.12-21.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

У статті розглядаються теоретичні питання модульно-рейтингової оцінки знань учнів сучасної школи.

In Permjakova Alexander Anatoljevicha and Zelenkovoja Natalia Ivanovny's clause theoretical questions of a modul-rating estimation of knowledge of pupils of modern school are considered.

Используемая в школе 12-ти балльная система оценивания не всегда стимулирует учащихся к качественному усвоению знаний, поскольку не до конца лишена субъективизма. Следует сказать, что наряду с принятой в Украине балльной системой оценивания отдельными учителями используется так называемая рейтинговая система контроля и оценки знаний и умений школьников. Данная система была разработана и внедрена в практику работы многих высших и средних учебных заведений развитых стран Европы и Америки еще в середине 50-х годов прошлого столетия и дала высокие результаты в учебной деятельности.

В психолого-педагогической и методической литературе дается довольно много определений понятия “рейтинг”. Так, в украинском педагогическом словаре говорится, что рейтинг (от англ. Rating – оценка, порядок, классификация) – термин, который означает субъективную оценку какого-то явления по заданной шкале. С помощью рейтинга проводится первичная классификация социально-педагогических объектов по степени выражения общей для них особенности (экспертной оценки). В педагогических науках рейтинг служит основой для построения разнообразных шкал оценок, в том числе при оценивании разных сторон учебной и педагогической деятельности, популярности или престижности профессий среди молодежи. Полученные при этом данные обычно имеют характер цифровых шкал [1,285].

П.И.Сикорский считает, что “рейтинг – это цифровая позиция учащегося данного класса по результатам обучения по профильным предметам, которая определяется рейтинговым

показателем. А рейтинговый показатель учащегося – числовая величина, которая соответствует процентному отношению суммы опорных оценок по всем модулям к сумме максимально возможных” [4,34]. Ученый также отмечает, что рейтинговая система оценивания внедряется в учебный процесс с целью стимулирования и самоорганизации систематического учебного труда учащихся, обеспечения объективности в оценивании знаний, усиления мотивационного компонента, формирования самостоятельных действий и превращения контроля в действенную составную управленческого процесса [4,36].

В.М.Сотниченко пишет: “Рейтинг – это новая технология оценивания результатов учебного процесса, которая ликвидирует много недостатков традиционной системы оценивания, в частности, невысокую эффективность, слабую мотивацию и стимуляцию обучения, индифферентность в подходах, субъективизм в оценках и др. Она является более гибкой и мобильной, может быть адаптирована к любому уровню учебного окружения, дает учащимся возможность самостоятельно определить характер своей деятельности, ее объем и время реализации” [5,28]. Идентичные определения дают Т.М.Шевченко и Н.В.Осипчук [6,4; 2,13]. В.М.Сотниченко также считает, что рейтинг обязательно предполагает ранжирование учащихся в определенный период, что стимулирует творческую активность учащихся и при этом не унижает их достоинства [5,29].

Рейтинговая система – система накопительного типа, в которой индивидуальный коэффициент обучаемого (рейтинг) определяется по результатам всех видов занятий и видов контроля. Основа рейтинговой системы – деятельностный подход к организации учебной работы учащихся, поэтому использование данного метода позволяет в наибольшей степени задействовать весь мотивационный блок и различные каналы приема-передачи учебной информации, воздействующие на обучаемых. При этом образуются и многократно усиливаются эффекты обратной взаимосвязи между всеми участниками такого интенсивного применения передовых технологий в образовании. В этом случае и сам учитель попадает под влияние

таких эффектов, что требует от него высокой интенсивности и соответствующего интереса.

Как видим, в литературе нет единого мнения по поводу понятия рейтинга и рейтинговой системы контроля и оценки знаний учащихся. На основании анализа определений можно сделать вывод, что рейтинг – это индивидуальный суммарный индекс учащегося, устанавливаемый на каждом этапе текущего, рубежного и итогового контроля знаний, при этом ранжирование проводится по успешности усвоения изучаемого материала и определяется по результатам всех видов занятий и вариантов контроля.

В современной педагогической и методической литературе говорится, что использование рейтинга так или иначе связывается с понятием модуль.

Идеи модульного обучения зародились в конце 60-х годов прошлого столетия, когда американский педагог С. Постлетвейт предложил концепцию единиц содержания образования, согласно которой небольшую порцию (единицу) учебного материала, содержание и объем которого определяется отдельной дидактической целью, можно считать автономной темой и свободно интегрировать в программу обучения. С появлением обобщенного педагогического опыта было сформулировано понятие модуля как учебного пакета, который охватывает одну концептуальную единицу учебного материала и, соответственно, “модульного обучения” как системы, которая имеет целью поставить того, кто учится, перед потребностью регулярного активного самообучения на протяжении всего учебного периода.

П.И.Сикорский дает такое определение модуля: “Модуль происходит от латинского *modulus* – мера. А поскольку это мера, то ею можно измерять определенную совокупность элементов знаний, тесно связанных между собой, т.е. целостную систему элементов знаний, которая характеризуется структурным взаимодействием, родственностью, логичной завершенностью, системностью, а также их адаптированностью к субъектам обучения в определенный промежуток времени. Другими словами, модуль

– это логически завершенная, системно упорядоченная часть теоретических знаний и практических умений по определенной дисциплине, адаптированных к индивидуальным особенностям субъектов обучения и определенная оптимальным временем на организацию их усвоения” [3,177-178].

Модульная программа по предмету составляется в соответствии с определенными требованиями: логически завершенная часть материала (модуль) должна целостно (в интеллектуальном и числовом измерениях) восприниматься и усваиваться учащимися определенного умственного уровня и возраста; количество модельным часов должно дать учителю возможность не только организовать усвоение знаний по полному педагогическому циклу и кибернетическим требованиям, но и оценить каждого ученика; структура учебного материала каждого модуля выделяет главные, базовые и вспомогательные теоретические знания и практические навыки, модульное планирование предполагает выделение опорных знаний и навыков, которые актуализируются перед изучением материала нового модуля, а также системное повторение главных теоретических знаний и навыков [4,34].

Анализ литературы показывает, что принцип модульности помогает повысить уровень дифференцированного обучения, которое учитывает индивидуальные особенности учащихся и направлено на оптимальное интеллектуальное развитие каждого ребенка средствами структурирования содержания учебного материала, отбора соответствующих типологическим особенностям учащихся форм, приемов и методов обучения. Структурирование знаний предполагает выделение главных знаний, таких, которые являются костяком предмета и требуют глубокого усвоения; базовых знаний, которые являются костяком модуля и могут целью обучения определяться как понимания, так и для усвоения(все зависит от их сложности и интеллектуальных возможностей учащихся); дополнительных знаний, с какими учащиеся знакомятся и которые выполняют развивающую функцию.

Собственно дифференциация структурированного содержания материала состоит в том, что в зависимости от

умственных способностей детей главные знания могут существенно расширяться за счет базовых, а базовые - за счет дополнительных и наоборот. Другими словами, между главными и дополнительными знаниями существует сложная диалектическая взаимосвязь, которая в условиях модульного обучения используется для усиления образовательных и развивающих компонентов обучения. Обучение по модульной системе дает возможность, в зависимости от возраста детей, шире использовать лекционное изложение материала, семинарские занятия; проводить зачетные уроки и др. Все перечисленное непосредственным образом сказывается на повышении качества знаний учащихся.

Сочетание использования в учебном процессе модулей и рейтинговой системы оценивания в литературе получило название модульно-рейтинговое обучение (система, технология).

Модульно-рейтинговая технология обучения выгодно отличается от традиционных технологий тем, что учащийся может самостоятельно работать с учебным материалом в виде модулей, которые содержат конкретную цель обучения, банк информации и методические указания о возможных способах достижения поставленной цели. Функция учителя при этом варьируется от информационно-контролирующей до консультационно-координирующей.

Собственно, речь идет уже не об обучении, а о самообучении, во время которого существенно повышается вероятность так называемого глубокого погружения.

Таким образом, сама суть модульно-рейтинговой технологии обучения требует перенесения акцента на самостоятельную работу над учебным материалом и безусловного поддержания паритетных субъект-субъектных отношений между учителем и учащимся, и в этом кроется мощный резерв существенного повышения качества и эффективности учебного процесса.

Литература

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Лібідь, 1999. – 376 с.
2. Осіпчук Н.В. Рейтингова система оцінювання // Математика. – 2004. – № 11. – С.13-16.
3. Сікорський П.И. До питання кредитно-модульної технології навчання // До проблеми модернізації освіти в Україні в контексті Болонського процесу. – К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2004. – С.177-185.
4. Сікорський П.И. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеї // Педагогіка і психологія . – 1997. - № 1. С.31-37.
5. Сотниченко В. Рейтингова система оцінювання результатів навчальної діяльності учнів // Історія в школі – 1998. - № 5. – С.28-31.
6. Шевченко Т.М. Рейтингова система оцінювання результатів навчальної діяльності на уроках історії // Історія України. – 2000. - № 9. – С.4-5.

О.С.Целих

ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ ДО ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В статтє приведено определение педагогических программных средств, программных средств учебного назначения, конкретизирована суцність готовності будуцїх учителей предметов гуманитарного цикла к применению учебных программ в профессиональной деятельности, выявленная ее структура и определены критерии.

Determination of pedagogical programmatic facilities programmatic facilities of the educational setting is resulted in the article, specified essence of readiness of future teachers of the articles of humanitarian cycle to application of the educational programs in professional activity, found out its structure and certain criteria.

Визначення пріоритетної ролі вчителя в реформуванні системи національної освіти зумовило необхідність принципового переосмислення цілей, завдань, змісту педагогічної діяльності та сутності процесу підготовки до її здійснення. Причина цього – розвиток ринку нових педагогічних технологій, електроніки, трансформація особистості, потреба в її гуманізації та духовній перебудові. У зв'язку з тим, що в сучасній школі навчально-виховний процес здійснюється з урахуванням особистісно-орієнтованого та гуманного підходів до учнів, вищі педагогічні заклади повинні готувати вчителя, якому притаманні чуйність, доброзичливість, лагідність, співчуття, здатність виявляти здібності учнів та вміння їх розвивати.

Вища педагогічна освіта повинна забезпечити підготовку вчителя, орієнтовану на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в сучасних навчальних закладах різного типу та різної акредитації. Актуальність цього завдання підвищується у зв'язку з прийняттям “Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)”, в якій передбачено реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, визнання її самобутності та самоцінності. Реалізація такої програми неможлива без впровадження в навчальний процес програмних засобів, які підвищують рівень освіти та удосконалюють якість навчання за рахунок інтенсифікації навчально-виховного процесу.

Комп'ютер природно вписується у життя школи і є ще одним ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно різноманітнити процес навчання. Кожне заняття викликає у дітей емоційний підйом, навіть відстаючі учні охоче працюють з комп'ютером, а невдалий хід гри унаслідок пропусків знань спонукає частину з них звертатися за допомогою до вчителя або самостійно добиватися знань у грі. З іншого боку, цей метод навчання дуже привабливий і для вчителів: допомагає їм краще оцінити здібності і знання дитини, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання. Це велика галузь для прояву творчих

здібностей для багатьох: вчителів, методистів, психологів, всіх, хто хоче і уміє працювати, може зрозуміти сьгоднішніх дітей, їх запити і інтереси, хто їх любить і віддає їм себе.

Професійна же підготовка спеціаліста має на увазі насамперед процес формування готовності до певної діяльності.

Проблема готовності до професійно-педагогічної діяльності (О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін, А.І.Щербаков та ін.), психологічної готовності (Л.О.Кандибович, М.І.Дьяченко, А.Г.Кондратюк, А.П. Войченко, Л.І.Розборова та ін.), морально-психологічної готовності (Л.В.Кондрашова), готовності до різних сторін педагогічної діяльності (М.П.Васильєва, Л.В.Григоренко, М.Г.Вієвська, О.І.Кретова, Л.В.Нечаєва, Л.О.Савченко, Л.П.Харченко та ін.) одержала достатнього висвітлення в сучасній науковій та методичній літературі. На нашу думку, у сучасній педагогічній літературі проблема підготовки до використання програмних засобів у професійній діяльності студентів гуманітарних факультетів педагогічних вищих навчальних закладів не одержала всебічного вивчення і теоретичного обґрунтування.

Оскільки визначення сутності та структури готовності до будь-якої діяльності є обумовленими завданнями та специфікою останньої, то перед викладом авторського трактування приведених понять стосовно готовності майбутніх учителів до професійної діяльності з формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до застосування навчальних програм у професійній діяльності доречно згадати такі визначення.

1. Педагогічний програмний засіб (ППЗ) - програма, призначена для організації і підтримки навчального діалогу користувача з комп'ютером; функціональне призначення ППЗ – надавати навчальну інформацію і направляти навчання, враховуючи індивідуальні можливості і переваги учня. Як правило, ППЗ припускають засвоєння нової інформації за наявності зворотного зв'язку користувача з програмою [3;15].

2. Програмний засіб навчального призначення визначається нами як ПЗ, в якому відображається деяка наочна область, в тій чи іншій мірі реалізується технологія її вивчення,

забезпечуються умови для здійснення різних видів навчальної діяльності. Програмний засіб навчального призначення звичайно призначається для використання в навчально-виховному процесі, при підготовці, перепідготовці і підвищенні кваліфікації кадрів сфери освіти, в цілях розвитку особи навченого, інтенсифікації процесу навчання.

У контексті приведених визначень під підготовкою майбутніх учителів до використання програмних засобів у професійній діяльності ми розуміємо цілісний процес засвоєння та закріплення загально педагогічних і спеціальних знань, умінь та навичок, що являються необхідними для використання ними програмних засобів у майбутній професійній діяльності; результатом цього процесу вважається сформованість у студентів готовності до цієї діяльності.

При цьому готовність до використання програмних засобів у професійній діяльності – це комплексна характеристика особистості вчителя-професіонала, що володіє методикою і технологією навчання з використанням навчальних програмованих засобів. У свою чергу, характеристиками готовності до використання програмних засобів у професійній діяльності є знання, емоційно-особистісний апарат, загальні, логічні, пізнавальні, дидактичні, спеціальні (в галузі ЕОМ), й організаційно-управлінські уміння.

Суттєва характеристика досліджуваної якості особистості обумовлює сукупність її структурних компонентів – мотиваційного та процесуального. При цьому мотиваційний компонент готовності утворює основу для реалізації процесуального її компонента. Цей компонент включає систему мотивів, потреб і установок, найбільш важливим з яких являється професійно-педагогічний інтерес учителя до проблеми використання програмних засобів у професійній діяльності. Таким чином, критерієм мотиваційного компонента готовності виступає спрямованість на використання програмних засобів у професійній діяльності. Характерними показниками такої спрямованості являються усвідомлення студентами значущості результатів процесу використання програмних засобів навчального призначення та власної відповідальності в

цьому відношенні, бажання займатися цією діяльністю та прагнення до професійного самовдосконалення в цій сфері педагогічної праці.

У другому – процесуальному компоненті готовності майбутніх учителів до професійної діяльності з використання програмних засобів ми виділяємо 2 аспекти. Так, певний рівень знань, що розкривають теоретичні основи, методiku і технологію використання програмних засобів, ї представляють змістовний аспект процесуального компоненту, а наявність організаційних, комунікативних, конструктивно-моделюючих, проєктивних та дидактичних вмінь та навичок – операційний. У ролі критерію процесуального компоненту готовності майбутніх учителів до використання програмних засобів виступає здібність виконувати відповідну діяльність. Основними показниками цього критерію являються: поінформованість учителя щодо сутності програмних засобів та методиці їх використання, а також практичне оволодіння вчителем цією методикою.

І, нарешті, інтегральним критерієм готовності майбутніх учителів до використання програмних засобів у професійній діяльності є результативність цієї діяльності. Таким чином, показником цього критерію можливо вважати рівень сформованості готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до використання програмних засобів у професійній діяльності.

Конкретизація сутності готовності майбутніх учителів до використання програмних засобів у професійній діяльності, виявлення особливостей її структури, що були проведені вище дозволяють удосконалювати технології підготовки студентів педвузів взагалі і до розглянутого виду діяльності зокрема. Тому майбутні дослідження доцільно спрямовувати на пошук оптимальних шляхів і засобів удосконалювання підготовки вчителя до використання програмних засобів у професійній діяльності.

Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности— М.:МГУ, 1976. — 175 с.
2. Ліненко А.Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності//Педагогіка і психологія.-1995.-№1. — с.125-133.
3. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования: (Монографія) / НИИ шк. оборудования и техн. средств обучения АПН СССР; Сост.: И.В. Роберт. - М., 1994. — 158 с.

Н.Б.Грицай

ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

С целью совершенствования подготовки будущих учителей к проведению внеклассной работы по биологии нами предлагается введение курса “Методика внеклассной работы по биологии”, а также выполнение практических и научно-исследовательских задач во время педагогической практики студентов в общеобразовательной школе.

We propose to introduce the course „Methods of teaching Biology out-of-class activity” and also fulfillment of practical and scientific research tasks during teaching practice of students in the secondary school with the aim to improve the future teachers’ preparing for holding of out-of-class activity in Biology.

Постановка проблеми. Реалізація нових концепцій навчання і виховання учнів середніх шкіл України зумовила нові вимоги до вчителя. На сьогоднішній день назріла необхідність підвищення якості підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Одним із компонентів професійної підготовки майбутніх учителів є формування в них педагогічних умінь і здібностей, тому їх всебічний розвиток неможливий без вивчення всіх напрямів і форм навчально-виховної роботи з учнями.

Звичайно, пріоритетною в сучасній школі є навчальна діяльність на уроці. Під час вивчення методики викладання біології, студенти знайомляться з типами і видами уроків біології, методами і засобами навчання, теорією формування біологічних понять тощо. Проте урок – основна, але не єдина форма організації навчання з біології. Необмежені можливості для активізації пізнавальної діяльності учнів, формування в них інтересу до біологічної науки, виховання і розвитку школярів має позакласна робота з біології. Зважаючи на це, майбутньому учителеві необхідно добре володіти методикою проведення позакласної діяльності з біології.

Аналіз останніх досліджень. Питання підготовки майбутніх учителів до проведення позакласної роботи з біології у школі розглядало ряд науковців, наприклад, Л.П.Смирнова, В.К.Луканка, В.Д.Гревцова [4], М.Н.Панкіна [5;6] та ін. У попередніх наших дослідженнях було проаналізовано сучасний стан підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології [3]. Як свідчить дане дослідження, чітко розробленої системи підготовки майбутніх учителів до проведення позакласної роботи з біології згідно з сучасними вимогами ще не створено.

Мета і завдання. Метою дослідження є розробка і реалізація системи підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології. Досягнення мети передбачає виконання таких завдань: з'ясувати шляхи вдосконалення підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології в школі; обґрунтувати доцільність уведення курсу "Методика позакласної роботи з біології"; проаналізувати структурні компоненти системи підготовки майбутніх учителів біології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Систему підготовки майбутніх учителів біології до проведення позакласної роботи ми розглядаємо як частину загальної підготовки вчителя, що включає всі ланки навчально-виховного процесу. Вона спрямована на формування певних знань, умінь і навичок, має конкретну мету і специфічний зміст.

Під час розробки системи враховувалися такі вимоги: єдність процесу формування теоретичних знань, практичних умінь і навичок проведення позакласної роботи; систематичність і послідовність у підготовці до такого виду діяльності.

Система підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології охоплює навчальний процес, педагогічну практику, ботанічну, зоологічну та польову практики, позааудиторну роботу студентів. Вважаємо за доцільне формувати професійні вміння майбутніх педагогів поетапно. Кожен етап передбачає формування певних знань, умінь і навичок майбутніх учителів: *I етап* – засвоєння теоретичного матеріалу з методики позакласної роботи з біології під час лекційного курсу; *II етап* – закріплення та узагальнення знань, формування умінь і навичок проведення позакласних заходів під час практичних занять; *III етап* – творче застосування набутих знань і умінь під час педагогічної практики в школі; *IV етап* – виконання науково-дослідних завдань із методики позакласної роботи з біології.

Етапи мають свої структурні компоненти. Таке поетапне формування у студентів професійних педагогічних умінь, на нашу думку, дозволяє оптимально реалізувати завдання підготовки висококваліфікованої особистості вчителя-біолога.

Підготовка майбутнього вчителя біології до проведення позакласної роботи з учнями здійснювалась шляхом органічного поєднання різноманітних форм і методів вузівської дидактики (лекції, семінари, практичні і лабораторні заняття, педагогічна практика).

Як відомо, теоретичну підготовку студенти одержують на лекціях і шляхом самостійного опрацювання матеріалу. Питання методики позакласної роботи з біології розглядаються під час вивчення відповідного розділу навчальної програми навчальної дисципліни “Методика викладання біології”. В оглядовій лекції висвітлюються питання про місце і значення позакласної роботи в навчально-виховному процесі школи, особливості позакласної роботи на сучасному етапі, взаємозв’язок її з обов’язковими заняттями тощо. Проте за

такий обмежений час викладачі практично не встигають охопити всі форми й види позакласних занять, які проводяться вчителями шкіл. Тому виникає необхідність шукати інші форми навчально-виховної роботи, за допомогою яких буде удосконалюватися система підготовки студентів.

Одним із шляхів удосконалення методичної підготовки студентів є впровадження курсу “Методика позакласної роботи з біології”. Даний курс читався в 7 семестрі студентам 4 року навчання спеціальності “Початкове навчання, біологія” Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янука (м. Рівне) протягом 2001–2006 років. Він передбачає оволодіння системою знань та практичних умінь організації позакласної роботи з біології.

Нами було розроблено, програму курсу [2], зміст лекцій [1] і практичних, методичні рекомендації до нього. Основні завдання курсу – ознайомити з особливостями позакласної роботи з біології, організацією, плануванням та змістом роботи, формами і методами позакласної роботи, допомогти студентам знайти найбільш раціональну методику їх проведення, учити творчо підходити до організації позакласних занять.

Курс розрахований на 54 години: 14 годин – лекційні, 14 – практичні заняття, 26 – самостійна робота. Закінчується вивчення курсу іспитом з обов’язковою розробкою плану роботи гуртка, екскурсії в природу, масового позакласного заходу. Програма включає як аудиторну, так і позааудиторну роботу студентів, що дозволяє забезпечити застосування отриманих знань на практиці.

Теоретичний матеріал лекційного курсу дає можливість студентам чітко усвідомити завдання, організацію і зміст позакласної роботи з біології, її форми і види, розкриває методику проведення гурткової роботи, масових заходів та індивідуальних занять, екскурсій і походів у природу, розглядає основні напрямки еколого-натуралістичної і природоохоронної роботи з учнями, пропаганди біологічної інформації тощо. Крім того, зміст лекцій активізує пізнавальну діяльність студентів,

зацікавлює, вчить творчо підходити до реалізації навчально-виховних завдань.

Проте однієї теоретичної підготовки студентам недостатньо для проведення позакласної роботи, тому в майбутніх учителів необхідно сформувавши практичні знання та вміння. Така підготовка здійснюється на практичних заняттях і під час педагогічної практики.

Практичні заняття є логічним продовженням курсу лекцій. Їх тематика не є аналогічною тематиці лекцій. Практичні заняття передбачають формування вмінь студентів організувати різні форми та види позакласної роботи з біології. При цьому перевага надається моделюванню виробничих ситуацій з урахуванням вікових особливостей учнів, проведенню рольових ігор, розробці сценаріїв позакласних заходів з використанням нових форм та методів тощо. Майбутнім учителям також надаються практичні поради та методичні рекомендації щодо покращення розроблених ними сценаріїв.

Після вивчення курсу проводилося анкетування студентів. Як свідчать результати дослідження, курс “Методика позакласної роботи з біології” у 78,6% студентів значно поглибив знання з методики викладання біології, зокрема щодо проведення гурткової, індивідуальної та масової позакласної роботи; у 21,43% студентів – частково допоміг здобути знання з методики організації позакласної роботи в школі. На думку майбутніх учителів біології, даний курс відповідає потребам студентів. Найбільш актуальними під час вивчення були такі питання: методика проведення екскурсій (25%), форми та види позакласної роботи з біології (17,9%), проведення гурткової роботи (17,9%), планування тижнів і декад біології (14,3%), роботи гуртків (14,3%), організація природоохоронної роботи (7,2%), індивідуальних занять (3,4%) тощо. Найскладнішими питаннями для студентів були: планування роботи гуртка, планування тижнів і декад біології, методика проведення гурткової роботи, методика проведення екскурсій. Відповідаючи на запитання про доцільність уведення курсу “Методика позакласної роботи з біології”, 92,8% студентів

вказали, що курс є необхідним для підготовки майбутнього вчителя біології. 3,6% вважають, що достатньо 1-2 оглядових лекцій, і стільки ж (3,6%) – не визначилися.

Як видно з результатів дослідження, введення курсу “Методика позакласної роботи з біології” є досить ефективним для вдосконалення підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології в школі.

Проте чи не найважливішою ланкою в системі методичної підготовки майбутніх учителів біології є педагогічна практика. Вона спрямована на перевірку знань і вмінь, здобутих студентами в період аудиторних занять, а також на їх удосконалення. Студенти спостерігають роботу досвідчених вчителів-біологів, творчо планують діяльність на заняттях, організовують і проводять позакласні заходи в різних вікових групах учнів тощо. Саме практика є критерієм наукової і практичної готовності студента до роботи в школі.

Організація роботи планувалася протягом двох років (IV-V курс навчання): *перший етап* – ознайомлення з учнями класів, у яких передбачалося проведення позакласної роботи; *другий етап* – складання плану роботи з учнями; *третій етап* – проведення позакласної роботи зі школярами (найчастіше під час тижня біології); *четвертий етап* – підведення підсумків щодо проведеної позакласної роботи в школі.

Під час педагогічної практики студенти не тільки виконували завдання з навчально-виховної роботи, а й організовували певну науково-дослідну роботу, узагальнювали передовий педагогічний досвід, проводили педагогічні експерименти, здійснювали психолого-педагогічні спостереження за учнями. Самостійна розробка студентами дослідницьких тем методичного характеру сприяє розширенню їхнього педагогічного кругозору, розвитку методичного мислення.

Про результати роботи в школі майбутні вчителі доповідають на методичних семінарах, підсумкових конференціях з педагогічної практики, в студентських наукових гуртках, на щорічних студентських наукових конференціях.

Важливими елементами їх творчої діяльності є випуск газет, оформлення стендів, папок-скарбничок методичного матеріалу.

Висновки і пропозиції. З метою вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів нами було розроблено і впроваджено систему підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології. Ця система реалізується поетапно.

Одним із найважливіших компонентів системи є спеціальний курс “Методика позакласної роботи з біології, який читається для студентів IV курсу. Проте справжні можливості для реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів надає студентам педагогічна практика. Саме під час практики студенти вчаться самостійно планувати, організовувати і проводити позакласну роботу з біології. Не менш важливою є науково-дослідна робота в школі.

У подальших дослідженнях планується вивчити вплив, проведених студентами-практикантами, на активізацію пізнавальної діяльності учнів і розвиток у них інтересу до біологічної науки.

Література

1. Грицай Н.Б. Методика позакласної роботи з біології: Курс лекцій. – Рівне: МЕРУ, 2005. – 108 с.
2. Грицай Н.Б. Методика позакласної роботи з біології: Програма курсу. – Рівне: МЕРУ, 2005. – 23 с.
3. Грицай Н.Б. Позакласна робота з біології. // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 6. – С. 28-31.
4. Методическая подготовка молодых учителей-биологов к проведению внеклассной работы в школе. Сборник трудов. – М.: МГПИ, 1976. – 110 с.
5. Панкина М.Н. Подготовка студентов к решению учебно-воспитательных задач во внеклассной работе по биологии. // Вопросы воспитания школьников в обучении биологии. Межвузовский сборник научных трудов. – Ленинград, 1985. – С. 108-113.
6. Панкина М.Н. Совершенствование системы подготовки студентов пединститута к проведению внеклассной работы по биологии в школе: Автореферат дис.* ... канд. пед. наук. –

С.В.Малихіна

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

В статтє рассматриваются актуальные вопросы формирования познавательной самостоятельности студентов экономического направления подготовки в процессе изучения специальных дисциплин.

The article deals with some actual problems concerning the formation of students' (are being trained to be economists) cognitive self-directed activities in the process of special disciplines studies.

Навчити студентів самостійно оволодівати знаннями – одне з важливих завдань сучасної вищої школи взагалі і вищої економічної школи зокрема. Тому в процесі опанування студентами навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі необхідно формувати самостійність мислення, сприяти прагненню відкривати нові знання і способи оволодіння ними. Лише за таких умов вища економічна освіта може розраховувати на свою доцільність у підготовці економіста-фахівця, здатного до творчої професійної діяльності, спроможного організувати і здійснювати власну професійну діяльність у відповідності до останніх сучасних вимог. Неперевершеного значення стосовно визначеного, на нашу думку, набуває процес опанування на належному рівні саме фахових дисциплін і неабияку роль у цьому відіграє самостійна робота, якій надається переважне значення у світлі останніх рішень щодо впровадження загальноєвропейської системи освіти, пов'язаної з Болонським процесом взагалі і впровадженням кредитно-модульної системи навчання і модульно-рейтингової системи оцінювання знань зокрема.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. У ній передбачено, перш за все, підготувати особистість

майбутнього фахівця, який би був здатним набувати знань самостійно протягом усього життя, а для майбутнього економіста чи фінансиста – це є якістю неперевершеного значення, оскільки не один навіть самий досконалий підручник не зможе підмінити здатність самостійно приймати рішення. Коли мова йде про економіку і фінанси, на нашу думку, самостійність і здатність самостійно набувати професійно значущі знання – шлях до досягнення успіху і запорука того, що економіка не буде перебувати у тривалому періоді стагнації.

Відповідно до визначеного актуалізується проблема формування пізнавальної самостійності студентів економічного напрямку підготовки в процесі вивчення фахових дисциплін як важливого показника творчих здібностей особистості і необхідність пошуку шляхів її розв'язання.

Мета даної роботи полягає в тому, щоб на ґрунті теоретичного аналізу і узагальнення власного педагогічного досвіду щодо викладання економічних дисциплін у вищій школі довести актуальність проблеми формування пізнавальної самостійності студентів економічного напрямку підготовки в процесі вивчення фахових дисциплін як важливого показника їх майбутнього професіоналізму.

Особистісно-орієнтована педагогічна технологія, спрямована на підготовку майбутнього фахівця-економіста чи фінансиста, може бути реалізована за умови не просто прагнення студента отримувати під час навчання у вищому навчальному закладі економічного профілю підготовки професійно значущі знання, а наявності у нього сталих умінь і навичок пізнавальної самостійності, які забезпечать спроможність самостійно набувати знань не лише під час навчання, а й у подальшій професійній діяльності.

В умовах інформатизації суспільства, тобто швидкого збільшення обсягів нової і надто важливої для сьогоденного фахівця-економіста чи фінансиста інформації відіграє процес формування у студентів бажання й уміння самостійно оволодівати знаннями, отримувати ці знання з сучасних джерел інформації. Студент має навчитися виокремлювати фахово важливі знання з розмаїття, яке пропонує сучасний

інформаційний простір. Шлях до отримання інформації – стале бажання самостійно набувати додаткові знання з будь-яких джерел, а коли мова йде про економіку і фінанси, такими джерелами можуть ставати усе розмаїття засобів комунікації, через які здійснюється обмін новітньою інформацією. Формування пізнавальної самостійності – шлях до самостійного отримання новітньої інформації, і чим більш сталими будуть уміння і навички, які б забезпечували успішність такого процесу, тим більш кваліфікованим буде виходити майбутній спеціаліст сфери економіки і фінансів. Саме це спонукало нас зосередити увагу наукового дослідження на формуванні пізнавальної самостійності студентів економічного напрямку підготовки в процесі вивчення фахових дисциплін.

Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури свідчить, що професійна перспектива пов'язана із самостійністю мислення, спроможністю особистості самостійно займатися пізнавальною діяльністю, яка б позитивно відбивалася на поліпшенні процесу підготовки майбутнього фахівця в цілому.

Проблема пізнавальної самостійності привертала увагу зарубіжних і вітчизняних дослідників з античних часів (Конфуцій, Сократ), в період становлення педагогічної науки (Я.А.Коменський, Ж.Ж.Руссо, Г.С.Сковорода), була і залишається об'єктом наукових досліджень сучасної епохи (Л.І.Божович, В.К.Буряк, О.В.Ковальов, В.М.М'ясищев, О.Я.Савченко, Ю.О.Самарін, В.І.Щукіна та ін.).

Слід відзначити групу дидактів (Н.Г.Дайрі, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін та ін.), які наголошують, що провідною в процесі навчання має бути не тільки організаційна, а й змістовна сторона самостійної роботи тих, хто навчається. Позитивність її оцінюється, у першу чергу, з боку тієї мислительної самостійності, яку здійснив той, хто навчається, під час виконання роботи. Спеціальному вивченню підлягають пізнавальні завдання, особливо теоретично (роботи І.Я.Лернера, М.І.Махмутова, Д.В.Вількєєва). Провідні науковці намагаються розробити їх класифікацію, створити систему, яка б забезпечила виховання творчої активності і самостійності у набутті знань. У

зв'язку з тим, що той, хто навчається, все більше став розглядатися як суб'єкт, що активно пізнає дійсність, почали з'являтися спеціальні дослідження, присвячені вивченню процесуальної сторони пізнавальної діяльності тих, хто навчається. У цьому аспекті досить цікавими є роботи Л.П.Арістової, в яких обумовлено активність тих, хто навчається, у процесі навчання за характером пізнання.

Аналіз стану підготовки майбутнього фахівця сфери економіки і фінансів в процесі навчання у вищому навчальному закладі економічного профілю підготовки свідчить про наявність певних протиріч між творчою природою пізнавальної діяльності й переважно репродуктивними, відтворюючими формами навчання; інтенсивними темпами зростання обсягів професійно значущої інформації і недостатньо ефективними способами її усвідомлення і опанування; інтелектуалізацією праці сучасного економіста чи фінансиста й невідповідністю рівня пізнавальної самостійності студентів.

Розв'язання протиріч, які мають місце в системі підготовки майбутнього фахівця сфери економіки і фінансів, зумовлює доцільність спеціального дослідження спрямованого на з'ясування сутності змісту, оптимальних методів і умов формування пізнавальної самостійності студентів економічного напрямку підготовки в процесі вивчення фахових дисциплін. Специфіка вивчення фахових дисциплін надає значні можливості щодо розв'язання визначеної проблеми під час їх опанування у вищому навчальному закладі економічного профілю підготовки. Все це й зумовило звернення нашого наукового інтересу до проблеми формування пізнавальної самостійності студентів економічного напрямку підготовки в процесі вивчення фахових дисциплін.

Пізнавальна самостійність розглядається як показник професіоналізму сучасного фахівця будь-якої сфери. З позиції системного підходу виділяються мотиваційно-цільовий, аналітичний, організаційно-процесуальний і контрольно-оцінювальний компоненти.

Проведений теоретичний аналіз і узагальнення власного досвіду викладання економічних і фінансових дисциплін у

вищій школі дозволили виділити і сформулювати провідні педагогічні умови ефективного формування пізнавальної самостійності студентів економічного напрямку підготовки в процесі вивчення фахових дисциплін, а саме:

а) професіоналізація змісту навчання фахових дисциплін і створення максимально наближених до реальних ситуацій, які можуть виникати у майбутній професійній діяльності в процесі їх опанування;

б) залучення студентів до активної самостійної пізнавальної діяльності, яка б вимагала необхідних умінь і навичок творчої самостійної роботи, спрямованої на здобуття знань;

в) наявність форм і методів навчання фахових дисциплін, спрямованих на формування пізнавальної самостійності.

Свідомо і глибоко засвоювати знання означає не лише набувати певний обсяг теоретичних знань, необхідних для майбутнього фахівця сфери економіки і фінансів, але й спробувати перетворити їх на органічну частину економічного мислення, покласти їх в основу формування умінь і навичок, які стануть у пригоді в процесі подальшої професійної діяльності. Певний обсяг набутих у процесі навчання у вищій економічній школі професійно значущих знань визначає рівень професіоналізму молодого економіста чи фінансиста, який вперше зустрічається з реальними задачами не під час практики, а на початку власної кар'єри. Уперше молодий фахівець залишається наодинці зі своїми знаннями і тими проблемами, які чекають на те, що саме він буде їх розв'язувати. Лише той запас знань, який набуто під час перебування у вищому навчальному закладі, фахова література, розмаїття інформаційних технологій, а також здатність самостійно набувати певних додаткових знань, самостійно аналізувати власний досвід можуть допомогти у нелегкій праці дійсно спеціаліста сфери економіки і фінансів, яких нажаль дуже мало.

Професійні уміння і навички є важливим компонентом кваліфікаційної характеристики економіста, а їх формування складовою частиною професійної підготовки майбутнього

економіста в умовах вищого навчального закладу економічного напрямку підготовки. Але шляхи і способи їх набуття досить різні. Кожна суспільно-історична епоха висуває певні вимоги до особистості, а відповідно й до сфери підготовки спеціалістів.

На межі тисячоліть, в епоху становлення інформаційної ери, коли обсяги знань збільшуються занадто швидко, головне завдання вищої школи полягає в тому, щоб навчити майбутнього економіста чи фінансиста самостійно набувати знань. Без цього неможливо уявити працю висококваліфікованого фахівця у будь-якій сфері виробництва, а у сфері економіки і фінансів особливо. Саме тому питання самостійності в навчанні набувають неабиякого значення в процесі підготовки майбутнього економіста.

На підставі всього вищезазначеного можна дійти висновку, що проблема формування пізнавальної самостійності студентів економічного напрямку підготовки в процесі вивчення фахових дисциплін як важливого показника їх майбутнього професіоналізму є далекою від свого остаточного розв'язання і потребує подальшого наукового дослідження. І неперевершені можливості щодо розв'язання виокремленої проблеми вбачаємо в процесі вивчення фахових дисциплін студентами під час їх навчання у вищому навчальному закладі економічного профілю.

Особистісно-орієнтовані педагогічні технології, які спрямовані на підготовку майбутнього економіста можуть бути реалізовані за умови не просто прагнення студента отримувати під час навчання у вищому навчальному закладі професійно значущі знання, а також наявності у нього сталих умінь і навичок пізнавальної самостійності, які б забезпечували спроможність самостійно набувати знань не лише під час навчання, а й у подальшій професійній діяльності.

Література

1. Державна національна програма "Освіта": Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62с.
2. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 64с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186с.

ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ СТРУКТУРИ ЗНАТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

В статті розглядаються питання, пов'язані з формуванням і діагностикою «нормативної» структури знань. Під «нормативними» знаннями розуміють знання, які відповідають вимогам державного освітнього стандарту, які підлягають обов'язковому засвоєнню і подальшому контролю з боку освітніх закладів. На основі проведених досліджень встановлено, що однією з найбільш об'єктивних форм діагностики сформованої структури знань є тестовий контроль.

The questions related to forming and diagnostics of «normative» structure of knowledges are examined in the article. Under «normative» knowledges knowledges, which respond to request, which are subject to the obligatory mastering and subsequent control from the side of educational establishments state educational standard, are understood. On the basis of the conducted researches of grounded, that the test control is the most objective form of diagnostics of the formed structure of knowledges.

У сучасних умовах розвитку освіти концепція оцінки сформованості знань зазнає помітної зміни, вона стосується не лише учнів і студентів, але і педагогів, всієї системи освіти в цілому. Якість навчальних досягнень безпосередньо залежить від ефективності навчального процесу, формування структури знань і подальшої діагностики сформованих знань.

Виходячи з вище сказаного метою нашого дослідження є визначення і обґрунтування форм діагностики сформованості структури знань.

Завдання: 1) здійснити аналіз науково-теоретичних досліджень з проблем формування структури знань; 2) визначити і обґрунтувати основні форми діагностики сформованості структури знань.

Знання — це сприйнята, осмислена в свідомості, збережена в пам'яті і відтворена в потрібний момент для

вирішення теоретичних або прикладних завдань інформація [4,19].

Наукові професійно-педагогічні знання — складова частина світогляду вчителя, основа його теоретичної і практичної діяльності. Знання створюють той фундамент, на базі якого будуються професійні вміння і навички [4,19].

Під структурою знань розуміється стійкий і впорядкований зв'язок між знаннями певного виду, котрі співвідносяться за змістом з модулем навчальної інформації і класифікатором знань (наприклад, класифікатором Б.Блума — Р.Гагна — В.З.Аванесова), що вивчається, в рамках певної моделі навчання (від 3 до 6 рівнів засвоєння учбового матеріалу В.П.Беспалько, М.Н.Скаткіна, Б.Блума та інших авторів).

На думку В.І.Гинецинського, структурі знання відповідає певний фонд відомостей (факти, теорії, константи, методи, моделі і т.д. або визначення, поняття, думки, висновки), причому будь-яке формування знань завжди передбачає включення нових знань в структуру вже існуючих (актуалізованих) [2].

Кожний навчальний заклад повинен прагнути в першу чергу до формування індивідуальних структур знань, в яких не було б пропусків (розривів), і на цій основі підвищувати рівень підготовки спеціалістів. Рівень знань в значній мірі залежить від особистих зусиль і здібностей учнів(студентів), а також від психофізіологічних особливостей особистості, тоді як структура знань помітно відображає особливості організації навчального процесу. На формування структури знань учнів(студентів) у великій мірі впливають уміння викладача правильно побудувати програму підготовки і ефективно її викласти, уміння внести моменти індивідуалізації в масовий процес навчання.

Формування структури знань з будь-якого предмету починається із складання робочої програми курсу, яка повинна відповідати вимогам державного освітнього стандарту (ДОС) і освітньої програми навчального закладу; тематичного плану лекцій і практичних занять; навчально-методичних розробок занять і т.д. і відбувається на лекціях, практичних і

лабораторних заняттях, а також в результаті самостійної роботи учнів (студентів).

Формований рівень структури знань — це рівень розвитку навчально-пізнавальної активності учнів(студентів) з оволодіння науковими знаннями, котрі відповідають навчальній дисципліні, що вивчається [3,56]. Тут можна виділити два рівні: що діагностується і не діагностується. Рівень формованого рівня знань, що діагностується, складається з сукупності базових понять, визначень, фундаментальних законів, положень, принципів, теорій, котрі учень(студент) повинен тримати в оперативній пам'яті. Це — “нормативні” знання, котрі відповідають вимогам державного освітнього стандарту, які підлягають обов'язковому засвоєнню учнями(студентами) і подальшому контролю з боку освітніх установ. Проте не всі знання можна діагностувати за допомогою відомих методів контролю.

“Нормативні” знання слід віднести до “норм якості” освіти. За визначенням А.І.Субетто, “норма якості” — це виявлена, загально визнана і документально зафіксована система вимог до якості освіти і діючих механізмів (регламентів) їх забезпечення та реалізації, яка відповідає потребам розвитку держави і суспільства, є освітнім стандартом [5]. “Стандарт” - певна формалізована норма, як правило, оформлена документально. Закон “Про освіту” визначає державний освітній стандарт як гарантований мінімум змісту освіти, що забезпечує єдиний освітній простір на всій території України.

Об'єм і структуру “нормативних” знань, крім вимог ДООС, визначають: освітні установи (школа, ліцей, гімназія, інститут, академія і т. д.), форма навчання (очна, заочна і т. д.), освітня програма учбової дисципліни, обрана модель навчання і т.п.

Якщо під нормативним знанням розумітимемо опис педагогічних норм (яким повинен бути процес навчання і виховання), то ненормативне знання - опис типових відхилень від норм (які порушення педагогічних норм мають місце в діяльності вчителя і як їх скоректувати). Ненормативне педагогічне знання може складати окремий розділ педагогіки -

педагогічну міфологію, яка розглядає функціонування педагогічної реальності, побудованої на неадекватних уявленнях - педагогічних міфологемах. Сьогодні педагогічна міфологія як область теоретичного знання не розглядається. Тим часом виділити її необхідно: це дозволить з ширших позицій аналізувати зміст конкретної діяльності вчителя, вона служить основою для вивчення історії педагогіки і освіти, що дає можливість краще уявити тенденції розвитку освітньої системи, тобто виконує прогностичну функцію.

Педагогічні міфологеми - не випадкові продукти свідомості, в них втілені, проявлені глибинні значення культурно-історичних форм пізнання. Це, по суті, педагогічні коди, за якими знаходяться поки не зрозумілі таємниці складних процесів навчання і виховання. Розшифрувати такі коди, розкодувати значення, що знаходяться за ними, - одне із завдань педагогічної міфології [6,133].

Питання про відповідність структури знань навчальним вимогам освітніх стандартів можна вирішити лише за допомогою процедур контролю і діагностики знань. Розрізняють і використовують декілька видів контролю і діагностики знань: поточний, періодичний, підсумковий і т.д. Наприклад, діагностика формованої структури знань при проведенні практичних занять часто здійснюється традиційними методами контролю знань (усний і письмовий контроль). Вони не забезпечують повного вирішення поставленого завдання, що полягає у визначенні рівня формування структури знань учнів(студентів), оскільки не охоплюють за об'ємом весь навчальний матеріал, що вивчається, вимагають витрат часу на відповідь і перевірку (письмові контрольні роботи) і не відповідають повністю принципам об'єктивності при виставленні оцінок.

Для підвищення об'єктивності педагогічного контролю необхідні наявність системи цілей, поставлених перед учнями(студентами) для забезпечення можливості визначення досягнутих результатів; гнучка технологія педагогічного контролю, що дозволяє орієнтуватися на індивідуальні можливості учнів(студентів) і педагогів; використання для

педагогічного контролю “жорсткого” алгоритму — інтерпретації, що дозволяє звести до мінімуму суб’єктивні чинники, пов’язані з міжособистісними відносинами. На даному етапі розвитку педагогічної науки перерахованим вимогам більшою мірою відповідають системи тестового контролю.

Основним “інструментом” діагностики формованої структури знань студентів, на нашу думку, є тестовий контроль, який проводиться в кінці кожного практичного заняття (поточний контроль знань).

Гомогенні тести розроблені на основі наукових принципів дидактичної тестології. Тести складаються з чотирьох варіантів, в кожному з яких — 20 або 30 завдань закритої форми, розташованих в порядку зростаючої складності і розподілених за трьома рівнями складності.

Змістовну частину тесту визначає навчальний тезаурус з педагогіки. Використовування тезауруса дозволяє одержати загальну оцінку якості тесту за формулою

$$q = C1S + C2R + C3G + C4L + C5K$$

в якій враховано п’ять критеріїв якості тесту: його змістовність (S), репрезентативність структури (R) і ДОО (G), придатність для діагностики рівнів освіченості (L) і видів знань (K); C1—C5 — відповідні коефіцієнти “важливості” критеріїв; їх сума повинна бути рівна одиниці (умова нормування). Перераховані критерії і їх коефіцієнти визначаються методом групових експертних оцінок. Опис критеріїв якості тесту і формули для їх обчислення наведені в роботі О.Ф.Шихової [7].

На підставі матриці розподілу тестових результатів і використання методів педагогічної кваліметрії і математичного апарату теорії Item Response Theory проводиться оцінка статистичних параметрів і характеристик тесту, визначається рівень формування структури знань за формулою

$$Y = X_i / V$$

де X_i — індивідуальний бал учня(студента); V — максимально можлива кількість балів, яку можна отримати при виконанні всього тесту.

Графічна інтерпретація результатів діагностики на підставі аналізу діаграми освіченості, частотної характеристики

тесту, діаграми формування структури знань на відповіді тестових завдань I, II і III рівнів складності дає додаткову інформацію про якість формування структури знань.

Вживання тестових матеріалів, розроблених на основі тезаурусного і кваліметричного підходів, для діагностики «нормативної» структури знань дозволяє:

— визначити повноту відображення матеріалу освітньої програми в змісті тестових матеріалів;

— встановити відповідність змісту тестових матеріалів вимогам ДООС по дисципліні, що вивчається;

— виявити придатність тестових завдань для оцінки сформованості у учнів(студентів) певних видів знань по класифікації Б. Блума — Р. Гагна — В. С. Аванесова;

— визначити рівень формування «нормативної» структури знань студентів;

— виявити недоліки при формуванні структури знань студентів;

— намітити подальші шляхи для підвищення якості і ефективності навчального процесу.

Література

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. М., 2002.
2. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии / В.И.Гинецинский. Л., 1989.
3. Снигирева Т.А. Диагностика «нормативной» структуры знаний // Интеграция образования. - 2005. - №4. - С.55-58.
4. Спириин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая. - М.: Российское педагогическое агенство, 1997. - С.19-20.
5. Субетто А.И. Введение в нормологию и стандартологию образования / А. И. Субетто. СПб.; М., 2001.
6. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Нормативное и ненормативное педагогическое знание в подготовке учителя // Школьные технологии. - 2005. - №1. - С.133-137.
7. Шихова О. Ф. О сертификации качества педагогических тестовых материалов / О. Ф. Шихова // Образование и наука вестн. теорет. и приклад, исслед. Екатеринбург, - 2004. - №4. - С. 50—55.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В статті розглядаються питання обґрунтування змісту педагогічних технологій в контексті організації музичної та поліхудожественної діяльності. Враховуються можливості впливу художественної культури на музичне формування учнівської молоді. Розглядається вибір методів, прийомів, принципів навчання як складових педагогічних технологій в відповідності з закономірностями мистецтва.

Ключові слова: педагогічні технології, метод діалогу, принципи визначення змісту педагогічних технологій, організація музично-орієнтованої поліхудожественної діяльності.

In article the questions of substantiation contents of pedagogical technologies in context of organization music and poly-art activities are considered. Opportunities of influence art culture on musical development of pupils take into account. The choice of methods, receptions, principles of teaching as a part of pedagogical technologies in conformity with laws of arts is provided.

Key-words: pedagogical technologies, dialog-method, the principles of definition contents of pedagogical technologies, organization of musical-oriented and poly-art activities.

Постановка проблеми. Сучасні перетворення освіти в Україні потребують усвідомлення змісту педагогічних технологій. У цьому зв'язку проводиться аналіз змісту педагогічних технологій, розглядаються проблеми їх розробки та обґрунтування. Виокремлюються положення про те, що дидактика як складовий компонент наукових досліджень має власний дидактичний аспект.

Частково технологічний аспект навчання пов'язується з технізацією навчання в процесі переходу від вербальних (словесних) методів навчання до їх взаємодії з аудіовізуальними методами. Це, на думку, В.Башаріна, можливо з'ясувати тим, що в економічно розвинених країнах відпрацьований механізм впровадження в навчальний процес таких аудіовізуальних

засобів, як карусельний кадрпроектор, відеомагнітофон, поліекран, електронні дошки, блокнотна дошка для письма фломастером, системи інтерактивного відео, комп'ютерні лабораторії та дисплейні класи, параболічні антени з телевізійними класами. Це дозволяє здійснювати обмін думками на світовому рівні.

Автор дослідження зупиняється на таких класифікаціях щодо усвідомлення змісту поняття “педагогічні технології”:

а) “педагогічні технології – це аудіовізуальні засоби, застосування яких у сфері освіти є складовою технології нашого часу” [2, 25];

б) педагогічні технології – є засобом організації комунікації, поєднують засоби і процес навчання, що підпорядковується обраній меті;

в) педагогічні технології – є засобом, який потенційно прогнозує педагогічні результати та засоби їх реалізації.

В.Боголюбов довів, що педагогічна технологія в структурні компоненти включає постановку цілей, оцінювання педагогічних систем, поновлення навчальних планів та програм на альтернативній основі, прогнозування педагогічних результатів [4].

Водночас польський педагог Ф.Янушкевич наголошує на тому, що технологія навчання – це система вказівок, що передбачають впровадження сучасних методів і засобів навчання. Метою застосування методів і засобів навчання є підготовка фахівця в умовах оптимально скорочених термінів і затрати сил і засобів. У цьому зв'язку, на думку В. Башаріна, поняття “педагогічні технології” потрібно розглядати на двох рівнях. Перший рівень методологічний, другий рівень – загальні педагогічні технології (виховання, навчання, спілкування).

Автор дослідження наводить такий варіант класифікацій педагогічних технологій:

а) за ознакою узагальнених технологій виховної роботи;

б) узагальнених технологій, за ознакою програмованого навчання (Б.Скиннер, Н.Тализіна), проблемного навчання (А.Матюшкін, Т.Кудрявцев, І.Лернер); формування пізнавальних інтересів (Г.Щукіна, Н.Морозова);

в) загальна технологія педагогічного спілкування (О.Леонт'єв).

Зазначимо, що педагогічні технології базуються на певних апробованих психологічних теоріях. Наприклад, В.Беспалько визначає такі складові педагогічної технології на основі різновиду навчального пізнання, які передбачають урахування правил елементарного спілкування [3,269]. Воно передбачає виконання постулату про інформативність: коли повідомлення викликає інтерес у суб'єктів спілкування, суб'єкти спілкування враховують значущість тотожності вихідних ідей в процесі комунікативної дійсності; суб'єкти, спілкування усвідомлюють зв'язки між результатами та причинами, що їх стимулювали; суб'єкт до початку спілкування повинен накопичити певні знання, що дозволяють використовувати методи прогнозування, мати установку на встановлення семантичних зв'язків; інформативні знання слід використовувати на операційному рівні поза перевантаження [3].

Водночас виникають протиріччя між потребою включення у зміст педагогічних технологій компонентів навчального процесу в ході професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема – вчителя музики, художньої культури, етики та естетики, і відсутністю теоретичних положень обґрунтування алгоритмів дій організації всіх компонентів художньо-музичної діяльності; між потребою впровадження сучасних технологій в умовах інтеграції сучасних наукових підходів на основі орієнтації на принцип інтеграції знань із фундаментальних та прикладних наук, і відсутністю систематизованих поглядів на вибір належної аргументації і об'єктивної оцінки проблем модернізації мистецької освіти у зв'язку з Болонською угодою міністрів освіти європейських країн [10].

Виокремлені протиріччя складають зміст вирізної проблеми, суть якої полягає у визначенні змісту педагогічних технологій у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми визначення змісту педагогічних технологій присвячені праці

В.Беспалько, І.Зязюна, С.Вітвицької, О.Грищенко, Н.Ничкало, М.Лещенко, Ф.Янушкевича, О.Пехоти, О.Рудницької, С.Сисоєвої, А.Нісімчук, О.Шпак та інших.

У цих працях визначається:

1) зміст педагогічних технологій, який базується на асоціативній теорії, що ґрунтується на ідеї створення і актуалізації зв'язків між уявленнями, положеннями теорії необіхевіоризму, які передбачають взаємодію педагогічних ситуацій шляхом стимулювання, діагностування характеру отриманої реакції. При цьому процес пізнання ґрунтується на узагальненні засобів поєднання ідей в умовах усвідомлення частки як цілісності; теорії формування розумових дій, що орієнтована на поетапні кроки розгортання та згортання цих дій; діяльнісній теорії пізнання, що ґрунтується на положеннях інтеріоризації (тобто інтеграції знань, умінь, навичок у свідомість студентів), екстеріоризації цих знань, умінь, навичок, тобто їх вихід у зовнішню діяльність (теорія пізнання О.Леонтьєва);

2) упровадження педагогічних технологій передбачає використання певних методів навчання, наприклад, словесних, аналітико-синтетичних, практичних, наочних, методів організації діяльності по досягненню цілей (В.Беспалько);

3) педагогічні технології розглядаються як дидактично обґрунтований процес досягнення потенційно прогнозованих, модельованих педагогічних результатів, які передбачають формування знань, умінь за допомогою оволодіння дидактичним матеріалом на основі сучасних наукових досліджень і систематичності діагностування. Стрижнем педагогічної технології у формуванні професійних основ майбутнього вчителя є багатофакторний складний об'єкт педагогічної діяльності – людина. Водночас об'єкт педагогічної технології визначається можливостями суб'єкта, в основу якого покладена потреба до самоактуалізації, самореалізації, самопізнання та активності;

4) визначаються класифікації ключових понять щодо педагогічних технологій. Ознаками цих технологій є: системний спосіб мислення (Т.Сакамото); сукупність навчальних ситуацій,

орієнтованих на реалізацію педагогічної системи (Я.Фридман, Б.Пальчевський), визначення функції викладача у витворі навчального проєкту (щорічник з технології та засобів навчання видавництва ЮНЕСКО); упорядкування системи дій, виконання яких приводить до досягнення поставленої мети; конструювання навчального процесу (М.Кларін); організація умов формування педагогічної майстерності (І.Зязюн); систематизація методологічних освітніх технологій, які ґрунтуються на педагогічних концепціях, теоріях, підходах; виокремлення стратегічних освітніх технологій на рівні організаційної форми взаємодії (у нашому дослідженні це може бути стратегія формування професійних основ учителя в умовах впровадження взаємодії мистецтв, при цьому ключовим поняттям педагогічної технології стає поняття “життєтворчість”).

Зміст цього поняття передбачає виокремлення власного поля діяльності для кожної особистості [14].

Зміст педагогічної технології також розглядається як системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети [5,151].

Класифікація ключових понять також здійснюється на основі аналізу інноваційних технологій. Вони ґрунтуються на інтегративності (проблемна, методологічна, термінологічний зв'язок у змісті курсів), індивідуальності (персоніфікація навчального матеріалу), системності, особистісно-орієнтованому, діяльнісному підходах до навчання [5,180].

Визначені нами загально дидактичні положення стосовно ключових понять педагогічних технологій дозволили обрати особистісний підхід в обґрунтуванні дидактичних основ професійної підготовки майбутнього вчителя музики в умовах пошуку специфічних ключових понять музично-художніх педагогічних технологій.

Метою статті є визначення інтегративних підходів, які б сприяли взаємодії ключових понять педагогічних технологій на основі наповнення їх смислу шляхом поєднання філософських, культурологічних, психологічних, загально-

дидактичних, музично-теоретичних та художньо-теоретичних знань; дозволяли б відбити процесуальність дій у ході формування персоніфікаційного і інформаційного простору в умовах презентації продуктів діяльності викладача та учнівської молоді.

Завданнями статті є розкриття варіантів утворення педагогічних ситуацій, які дозволяють розробити зміст педагогічних технологій шляхом комбінування структурних компонентів сучасних моделей навчання.

Отримані результати. У ході дослідницького пошуку щодо наповнення змісту художньо-педагогічних технологій у професійній підготовці вчителя музики ми послуговувалися такими теоретичними положеннями:

- формування естетичного світогляду реалізується на основі визначення значущості загальнолюдських цінностей та пріоритетів;
- пізнання символіки закладає основи організації поліхудожньої діяльності (О.Рудницька);
- оперування поняттям “естетичне поле” зумовлює прогнозування системи впливів на основі включення механізмів свідомого та безсвідомого, інтуїції, креативності та фантазії;
- засоби мислення передбачають класифікацію за ознакою метафоричного підходу на основі наявності лабіринту чи гірлянд асоціацій [11,184].

У зв'язку з викладеним ми прийшли до висновку, що зміст педагогічних технологій як основи професійної підготовки вчителя музики зумовлений змістом та організацією музично-орієнтованої поліхудожньої діяльності учнів.

Включення у зміст музичних занять різноманітних типів і видів музично-орієнтованої художньої діяльності є одним із важливих компонентів розвитку сучасної методики музичної освіти. Проведення аналогій між явищами музики та інших видів мистецтва, встановлення загального та часткового між ними сприяє пізнанню учнями специфіки музики, розвитку художньої культури [1,141].

У цьому зв'язку зазначимо те, що вчитель музики повинен знати про задачі, зміст і організацію музичної діяльності, музично-теоретичної діяльності. Він також повинен усвідомлювати дидактичні можливості художньої культури як фактору впливу на музичний розвиток особистості учня.

Методологічними засадами такого підходу є визначення ролі принципу історизму, який забезпечує умови для створення педагогічних ситуацій за допомогою порівняння одночасових культурних феноменів різноманітних образів культури. При цьому великого значення набуває формування філософських знань [8,6].

З'ясування етапів становлення явищ є одним із засобів усвідомлення сутності. На нашу думку, вирішувати ці проблеми у професійній підготовці вчителя музики доцільно за допомогою семантичної моделі, яка зумовлена особливостями формування особистісних смислів [13].

Вона інтегрує елементи лінгвістичної моделі, орієнтованої на тлумачення образно-художнього змісту текстів та психодинамічної моделі [6], яка зумовлена особливостями формування відчуттів, сприймання явищ навколишнього світу, запам'ятовування, згадування, уявлення і думання про них, повідомлення словом (музичним, пластичним) своїх думок іншим людям, переживання, почування, прагнення до здійснення своїх інтересів, намірів, бажань та цілей, "переборювання труднощів на шляху їх досягнення" [6,1].

Невипадково сприймання мистецтва певною мірою залежить від власного художнього відчуття, вміння розуміти прекрасне; безпосереднє сприймання творів мистецтва з осмисленою і всебічною інтерпретацією їх, яка ґрунтується на принципах: історизму, опори на творчий метод митця, аксіологічної функції мистецтва, єдності особистісного, діяльнісного і діалогічного підходу у розкритті педагогічних аспектів художньої культури.

Водночас художньо-педагогічні технології ґрунтуються на включенні персоніфікованих компонентів, які розглядаються у контексті формування того чи іншого складного динамічного показника особистості. Презентація студентських робіт, наробки

викладачів, що виконують дослідницьку роботу у царині формування комунікативних навичок учнівської молоді в організації музично-орієнтованої поліхудожньої діяльності на музичних заняттях та заняттях художньої культури дозволила встановити таке:

1. Розробка та обґрунтування педагогічних технологій визначається змістом структурних компонентів психічного показника особистості, який потребує подальшого розвитку. Наприклад, вивчення праць Б.Ломова дозволило студентам встановити, що:

Інформаційно-комунікативна функція охоплює процес формування, передачі та прийому інформації. Спілкування спрямоване на формування оцінок досягнутих результатів.

Регуляційно-комунікативна функція полягає в регуляції поведінки. Завдяки спілкуванню людина здійснює регуляцію не тільки власної поведінки, а й поведінки інших людей, і реагує на їхні дії.

Афективно-комунікативна функція характеризує емоційну сферу людини, її спонтанні прояви.

Комунікативний аспект спілкування – це обмін між учасниками різною інформацією: знаннями, думками, почуттями тощо. Головним засобом спілкування у цьому разі є мовлення (Г.Андрєєва).

Інтерактивний аспект спілкування – (від лат. inter – поміж) характеризується організацією взаємодії між його суб'єктами. Спілкування у такому випадку може бути кооперацією або ж конкуренцією.

Перцептивний аспект спілкування – (від лат. perceptio – сприймання) характеризує особливості сприймання і взаєморозуміння партнерами один одного.

2. Зміст педагогічних технологій зумовлений особливостями змісту поняття, що вивчається. У нашому випадку під поняттям комунікативні навички ми розуміли автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу на нього у процесі комунікації.

Були визначені структурні компоненти комунікативних навичок учнів на уроках художньої культури:

- духовно-орієнтаційний компонент, що передбачає усвідомлення сенсу буття особистості та його відображення в образній формі мистецтв різних народів світу і в реальному житті особистості учня;
- комунікативно-пізнавальний компонент, що зумовлює засвоєння знань щодо художньої культури (мови художніх творів);
- діалогічно-орієнтаційний компонент, що забезпечує формування вмінь усвідомити позицію іншого суб'єкта спілкування на основі синтезу вербальної та невербальної інформації, прояву зацікавленості до позиції особистості;
- розвитку здібності усвідомлювати її внутрішній світ на основі суджень, оволодіння засобами невербального спілкування; дій та вчинків учня; формування вмінь приймати точку зору митця, вчителя та учнів з узгодженням умовною специфікою художньої культури;
- мотиваційно-орієнтований компонент, який передбачає наявність усвідомлення специфіки культури тієї чи іншої країни.

У зв'язку із викладеним можна констатувати, що педагогічні технології можуть включати у взаємодію такі ключові поняття:

- спілкування є здатністю особистості до взаємодії між митцями, вчителем та учнями, у процесі якої реалізується оволодіння знаннями, вміннями розвивати внутрішній світ людини та її індивідуальні особливості. Спілкування є складним і динамічним утворенням особистості, що зумовлено формуванням навичок розуміння інших людей, самого себе;
- складовою поняття “спілкування” є комунікація. Вона конкретизує спілкування на основі змісту певної інформації, що має відображення у знаковій формі. Комунікація вирізняє наявність відправника інформації, що

зумовлює специфічність співтворчості суб'єктів спілкування;

- під поняттям “комунікативні навички” слід розуміти здатність особистості учня до специфічного спілкування (міміка, жести, звук), у нашому випадку – це автоматизований вияв комунікативних якостей, які сприяють успішній інформаційній взаємодії, вирішенню конкретних питань.

3. Організація музично-орієнтованої та поліхудожньої діяльності на заняттях художньої культури потребує включення у педагогічні технології конкретних методів, прийомів та принципів навчання.

Комунікативні навички учнів формуються за допомогою методу діалогу, складовими компонентами якого є прийоми: переговори, дебати, дискусії, суперечки, на шляху яких, залежно від цілей, реалізуються вміння або знаходити істину, або переконати співбесідника у своїй точці зору, або отримати перемогу над партнером. Залежно від цілей спору розрізняють такі різновиди його прийомів: аподістичний, евристичний і софістичний.

Аподістичний прийом має на меті знаходження істини. У пошуках істини не ставиться задача переконати один одного, або підловити. Найважливіше – знайти істину в суперечці.

Евристичний має на меті запевнити будь в чому. Використовуючи евристичний прийом, ініціатор спору чи дискусії повинен не забувати про те, як мало можна взяти логікою, коли опонент не хоче впевнитися.

Для досягнення цілей в такій суперечці необхідно застерегти партнера від непродуманого рішення; викликати бажання стати на чиюсь із сторін, впевненість, що точка зору викличе аналогічні думки та почуття; не треба відразу ж підкреслювати невірність точки зору, з якою учень чи студент зжився, і якщо учень бачить відповідь із якоїсь однієї сторони вірно, зазначимо його правоту і покажемо, що з іншої сторони предмет буде виглядати інакше. Адже художньо-педагогічна цінність полягає в можливості дати на нього різні вірні відповіді, в його багатоплановості і творчій основі.

Роздуми учнівської молоді на уроці художньої культури – це діяльність на основі художнього спілкування із творами мистецтв. Дуже важливі при цьому не тільки зміст сказаного, а й інтонація мови учня. Мовне інтонування тісно пов'язане з проявом психічного стану особистості і дає можливість почути багато цікавого. Уже в самій емоційній забарвленості мови – радість, захоплення, байдужість, роздратування – висловлюють відношення партнерів спілкування до творів мистецтва. Дуже важливо спостерігати за розвитком образності й інтонаційної виразності мови учня на уроках художньої культури. Це – одне із вагомих джерел пізнання творчої діяльності учнівської молоді.

Софістична суперечка. Цей прийом має на меті перемогти, знищити. Мета в даному випадку передбачає вибір засобів її досягнення.

Викладений вище дослідницький екскурс методів та прийомів навчання дозволив нам визначити два види принципів класифікацій методів навчання:

1. Стратегічні принципи навчання, які передбачають виокремлення мети навчання:
 - передача готових знань, добування знань дослідницьким шляхом;
 - добування знань у процесі співтворчості.
2. Операційний принцип, що дозволяє співвідносити різноманітні способи діяльності у досягнення поставленої мети.

Тобто, поставленої мети можна досягти за допомогою прийомів репродуктивного, продуктивного, варіативного, креативно-творчого підходу до вирішення творчих завдань.

На нашу думку, доцільно класифікувати методи навчання за ознакою узагальнення стилів сучасної художньої культури, що забезпечують етап організації ситуацій художньої комунікації.

У цьому зв'язку доцільно за допомогою пізнання, згадування, включення механізмів архетипних базисних форм, що складають сутність первинних психо-синкретичних утворень, забезпечувати синтез формування комунікативних

навичок, результатом чого є створення певного моторно-пластичного і просторового образу.

Наприклад, саме цей компонент має відбиток у культурі древніх арабів. Він складає підґрунтя для формування сучасних культурних понять, які формуються на основі простих і древніх уявлень.

Таким чином, можна визначити методи навчання за ознакою первинних архетипних базисних форм, що складають зміст педагогічних технологій на основі матриць (первинних геометричних уявлень). Вони запрограмовані в генетичній пам'яті людини і мають потенціал переутворення в сучасні узагальнені образи.

Усвідомлення цього компонента сприяє впровадженню прийому метафоричного стрибка, що передбачає взаємодію одного виду мистецтва із іншим, хоча первинні закони щодо формування художнього образу мають однакові інтегративні механізми.

Звісно, кожна людина має сприймати художній образ індивідуально, прийом метафоричного стрибка дозволяє провести паралель між методами, що забезпечують дослідницьку діяльність, та афективно-комунікативним спілкуванням, коли враховується досвід взаємодії, емоційно-цілісне ставлення до художнього твору як учнів, так і вчителя. При цьому ми враховували роль діалогічного методу спілкування, що ґрунтується на аподістичному, евристичному та софістичному прийомах.

Вище викладене дає змогу зробити такі **висновки**. Зміст педагогічних технологій у контексті професійної підготовки вчителя наповнюється за допомогою:

- способів діяльності, які реалізуються завдяки установці на пошук поставленої мети;
- способів діяльності, що передбачають доведення поставленого завдання з урахуванням доцільності відмови від лише логічних методів та впровадження прийомів, протилежних логіці, які передбачають організацію протиріч, поза якими неможливе створення нових продуктів творчості у комунікативному спілкуванні;

- способів діяльності за ознакою відмови від стандартного прийому постановки задач у формуванні комунікативних навичок засобом “відпротилежного”.

Подальша перспектива наповнення змісту педагогічних технологій може реалізовуватися за допомогою встановлення взаємодії ключових понять у процесі налагоджування зв'язків між формуванням динамічних показників та змістом структурних компонентів усього процесу організації музично орієнтованої художньої діяльності.

Література

1. Абдуллин Д.Б., Николаева Е.В. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: Учебное пособие. – М.: Прометей, 2005. – 232 с.
2. Башарин В.Ф. Педагогическая технология: что это такое // Специалист. – 1993. – №9. – С. 25-27.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Сов. педагогика. – 1991. – №9. – С. 123-128.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
6. Глива Є. Принципи психотерапії і гіпнотерапії. – Сідней: “Лев”. – 344с.
7. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук. -метод. посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
8. История европейской культуры: Учебное пособие / Авт. сост. А.В.Пустовит. – К.: МАУП, 2002. – 344 с.
9. Кларин А.М. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
10. Кондрашова Л. Педагогічні знання в змісті педагогічної підготовки майбутніх учителів // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць/ Гол. редактор – доктор педагогічних наук, професор Буряк В.К. – Кривий Ріг. КДПУ, 2006. – Вип..14. – С. 12-28.
11. Леценко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі:

До проблеми педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. 1. – 304 с.

12. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; за ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
13. Рейзенкінд Т.Й. Шляхи впровадження досвіду авторських шкіл у професійну підготовку вчителя музики // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг. КДПУ, 2005. – Вип..11. – С.131-154.
14. Сисоєва С.О. Проблема підготовки вчителя до впровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій / Наукові праці: Збірник. – Миколаїв: Вид-во МФ НАУКМА, 2001. – Т. 13: Педагогіка. – С. 26-31.

Ю.В.Рева

ТЕХНОЛОГІЯ ОПТИМАЛЬНОЇ ГАРМОНІЇ ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ ТА ІННОВАТИКИ – ВАЖЛИВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

В работе раскрыта технология использования приемов педагогической техники и инноватики. Рассмотрено различные аспекты готовности учителя с учетом современных приоритетов образования.

In the given article the author shows the way of using pedagogical methods and innovations. The article deals with different aspects of a teacher readiness to educate taking in account the modern priorities of education.

Один із показників високого рівня професіоналізму є готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності. Виходячи з цього ми пропонуємо модель технології, де студент – не об'єкт, а суб'єкт навчання і сучасної практики шкільного життя.

Від першої сходинок – пізнання структури, особливостей педагогічної діяльності – студент прямує до усвідомлення того, що особистість учителя є головним

“інструментом” його успішної діяльності, а від цього – до осмислення ступеня власної готовності відповідати таким професійним вимогам, як глибина знань, розвиненість педагогічного мислення, певних здібностей, умінь і навичок.

Професійна система “людина-людина” особистісно зорієнтована, становить технологію формування готовності майбутнього педагога до професійного самовдосконалення й саморозвитку, а через нього – до продуктивної педагогічної діяльності.

Орієнтація на особистісну сутність людини, прагнення звільнити її від одноманітності в суспільному бутті й особистісному розвитку домінують у сучасній теорії і практиці виховання та навчання.

Гуманістична педагогіка дає широкий простір для реалізації позиції дитини у процесі навчання і виховання. У контексті гуманістичної освітньої парадигми іншого бачиться позиція педагога, якому належить бути визначальним чинником навчального процесу, соратником і супутником дитини на шляху пізнання. Вчитель є провідною фігурою успішної педагогічної взаємодії з вихованцями, від нього залежить оперативність врахування їх особистісних якостей, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання.

У професійному навчанні студента чільне місце відводиться роботі над собою, розвитку особистих задатків, удосконалення психотехніки, мовлення, невербальної поведінки, необхідних для конструювання та організації продуктивного педагогічного діалогу.

Сучасна ідея технологізації освіти сформувала думку про те, що успіх у навчально-виховному процесі школи майбутнього забезпечуватиметься тільки якістю використуваних технологій. Саме вони вважаються гарантом отримання добрих педагогічних результатів. Розвиток школи майбутнього з цих позицій пов'язується із запровадженням якісних технологій.

Сьогодні вносить корективи в розвиток педагогічних парадигм, змінюються суспільні функції вчителя. Важко уявити

по-справжньому гуманістичне суспільство без учителя – духовного працівника, наставника, помічника, а відтак – учителя, який володіє мистецтвом впливати, будити думку, спонукати, заражати. Розвиток нації можливий лише за умови існування її освіченої, високодуховної, інтелігентної частини – професійного учительства. Технологія оптимальної гармонії використання прийомів педагогічної техніки та інноватики – кредо педагогів.

Ми розглядаємо цю технологію як вищу, творчу активність педагога, що виявляється в доцільному використанні прийомів керування класом, підтримання дисципліни та уваги; технологій організації традиційних і нетрадиційних форм роботи на уроці, взаємної допомоги учнів; прийоми забезпечення ефективної перевірки знань тощо. А також дидактичні прийоми: як зацікавити слухачів лекцією, без нудьги повторити основний матеріал теми, підтримати зацікавленість у навчальній проблемі, навчити грамотно будувати свою мову під час відповіді, знайти прийоми організації вчительської праці.

Ця доцільність є результатом взаємодії принаймні двох чинників. Перший є системою знань і уявлень про закони навчання, розвиток особистості дитини та відповідно про технологію та прийоми, які забезпечують такий розвиток і здатність учителя створювати педагогічні технології на підставі характеристик педагогічної ситуації індивідуальних особливостей дитини. Другий чинник становить індивідуальні особливості педагога: його спрямованість, здібності та психофізичні дані. Для педагога важливо не тільки знаходити педагогічне рішення, а й уміти реалізувати його в ситуації педагогічної взаємодії. Отже, педагогічна доцільність діяльності вчителя – це, по-перше, результат оволодіння психологічними та педагогічними знаннями, вміннями, навичками, по-друге – наслідок раціонального використання потенціалу індивідуальності у процесі педагогічної взаємодії. Інакше кажучи, технологію оптимальної гармонії використання прийомів педагогічної техніки та інноватики можна розглядати як вияв свого “я” в професії, як самореалізацію особистості

педагога в освітній діяльності, що забезпечує реалізацію особистості учня.

Спостереження свідчать про те, що джерелом, яке забезпечує творчу активність майбутніх педагогів, є мотиви самоактуалізації особистості у сфері професійної діяльності. Механізмом виникнення таких мотивів є система професійних інновацій, оптимальної гармонії прийомів педагогічної техніки, ціннісних орієнтацій особистості вчителя, в якій домінують роль відіграють гуманістична спрямованість діяльності педагога і його соціальна відповідальність. “Технологія оптимальної гармонії...” дасть можливість майбутнім фахівцям досягти високого рівня педагогічної майстерності і нести своїм учням велику радість Краси педагогічної дії.

Коли ми прагнемо усвідомити витoki розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. В цьому визначенні слід наголосити на таких особливостях педагогічної майстерності у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системотвірним чинником є гуманістична спрямованість: підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується); педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення; техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізувати структуру педагогічної діяльності.

Розкриємо тезисно елементи педагогічної майстерності. Гуманістична спрямованість: домініанта для

розвитку учня; бачити особистість, відчувати, розуміти й допомагати; у кожній малій справі бачити велику мету; “вирощувати” особистість через відкриття, а не насаджування; відповідати за свій вплив; відчувати моральне задоволення від розвитку учнів.

Професійна компетентність: компетентність знань (предмета педагогіки, психології, методик); особистісна забарвленість знань; постійне оновлення знань.

Педагогічні здібності: комунікативні; перцептивні; динамізм; емоційна стабільність; оптимістичне прогнозування; креативність [3], [10], [9,345], [13,17-25].

Педагогічна техніка: зовнішня; внутрішня.

Генеральна здібність, що об'єднує всі провідні, на нашу думку, найточніше визначена Н.Кузьміною. Це чутливість до людини, яка зростає, до особистості, яка формується. Спираючись на дослідження, можна виокремити такі шість провідних здібностей до педагогічної діяльності: комунікативність (потреба у спілкуванні; готовність вступити в контакт; викликати позитивні емоції у співрозмовника; задоволення від спілкування) [7,47]; перцептивні здібності (професійна проникливість; здатність сприймати і розуміти іншу людину; пильність; педагогічна інтуїція); динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність (здатність володіти собою; зберігати самоконтроль; здійснювати саморегуляцію); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості; спроможність генерувати незвичні ідеї; відходження від традиційних схем; вміння швидко розв'язувати проблемні ситуації).

Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників.

Щоб учитель діяв творчо, самостійно виважуючи результати своєї діяльності і коригуючи засоби з орієнтацією на мету, він повинен мати певне внутрішнє опертя, певні

властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога, а через нього – і розвиток учня.

Критеріями майстерності педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність у виборі засобів, творчість (за змістом діяльності).

Елементи педагогічної майстерності дають змогу з'ясувати системність цього явища в педагогічній діяльності. **Високий рівень майстерності** надає нової якості всій роботі педагога: формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спрямованості, знання і готовність до дії; розвинуті знання стають інструментом для самоаналізу і виявлення резервів саморуку; **високий рівень** здібностей стимулює саморозкриття особистості, а вдосконалення педагогічної техніки – пошук результату, адекватного задумові.

В оволодінні майстерністю можна виокремити кілька **рівнів: елементарний** (оволодіння знаннями для виконання педагогічної дії; оволодіння предметом викладання); **базовий** (педагогічні дії, гуманістично зорієнтовані; стосунки з учнями і колегами розвиваються на позитивній основі; добре засвоєно предмет викладання; методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на уроці); **досконалий** (характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їх високою якістю; діалогічною взаємодією в спілкуванні); **творчий** (характеризується ініціативою і творчим підходом до професійної діяльності; самостійно конструює оригінальні прийоми взаємодії; діяльність будує, спираючись на рефлексний аналіз; забезпечує індивідуальний стиль професійної діяльності).

В процесі дослідно-експериментальної діяльності прагнули допомогти студентові : сформувати гуманістичну спрямованість, дати ґрунтовні знання, розвинути педагогічні здібності, озброїти технікою взаємодії, підготувати до професійного аналізу різноманітних педагогічних ситуацій.

А.С.Макаренко неодноразово наголошував на необхідності для вчителя володіти прийомами організації власної поведінки і впливу на учня. Він увів для позначення

цього явища поняття “педагогічна техніка”, яке має нагадувати педагогові про необхідність дбати не лише про сутність нашої діяльності, а й про форму вияву своїх намірів, свого духовного потенціалу.

Адже “вихованець сприймає вашу душу та ваші думки не тому, що знає, що у вас на душі робиться, а тому, що бачить вас, слухає вас” [12,163]. Педагогічна техніка як сукупність професійних умінь сприяє гармонійному поєднанню внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження. І тоді майстерність педагога виявиться в синтезі духовної культури і педагогічно доцільної зовнішньої виразності [2,2].

Педагогічна техніка – це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це володіння комплексом прийомів, які дають вчителеві можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у виховній роботі. Поняття “педагогічна техніка” містить дві групи складників. Перша група пов’язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття; опанування умінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, гучністю, темпом мовлення). Друга група пов’язана з умінням вплинути на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, техніка навіювання тощо. Складники першої і другої груп педагогічної техніки спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття педагога, або на вміння це почуття адекватно виявити зовні. Умовно поділимо педагогічну техніку на зовнішню і внутрішню, відповідно до мети її використання. **Внутрішня техніка** – це створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття. **Зовнішня техніка** – втілення внутрішнього переживання вчителя в його

тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці [14,45].

Наша праця – це повсякчасна зміна ситуацій, що викликає то посилене збудження, то гальмування. Вчитель повинен уміти зберігати працездатність, володіти ситуаціями для забезпечення успіху в діяльності і збереження свого здоров'я. Для цього важливо працювати над виробленням такого синтезу якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічного оптимізму; впевненості в собі як в учителі, відсутності страху перед дітьми; умінні володіти собою, відсутності емоційного напруження; наявності вольових якостей (цілеспрямованості, самовладання, рішучості) [16,426].

Важлива передумова творчого процесу - гармонійна єдність внутрішнього змісту діяльності і його зовнішнього впливу. Педагогові варто навчитися адекватно й емоційно виразно відображувати свій внутрішній стан, думки і почуття. Елементами зовнішньої техніки вчителя є вербальні (мовні) й невербальні засоби. Саме через них педагог виявляє свої наміри, саме їх “читають” і розуміють учні [6,85].

Жодна, навіть найідеальніша, фігура не може зробити людину красивою, якщо їй бракує вміння триматися, підтягнутості, зібраності. Гарна, виразна постава вихователя передає внутрішню гідність. Пряма хода, зібраність свідчать про впевненість педагога у своїх силах, водночас згорбленість, опущена голова, млявість рук – про внутрішню слабкість людини, її невпевненість у собі. Вираз обличчя і погляд впливають на учнів сильніше, ніж слова. Діти “читають” з обличчя вчителя, вгадуючи його ставлення, настрої, тому обличчя має не тільки виражати, а й приховувати певні почуття. Широкий діапазон почуттів виражає посмішка, що свідчить про духовне здоров'я і моральну силу особистості. Важливі виразники почуття – брови, очі. Підняті брови вказують на подив, зсунуті – зосередженість, нерухомі – спокій, байдужість, у русі – захоплення.

Для розвитку орієнтування в усвідомленні власної поведінки і поведінки учнів корисне ознайомлення з еталонами, описаними у працях психологів [11, 51-57].

Еталон поведінки в стані радості: посмішка, очі сяють, надмірна жестикуляція, багатослів'я, бажання допомогти іншому. Еталон поведінки в стані страху: очі розширені, поза застигла, брови підняті, голос тремтить, обличчя скривлене, погляд “бігає”, рухи різкі.

Візуальний контакт виконує у стосунках з дітьми таку важливу функцію, як емоційне живлення [8,41]. Відкритий, природний, доброзичливий погляд прямо в очі дитини важливий не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення її емоційних потреб. Погляд передає дітям наші почуття. Дитина уважніша, коли ми дивимося їй прямо в очі, і найбільше запам'ятовує саме те, що сказано в такі хвилини.

Для досягнення зовнішньої виразності ми бачимо такі **шляхи**: навчитися диференціювати й адекватно інтерпретувати невербальну поведінку інших людей, розвивати вміння “читати обличчя”, розуміти мову тіла, часу, простоту у спілкуванні; прагнути розширити особистий діапазон різних засобів шляхом тренувальних вправ (розвиток постави, ходи, міміки, візуального контакту, організація простору) і самоконтролю зовнішньої техніки; домагатися того, щоб використання зовнішньої техніки відбувалося органічно з внутрішнім переживанням, як логічне продовження педагогічного завдання, думки, почуття вчителя.

Досягнення виразності педагогічної техніки – лише одна зі сходинок до педагогічної майстерності. Техніка без усвідомлення завдання педагогічної дії, без розуміння мотивів діяльності учнів, істинної суті результатів взаємодії залишиться порожньою формою, беззмисловою непрофесійною дією. Опанування її прийомами має здійснюватися в контексті підвищення загальної педагогічної культури вчителя.

Один із найголовніших секретів майстерності вчителя в організації **конструктивного діалогу на уроці** полягає в тому, що він уміє сформувавши в учнів позицію активних суб'єктів навчання. Активно працюють учні на уроках таких учителів,

вони самостійно розв'язують навчальні завдання, вільно розмірковують, у них немає страху перед помилкою, їм цікаво працювати. Роль учителя здається такою непомітною – він може поставити кілька запитань, відреагувати на відповідь реплікою або жестом, продемонструвати якийсь дослід. Він непомітно коригує діяльність учнів, спрямовує її в бажаному напрямі, а головне учні працюють самі. Учитель навчає, але робить це мудро. Він не “вкладає” їм у голови знання, не примушує їх бути слухняними, не залякує можливими репресіями. Вчитель лише створює на уроці таку ситуацію, яка потребує від учнів самостійних дій, і вони, шукаючи відповідь на запитання, починають самі регулювати свою пізнавальну діяльність. Німецький педагог А.Дістерверг зауважував, що розвиток і освіта нікому не можуть бути просто повідомлені, передані. Кожний, хто бажає їх отримати, повинен досягти цього “власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням... Тому самодіяльність – засіб і водночас результат навчання” [5,118].

Потреба в людях, готових до життя в постійно змінюваному соціумі, налаштованих і здатних творити нове у своїй діяльності, покликала до життя і стимулює, каталізує (прискорює) інноваційні освітні процеси, вихід яких на новий рівень забезпечує стабільність і розвиток соціуму.

Інновація – пряма калька з англійського слова “innovation”, що означає “нововведення”, “новинка”, “новаторство” [1,3].

Нововведення – комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження та використання нового, метою якого є задоволення потреб й інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і засобів забезпечення її ефективності, стабільності та життєздатності [15,12].

Розрізняють поняття “**новація**” (“новий засіб”) як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та “інновація”, яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації.

В.Паламарчук новацію вважає результатом (продуктом) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває

принципово нову в науці і практиці, інновацію – результатом породження, формування і втілення нових ідей. Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від новацій: якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує нову ідею у практиці – інноватор. Одним із найголовніших аспектів педагогічної інноватики є новизна педагогічного засобу. **Новизна** – один із основних критеріїв оцінювання педагогічних досліджень; основний результат творчого процесу; властивість і самостійна цінність нововведення [4,24].

Результатами педагогічної творчості є: **педагогічні відкриття** – наймасштабніші новаторські педагогічні рішення, пов'язані з формуванням, обґрунтуванням нових педагогічних ідей та їх впровадженням у конкретній педагогічній системі; **педагогічні винаходи** – перетворення, конструювання окремих елементів педагогічних систем, засобів, методів, умов навчання та виховання; **педагогічні вдосконалення** – модернізація й адаптація до конкретних умов уже відомих методів і засобів.

Інноваційні процеси в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів.

Педагогічна інноватика відповідно до особливостей інноваційних процесів охоплює такі теоретичні блоки понять і принципів: створення нового в системі освіти і педагогічної науки; сприйняття нового соціально-педагогічним співробітництвом; застосування педагогічних новацій, а також систему рекомендацій для теоретиків і практиків щодо пізнання інноваційних освітніх процесів та управління ними.

Інноваційна педагогічна діяльність є одним із видів продуктивної діяльності. Серед її обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елементу в педагогічній діяльності. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є створення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції – як у техніці.

Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини.

Ускладнюють, а іноді й унеможливають інноваційну педагогічну діяльність **бар'єри творчості** – перешкоди, які заважають особистісному вияву творчої діяльності. З метою подолання бар'єрів в інноваційній діяльності педагога використовують соціально-психологічні методи, зокрема **індивідуальні та групові психотехнології**.

Дослідження у сфері соціальної психології, життєва практика свідчить, що група є ефективним інструментом соціально-психологічного впливу на особистість. Присутність інших підсилює мотивацію кожного учасника до опанування певних норм і принципів, стратегії та стилю поведінки, збагачує особистісний репертуар рішень, допомагає обрати найадекватніші. Взаємодія у групі сприяє формуванню й розвитку комунікативних навичок, підвищенню самооцінки, подоланню тривожності, агресивності, підсиленню позитивної мотиваційної поведінки. Для цього у групі має утвердитися спокійна, доброзичлива атмосфера, в якій би кожен індивід убачав джерело психологічного захисту, важливий чинник регуляції своєї поведінки. Розвиток самосвідомості в таких умовах відбувається за неперервного зниження бар'єрів психологічного захисту. Одночасно знижується рівень особистої нещирості, оскільки кожний усвідомлює, що вона утруднює роботу групи.

Благотворний вплив групи на особистість забезпечують: наявність зворотного зв'язку (взаємодія у групі створює і підтримує оптимальні умови для того, щоб кожний мав змогу побачити й усвідомити дефектні прояви своєї й чужої поведінки); емоційне переживання отриманих під час групової роботи нових даних про себе й інших (воно породжує сильний імпульс, що спонукає до переосмислення “Я - концепції”); роль ведучого, який може бути активним творцем ситуації, каталізатором процесів у групі, соратником чи опонентом учасників групової взаємодії.

У подоланні психологічних бар'єрів в інноваційній діяльності педагога ефективними є різноманітні групові психотехнології. Автори однієї з них, зарубіжні психологи К.Левін, Д.Джибб, В.Байрон, А.-К.Райс, М.Райош використовують принцип "навчання того, як навчитися"; під час випробування нових форм поведінки в обстановці, яка нічим не загрожує особистості. Процедурно така робота охоплює самопрезентацію, зворотний зв'язок, експериментування. Учасники заняття отримують допомогу в розвитку таких специфічних комунікативних навичок, як опис поведінки, передавання почуттів, активне слухання, конфронтація. Ведучий заняття при цьому зберігає пасивну позицію.

Учасникам групових занять пропонуються такі вправи:

- **"Хто я?"**. Мета цієї вправи полягає в знайомстві учасників групової взаємодії. Кожен з них повинен запропонувати 10 відповідей на запитання "Хто я?", беручи до уваги будь-які особистісні риси, емоції, характеристики. Потім учасники заняття читають характеристики один одному, за бажанням коментуючи їх. На все це відводиться 30 хв.
- **"Потерпілі в корабельній аварії"**. Під час такого заняття, яке триває приблизно півтори години учасники опановують навички ефективної поведінки у процесі пошуків консенсусу в групах. Після того, як кожен із них розташує всі зазначені в списку предмети за ступенем важливості для виживання, група виробляє спільне для всіх рішення, керуючись спільним методом досягнення консенсусу.

Структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в

інноваційних процесах, досягнуті результати у навчанні та вихованні дітей. Показником мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності.

Уміння педагога засвідчують свідоме оволодіння діяльністю, яка за своєю структурою відповідає структурі його особистості, в якій виокремлюють такі професійні уміння: гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчити особистість дитини і себе); проектувальні (здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу); конструктивні (вміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання, форми роботи, вибирати і дозувати навчальний матеріал, оптимально керувати процесом учіння); організаційні (здатність організовувати свою діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу); комунікативні (уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати техніку акторської майстерності, попереджувати і долати конфлікти, створювати комунікативну мережу занять).

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних знань, в імпровізації, експерименті. Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками

дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці.

Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога : визнання цінності творчого мислення; розвиток чутливості дітей до стимулів оточення; вільне маніпулювання об'єктами та ідеями; уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу; уміння розвивати конструктивну критику, але не критиканство; заохочення до самоповаги; нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

Креативність педагога формується на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності. Схематично цей процес можна представити так : наслідування => копіювання => творче наслідування => наслідувальна творчість => справжня творчість.

З огляду на внутрішню мотивацію та спрямованість, виокремлюють такі види особистісної центрації педагога: конформістська особистісна центрація педагога (на колегах); авторитетна особистісна центрація педагога (на батьках); методична особистісна центрація педагога (на засобах навчання та виховання); гуманістична особистісна центрація педагога (на інтересах дитини).

Лише гуманістична центрація є умовою того, що нововведення відповідатиме справжній меті навчання та виховання.

Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Процес рефлексії індивідуальний. Активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток. Джерелом цього процесу є система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній діяльності. Тому в навчально-

професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б активізували рефлексивну позицію педагога, формували його позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження.

Отже, мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності.

При підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності взаємодія викладача зі студентами має відповідати таким принципам: неперервність і цілеспрямованість розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів; особистісна зорієнтованість; професійно-практична спрямованість (варіативність змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів і запитів педагогічної практики); альтернативність, свобода вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо); усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності); творче самовизначення, співпраця та співтворчість.

Розвитку пізнавальної та професійної діяльності, творчого самовираження майбутніх педагогів сприяють спеціальні завдання, що спонукають до багатоваріантного розв'язання. Дуже важливу роль відіграє творча обстановка у процесі навчання, утвердження якої можливе за таких умов: відсутність внутрішніх перепон творчим виявам. Для налаштованості студентів до творчого пошуку необхідно допомогти їм у набутті впевненості у стосунках з однокурсниками, викладачами; організація активної роботи підсвідомості. Навіть коли проблема не перебуває у центрі уваги, підсвідомість людини може непомітно працювати над нею; утримання від оцінювання. Це сприяє розширенню потоку ідей, зосередженню над осмисленням проблеми; використанню метафор і аналогій, відшукуванню нових асоціацій та зв'язків. Можливості творчого пошуку зростають за рахунок незвичайних зіставлень, порівнянь; робота з метафорами не тільки спонукає до образного мислення, а й стимулює спонтанне створення образів, цілеспрямоване їх осмислення; розвиток

уяви, фантазії з відповідним контролюванням їх. Після творення обстановки внутрішньої свободи, періоду “дозрівання ідей” усі пропозиції обговорюються і критично переглядаються; розвиток сприйнятливості, підвищення чутливості, широти й насиченості сприйняття світу, що є основою розвитку професійної сензитивності (чутливості); допомога тим, хто навчається, знаходження сенсу у творчій діяльності.

Навчальний процес, який здійснюється за таких умов, передбачає вільне спілкування, обмін думками, ідеями, а найголовніше – особистісну включеність майбутніх педагогів у творчість.

Найрельєфніше відтворюють ситуації творчого, професійного пошуку дидактичні ігри. Останнім часом з'явилася низка праць, які переконливо обґрунтовують доцільність застосування в навчальному процесі різноманітних ігор і пропонують багатий ігровий матеріал з розв'язання педагогічних задач та психолого-педагогічних ситуацій в умовах, наближених до реальних, що, по-перше, свідчить про цінність гри як методу навчання не лише школярів, а й педагогів, а по-друге, підтверджує тенденцію зближення процесу навчання з життям, потребу озброєння студентів і учнів саме тими знаннями, які стануть їм у пригоді в майбутній практичній діяльності [18, 3].

У структурі дидактичних ігор виділяють чотири етапи:

1. Орієнтація – представлення теми, що вивчається, характеристика імітації та ігрових правил, огляд загального ходу гри.
2. Підготовка до проведення – виклад сценарію, ігрових завдань, правил, ролей процедур. Для проведення гри важливо детально опрацювати ігровий задум або сценарій, у яких мають бути відображені сюжетна схема, загальний план гри. Складаються вони з таких розділів, як: опис ігрової обстановки, атрибутів гри; розроблення репертуару ігрових дій; характеристика організації гри; створення методичних вказівок для учасників гри.
3. Проведення гри – організація і фіксація ігрових дій, коригування неточностей тощо.

4. Обговорення гри – описовий огляд – характеристика “подій” гри та їх сприйняття учасниками.

Крім дидактичних ігор, до активних методів навчання майбутніх учителів відносяться: дискусії, співбесіди, розв’язування педагогічних задач і психолого-педагогічних ситуацій, розбір інцидентів, самостійне вивчення й аналіз наукової літератури та передового педагогічного досвіду (перелічені ситуаційні методи).

Всі методи активного навчання поділяються на імітаційні й неімітаційні. До імітаційних віднесено як неігрові – аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, так і ігрові методи – ділова гра, розігрування ролей, ігрове проектування.

Ділові ігри сприяють закріпленню теоретичних знань, формують управлінські вміння, розвивають творчий підхід до моделювання освітніх систем, підвищують ефективність інтелектуальної праці.

Ігрове моделювання розкриває простір для пошуку самостійного розв’язання професійного завдання, корекції цього процесу. Головними способами ігрового моделювання педагогічної діяльності є мікрореконструкція, реалізація педагогічних ситуацій, соціально-психологічний тренінг, психодрама, дидактичні спектаклі тощо. Ігрове моделювання охоплює й такі форми творчого пошуку, як мозковий штурм, дискусії, метод синектики (об’єднання різномірних елементів).

За ігрового моделювання відбувається перехід навчальної діяльності у навчально-творчу, оскільки створені умови сприяють використанню потенційних можливостей студентів, їх творчих здібностей. Ігрове моделювання дає змогу уникнути педагогічних стереотипів, шаблонів, що особливо важливо у розвитку готовності до нововведень як складової інноваційної поведінки майбутніх педагогів.

Формуванню інноваційної поведінки педагога сприяє використання **рефлексивно-інноваційних методів**. Особливість їх полягає в принциповій інноваційній відкритості, творчому розумінні кожного педагогічного завдання. Рефлексивно-інноваційні методи допомагають актуалізувати, переосмислити попередній досвід, виявити нові відношення і

проблеми навчально-виховного закладу майбутнього, налаштувати себе на зацікавлене конструктивне ставлення до новацій.

У реалізації інноваційної поведінки педагога важлива роль належить **проблемно-рефлексивному полілогу**. Реалізація його охоплює такі етапи: відшукування і з'ясування педагогічних проблем (кожний учасник, не наслідуючи попереднього, структурує проблеми); висунення ідей, спрямованих на розв'язання конкретних проблем; колективне обговорення ідей.

Цінність такого полілогу полягає в розвитку усіх, не лише найпідготовленіших у формуванні й вирішенні проблем, педагогів. "Заборона" повторення ідей забезпечує максимальне осмислення альтернативних рішень.

Метод позиційної дискусії ефективний під час формування банку даних про різні педагогічні інновації, забезпечення процесу їх критичного аналізу. Механізм такої дискусії передбачає поділ групи на три частини.

Перша група розробляє та обґрунтовує проект майбутньої інновації. На цьому етапі допустима критика рішень, що пропонуються. Наприкінці дискусії група подає на загальне обговорення один із напрацьованих варіантів.

Друга група має з'ясувати всі альтернативні варіанти щодо запропонованого нововведення, спростувати твердження першої групи. Відхиливши пропозиції, вона також розробляє своє рішення, викладає програму дій.

Завдання третьої групи полягає в аналізі та пошуку конструктивного у запропонованих проектах, оскільки вона здійснює синтез і віднаходить компромісні шляхи вирішення проблеми. Далі групи міняються ролями і весь цикл повторюється знову.

Практичні заняття з педагогіки та освітніх технологій проводяться здебільшого у формі навчально-педагогічних ігор чи розв'язання складних психолого-педагогічних ситуацій і задач, що сприяє виробленню в студентів умінь застосовувати теоретичні знання на практиці. Навчально- педагогічні ігри дають змогу проявити творчу активність, привчають до

відповідальності і спрямовують їхні зусилля на досягнення мети, сприяють формуванню у майбутніх учителів педагогічної культури, вихованню в них таких якостей як самостійність, наполегливість, самовладання, витримка, культура спілкування, що становить основу успішної педагогічної праці і є необхідними для майбутнього вчителя і вихователя [18, 35].

Пропонуємо теми методичних розробок або описання проведених нами ігор за розділами курсу освітніх технологій. Навчально-педагогічні ігри до розділу “Теорія навчання”: “Яким має бути урок у сучасній школі?”, “Форми і методи активного навчання”, “Зірваний урок”, “Випадок чи інцидент?”, “Розвиток пізнавальної активності учнів”, “Іспит на мужність”, “Заохочувальна роль оцінки”, “Інтригуючі п’ятихвилинки”. Навчально-педагогічні ігри до розділу “Теорія виховання”: “Якими вони стають”, “Конфлікт”, “Педагогіка співробітництва”.

Прагнення вчителів досягти найкращих результатів у розв’язанні освітніх розвивальних і виховних завдань спонукає їх до створення **нестандартних уроків**. Наведемо приклади деяких нестандартних уроків. Ми їх об’єднали у декілька груп (ознайомлюємо студентів та приміняємо в роботі).

Уроки-пізнавально-розважальні ігри: “Урок-гра “Робимо урок разом”, “Урок-кросворд”, “Пізнавально-пошукова гра “Острів скарбів”, “Урок-гра “Руки вгору” (“Мовчанка””, “Урок-гра “Знайди помилку”, “Урок-гра “Упізнай мене”, “Урок-гра “Хто далі?”, “Урок-гра “Двійники”, “Урок-гра “Сходження на вершину знань”, “Урок-гра “Кубики”, “Урок-гра “Хто краще знає та пам’ятає”, “Урок-пошук”, “Урок-бліцтурнір”, “Урок взаємонавчання”.

Уроки-сценарії популярних телепередач: “Урок-телепередача”, “Урок-гра “Брейнринг”, “Урок-гра “Поле-чудес”, “Урок-“Телеміст”, “Урок-“Зоряний час”, “Урок-“КВК”, “Урок-“Що? Де? Коли?”.

Уроки-професійно-рольові ігри: “Урок-суд”, “Урок-гра “Зліт представників різних професій”, “Урок-захист мікродисертації”.

Уроки-пошуки: “Урок-подорож”, “Урок-диспут”, “Урок-мозаїка”, “Проектний урок”, “Урок-екскурсія”, “Урок-прес-конференція”, “Урок без учителя”, “Документальний практикум”.

Уроки-драматизації: “Урок-фантазія”, “Урок-спектакль”, “Віршовано-музичний урок”, “Урок-казка”, “Конкурс знань, умінь і творчості”.

Одним із завдань сучасної школи є підготовка людини до навчання впродовж усього життя. Важливим елементом цієї підготовки є формування вміння самостійно набувати знання, користуючись різними джерелами інформації.

Розглянемо елементи педагогічної техніки в побуті з підручником. Ігрові прийоми роботи з текстом : “Питання-відповідь”, “Вікторина”, “Пантоміма”, “Конспект”, “Учена рада”, “Знайди помилку”, “Цікаве питання”, “Переказ по колу”, “Заборонені запитання”, “Конкурс казкарів”, “Мініатюра”, “Відповідь-слово”, “Склади малюнок”, “Ієрархія”, “Філософська сімка”, “Чомучка”, “Дерево мудрості”, “Структура тексту”, “Тямущий учень”, “Скласти підручник”, “Ключові слова”, “Образна пам’ять”, “Вправи з розвитку навичок роботи з текстом”, “Лінгвістичні вправи”, “Райдуга”, “Фантазія”, “Запитуйте-відповідаємо”. Розкриємо зміст окремих із них.

Учена рада. Увесь клас читає навчальний текст за фіксований час. Учням пропонується набір ролей фахівців : редактор, автор, критик, незнайко, фахівець та ін. Кожен може обрати собі роль будь-якого учасника вченої ради. Пропонується переказати текст із позицій обраної ролі. Члени ради оцінюють виступи. Виграє той виступаючий, який у найбільш оригінальній формі переказав текст, відповідно обробивши його.

Мініатюра. Клас розбивається на групи по три-чотири особи. Групам пропонується прочитати текст і за допомогою будь-яких виразних засобів передати його зміст. Це можуть бути вірші, малюнок, драматизація, загадка, жарт, казка, пантоміма тощо. Кожна група презентує свою роботу, клас оцінює за трибальною системою : “посередньо”, “добре”, “дуже добре”.

Створення позитивного мікроклімату в класі під час уроку є запорукою його ефективного проведення. Щоб уникнути негативних ситуацій, треба знати основні закони, якими можна пояснити поведінку учнів і стратегію й тактику власної поведінки, яка б запобігала появі ситуацій, результатом яких були б агресія та невдоволення учнів.

Для того щоб створити атмосферу співробітництва на уроці, яка є запорукою позитивних взаємовідносин між учителем і учнями, можна скористатися такими прийомами: “Будь парадоксальним!”, “Будь раціоналізатором!”, “Переведи реакцію!”, “Затримай реакцію!”, “Пошук загальних нейтральних інтересів”, “Прийом накопичення згод”, “Прийом “Довіра”, “Прийом “Зараження”, “Прийом “Розкрию таємницю...”, “Прийом “Ми – сила”.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови активної взаємодії всіх учнів у процесі співнавчання, взаємонавчання, де учні розуміють, що вони роблять і для чого. **До прийомів інтерактивного навчання належать такі:** “Коло ідей”, “Мозковий штурм”, “Метод “прес”, “Мікрофон”, “Навчаючи-учусь”, “Ток-шоу”, “Дискусія”, “Метод “американської мозаїки”, “Метод групового дослідження”.

Педагогічні можливості гри були помічені давно. Роль гри в людських відносинах підкреслювали ще Платон і Монтель. Значення гри в навчанні відмічав Ян Амос Коменський. Практика застосування ігор засвідчила, що гра має, крім позитивних аспектів впливу на учнів, ще й негативні, які проявляються в додаткових витратах часу на підготовку, відволікання уваги на продуктивну діяльність, порушення дисципліни та ін. Із цих причин педагоги більше схиляються до **використання на уроках не ігор, а ігрових ситуацій.** Сюжети та назви деяких з них наводимо нижче: “Коментатор”, “Журналісти”, “Фантазери”, “Запитай сам себе”, “Іподром”, “Ланцюжок”, “Блеф-клуб”, “Світлофор”, “Чомучки”, “Сюрприз”, “Наведи порядок”, “Знайди помилку”, “Буриме”, “Утрачена інформація”, “Лови підказку”, “Здивуй”, “Фантастична фесрія”, “Прийми естафету” та ін.

Утрачена інформація. Учнів попереджають про те, що треба уважно прочитати параграф, запам'ятати, скільки абзаців у ньому та про що йдеться в кожному абзаці. Завдання полягає в тому, що після закінчення роботи над текстом учень викликається до дошки, йому пропонується прочитати параграф і відтворити зміст того абзацу, який закривається паперовою стрічкою. Клас не має права на підказку. Сприяє розвитку уваги та пам'яті.

Буриме. Особливо ефективний прийом у гуманітарних класах. Учням, які об'єднуються у групи, пропонується внести явище, що вивчалось на уроці, до текстів, написаних у різних жанрах: фантастика, гумор, вірш, загадка, героїчна поема, гімн, опис, науковий трактат та ін.

Одним із видів навчання, що спроможне розв'язувати задачу творчого розвитку особистості, вважають евристичне, коли учень за допомогою педагога розробляє та реалізує програму свого навчання в єдиному загальноосвітньому процесі. Основу евристичного навчання складають три групи методів, виділених відповідно до видів евристичної діяльності: когнітивні, креативні, організаційно-діяльнісні. Конкретизуємо евристичні методи кожної з наведених груп.

Когнітивні методи: “Метод уживання”, “Метод смислового бачення”, “Метод образного бачення”, “Метод символічного бачення”, “Метод евристичних питань”, “Метод контрольних питань”, “Метод морфологічного аналізу”, “Метод фокальних об'єктів”, “Метод системного аналізу”, “Метод аналізу явищ, подій, процесів”, “Метод порівняння”, “Метод евристичного спостереження”, “Метод евристичного дослідження”, “Метод гіпотез”, “Метод прогнозування”, “Метод помилок” тощо. Розкриємо сутність одного із них.

Метод помилок. Цей метод передбачає використання помилок для активізації освітніх процесів. Помилка розглядається як джерело протиріч, винятків із правил, нових знань, що народжуються на основі протиставлення загальноприйнятим. Увага до помилки може бути притягнута не тільки з метою виправлення, а й для з'ясування причин її появи та способів одержання. Відшукування взаємозв'язків помилки з

“правильністю” стимулює евристичну діяльність учнів, приводить їх до розуміння відносності й варіативності будьяких знань.

Креативні методи: “Метод фокальних об’єктів”, “Метод часових обмежень”, “Метод раптових заборон”, “Метод вигадок”, “Метод гіперболізації”, “Мозковий штурм”, “Метод синектики”, “Метод запитань”, “Нейролінгвістичне програмування”, “Метод інверсії чи метод звертань” тощо. Розкриємо зміст одного із них.

Метод синектики (Дж.Гордон) базується на “мозковому штурмі”, різного виду аналогіях (словесних, образних, особистих), інверсіях, асоціаціях та ін. Спочатку обговорюються загальні ознаки проблеми, використання аналогій для розуміння проблеми, генеруються та розвиваються аналогії, висуваються та відсіваються перші рішення, висуваються альтернативи, шукаються нові аналогії, повертаються до проблеми. У синектиці широко використовуються аналогії – прямі, суб’єктивні, символічні, фантастичні [17, 207].

Організаційно-діяльнісні методи: “Методи самоорганізації навчання”, “Методи взаємного навчання”, “Метод рецензій”, “Методи рефлексії”, “Методи самооцінки”, “Метод проєктів”, “Методи учнівського цілепокладання” і т. д. Розкриємо сутність одного із них.

Метод проєктів. Цей метод поширений в американських та японських школах. Зміст його полягає в тім, що школярі індивідуально чи в групах за визначений час (від одного уроку до двох-трьох місяців) виконують пізнавальну, дослідницьку, конструкторську чи іншу роботу на задану тему. Їхнє завдання – одержати новий продукт, вирішити наукову, технічну чи іншу проблему.

Розкриємо прийоми роботи з обдарованими дітьми (за С.Вайнбреннером) [17,211-214]: “Навчальні контракти”, “Таксономія мислення”, “Найважчий перший крок”, “Тренінг творчих здібностей”, (вправи: “Хто це? Що це?”, “Неймовірні ситуації”, “Конструктор”, “Пози”, “Ти будеш...”, “Рими”, “Закінчи жарт”, “Комбінатор”, “Придумай бажання, пов’язане з темою уроку”, “Як обійтися без...” або “Ідемо в похід”, “І так, і

сяк”, “Придумай слова”, “Золоті ручки” і т. д.) Подамо сутність одного із прийомів роботи.

Тренінг творчих здібностей має на меті навчити учнів виконувати ті дії, з яких може складатися творча діяльність. Засвоєння операцій дозволить учням компетентно підходити до розв’язування творчих задач.

З метою ефективної підготовки майбутніх фахівців ми розробили конструктор для “збірки уроку”. Основні розділи уроку: початок уроку; пояснення нового матеріалу; закріплення, тренування, відпрацювання умінь; повторення; контроль; домашнє завдання; кінець уроку. Розділ може бути реалізований різноманітними прийомами або їх комбінуванням тобто прийоми по суті і є елементами нашого конструктора. Наприклад, початком уроку може бути інтелектуальна розминка: кілька нескладних задачок або гра “Так-чи ні”. Невеличке опитування за “світлофором” – не заради контролю, а щоб мобілізувати обговорення зробленого домашнього завдання або загадка з “відстроченою відгадкою”. Наведемо це у вигляді таблиці 1.

У теорії винахідництва подібну таблицю називають морфологічною. Конструктор уроку буде змінюватися. Якісь прийоми виявляться непотрібними. У кожного вчителя може бути свій конструктор – ми лише навели його можливу форму. Творчість учителя – норма здорового суспільства. Прийоми педтехніки – інструмент творчості.

Висновки. Гармонія оптимального використання прийомів педагогічної техніки та інноватики дає ефективні результати в підготовці майбутніх фахівців. Інноваційне навчання переконує у значущості таких напрямів розвитку професійних якостей педагога, як емоційність мислення, формування нового типу спілкування та комунікативних здібностей, розвиток здібності до внутрішнього діалогу як основи самопізнання, проблематизації спілкування, лабільності (змінності) його способів, зміни ролей. Реалізація “технології оптимальної гармонії...” забезпечує системність у підготовці педагога до інноваційної діяльності як у період вузівського навчання, так і на етапі післявузівської освіти та в

Конструктор уроку

Основні Функціо-нальні блоки	1	2	3	4	5	6	7	8
Розділи уроку								
1. Початок уроку	Інтелектуальна розминка або опитування	Здивуй! Відстро-чена від-гадка	Фантастичний додаток	"Світлофор"	Взаємоопитування	Гра у випадков-ість	Театралізація	
2. Пояснення нового матеріалу	Приваблива мета	Здивуй!	Фантастичний додаток	Практичність теорії	Прес-конференція	Питання до тексту	Спіймай помилку!	Ділова гра "точка зору"
3. Закріплення, тренування, відпрацювання змісту	Спіймай помилку!	Прес-конференція	Гра-тренінг	Гра у випадков-ість	Ділова гра "компетентність"	Ділова гра "точка зору"	Взаємоопитування	
4. Повторення	Своя опора	Повторюємо з розширен-ням	Свої приклади	Обговорюємо домашнє завдання	Перетинання тем	Ділова гра "компетентність"	Ділова гра "точка зору"	Гра у випадков-ість
5. Контроль	"Світлофор"	Опитування ланцюжком	Тихе опитування	Фактологічний диктант	Бліц-контрольна	Релейна контрольна робота	Вибірковий контроль	
6. Домашнє завдання	Завдання масивом	Три рівні домашнього завдання	Незвичайна звичайність	Особливе завдання	Творчість працює на майбутнє			
7. Кінець уроку	Опитування, підсумок	Відстро-чена від-гадка	Роль "психолог"	Роль "той, що підводить підсумки"	Обговорюємо домашнє завдання			

Література

1. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початкуючому дослідникові. – К., 1994.
2. Гін А.О. Прийоми педагогічної техніки : Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність : посібник для вчителів. – Луганськ : Навчальна книга, Янтар, 2004.
3. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психологических качествах личности учителя // Вопр. психологии. – 1979. - №11.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004.
5. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
6. Ермолаева Е.А. Психосемиотический анализ жестов как знаковых средств познавательной деятельности и общения. – М., 1983.
7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
8. Кемпбелл Росс. Как на самом деле любить детей.- М., 1982.
9. Крутецкий В.Н. Психология.- М., 1980.
10. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя.- Л., 1967.
11. Лабунская В.А. Невербальное поведение: социально-перцептивный подход.- Ростов-н/Д., 1986.
12. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори : В 7 т. – К., 1954. – Т.5.
13. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981.
14. Педагогічна майстерність : Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривonos та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл.- К.: Вища шк., 2004.
15. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.
16. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибр. Твори : В 5 т.- К., 1976. – Т.2.

17. Шарко В.Д. Сучасний урок фізики : технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. - К., 2005.
18. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : Навч. посіб. – К. : Вища шк., 2004.

І.П.Марчук

РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІОЛОГІВ

В данній статтє особое внимание отводиться необходимости использования иновационных дидактических технологий в процессе формирования профессионально необходимых качеств будущих социологов.

In this article the special attention is paid to the necessity of innovative didactics technologies use in the process of professionally important qualities of future sociologists formation.

Рішенню освітніх задач багато в чому сприяє адекватність і ефективність педагогічних технологій, вживаних у процесі навчання майбутніх соціологів, 'ехнологія навчання може бути розглянута як "спосіб організації і здійснення світнього процесу, опосередкований застосуванням сукупності методичних асобів в конкретних організаційних формах педагогічної взаємодії викладачів і студентів" [1,34]. Сукупність основних векторів (зміст і технологія освітнього роцесу) утворює так званий дидактичний простір, організаційною одиницею кого є навчальне заняття, а логіко-дидактичною - навчальна дисципліна.

Говорячи про конкретну дидактичну технологію, слід мати на увазі, що йдеться про тип доцільної інтеграції методичних аспектів викладання і навчальної діяльності з науковим змістом і логікою освоєння навчальних дисциплін, а також з організаційною побудовою процесу навчання і виховання.

Традиційність освіти представлена певними уніфікованими вимогами і стандартами. Слід відмітити, що актуальним є перегляд принципів навчання в сучасній

вищій соціологічній освіті та реалізація нового педагогічного мислення, що відрізняється від традиційного за певними принципами:

- принцип діалогізації (і в обміні інформацією, і в рольовій соціальній взаємодії, і в міжособистісному спілкуванні забезпечується рівність партнерів, емоціональна відкритість);
- принцип проблемності (стимулювання тенденцій до інтелектуального росту; створення умов для самостійного навчання і виконання майбутніми фахівцями пізнавальних завдань, пошуку адекватних рішень);
- принцип індивідуалізації (орієнтація на специфічність інтересів студентів; порівняння їх успіхів і досягнень зі стандартом і зі старими досягненнями);
- принцип перспективізації (відмова від гіпертрофированої рольової взаємодії “студент-викладач”);
- використання особистого досвіду в процесі навчання; розвиток вміння проектувати взаємодію в колективі.

Інноваційна освіта передбачає навчання майбутніх соціологів комплексному поєднанню навичок дослідження, проектування і менеджменту, здійснюваному з урахуванням моральних імперативів; а також знаходженню компромісних рішень, що задовольняють одночасно потреби суспільства, різноманітних соціальних груп і індивідів.

В ідеалі розвиток освіти - це процес прямування до культуро-, соціо- і особистісно-орієнтованої освіти, що забезпечує усвідомлення життєтворчості особистості в мінливому світі. Особистісно-орієнтований підхід в навчанні передбачає організацію і управління цілеспрямованою навчальною діяльністю в загальному життєвому контексті спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння значення освіти для розвитку творчого потенціалу особистості. Врешті речі, особистісно-орієнтований підхід означає переорганізацію навчально-виховного процесу з переважно трансляції знань та формування вмінь на постановку і вирішення пізнавальних дослідницьких

проектних завдань тощо. Такі характеристики діяльності як "суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, мотивованість, усвідомленість визначають особистісно-орієнтоване навчання як таку діяльність, центром якої є особистість того, хто навчається, його самобутність, самоцінність" [2,57], адже суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти.

Особистісно-орієнтований підхід в навчанні і вихованні майбутніх соціологів передбачає, перш за все, свободу вибору майбутніми фахівцями форм та методів навчання, а також методичних матеріалів і підручників, і навіть педагога; створення умов для активізації внутрішніх резервів студентів, становлення їх особистості, формування і розвитку професійної компетенції.

А.О.Вербицький відмічає, що під час навчання повинно йтися про спонукання до активності; "необхідно створювати дидактичні і психологічні умови породження активності особистості в пізнавальній діяльності на рівні сприйняття і пам'яті, уяви і творчого мислення; активності відтворення або створення нового; соціальної активності" [3,12]. Активність особистості - це здатність людини до свідомої трудової соціальної діяльності; міра цілеспрямованого перетворення нею навколишнього середовища і самої себе на основі засвоєння нею багатств духовної і матеріальної культури, яка проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Цього можна досягти тільки при розумінні навчання як особистісно-опосередкованого процесу взаємодії і спілкування викладача і студентів, направленою на досягнення об'єднуючої їх цілі - формування творчої особистості фахівця.

Таке розуміння проблеми зумовило появу поняття "активне навчання", яке знаменує собою перехід від тих, що переважно регламентують, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу в вищому навчальному закладі до тих, що розвивають, проблемних, дослідницьких, пошукових, таких, що забезпечують породження пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної

діяльності, умов для творчості в навчанні. Активність у навчанні - це дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації процесу навчання, яка сприяє вихованню ініціативності; глибокому засвоєнню знань, умінь, навичок; розвитку спостережливості, мислення, мови, пам'яті, творчої уяви. Активний освітній процес розглядається як міжособистісна, діалогічна взаємодія в системах "викладач - студент" і "студент - студенти" організована у напрямі досягнення об'єднуючої їх мети - формування творчого мислення, розвитку особистості майбутнього соціолога. Мотивація пізнавальної діяльності студентів здійснюється в момент, коли проблема, що вивчається або досліджується, стає його власною проблемою.

Систематичні основи активного навчання були закладені на рубежі 70-х років ХХ століття в дослідженнях психологів і педагогів по проблемному навчанню (У.Оконь, А.М.Матюшкін, Т.В.Кудрявцев, М.М.Махмутов, І.Я.Лернер та ін.), перш за все на матеріалі шкільного навчання. Остання обставина дещо ускладнила впровадження проблемного навчання у вищих навчальних закладах, оскільки була потрібна певна прив'язка теорії проблемного навчання до умов реального дидактичного процесу. У роботах А.М.Матюшкіна обгрунтована необхідність включення проблемних методів у всі види навчальної роботи студентів, введене поняття діалогічного проблемного навчання як найповнішого і адекватно передаючого сутність процесів спільної діяльності викладача і студентів, їх взаємної активності в рамках "суб'єкт-суб'єктних" відносин.

Впровадженням використання активних методів навчання займалися А.А.Бадаєв, М.Н.Гарунов, А.О.Вербицький, П.Б.Гребенюк, Г.І.Ібрагимов, Є.А.Літвіненко, В.Я.Платонов, В.В.Подіновській, В.І.Рибальській, А.М.Смолкін та ін. Соціально-психологічний аспект активних методів навчання знайшов своє віддзеркалення в роботах Ю.Н.Смел'янова, В.П.Захарова, Г.А.Ковальова, С.І.Макшанова, Л.А.Петровської.

В основі всіх сучасних форм і методів активного навчання знаходиться діяльнісний підхід, розвинутий в працях

Н.Я.Гальперіна, А.Н.Леонтьєва, Н.Г.Салміної, Н.Ф.Тализіної та ін., який припускає максимально можливе включення студентів в різні види самостійної пізнавальної діяльності через систему завдань за допомогою спеціальних засобів навчання.

На наш погляд, заслуговує на увагу дослідження Лезової Л.В. "Активні методи навчання як засіб професійного самовизначення студентів", де авторка виявила походження активних методів навчання, які спираються на "стародавній механізм індивідуального осмислення людської культури через процес імітації" і *сумо* діяльніший підхід до навчання. У роботі представлені різні види і класифікації активних методів навчання, принципів підходи в їх використанні - як формою, так і за змістом. Проведене дослідження спиралося на використання найрізноманітніших активних методів навчання в освітньому процесі. Необхідно відмітити, що досить важко розділити точку зору Лезової Л.В., яка виділяє методи, побудовані на пробудженні зовнішньої активності, і методи, в основу яких закладена орієнтація на пробудження внутрішньої активності, що супроводжується постійною і свідомою рефлексією. Проте заслуговує уваги виділена автором можливість використання активних методів навчання у трьох напрямках:

- методи активізації традиційного навчання на основі діяльнішого підходу, тобто неімітаційні активні методи, використовувані в рамках традиційних форм учбової діяльності (лекції, семінарські заняття, курсове, дипломне проектування і т.д.);
- активні методи навчання, застосування яких пов'язане з використанням в учбовому процесі нових форм навчання, тобто імітаційні методи ігрові і неігрові);
- використання активного соціально-психологічного навчання, в основу якого закладені принципи психологічного тренінгу.

Конструювання навчального процесу в сучасній педагогічній літературі розглядається з двох сторін: "навчання через інформацію і навчання через діяльність",

тобто традиційне і нетрадиційне (активне) навчання. У рамках форм і методів навчання, що традиційно склалися, домінує індивідуальний характер різних видів навчальної діяльності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. Разом з тим, в рамках будь-якого виробничого, колективу необхідно організувати трудову діяльність колективу, здійснювати взаємодопомогу, співпрацювати, і саме індивідуалістична позиція приводить до економічних і соціальних втрат. Таким чином, у наявності суперечність між потребами суспільства в колективній корпоративній творчій діяльності, з одного боку, і відсутністю належних педагогічних умов для їх розвитку в реальній практиці навчання і виховання - з іншого.

На наш погляд, суттєво змінити стан речей і вирішити дану проблему можливо лише за умов використання активних технологій поряд з традиційними.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.-С.48-61.
2. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии высшей школы. М.1977.-129с.
3. Вербицкий А. А. Совершенствование педагогического процесса в вузе // Сов. педагог. 1986. № 6. С. 75-78.
4. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 1999.- 354 с.
5. Смолкин А.М. Методы активного обучения.М.: Вьышш.шк., 1991. -176 с.
6. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии.- М.: 1996. 231с.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

В статтє конкретизовано впливня комп'ютерного обучения на формування креативного мышлення у подростков, вводятся понятия "креативного мышлення", "творческого мышлення", структура креативного мышлення.

In the clause it is concretized influences of computer training on formation of creative thinking of teenagers, concepts of "creative thinking", criterion of definition of creative thinking are entered.

У зв'язку із соціально-економічними змінами, що відбуваються у світі й у нашій країні, і науково-технічним прогресом з кожним днем потрібно все більше й більше фахівців, що не тільки володіють знаннями, але й можуть знайти нестандартні оригінальні рішення різних наукових проблем. Таким чином, сучасна система освіти вимагає радикальних змін у навчально-виховному процесі, використання новітніх технологій і методів навчання, що сприяли б формуванню оригінальних методів мислення. Навіть поверховий аналіз сучасної шкільної освіти свідчить про те, що сучасна школа не приділяє належної уваги методам розвитку креативного мислення, хоча дуже важливо розвивати цей вид мислення взагалі в школярів і зокрема в підлітковому віці, тому що саме в цьому віці різко знижується успішність і зникає інтерес до навчання. Цю точку зору підтверджує В.А. Крутецький у своїй роботі "Психологія навчання і виховання школярів", який пише, що оптимальні умови для розвитку особистості складаються тоді, коли придбання знань стає для підлітка суб'єктивно-необхідним і важливим для сьогодення і підготовки до майбутнього і коли різні види знань насичуються завданнями пізнавального і продуктивно-творчого характеру, ведуть до самоосвіти і самовдосконалення [4].

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі феномен "креативне мислення" зустрічається рідко. Науковці частіше оперують поняттям "творче мислення". Поняття "творче

мислення" визначається як "діяльність, що характеризується неповторністю, оригінальністю, соціально-історичною унікальністю" [1,330-331]. У енциклопедичному словнику поняття "творчого мислення" трактується "як здатність людини утворювати нові, продуктивні ідеї (або їх сполучати), одержувати оригінальні і цілеспрямовані результати у відповідній предметній галузі"[11,365]. У новому тлумачному словнику української мови за ред. В.Яременка цей феномен розглядається як діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей, пронизана елементами нового, удосконалювання збагачення, розвитку; здатність створювати, бути творцем [6, 498]. Я. О.Понаморьов вважає, що творче мислення - це механізм розвитку, взаємозв'язок, що веде до розвитку [9,124]. В.О.Моляко визначає це поняття як процес створення, відкриття чогось нового, невідомого раніше для даного конкретного суб'єкта [5, 30]. З погляду В.М.Ямницького, це діяльність людини, у результаті якої створюються нові матеріальні і духовні цінності, що мають об'єктивне і суб'єктивне значення [12,56]. Отже, поняття "творче мислення" визначається як процес, діяльність, продукт, створення нових матеріальних, духовних цінностей; відкриття, винахід. Як бачимо, головним у трактуванні творчого мислення виступає діяльнісно - процесуальний підхід з конкретно вираженим кінцевим результатом. Під креативним мисленням (від лат. Creatura - створення) у сучасній науковій літературі розуміють здатність до створення нового, чогось оригінального. Креативне мислення визначає успішність творчості в процесуальності і в кінцевому продукті. Підтвердження правильності нашого розуміння ми знаходимо в сучасних довідкових джерелах. Так у словнику - довіднику з освіти та педагогіки цей термін розуміють, як здатність продуціювати нові ідеї і знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних завдань було відділено від інших здібностей і названо креативним мисленням [10,72]. Креативне мислення в словнику психологічних термінів пояснюється як "творчі можливості (здатності) людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, що характеризують особистість у цілому або її

окремі сторони, продукти діяльності, процес їхнього створення" [8,165]; як "рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що складає відносно сталу характеристику особистості" [3,173], або як здатність виражати незвичайність ідей, нетрадиційність мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації" [7,161]. За визначенням В.Н.Козленка, креативність мислення - "потреба, що виявляється в пошуково-перетворюючій активності" [2,5]. Тепер узагальнимо основні особливості креативного мислення: це потреба, можливість, здатність; рівень творчої обдарованості; особистісна характеристика, нетрадиційне мислення; оригінальність мислення; нетрадиційний спосіб розв'язання нових проблем, завдань; творчі можливості людини; пошуково-перетворююча активність.

В основу вивчення ознак креативності вчені К.Бейтел, Дж.Гійфорд, В.Лоценфельд поклали розроблену ними систему критеріїв. Ця система дозволяє виділити такі диференційовані ознаки креативності мислення:

- уміння самостійно бачити проблему;
- швидкість, уміння побачити в проблемі безліч її розв'язань.
- гнучкість як розуміння нових точок зору, відмова від тієї точки зору, що була засвоєна раніш;
- оригінальність, здатність відійти від шаблону;
- уміння перегруповувати ідеї і зв'язки;
- здатність до абстрагування або аналізу;
- здатність до конкретизації або синтезу;
- почуття тонкості організації ідей.
- здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі [13,69].

П.Торренс доповнив визначену класифікацію критеріїв креативного мислення такими, як: наявність новизни в самому процесі або в його результаті; здатність знаходити аналогії, уміння комбінувати з багатьох можливостей, багатство уяви, розмаїтість, інтенсивність, різнобарвність уяви, що захоплює, апелює до почуттів, емоцій, застосування фантазії.

Отож, відокремимо ознаки креативного мислення: це здатність; рівень творчої обдарованості; особистісна характеристика; здатність до конкретизації або синтезу; нетрадиційне, оригінальне мислення, нетрадиційний спосіб

рішення нових проблем, завдань, творчі можливості людини; пошуково-перетворююча активність.

І. Я.Лернер виділяє процесуальні риси, що характеризують творче мислення по його продукту:

- самостійне перенесення знань і умінь у нову ситуацію; бачення нових проблем у знайомих, стандартних умовах;
- бачення нової функції знайомого об'єкта; бачення структури об'єкта, що підлягає вивченню;
- уміння бачити альтернативу рішення, альтернативу підходу до його пошуку; уміння створювати оригінальний спосіб рішення при популярності інших;
- уміння комбінувати раніше відомі способи рішення проблеми в новий спосіб.

Проаналізувавши наукові дослідження, ми прийшли до висновку, що креативне мислення і творче мислення є суміжними, а не рівнозначними поняттями. Креативне мислення є особистісним утворенням, що виступає базою для творчого мислення в його процесуальному і результативному аспектах.

За допомогою визначення поняття "креативного мислення" та його ознак можна виділити структуру цього феномену, що складають такі компоненти: мотиваційний і процесуальний. У свою чергу процесуальний компонент містить у собі уміння самостійно бачити проблему; швидкість, уміння побачити в проблемі безліч її розв'язань; гнучкість як уміння розуміння нових точок зору, відмова від тієї точки зору, що була засвоєна раніш; оригінальність, здатність відійти від шаблону; уміння перегруповувати ідеї і зв'язки; здатність до абстрагування або аналізу; здатність до конкретизації або синтезу; почуття тонкості організації ідей; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі.

Мотиваційний аспект містить у собі основні мотиви, стимули, цілі щодо здійснення творчої діяльності [12, 369-382].

Комп'ютеризація шкільної освіти відноситься до числа великомасштабних інновацій, що прийшли в наші школи в останні десятиліття. Використання комп'ютера як засобу навчання виявило необхідність перегляду безлічі теоретичних положень дидактики і педагогічної психології. ПК можуть бути

використані на всіх стадіях навчального заняття: впливають на розвиток інтелектуальної сфери, аналітичності мислення, пам'яті, уваги, якостей розуму (кмітливість, гнучкість, самостійність), розумових навичок (вичленовування, звірення, аналіз і ін.), оригінальності мислення, пізнавальних умінь (бачити протиріччя, проблему, ставити питання, висувати гіпотези й ін.; сприяють розвитку мотиваційної сфери: формуванню потреб - інтелектуальної, у знаннях, у пізнанні природи, суспільства, людини, закономірностей мислення і пізнання; потреби в оволодінні способами пізнання і предосвітньої діяльності; виховання мотивів навчання (пізнавальні інтереси, зміст вивчення предмета та ін.), мотивів досягнення тощо. Комп'ютери дозволяють домогтися більш високого рівня наочності пропонованого матеріалу, розширюють можливості включення різноманітних вправ у процесі навчання, а безперервний зворотний зв'язок, підкріплений стимулами навчання, оживляє навчальний процес, сприяє підвищенню його динамізму, що веде до формування креативного мислення підлітків.

Тому завданням нашого майбутнього дослідження буде розробка методики формування креативного мислення у підлітків в умовах комп'ютеризації навчання.

Література:

1. Бунаков М. Ф. Избранные педагогические сочинения.- М.: АПН РСФСР, 1953.- 293с.
2. Козленко В.Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и её влияние на статус старшеклассников в учебной группе //Автореф. дис. канд. псих. Наук. М 1983, – 22с.
3. Краткий психологический словарь/ Ред. укл. Л.А. Карпенко/Под общ. ред. А.В. Петровского. 2-е изд. вид. Ростов- на- Дону:Феникс,1998-512 с.
4. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей. М., «Просвещение», 1976. 303с.
5. Моляко В.Д. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989.- 48 с.

6. Новий тлумачний словник української мови в 4 т.- 4т./Укл. В. Яременко, О. Сліпушко, - К: Аконіт, 1999.- 941с.
7. Професійна освіта. - Словник /Укл. С. І. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Нікало.-К.: Вища школа, 2000.-380с.
8. Психологический словарь /Под. ред. В.П.Зинченко, Б.Г. Мерярекова.-2-е изд. перераб. и доп. - М.: педагогический Пресс, 1996г.-440с.
9. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления. М., изд-во Акад. пед. наук РСФСР 1960 г. 352 с.
10. Словарь по образованию и педагогике/ В.М. Полонский. - М: Высш: шк.,2004-512 с.
11. Український Радянський Енциклопедичний Словник : в 3-х т. (Редкол.: А.В.Кудрицький та ін.- 2-е вид.- К: 1987р. 756 с.
12. Ямницький В.М. Вплив емоціональних ситуацій на творчу діяльність учнів: Дис. канд псих. наук 19 00.01/ Одеський ін-т ім. К. Д. Ушинського. - Одеса, 1993, - 144с.
13. Gilford I.P. A psychometric approach to creativity. University of Southern California, 1986.

Т.В.Андрущенко

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

За время обучения в вузе студенты должны овладеть системой важнейших психолого-педагогических и предметных знаний, умений и навыков, которые бы обеспечили квалифицированное выполнение профессиональной деятельности. В статье рассматриваются разнообразные подходы относительно формирования профессиональных педагогических умений у будущих учителей.

In times of studies in an institute of higher students must capture the system of major pedagogical and subject knowledges, abilities and skills which provided skilled implementation of professional activity. Various approaches in relation to forming of professional pedagogical abilities at future teachers are examined in the article.

Формування педагогічних умінь як однієї з підструктур особистості вчителя – це результат дії багатьох чинників і умов, об'єктивних і суб'єктивних, біологічних і соціальних, внутрішніх і зовнішніх. Ефективно побудувати процес і реалізувати умови формування педагогічних умінь у студентів можна лише на основі всебічного системного аналізу педагогічного досвіду професійної підготовки вчителів.

Так, у концепції формування умінь і навичок, розробленій українським психологом Г.С.Костюком, виділено три фази їх формування. Перша фаза розпочинається з усвідомлення завдання і способів його виконання. Наступну фазу формування умінь він визначає як способи застосування пояснення на практиці. Внаслідок багаторазового повторення дії стають все більш чіткими і злагодженими. Особливого значення Г.С.Костюк надає третій фазі, коли дії стають завченими [1,436].

Н.В.Кузьміна наголошує, що для формування педагогічних умінь необхідна система індивідуальних завдань і що кожна педагогічна задача розв'язується вчителем на різних рівнях професійної майстерності [2, 65].

На думку Є.Н.Бойко і З.І.Ходжави, формування умінь потребує свідомих вправ по застосуванню знань і навичок в обставинах, які поступово ускладнюються, систематичного поєднання теоретичної і практичної підготовки [8, 11].

Є.А.Мілерян вважає, що для оволодіння умінням потрібно осмислити мету своєї діяльності, свідомо засвоїти прийоми, оволодіти засобами практичного застосування наявних знань; необхідна варіативність умов навчання, поступове ускладнення задач, органічне поєднання теорії і практики [3, 58]. В.О.Сластьонін також дотримується думки, що формування і функціонування педагогічних умінь здійснюється на основі активного і цілеспрямованого практичного застосування досвіду, представленого у знаннях і навичках [7,23].

У вищих навчальних закладах для формування педагогічних умінь у студентів дослідники пропонують використовувати такі активні групові методи професійної підготовки, як моделювання і прогнозування педагогічних

ситуацій. Так, використання методу моделювання в процесі підготовки майбутнього вчителя науково обґрунтоване в дослідженнях Н.В.Кузьміної, Л.Ф.Спіріна та ін.

Представники психокогнітивної теорії вбачають головною метою процесу професійної підготовки вчителя – розвиток професійного мислення майбутніх учителів за допомогою дослідницько-орієнтованого навчання, в ході якого студент ставиться в ситуацію, коли він сам виокремлює і ставить проблему, яку необхідно вирішити; пропонує підходи; перевіряє можливі рішення, виходячи з даних; робить висновки відповідно до отриманих результатів; застосовує висновки до нових даних; робить узагальнення. Отже, прибічники цих теорій розглядають майбутнього вчителя як активного творця власної професійної підготовки.

Можна виділити ще один напрямок професійної підготовки вчителя – особистісно орієнтована педагогічна освіта, що передбачає свободу, саморозвиток, цілісність, діалог як форму самовиявлення особистості. Особистісно орієнтована технологія педагогічної освіти орієнтується не лише на те, що засвоїв майбутній учитель у процесі підготовки, а головну увагу акцентує на тому, навіщо він це засвоїв. Функція мотивації в присвоєнні змісту полягає в тому, що “мотив зумовлює сам зміст того, що засвоюється, оскільки цінність не просто розуміється (значення), але й приймається (смысл).

Заслуговує на запозичення й досвід професійної підготовки вчителів у Німеччині. Дослідники проблеми становлення професійної індивідуальності та професійного саморозвитку зазначають, що в процесі професійної підготовки студентів необхідно формувати їх теоретичну, мотиваційну й практичну готовність до професійного саморозуміння і гармонійної професійної інтеграції. Це виявляється не в простому привласненні всієї різноманітності засобів педагогічної взаємодії зі школярами, а в доборі оптимальних і продуктивних для конкретного вчителя засобів педагогічної діяльності. Обов'язковими складовими змісту технології професійної підготовки студентів, на думку Ф. Будруса, виступають:

а) знання майбутнього вчителя про самого себе, про сутність своїх особистісно-професійних особливостей, слабких та сильних сторін, формування здатності до самопізнання, самоаналізу, адекватної самооцінки;

б) знання і розуміння міжлюдських стосунків та оволодіння рядом відповідних умінь (уміння оцінити реакцію і поведінку людини в певній навчальній і соціальній ситуації; уміння розпізнати стрижневу установку людини або роль, в якій вона виступатиме в тій чи іншій ситуації; уміння налагодити зворотній зв'язок; уміння розподіляти свою діяльність, увагу, час; уміння розв'язувати конфлікти; уміння боротися за досягнення певної мети);

в) знання в галузі суспільних наук (академічні дисципліни), розуміння своєї власної і чужої культури;

г) оволодіння різними стилями виховання та навчання, умінням ефективно поєднувати їх у процесі професійної діяльності.

Важливою для формування педагогічних умінь студентів є технологія Оксфордського університету “Базова підготовка вчителя як практичне теоретизування”, провідною ідеєю якої є органічна інтеграція теоретичної і практичної підготовки вчителя шляхом самовідкриття або “практичного теоретизування”. За словами керівника групи авторів Оксфордської концепції Д.Макінтура, педагогічну теорію слід розглядати “не як усталене знання, а як інтелектуальний процес, що веде до особистісного відкриття майбутнім учителем головних законів і закономірностей педагогічного процесу”. “До теоретичних знань, що засвоюються в процесі базової підготовки, студенти повинні ставитись як до експериментальних – постійно ставити їх під сумнів, а, коли потрібно, й відхиляти. Крім того, це мають бути знання, що принесуть практичну користь майбутнім учителям. У процесі такого навчання викладачі повинні намагатися зробити корисними для студентів ті теоретичні знання, які в майбутньому відшліфуються й асимілюються з професійним мисленням учителя”. Прибічники Оксфордської концепції наголошують, що академічні знання в галузі педагогіки значною

мірою залежать від ціннісного підґрунтя, конкуруючих філософських, психологічних, соціологічних ідей і припущень, тому знання не є сталою субстанцією. Дослідники вважають, що базову підготовку вчителів необхідно пов'язати з критичним вивченням, удосконаленням та експериментальним використанням ідей, що надходять з різних джерел, включаючи, як знання і вміння, зразки педагогічної праці досвідчених учителів, так і різноманітну теоретичну та науково-дослідну літературу, тобто теоретизування про практику.

Досить ефективним є застосування з метою формування педагогічних умінь методу рефлексивного навчання, розробленого в державному університеті Огайо. Рефлексивне навчання здійснюється таким чином: студенти поділяються на групи по 4-6 чоловік. У кожній групі один із студентів стає "призначеним учителем"; йому дають інструкції до проведення уроку в своїй групі. В певний день всі "призначені вчителі" проводять урок, тривалістю 15 хвилин. Потім учням, у ролі яких виступають студенти, дають тест – вони заповнюють спеціальну "форму задоволення учня".

Використання цього методу для формування навчальних і виховних умінь залучає студентів до завершеного процесу педагогічної діяльності і забезпечує зворотній зв'язок – дані про досягнення та задоволення учнів. Даний метод спонукає майбутніх учителів до роздумів про ефективність використаних засобів навчання й виховання, сприяє розширенню педагогічного досвіду. Студенти, чітко усвідомлюючи труднощі навчально-виховного процесу і фактори, що визначають поведінку вчителя, стають зацікавленими у власному професійному розвитку. Дуже важливим при рефлексивному обговоренні є характер запитань, від яких залежить вдумливість студентів під час аналізу й осмислення педагогічного досвіду. Позитивним є те, що декільком студентам дають завдання організувати навчально-виховний процес із однієї теми в одному "класі", реалізувати однакову мету уроку, що створює можливість конкуренції та обміну досвідом, дозволяє підготувати майбутніх учителів до реалій життя, змусити

студентів замислитись над процесом і результатами своєї діяльності, розвиває у студентів рефлексивні вміння.

Засвоєні знання стають реальною силою лише тоді, коли людина може застосовувати їх на практиці. Поряд з цим, формування практичних умінь є не тільки засобом використання знань, а і важливим джерелом їх збагачення. В процесі умілої діяльності людина не тільки застосовує, але і поглиблює, перевіряє своє пізнання світу, що у свою чергу сприяє активному засвоєнню, збагаченню знань і формуванню більш досконалих умінь. Застосування знань є не тільки показником засвоєння учнями певного матеріалу, але і засобом більш глибокого розкриття його змісту.

Необхідно, враховуючи єдність внутрішньої і зовнішньої діяльності, виявити механізми, визначити і обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування педагогічних умінь, які б спиралися на специфіку педагогічної діяльності вчителя загальноосвітньої школі і сприяли розвитку особистості студентів. Таким чином, активне, творче застосування учнями знань на практиці є важливим засобом підвищення ефективності навчання, яке сприяє не тільки кращому засвоєнню знань, але і формуванню узагальнених умінь використання своїх знань в нових умовах діяльності. Отже, можна зробити висновок про необхідність використання таких методів формування умінь, які б забезпечували творче, активне оволодіння студентами як знаннями, так і способами їх активного застосування.

Література

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 609с.
2. Кузьміна Н.В. Формирование педагогических способностей. Л., 1961. – 98с.
3. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых умений. – М., 1973. – 224с.
4. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К., Вища школа, 1997. – 180с.

5. Ходжава З.И. К вопросу о понятии умения в советской психологии // Вопросы психологии. — 1955. — №3. — С. 3–12.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

В статті розглядаються підходи в підготовці студентів до педагогічного взаємодія з учнями та ефективність використання інтерактивних методів та прийомів в процесі формування професійно значимих черт майбутніх учителів.

In article the approaches to students' preparing to the pedagogical co-operation with pupils have been considered. The effectiveness of using interactive methods and ways of professionally significant features of future teachers forming process.

Сьогодні трансформація вищої освіти зумовлює зміни у змісті та структурі підготовки педагогічних кадрів. Нові навчальні плани, згідно вимог Болонського процесу, повинні містити кредити на спецкурси, які мають на меті надання не тільки відповідних психолого-педагогічних знань студентам, а й необхідних професійних умінь та навичок.

Метою цієї статті є розгляд та аналіз можливостей інтерактивних методів навчання для змістового наповнення спецкурсів з підготовки студентів педагогічних вузів.

Слід відзначити, що поняття "інтерактивні методи", "інтерактивні технології" тощо у науковій літературі тільки-но розробляються. Разом з тим, "інтерактивний" походить від англійського "inter" – взаємний та "act" – діяти. Отже, "інтерактивний" означає здатність взаємодіяти або перебуває в режимі бесіди, діалогу із чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Таким чином, інтерактивні методи навчання – це, насамперед, навчання у ході діалогу, під час якого здійснюється взаємодія того, хто навчає, з тими, кого навчають, та, водночас, діалог між тими, кого навчають – один з одним та з навчальною групою. Інтерактивна взаємодія

виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою.

Звідси зрозуміло, що інтерактивні методи, перш за все, реалізуються у корпоративній формі навчання, яка передбачає роботу у малих групах або парах, поєднаних спільною навчальною метою. Учасники інтерактивної взаємодії не тільки спілкуються, а й за допомогою міміки, жестів, дій, вправ вступають у стосунки один з одним та з групою, вирішуючи спільні завдання.

Упровадженням інтерактивних методів та, навіть, інтерактивних технологій у навчальний процес вищої та середньої школи активно займаються Д.Джонсон, Л.Кондрашова, Л.Пироженко, О.Пометун, Г.Фрейман, О.Якубовська та ін.

Причиною підвищеної уваги до таких підходів є не тільки потреба у активізації учбової діяльності учнів (студентів). Сьогодні наше суспільство зіштовхнулося з соціальними проблемами, які ще 20-30 років тому уявлялися реаліями іншого світу: дитячою бездоглядністю, відкритою агресією й деструктивними конфліктами, токсикоманією і алкоголізмом серед молоді. За останні 10-12 років поступово на рівні суспільної свідомості прийшло розуміння того, що школа не є суто джерелом знань, а являється, насамперед, одним з основних інститутів соціалізації дитини, яка росте в постійно мінливому світі. Застарілі підходи у навчанні, які передбачають лише трансляцію знань, вже не забезпечують допомогу школяреві у вирішенні складних завдань сьогодення.

Самі підлітки та юнаки указують, що в школі вони хотіли б, насамперед, одержувати соціальні навички спілкування, конструктивного розв'язання конфліктів, уміння регулювати свій емоційний стан, працювати в команді, а також вибудовувати рівноправні, відкриті відносини не тільки з однолітками, але й вчителями. Інтерактивні методи навчання саме на це й спрямовані.

Психологічною основою інтерактивних методів є декілька важливих закономірностей. Виявлено, що краще засвоєння людиною фактів, явищ, усвідомлення норм і

цінностей відбувається у процесі безпосередньої практичної діяльності, коли інформація подається у всіх можливих видах її представлення (вербальному, наочному, звуковому та ін.) та якщо у цій діяльності людина має змогу навчати інших, тобто у процесі взаємонавчання.

Отже, складовою частиною інтерактивних методів є імітаційно-ігрова діяльність при груповій формі роботи: учасники надають і приймають допомогу та підтримку, обмінюються інформацією й “матеріальними ресурсами”, навчають один одного вести дискусію та аргументувати. Разом з тим, зарубіжні дослідники Е. Форман, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Е. Джонсон-Холубек схиляються до думки, що рушійною силою розвитку особистості при цьому є соціокогнітивний конфлікт між точками зору учасників групи, який сприяє розвиненню кмітливості, збуджує потребу оволодівати знаннями та їх переосмислювати.

Одними з причин когнітивних конфліктів можуть бути: протиріччя між моделями, що мають учасники, та фактами; протиріччя між сформованістю поняття та неможливістю його переносу у нові умови, між тим, що знає людина, і тим, що намагається знати, між власним ставленням до проблеми та реакцією на неї оточуючих.

Поєднання та стимулювання вищезначених психологічних механізмів й лягло в основу створення інтерактивних методів навчання.

Сьогодні існує два різних підходи до реалізації інтерактивного навчання. Перший, який набуває все більшої розповсюдженості, – спеціальний тренінговий курс, другий – введення елементів інтерактивних методик під час здійснення навчального процесу.

У педагогічній практиці сучасної школи активно впроваджуються нові тренінг-курси для підлітків з питань просвітницької роботи щодо здорового способу життя, доцільної поведінки, способів урегулювання конфліктів. Тренінг-курси розробляються й для студентів вищої школи. Зокрема, для формування комунікативних умінь та навичок майбутніх педагогів розроблені та впроваджені відповідні

програми І.Зязюном, Л.Кондрашовою, О.Семеновою, для підвищення культури майбутніх педагогів – В.Кудрявцевою та В.Уруським, для усвідомлення основ дидактичної взаємодії – О.Якубовською та І.Гапійчук.

Однак необхідність у дотриманні певних організаційно-педагогічних умов в організації тренінгових курсів затримує їх використання у широкій педагогічній практиці, а ось окремі форми та методи інтерактивного навчання, як акваріум, мікрофон, мозковий штурм, метод ПРЕС, дискусія, дебати, дерево рішень, криголам тощо, знайшли своє місце як окремі вправи задля підвищення ефекту виховного та дидактичного впливу. Вони дозволяють вирішити потреби студентів у розвитку емоційної культури, культури спілкування, національної свідомості, екологічної культури, оскільки ці вправи, методики спрямовані не лише на надання студентам знань щодо предмета вивчення та правильності дій в тих чи інших ситуаціях, а й на зміну поведінки молоді, формування моральних переконань, професійних умінь та навичок, підготовки їх до педагогічної взаємодії з учнями.

І.Зязюн, М.Тарасевич, В.Семиченко, В.Кан-Калик, Л.Кондрашова, М.Смульсон трактують діалог педагогічний як дію у педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові для самовираження у спілкуванні. Загальні умови діяльності педагога, які сприяють включенню учнів у діалог, крім загальнодидактичних принципів індивідуалізації, урахування вікових особливостей, особистісного підходу, повинні спиратися на використання спеціальних прийомів та методів. З іншого боку, засвоєння навичок діалогу ефективно відбувається в процесі формування свідомого орієнтування у структурі діалогу, засвоєння знань про фази діалогу, стратегії його ведення. Виробленню цих якостей сприяють дискусійні інтерактивні вправи.

Інтерактивна вправа “Дебати” вважається однією з найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем, оскільки передбачає спеціальну технологію їх вирішення по заздалегідь засвоєній схемі. Дискусія при цьому виступає як психотехнічна процедура, оскільки спеціально орієнтована не

стільки на набуття знань, а скільки на загальний розвиток особистості студента. У ході інтерактивних дебатів надається можливість не тільки побачити проблему з різних боків, але й прийняти іншу точку зору, зробити аналіз і аргументацію, повернутися до власної збагаченої точки зору.

Дебати передбачають корпоративну форму вирішення проблеми, причому поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки учасникам необхідно готуватися й публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Учасників дебатів організатор розбиває на 3-4 групи тому, що наявність лише 2-х груп з полярними точками зору не дозволяє повністю реалізувати можливості цієї інтерактивної вправи.

Найбільш розповсюдженою є форма, яка передбачає ряд “позицій” – “тріаду ролей”. П.М.Гусак вирізняє такі наступні позиції: інтегратор, аналітик, системний аналітик, оптиміст, песиміст, реаліст, критик, захисник, суддя. Поряд з цими типовими позиціями зазвичай використовуються інші, такі, що більш повно відображають хід та проведення саме наукової дискусії: доповідач, опонент, рецензент, експерт, організатор тощо. Незалежно від вибору тієї чи іншої “тріади” позицій необхідним є усвідомлення кожною групою (чи учасником) своєї власної ролі, якої слід дотримуватися під час дебатів.

Розглянемо типовий хід проведення дебатів між трьома групами – Доповідач, Опонент, Рецензент.

1. Опонент надає завдання Доповідачеві (або завдання може бути спільним та подаватися організатором дебатів).
2. Доповідач вирішує її у певний термін та подає свій розв’язок.
3. Опонент задає питання уточнюючого змісту.
4. Доповідач, порадившись із групою 1 хвилину, відповідає на запитання.
5. Опонент критично оцінює розв’язок, але не подає свого варіанту.
6. Рецензент задає Доповідачеві питання уточнюючого змісту й отримує на них відповідь.
7. Рецензент задає Опонентові питання уточнюючого змісту й отримує на них відповідь.

8. Рецензент критично оцінює роботу Доповідача та Оponenta.
9. Доповідач, Оponent, Рецензент мають заключне слово, у якому вони підводять остаточний підсумок роботи.

Вправа “Дебати” передбачає почергову зміну ролей між групами, а вибір ролі у першому колі дебатів доцільно проводити не жеребкуванням, а розігруванням проблемного питання. Певні вимоги подаються й до ведучого, який, перш за все, повинен дотримуватися чіткого протоколу проведення дебатів й слідкувати за тим, щоб групи не відволікалися від своїх ролей. Важливим є й остаточній підсумок вправи – заключне слово ведучого й оцінка діяльності груп, яка може перетворитися у міжгрупову дискусію, коли кожен учасник висловлює власну точку зору на розглядувану проблему.

Жорсткий характер проведення вправи забезпечує можливість розглянути запропоновану проблему з різних боків, що сприяє розвитку таких властивостей інтелекту учасників, як гнучкість, креативність, швидкість, критичність, водночас формуванню й вдосконаленню комунікативних умінь. Правила ведення дебатів передбачає поповнення мови учасників мовними конструктами типу “ваш підхід є в цілому правильним, але не всебічним, пристосованим лише до обмеженого класу явищ...”, “важливою є оцінка вирішення проблеми відповідно до загальних закономірностей...”, “розв’язок правильний, але не раціональний, економічно не вигідний...” тощо.

Описана технологія проведення вправи “Дебати” поряд з іншими інтерактивними вправами використовується в рамках спецкурсу “Основи педагогічної взаємодії”, розробленого проф. Л.Кондрашовою.

Однак до типового ходу проведення, стосовно студентів педагогічних спеціальностей, “Дебати” повинні доповнюватися деякими специфічними моментами. По-перше, це чітка постановка мети вправи, яка полягає у прийнятті необхідності власного розвитку та водночас в усвідомленні порядку та ходу проведення вправи. По-друге, відсутність будь-яких елементів змагання. По-третє, відображення в грі одночасно ігрової, навчальної і професійної діяльності, відсутність їх протиставлення. По-четверте, гнучка зміна ролей в процесі

ігрового розв'язування, яка надає студентам можливість засвоїти різні рефлексивні позиції, щоб у подальшому вміти керувати учнями у схожих ситуаціях.

Скажімо, розглядаючи тему “Педагогічні умови, які забезпечують творчу взаємодію вчителя та учнів у навчально-виховному процесі”, студентам можна запропонувати тематичну дискусію на тему “Мої пропозиції до удосконалення навчально-виховного процесу”. Досвід показує, що студенти 4-го курсу достатньо усвідомлюють проблеми та протиріччя сучасної школи, однак дещо ідеалізують їх, поки що не можуть виявити їх причину та знайти вихід.

Першою фазою вправи є “мозковий штурм” зі студентами, який має на меті згенерувати якнайбільше можливих пропозицій щодо вирішення питання. Другою фазою є пояснення умов проведення дебатів, представлення ролей, прав ведучого. Третьою – визначення ролей у першому колі. Четвертим етапом є робота в малих групах зі спільного вирішення поставленої проблеми. У подальшому хід дебатів відбувається за схемою, описаною вище.

Таким чином сюжет вправи пов'язаний з предметним матеріалом, конкретною педагогічною задачею або ситуацією, а зміст відображає реально діючі в ході дебатів інтелектуальні механізми, структуру педагогічного спілкування, а також ті якості майбутнього педагога, що тільки формуються, розвиваються.

Аналіз досвіду використання інтерактивних методів, вправ та прийомів задля навчання дозволяє припустити, що впровадження їх у практику роботи вчителів дозволить формувати потрібні знання, навички, уміння в учнів на найвищому рівні. Доцільними вони будуть й у підготовці майбутніх вчителів, адже разом із розвитком особистих рис студентів, одночасно будуть формуватися необхідні їм професійні якості.

Література

1. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти. – Луцьк: Вежа, 1999. – 287 с.
2. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы

- обучения. Обучение в сотрудничестве / Пер. с англ. З.С. Замчук. – Спб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей, 1990 – 160 с.
 4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. – К.: АСК, 2004. – 192 с.

І.А.Волощук

ПІДГОТОВКА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ КОЛЕКТИВНИХ ТВОРЧИХ СПРАВ

В статье раскрываются условия подготовки молодого учителя к инновационной деятельности через организацию коллективной творческой работы в инициативных группах и проблемных лабораториях.

In the article the author exposes conditions of the teacher beginner preparation for innovative activity through the organization of collective creative works in the action comities and problem laboratories.

Безумовно, що великим плюсом реформування сучасної освіти є інноваційний рух, який сколихнув глибини шкільного життя. Значний внесок в розбудову інноваційного середовища роблять молоді спеціалісти, які щорічно вливаються в педагогічні колективи шкіл. Щоб кожен з них став носієм творчої педагогічної ідеї замислюються не лише науковці, а шкільні практики.

Як допомогти молодому вчителю не лише адаптуватися до умов шкільного життя, а стати справжнім фахівцем нової генерації, про це роздуми автора статті.

Професійне становлення молодого спеціаліста, його творчий розвиток значною мірою пов'язаний з внутрішнім укладом навчального середовища, куди він приходить працювати і залежить від включення його в спільну колективно-творчу діяльність. На проблеми готовності молодого вчителя працювати в інноваційному режимі впливають багато факторів і

найголовніші з яких пов'язані із сформованістю у стажерів діяльнісного ставлення до педагогічної праці.

Ця проблема не нова, ще з часів Я.А.Коменського проголошується активно-діяльнісне ставлення до педагогічної праці: "Ніхто не може зробити людей мудрими, крім мудрих, ніхто красномовними, крім красномовних, ніхто моральними чи благочестивими, крім моральних та благочестивих" [6;147].

У психології педагогічна діяльність розглядається як вид перетворювальної творчої діяльності, яка є носієм інновацій. В.А.Моляко обґрунтовує важливість творчості у педагогічному процесі: "По-перше, творчість сприяє відпрацюванню вмінь вирішувати задачі, орієнтуватися у нових умовах, долати труднощі; по-друге, стимулює розвиток інтересів до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням раніше невідомого" [7;47].

В.І.Загвязінський творчу педагогічну діяльність трактує як процес створення нового продукту і об'єднує з інновацією. [5;140-155] М.М.Поташнік наполягає, що творчий педагогічний процес треба розглядати, як вибір учителем форм, методів, засобів, умов оптимізації педагогічної діяльності, яка модернізує освітній процес [8;41-47].

Поняття "інновація" походить від латинського "оновлення", "новизна", "зміна". Новизна – це ідея, що є для конкретної особи новою.

Сучасні українські вчені визначають педагогічну інновацію як процес створення нових засобів для розв'язування педагогічних задач, які до цього часу розв'язувались по-іншому.

В.Ф.Паламарчук і І.Г.Єрмаков розглядають інновації у педагогіці як системні новоутворення, які виникають на основі ініціатив і нововведень, що стають перспективними і ефективними [9;5].

Таким чином сутність інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, впровадженні новоутворень у традиційну систему, що передбачає досягнення вчителем найвищого ступеня педагогічної творчості.

Розвиваючи ці положення та спираючись на дослідження О.Виговської, що вчитель у творчий педагогічний

діяльності є не тільки створювачем умов для розвитку своїх вихованців, що є обов'язковою, але недостатньою умовою для здійснення ним творчої педагогічної діяльності, але і виявляє себе як саморозвивальна істота, яка реалізує головне право людини, бути вільною, свідомою, здатною до будь яких змін у власній діяльності [1;36], та досліджує думку І.Зязюна, що інноваційна педагогічна свідомість, її зміст, механізми, структура виникають і реалізуються не у власне пізнавальній сфері, а практичній діяльності, молодим спеціалістам були створені умови щодо включення їх у колективну творчу діяльність через роботу ініціативних груп та проблемних лабораторій [4;22].

Ідея включення стажерів і вчителів-початківців в колективну творчу діяльність ґрунтувалась на свідомому позиційному самовизначенні кожної особистості, причетності її як до самостійної, так і до спільної педагогічної праці шляхом розуміння і усвідомлення суті дидактичних та психолого-педагогічних задач.

На думку дослідниці І.Дичківської, інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, переведення його в якісно новий, системну діяльність щодо створення, освоєння, та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем. Це і є характерною особливістю інноваційної діяльності в педагогічній сфері [3;248].

Через спільну діяльність у молодих фахівців набувався широкий спектр психолого-педагогічних знань, формувалась відкритість інноваційному досвіду, виявлялося бажання репрезентувати себе в різних рольових функціях.

Розподіл за проблемними лабораторіями здійснювався диференційовано, тому молоді спеціалісти працювали в групі з досвідченими вчителями, набувався досвід, здійснювався взаємний енерговплив, молодь вчилась будувати моделі уроків,

доповнюючи класичні форми і методи елементами творчої інтерпретації.

Метою створення проблемних лабораторій та ініціативних груп стало взаємоузгодження дій всіх учасників педагогічного процесу щодо забезпечення природного шляху їх розвитку в умовах самоорганізації та досягнення спільної мети. Через колективну співпрацю набуття діяльнісних функцій-ролей здійснювалось як двосторонній процес: навчання – учіння, коли відбувається не просто обмін інформацією, а набуваються навички методологічного аналізу, систематизації одержаної інформації, що у перспективі стає підґрунтям для створення педагогічної системи вчителя, власної технології.

На жаль, традиційне навчання молодих спеціалістів, здійснюється через опанування готових знань з послідовною конкретизацією у навчальних діях, ця система не є ефективною, тому що не створює умов для самостійних узагальнень, рефлексійних висновків.

І тому участь молодих спеціалістів у роботі творчих груп і проблемних лабораторій набуває характер цілісності і системності, в результаті чого теоретичні знання молодих педагогів опосередковуються через комунікативну та діяльнісну функцію-роль, педагогічна дійсність розподіляється на сферу відомого, це ті алгоритми, теоретичні знання, які молоді спеціалісти набули навчаючись у вузі, та сферу невідомого, це той суб'єктивний досвід членів спільної співпраці, досвідчених вчителів, який вони використовують.

Така взаємодія в межах колективної діяльності активізує емоційну зацікавленість молодих спеціалістів, формує мотиваційно-рефлексійні установки. За Л.І.Даніленко навчання “активним методам” необхідно здійснювати в ситуаціях, максимально наближених до реальних; навчання не як повідомлення знань, навчання практичного використання цих знань, навчання в емоційно-насиченому процесі колективної співпраці [2;114].

На виважену систему педагогічної діяльності досвідчених вчителів з сукупністю взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів уроку покладались

різноманітні наукові підходи, теорії, інновації, спроби молодих педагогів, відкритих до пошуку нових знань, до способів їх реалізації. Здійснювалося якісне неперервне оновлення всіх функцій уроку через моделі-зразки, які розроблялися творчими групами, відбувалося зрощення традиційного і нового-інноваційного.

Через моделювання активних методів навчання у вчителів-початківців набувався власний досвід, складалося цілісне уявлення про системність педагогічної праці, формувались професійно значущі якості суб'єктів діяльності.

У руслі оновлення будувалась модель роботи вчителів-початківців над I етапом провідної науково-методичної проблеми області "Педагогічні стратегії розвитку інноваційної особистості". З метою активізації системи особистісних мотивів до творчої діяльності, заохочення молоді до професійного росту було створено 5 проблемних лабораторій:

- запровадження гнучких моделей організації навчальної діяльності, відповідно до можливостей, нахилів, здібностей гімназистів;
- використання стратегії адаптивного проектування та прогнозування у створенні цілісної системи психолого-педагогічного супроводу;
- застосування методів соціальної та пізнавальної мотивації, орієнтація на процес, а не на результат;
- цілепокладання через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку гімназистів;
- використання сучасних технологій управління якістю освіти засобами індивідуалізації та диференціації, мета яких полягала в усвідомленні молодими педагогами внутрішніх і зовнішніх чинників, які впливають на їх професійну підготовку, на розвиток інноваційних здібностей.

Зміст роботи в лабораторіях обумовлював набуття необхідних вмінь будувати концептуальну модель особистісно-орієнтованого уроку, що охоплює діагностику, прогнозування, розроблення і використання диференційованого різномірного дидактичного матеріалу, моніторинг, рефлексію, корекцію.

При кожній проблемній лабораторії була створена ініціативна група з молодих вчителів, яка за допомогою наукових джерел теоретично обґрунтовувала концепцію діяльності за даною проблемою, складала анотований каталог для всіх учасників лабораторії, розробляла моделі зразків етапами уроку, які демонструвались на методичних і психологічних тренінгах. Моделювання і відтворення фрагментів уроку обумовлювало особливу педагогічну взаємодію, яка не зводиться до обміну зовнішніми діями, а впливає на внутрішні процеси молодих спеціалістів, формує мотиваційну зацікавленість

Такий вид навчання полягає у включення початківців у процес функціонування малих груп, де вони одержують необхідну для себе інформацію, потрібну для успішного виконання професійних або особистісних завдань.

Молоді спеціалісти, працюючи поруч з досвідченими, спостерігають за їх вербально-комунікативними діями, поведінкою не лише в цілому, а з погляду своїх потенційних можливостей, приміряючи до себе партитуру особистісно-орієнтованого уроку: засоби звертання, спонування, переконання. Так у продуктивно-перетворювальній діяльності здійснюється безпосереднє проникнення науково-інноваційних творчих здобутків у педагогічну практику вчителів-початківців.

Трансформація набутих вмінь в діяльнісний продуктивний рівень визначилась у презентаціях творчих проєктів, які були представлені у вигляді інтерактивних методичних форм: практикумів, тренінгів, полілогових студій.

Ключовою ідеєю кожного творчого проєкту було набуття молодим вчителем рольових компетенцій, вдосконалення системи моделювання педагогічної діяльності.

У межах презентацій творчих проєктів, які проводились у формі взаємопов'язаних практикумів: методичних, педагогічних, психологічних, вчителі-початківці включались у процес реальної педагогічної взаємодії, самостійно виділяли відносини, визначали зміст проблемних ситуацій та свою роль у вирішенні спільної колективної мети.

При підготовці і захисті таких творчих проектів у молодих вчителів відбувалось усвідомлення значущості кожного етапу урока, здійснювалось прогностичне регулювання форм діяльності, стимулювались прояви усіх компонентів інноваційної діяльності.

Творчий проект лабораторії “Застосування методів соціальної та пізнавальної мотивації, орієнтація на процес, а не на результат” був представлений у формі методичного самоменеджменту з розвитку компетенцій вчителя, в якому проголошувались ефективні прийоми і методи саморозвитку і самоосвіти як здатності до постійного оновлення, самозмін та імпровізації.

Творчий проект, який представила проблемна лабораторія “Запровадження гнучких моделей організації навчальної діяльності, відповідно до нахилів, можливостей, здібностей учнів” мав форму психолого-педагогічного практикуму щодо здійснення індивідуального супроводу учня на основі динаміки його розвитку. Результатом проекту стала умовна побудова освітнього простору, що розвиває у учня здатність самостійно здобувати знання, підтверджуючи цим думку дослідниці О.Виговської, що не може бути загальної моделі як творчого вчителя, його потенціалу, так і творчої педагогічної діяльності, бо вони є в кожного вчителя свої, і встановлюються ним самим, відповідно від особливостей учня, з яким він працює. [1;141]

Проблемна лабораторія “Використання стратегії адаптивного проектування та прогнозування у створенні цілісної системи психолого-педагогічного супроводу” представила проект моделі адаптивного управління розвитком інноваційного потенціалу молодого вчителя на основі вироблення реалістичної мети, моделювання форм самомоніторингу та самоконтролю. Учасники творчого проекту переконали колег, що поступовий перехід від керованої самоосвітньої діяльності до самокерованої – основа інноваційної спрямованості сучасного вчителя.

У творчому проекті “Цілепокладання через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного особистісного розвитку

гімназистів” відбулась презентація методичного полілогу, в якому були висвітлені існуючі у сучасній освіті протиріччя між навчанням-учінням і розвитком особистості учня, між рівнем складності програмового матеріалу і індивідуальними можливостями його засвоєння, між старанністю і швидкістю у засвоєнні, об'єктивністю і справедливістю у оцінюванні навчальних досягнень.

Результатом роботи проблемної лабораторії “Використання сучасних технологій управління якістю освіти засобами індивідуалізації і диференціації” був проект моделі управління якістю освіти на основі профільної диференціації. В моделях-зразках проекту було представлено, що ураховуючи профільність, рівень викладу навчального матеріалу має бути високим, а рівень вимог щодо його засвоєння – диференційованим.

В презентаціях творчих проектів відбулась реалізація змісту кожної проблемної лабораторії, пропонувані методичні форми “окультурились” індивідуально-творчим типом діяльності кожної групи вчителів, набули характер інноваційної діяльності.

Таким шляхом здійснювалося інтерактивне навчання молодих спеціалістів, кінцевим результатом якого було набуття функцій педагогічної діяльності, яка пластично переходить у компетентність.

Вивчення наукових джерел з цієї проблеми та досвід роботи показали, що в умовах колективної творчої діяльності швидше здійснюється професійне зростання молодого вчителя, він скоріше виявляє свою творчу індивідуальність в освітньому процесі.

Гуманістична педагогіка орієнтується на пріоритет особистості, яка розвивається, вміє самостійно вчитися, здобувати знання. Реалізація ідеї “вчитися протягом усього життя” знаходить своє практичне втілення саме в організації колективної творчої діяльності, де створюється висока мотиваційна “планка” і дає можливість розгорнутись потенціальним можливостям молодих спеціалістів.

Література

1. Виговська О.І. Функціональна модель творчого потенціалу вчителя. Наслідки семантичних уявлень. Ж. Директор школи, ліцею, гімназії., № 5-6, 2005р. - С.135-143.
2. Даніленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. Монографія. – 2 –е вид. – К. Лотос., 2002. - 140 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., Академ.видав., 2004. - 352 с.
4. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. / За ред. І.А.Зязюна.- К., Віпол. 2000. – С.11-57.
5. Загвязиский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой.- М.- 1992.- 232 с.
6. Каменський Я.А. Избранное собрание педагогических произведений. – Т.2.- М: Педагогіка, 1982.- 576 с.
7. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості / Радянська школа. – 1991, - № 5. – С. 47-51.
8. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. – М.- 1997. – 144 с.
9. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці. / Педагогічні інновації в сучасній школі // За ред. І.Г.Єрмакова. – К., Освіта. 1994.- с.5.

С.О.Скворцова

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ

В статтє определены цели сюжетных задач в курсе математики начальной школы, коротко охарактеризовано содержание задачного материала и программного минимума, определен основной метод обучения решению задач, как особые системы учебных задач, освещены организационные формы и средства обучения, среди которых определенное место принадлежит моделированию текста задачи и процесса ее решения.

In the article of Skvortsovoy Svetlany "Methodical system of studies of untiing of tasks". The aims of with plots tasks are certain in a course mathematics of primary school, maintenance of task material and programmatic minimum is shortly described, certain the basic method of studies of untiing of tasks, as the special systems of educational tasks, organizational forms and facilities of studies are reflected, among which a certain place belongs to the design as text of task so process of its untiing.

Одним із пріоритетів державної політики розвитку освіти є особистісна орієнтація навчання. Сюжетні задачі, як жоден інший навчальний матеріал, здатні здійснити таке навчання на практиці, оскільки легко дозволяють створювати проблемні ситуації на уроках.

Проблема навчання розв'язування математичних задач, в тому числі й сюжетних, висвітлюється в роботах О.М.Астярба, М.В.Богдановича, Г.П.Бевза, В.Г.Бевз, М.І.Бурди, О.С.Дубинчук, Ю.М.Колягіна, В.І.Крупіча, В.Н.Осинської, Д.Пойа, Г.І.Саранцева, З.І.Слепкань, Л.М.Фрідмана, Т.М.Хмари, П.М.Ерднієва та інших. Усі вчені, що розробляли проблему навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач, однастайні в тому, що кінцевою метою такого навчання повинно бути формування загального уміння розв'язувати задачі, але окрему увагу слід приділяти й формуванню умінь розв'язування задач певних видів. У дисертаційних роботах (В.В.Барінової, А.К.Мендигалієвої, В.А.Мізюк, Сафонової Л.А., Утепкалієва С.) здебільшого, пропонуються методики навчання розв'язування задач, сформульовані у загальному вигляді, які або проілюстровані на задачах певного виду, чи на задачному матеріалі окремого року навчання.

У роботах наших попередників відсутня цілісна методична система, яка б передбачала формування загального уміння та окремих умінь розв'язувати задачі певних видів на протязі всього навчання у початковій школі. Залишилось осторонь питання про опрацювання окремих дій, що складають ці уміння, на матеріалі простих, складених і „типових” задач. Між тим, різноманіття різновидів задач початкового курсу математики, з одного боку, вимагає застосування цілісної

системи навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач; а з іншого - надає можливість опрацювати кожен з складових дій загального уміння, спочатку при розв'язуванні простих задач, а потім й при розв'язуванні складених задач; а далі зосередити увагу на формуванні окремих умінь розв'язувати задачі певних видів - на матеріалі задач на знаходження четвертого пропорційного; пропорційне ділення; знаходження невідомих за двома різницями; знаходження середнього арифметичного, на спільну роботу та на рух.

Методичну систему навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач ми розглядаємо як таку, яка спрямована на формування загального уміння та окремих умінь розв'язування задач з 1-го по 4-й клас, що має складну ієрархічну будову.

Методична система навчання розв'язування задач учнів початкової школи розглядається як сукупність п'яти ієрархічних взаємопов'язаних компонентів (А.М.Пишкало): цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання. Метою статті є характеристика цих компонентів.

Питання про цілі розв'язання сюжетних задач є центральним в методиці навчання математиці. Вони з одного боку, складають специфічний розділ програми, зміст якого учні повинні засвоїти, з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку учнів. На сучасному етапі розбудови шкільної математичної освіти розв'язування сюжетних задач у навчанні математики переслідує наступні цілі: формування в учнів загального підходу, загальних вмінь і здібностей розв'язання будь-яких задач; пізнання і більш глибоке оволодіння математичними поняттями, що вивчаються, і деякими загальнонауковими і загальножиттєвими поняттями; оволодіння поняттями моделі і моделювання і власно математичним моделюванням; розвиток мислення, кмітливості учнів, їх творчого потенціалу.

Таким чином, метою навчання за пропонуємою методичною системою є **формування у молодших школярів умінь (загального і окремих) розв'язувати сюжетні задачі**, що виявляється у можливості учнів успішно розв'язати задачу

будь-якої математичної структури початкового курсу математики. Тому системоутворюючим компонентом методичної системи – *змістом навчання* – є **задачний матеріал початкового курсу математики**, а саме види простих і складених задач.

На матеріалі простих і складених задач діти знайомляться із структурою задачі, етапами її розв'язування, в них опрацьовується загальне уміння розв'язувати сюжетні задачі. Серед складених задач в окрему групу виділяються задачі, що містять пропорційні величини, які, в свою чергу, ми поділили на дві підгрупи. До другої підгрупи увійшли “типові” задачі – задачі на знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення, на знаходження невідомих за двома різницями, на подвійне зведення до одиниці, на спільну роботу, на рух, на знаходження середнього арифметичного. Саме на цих задачах здійснюється формування окремих умінь розв'язувати задачі.

Зазначимо, що усі види простих задач входять до обов'язкового мінімуму, а щодо складених задач, то тут слід зазначити, що випускники початкової школи повинні вміти розв'язувати складені задачі на 3-4 дії одного чи різних ступенів. До програмного мінімуму відносяться “типові” задачі на знаходження четвертого пропорційного, ускладнені задачі на знаходження четвертого пропорційного (задачі на подвійне зведення до одиниці), на пропорційне ділення, на знаходження невідомих за двома різницями. Але, в чинних підручниках з математики для 5-го класу середньої школи (Г.М.Возняк, Г.Н.Литвиненко, М.П.Маланюк), вже на початку навчального року, пропонуються ускладнені задачі на, на спільну роботу. Тому вважаємо доцільним до задачного мінімуму у початковій школі віднести ще й задачі на одночасний рух в різних напрямках та задачі на спільну роботу. Задачі на знаходження середнього арифметичного, на одночасний рух в одному напрямку (навздогін та з відставанням), на неодноразовий рух в різних або в одному напрямку, на рух за течією та проти течії річки, на спільну роботу, в яких продуктивність спільної праці знаходять дією віднімання, хоча й розглядаються в курсі

математики початкової школи, але до обов'язкового мінімуму не входять. Таким чином, постає питання про диференціацію змісту навчання молодших школярів розв'язування задач. Типи і види задач, що виходять за межі програмного мінімуму можуть бути віднесені до варіативного компоненту і пропонуватися за наявності резерву часу, для поглибленого вивчення курсу.

Основним *методом навчання* молодших школярів розв'язування сюжетних задач є **частково-пошуковий метод** або евристична бесіда - **особливі системи взаємопов'язаних навчальних задач**, які побудовані із застосуванням сюжетних задач різноманітних математичних структур, що пропонуються у чинних підручниках математики для початкової школи. Системи навчальних задач побудовані таким чином, щоб спонукати учня виконувати операції порівняння, абстрагування, узагальнення, тобто спрямовані на розвиток мислення дитини. Нами реалізовано тезис О.М.Астряба про необхідність розкриття зв'язків між задачами різних типів та видів і приучування учнів пов'язувати кожен нову задачу з раніш вже розв'язаною.

Так, при навчанні розв'язування простих задач учням пропонується порівняти структуру взаємно обернених задач, що містять співвідношення додавання або віднімання або різницевого порівняння – з метою визначення відмінних ознак та їх впливу на розв'язання задачі. При введенні задач нових математичних структур (простих, складених, в тому числі й типових) також здійснюється порівняння із задачами відомих математичних структур, визначення їх відмінності та її впливу на розв'язання задачі. Для узагальнення способу розв'язання “типових” задач використовуються різноманітні зміни умови або вимоги задачі і досліджується їх вплив на розв'язання. Також при ознайомленні першокласників з поняттям “задача”, її структурними компонентами, застосовується пояснювально-ілюстративний метод.

Очевидно, що зазначені зміст і методи навчання визначають *форми навчання* молодших школярів розв'язування задач – **фронтальну роботу вчителя з класом під час**

ознайомлення із задачами певного типу або виду і індивідуальну роботу учнів над задачею. Під час індивідуальної роботи здійснюється диференціація навчання через диференціацію дози допомоги учням або диференціацію задач за рівнем їх складності. Диференціація дози допомоги реалізується через застосування карток з друкованою основою.

Відмітною особливістю карток 1-го варіанту - для слабких учнів - є наявність короткого запису задачі та схематичного малюнку (вони не вміють читати і аналізувати текст задачі), з метою полегшення пошуку розв'язання, слабким учням пропонується на схематичному малюнку обвести певні відрізки, пояснити значення яких величин вони ілюструють і подумати, як можна дізнатися про невідомі значення величин. Далі слабкі учнів повторюють міркування за поданою схемою аналізу, і користуючись нею складають план розв'язання задачі. Записавши розв'язання по діях з поясненням, слабкі учні мають можливість перевірити власне розв'язання, тому що на зворотному боці картки подане й готове розв'язання з поясненнями і відповідь. Додаткове завдання для слабких учнів являє собою додаткове запитання, на яке можна відповісти за даною умовою або пропозиція розв'язати аналогічну задачу. Завдання за II варіантом - середня група - будуються наступним чином: учням самим пропонується скласти короткий запис до задачі, побудувати схематичний малюнок і схему аналізу, користуючись ними скласти план розв'язання задачі, а далі записати розв'язання по діях з поясненням і виразом. Також передбачена можливість перевірки: на зворотному боці картки наведено вираз і відповідь. Додаткове завдання для II варіанту являє собою завдання на порівняння даної задачі із попередньою або постановку запитання, так щоб відповісти на нього можна було виконавши ще одну арифметичну дію. Завдання для III варіанту - сильна група - спрямовані на самостійний аналіз задачі, на порівняння з попередніми задачами, на узагальнення плану розв'язання задачі. Перевірка розв'язання частіше полягає у складанні і розв'язуванні оберненої задачі. Додаткове завдання передбачає складання аналогічної задачі.

Диференціація змісту навчання розв'язування задач здійснюється за допомогою визначення обов'язкових для розгляду усіма учнями питань та додаткових, які вивчаються за умов резерву часу або для поглибленого вивчення за рахунок інваріантного компоненту навчального плану.

Основним *засобом навчання* молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі є репрезентативні та розв'язуючі моделі. Репрезентативні моделі у вигляді короткого запису задачі (схема або таблиця) або у вигляді схематичного рисунка; розв'язуючі моделі у вигляді "дерева міркувань". Навчання учнів самостійному складанню схематичних рисунків розпочинається ще в 1-му класі під час підготовчої роботи до введення поняття "задача" і продовжується протягом наступних років навчання. Тому можна очікувати, що нескладні схематичні рисунки діти зможуть виконати самостійно, а рисунки до задач дещо ускладненої математичної структури – під керівництвом вчителя. Іноді для економії часу на уроці під час фронтальної роботи над задачею, схематичний рисунок виконується вчителем на дошці, на основі пропозицій школярів або пропонується дітям у готовому вигляді. Схеми аналізу або синтезу – "дерева міркувань" – є ілюстрацією процесу пошуку розв'язання і складаються вчителем разом із учнями під час фронтальної роботи над задачею. Схематичний рисунок та "дерево міркувань" виконуються учнями у разі потреби, під час самостійної роботи над задачею. Також до засобів навчання розв'язування задач віднесемо дидактичні матеріали: тексти пам'яток, картки з друкованою основою, опорні схеми простих і складених задач, що подані на окремих картках; також опорні схеми типових задач та узагальнені плани їх розв'язання тощо.

Ефективність поданої методичної системи була підтверджена під час формуючого експерименту в школах міста Одеси та Одеської області в 2000-2005 рр. Аналіз його результатів свідчить, що більшість учнів експериментальних класів засвоїли знання про окремі види задач та уміння їх розв'язувати на частково-подуктивному рівні, тоді як учні контрольних класів – на репродуктивному рівні.

ІГРОВІ ВПРАВИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ НОВИХ ЛЕКСИЧНИХ СЛОВОТВОРЕНЬ

В статтє рассмотрєны проблемы использования игровых упражнений на занятиях иностранного языка как способа изучения новых лексических словообразований.

The article examines the problems of using games as means of learning lexical coinages in the EFL classroom.

Постановка проблеми. Вивчення мови, особливо іноземної, - достатньо складна робота. Результат цієї роботи: правильне розуміння почутої інформації; розуміння прочитаного та здатність отримання насолоди від мови, яку вивчає; уміння знайти необхідну інформацію та скористатися нею; уміння адекватно та правильно реагувати на співбесідника у процесі комунікації; оволодіння всіма необхідними навичками письма, ділової мови, листування.

Але для того, щоб досягти високого рівня володіння мовою, треба старанно повторювати за викладачем або за носіями мови, формуючи правильну вимову і гарний фонематичний слух, розширювати свій словниковий запас, заучуючи слова, читаючи книжки та газети іноземною мовою, ретельно вивчати граматику та виконувати численні вправи, намагаючись найкраще засвоїти вивчений матеріал, але, що найважливіше користуватися будь-якою можливістю спілкування з носіями мови, або з тими, хто вивчає мову.

Найкращим способом полегшити цю роботу і підтримати інтерес до навчання є навчальні ігри або ігрові вправи. Ігрові вправи дозволяють учителеві створити ситуації, в яких учні вимушені використовувати мову як єдиний засіб спілкування. Учні, які хочуть участь у грі, аби виконати те, що вимагається, повинні розуміти, що говорять або пишуть інші, а також вони вимушені говорити або писати, щоб висловити свою думку або надати інформацію.

Грати на занятті – справа серйозна. Кожен учитель іноземної мови розуміє, наскільки важливо постійно

підтримувати інтерес до свого предмета. Але, на жаль, це не завжди вдається. Ми часто спостерігаємо в учнів відсутність інтересу до вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато вчених, зокрема, О.М.Леонт'єв, О.М.Мінський, В.М.Тьорський, О.С.Кель, В.Я.Платонов, Л.В.Занков, Д.Б.Ельконін, С.Л.Рубінштейн, О.І.Вишневський, по-різному класифікують гру, але те, що впровадженню гри на уроках іноземної мови приділялася дуже значна увага, свідчить про те, що існуючі класифікації не розкривають сутності гри в детальному та глибокому її розумінні.

Вивчення питань типології ігрових вправ займалися (І.В.Блауберг, Є.Г.Юдін, В.М.Садовський та ін.), досліджень системного підходу до вирішення методичних проблем підійшли (І.Л.Бім, В.М.Скрипченко та ін.) це дозволило розробити систему ігрових вправ, яка становить інтегративну частину загальної системи вправ та методично спирається на наведену у нашій статті, загальну класифікацію ігрових вправ.

Мета статті полягає у вирішенні проблеми впровадження ігрових вправ на заняттях з іноземної мови як засіб вивчення нових словотворень.

Ігрова вправа – це особливим чином організоване заняття, яке потребує напруги емоційних та розумових сил. Ігрові вправи сприяють:

- створенню психологічної готовності дітей до мовленнєвого спілкування;
- забезпеченню природної невимушеної необхідності багаторазового повторення ними мовного матеріалу;
- тренування учнів у виборі потрібного мовленнєвого варіанту, що є підготовкою до ситуативної спонтанності мовлення взагалі.

У цю проблему вносить ясність Данилович І.А.

Результати дослідження. Під ігровою вправою ми розуміємо таку вправу, метою якої є формування, вдосконалення та розвитку навичок і вмінь учнів у різних видах мовленнєвої діяльності шляхом багаторазового й різноманітного виконання мовленнєвих або мовних дій, які стають особистісно

значущими для суб'єкта навчання, оскільки є вмотивованими участю в ігровій діяльності. Ігрові вправи мають великий методичний потенціал: вони забезпечують мотивацію навчальної діяльності, створюють емоційну та позитивну атмосферу навчання, сприятливі умови для колективної взаємодії під час виконання ігрових та навчальних завдань. Була розроблена загальна класифікація ігрових вправ на основі ієрархії з восьми обґрунтованих критеріїв. Ці критерії класифікуються:

1) за метою - ігрові вправи для формування мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних, слуховимовних, вимовних, орфографічних, графічних) та ігрові вправи для розвитку мовленнєвих умінь (аудіювання, говоріння в монологічній/діалогічній формі, читання, письма, перекладу);

2) за рівнем комунікативності - комунікативні ігрові вправи, умовно-комунікативні ігрові вправи та не комунікативні ігрові вправи;

3) за спрямованістю навчальної дії та отримання або видачу інформації – рецептивні ігрові вправи, репродуктивні ігрові вправи та продуктивні ігрові вправи;

4) за ступенем керування діями учасників – ігрові вправи з повним керуванням, ігрові вправи з частковим керуванням та ігрові вправи з мінімальним керуванням;

5) за наявністю рольового компонента – ігрові вправи з рольовим компонентом та ігрові вправи без рольового компонента;

6) за наявністю елемента змагання (на особисту/командну першість) та ігрові вправи без елемента змагання;

7) з урахуванням рухливості - рухливі та статичні ігрові вправи;

8) за використанням предметів – ігрові вправи з предметами та ігрові вправи без предметів [1].

В англійському словотворенні, як у словотворення інших мов, привертає увагу висока продуктивність ряду словотвірних моделей, за якими утворюється значна кількість нових слів, дуже різноманітних за характером свого смислового

змісту. Численні дослідження свідчать про той факт, що продуктивність окремих моделей настільки висока, що вони є майже необмеженими. Так, Г.Марчанд показував на майже необмежену продуктивність моделей V+ing, N+ P1 тощо; Т.М.Беляєва відзначала високу продуктивність із суфіксами – er,- ing; П.М.Карашук називає абсолютну продуктивність суфікса - ness та ін. Порівняння, що містяться в словотвірній моделі, ґрунтується на акцентуванні ознаки, загальної для порівнюваних предметів. Виділення такої ознаки веде до посилення її інтенсивності, тобто виразності, що надає моделі експресивного характеру. Це положення підтверджується прикладами, які включають слова побудовані за моделями N+adj, N+N+ -ed, N+ -like, та мають словотвірне значення порівняння.

N+Adj;

He had teapot-blue eyes. (I.Shaw) – “У нього були блакитні, кольору порцелянового чайника, очі” [2].

У наведеному прикладі ознака предмета, який виділяється (eyes), відокремлюється, підкреслюється, потрапляє в центр уваги завдяки порівнянню з аналогічними ознаками іншого предмета (teapot). Такою аналогічною ознакою є колір предмета (blue). Поряд з виділенням та посиленням ознаки здійснюється й такий важливий процес як його уточнення що до семантики.

Наведемо приклади ігрових вправ. Ігрові вправи з комплексу для формування рецептивних навичок аудіювання (група ігрових вправ для формування лексичних навичок аудіювання).

Завдання. Let’s play a game. I’ll explain to you how to play it. Stand in a line in front of me. I’ll name a member of a family. If Kid has got such a relative, step forward; if he hasn’t, stand still. If you make mistake, step backward. The pupil, who will come up to me first, is the winner.

Вчитель: a cousin, a brother, a father,EtC.

Ігрові вправи для формування лексичних навичок аудіювання, не комунікативна, рецептивна, з повним керуванням мовленнєвими діями учнів, без рольового

компонент, з елементом змагання на особисту першість, рухлива, без предметів.

Ігрові вправи з комплексу для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання (група ігрових вправ у власне аудіюванні текстів).

Завдання: Children, I've got a letter today. It's from Bobby Brown. Bobby, his father and his mother, his grandmother, his baby-sister, his brother and their pet Rex live in New York. In his letter Bobby is telling you about his flat.

a) Listen to the first part of his letter carefully. Look at the plan of his flat. There's a mistake in it. Try and find the mistake. Who will be the first?

Ігрові вправи з комплексу для формування репродуктивних навичок говоріння (група ігрових вправ для формування граматичних навичок говоріння).

Завдання: Alice and Willie haven't met Ann. They want us to describe the girl to them. The poem will help us.

(На попередніх етапах учні вивчили вірш-опис дівчинки Енн. Повторюючи за вчителем вірш, учні мають змінити займенники так, як показано у зразку).

Зразок виконання.

T(In a whisper): One, two,

My eyes are blue.

Cl:

One, two,

Her eyes are blue.

T(in a whisper): Three, Four,

As my pinafore.

Cl:

Three, four,

As her pinafore. EtC.

Це ігрові вправи для формування мовленнєвих граматичних навичок говоріння на рівні фрази, умовно-комунікативна, репродуктивна, з повним керуванням мовленнєвими діями учнів, з рольовим компонентом(двом учням даються ролі Еліс та Віллі), без елемента змагання, статична, без предметів [6].

Ігрові вправи з комплексу для формування навичок техніки письма (група ігрових вправ для формування графічних навичок письма).

Завдання: Працюємо в командах. Знайдіть та допишіть “заховані” букви. Скажіть класу, що означають словосполучення. Прочитайте їх вголос.

Завдання:

Для команди 1

This is L...nd...n.

Made in...J...p...n.

The...ngl...sh K...ng.

Для команди 2

This is Fr...nk.

P...ng-pon...and b...xing.

Made in...ana...a.

(Вправа виконується на дошці у формі змагання двох команд, які посилають своїх представників дописувати заховані букви).

Таким чином, використання системи ігрових вправ з елементами словотворення, дозволяє ефективно формувати, вдосконалювати та розвивати навички та вміння у всіх основних видах мовленнєвої діяльності. Ігрові вправи, що використовуються систематично, сприяють моделюванню умов реального спілкування у процесі навчання, що, у свою чергу, веде до посилення мотивації щодо вивчення іноземної мови. Ігрові вправи з рольовим компонентом сприяють посиленню мотивації участі учнів в іншомовному спілкуванні на уроці. Ігрові вправи з елементом змагання забезпечують мотивацію навчальної та мовленнєвої діяльності завдяки участі в ігровій діяльності. Подальшу свою роботу ми вбачаємо в розробці ігрових вправ для учнів профільних класів.

Література

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы// Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С.18-21.
2. Буланкина Н.Г. Формирование навыков и умений аутентичной разговорной речи при обучении ситуационным клише учащихся VI-VII классов// Иностр. яз. в школе. – 1996. - №2. – С. 9-13.
3. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики// Иностр. яз. в школе. – 1989. - №2. – С. 28-36.

4. Запорожец А.В., Маркова Т.А. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1978.
5. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя/ Под ред. Е.И.Пассова, В.В.Царьковой. – М.: Просвещение, 1993.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. / Кол.авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої. - К.: Ленвіт, 2002. -328с.

Н.Д.Соловійова, Н.А.Ігнатюк

РОБОТА НАД ПОТЕНЦІЙНИМ ЛЕКСИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ ПРИ НАВЧАННІ ЧИТАННЯ ТЕКСТІВ ЗА ФАХОМ ДОРОСЛИХ УЧНІВ

В статтє пропонується методика обучения потенциальному словарю как одному из путей увеличения лексического запаса взрослых учащихся с учетом особенностей развития их памяти и познавательных процессов.

The article suggests methods of teaching potential vocabulary as one of the ways of enlarging the lexical stock of adult learners, the peculiarities of development of their memory and cognitive processes being taken into consideration.

Після роботи з навчальними текстами, спеціально складеними для демонстрації конкретних явищ граматики англійської мови й лексики за фахом, учні переходять до роботи з матеріалом, адресованим носіям мови. Ми маємо на увазі оригінальні матеріали: договори, наукові статті, інструкції, звіти тощо. Учні вчать розуміти зміст прочитаного тексту, що служить опорою при навчанні діалогічного й монологічного мовлення. Для повного розуміння прочитаних текстів за фахом учні повинні володіти певним обсягом лексичного й граматичного матеріалу. Зокрема, для читання іноземною мовою дослідниками рекомендується опанувати лексикою в кількості 2300 - 7000 слів [1,51]. Одним із шляхів збільшення лексичного запасу учнів є робота над потенційним лексичним словником.

Мета статті - запропонувати методикау навчання потенційного словника дорослих учнів (36-40 років) з урахуванням особливостей розвитку пам'яті й пізнавальних процесів цієї вікової категорії.

До потенційного лексичного матеріалу відносять одиниці, які учні фактично не вивчали, але які, зустрівши при читанні, вони можуть зрозуміти без допомоги довідників, хоча такі одиниці до цього не були в мовленнєвому досвіді учнів [1,55].

До потенційного словника належать інтернаціональні слова; складні слова, які складаються з відомих компонентів; конвертовані слова; нові значення відомих багатозначних слів; слова, значення яких можна зрозуміти з контексту. За даними деяких досліджень, словниковий запас, що забезпечує розуміння при читанні за рахунок потенціального словника може збільшитися в 5-6 разів [2,94]. Читець визначає значення наведених слів, використовуючи різноманітні опори (формальні й інформаційні підказки) або мовну догадку [1,64]. З даними словами рекомендується працювати інакше, ніж зі словами, що становлять активний і пасивний лексичний мінімум. Учнів варто навчати різним умінням або прийомам для впізнавання нової одиниці. Необхідно розвивати здатність учня здогадуватися про значення незнайомого слова [1,56]. Однак робота над потенційним словником поки ще не завжди враховується при роботі над текстами за фахом. І якщо пропонуються деякі способи роботи над потенційним словником, то пропоновані прийоми не враховують особливості розвитку пам'яті й пізнавальних процесів дорослих учнів (36-40 років).

Потенційний словниковий запас поділяється на 2 групи: похідні слова і слова спільного кореня зі словами рідної мови [1,64]. Робота над кожною групою слів має свою специфіку.

Робота над похідними словами.

Робота над цією групою слів потенційного словника повинна бути спрямована на розвиток мовного вміння - визначити значення незнайомого або забутого слова за словотворчими моделями [1, 66]. Відомо, що більше чверті всіх

повнозначних слів становлять похідні слова, тому в пам'ять необхідно закласти словотворчі моделі, які здатні наповнюватися різним лексичним матеріалом. Для цього спочатку учні повинні познайомитися з певним набором мовних одиниць - словотворчими морфемами, зокрема, суфіксами і префіксами. Потім в учнів необхідно автоматизувати навички впізнавання словотворчих засобів для швидкого розуміння незнайомих похідних слів, які можуть зустрітися при читанні. Таким чином, у процесі роботи над даною групою слів виділяють два етапи: етап знайомства зі словотворчими моделями й етап автоматизації впізнавання. При навчанні дорослої аудиторії роботу над потенційним словниковим запасом, на наш погляд, доцільно доповнити ще одним етапом - цілеспрямованим запам'ятовуванням словотворчих моделей і проводити роботу в три етапи: презентація словотворчих моделей; запам'ятовування словотворчих моделей; автоматизація навичок впізнавання словотворчих засобів.

1 етап - презентація словотворчих моделей

На даному етапі пояснюється модель, її структура, що надалі буде заповнюватися різними кореневими морфемами.

2 етап - запам'ятовування словотворчих моделей

На 2 етапі виконуються вправи на запам'ятовування словотворчих моделей. Пропоновані способи запам'ятовування словотворчих моделей повинні бути адекватними віковим особливостям розвитку пам'яті й пізнавальних процесів дорослих учнів. Мнемічні прийоми повинні задіяти образну пам'ять, розвиток якої спостерігається в даній віковій категорії учнів (36-40 років). Запам'ятовування проводиться з використанням прийомів на розвиток обсягу оперативної пам'яті, починаючи з елементів і закінчуючи рівнем речень.

1. Вправи на рівні елементів

- Прочитайте ряд суфіксів/префіксів і запишіть у будь-якій послідовності ті, які ви запам'ятали.
- Прочитайте ряд суфіксів/префіксів і запишіть ті, які ви запам'ятали в наведеній послідовності.

- Прочитайте ряд суфіксів/префіксів і запишіть їх у два стовпчики, поєднуючи їх за подібністю написання; за значенням.
 - Зі списку суфіксів/префіксів виберіть ті, які використовуються з дієсловами, іменниками, прикметниками. Запишіть у 3 стовпчики.
 - Знайдіть помилки в написанні суфіксів/префіксів, запишіть правильні варіанти.
 - Який суфікс зайвий у запропонованому ряді суфіксів?
 - Згрупуйте суфікси, що позначають суб'єкта дії; що утворюють абстрактні іменники.
2. Вправи на рівні слів
- Заповніть пропуски в похідних словах відсутніми буквами.
 - Зазначте скільки суфіксів/префіксів у кожному із запропонованих слів.
 - Прочитайте слова, запам'ятаєте й запишіть їх у наведеній послідовності.
 - Прочитайте слова й запишіть їх по пам'яті у два стовпчики, поєднуючи за значенням суфіксів.
 - Прочитайте ряд слів і запишіть їх у два стовпчики із протилежними значеннями.
 - До запропонованих слів підберіть зі списку суфікси/префікси, щоб одержати слова, які позначають 1) абстрактні поняття, 2) прикметники. Запишіть у два стовпчики.
 - Визначте, яке слово зайве в ряді слів 1) тих, що означають абстрактне поняття, 2) у ряді прикметників.
 - З якими із запропонованих слів можна вжити суфікс - , - ? Запишіть отримані слова.
 - З якими із запропонованих слів не можна вжити суфікс - , - ?
3. Вправи на рівні речень
- Визначте скільки складних слів у реченні. Запишіть ці складні слова.

- У реченнях зі складними словами є помилки у вживанні суфіксів/префіксів. Виправте помилки, запишіть правильні варіанти складних слів.
- Закінчіть початок речень запропонованими варіантами. Запишіть повне речення.
- Знайдіть у кожному ряді слово, що містить той самий суфікс/префікс, що й перше.
- Яким із запропонованих слів можуть починатися наступні речення?

При навчанні дорослих на даному етапі ми рекомендуємо виконувати вправи на збільшення обсягу оперативної пам'яті, які будуються на досліджуваному в цей момент матеріалі.

- Повторіть слова зі збільшенням елементів
Read, reader, readable, unreadable, readability, readable hand writing
- Повторіть речення. Речення починаються з 5 слів (1-2 похідних) і збільшуються до 9-10 слів (3-4 похідних).
Cement consumption is rising sharply. Last year the market grew faster than our ability to supply it. The price situation is not very favourable; the prices are about half of the European level. Increasing cost efficiency is job number one and we are working to minimize all cost components.
- Прочитайте словосполучення/речення на картках і відтворіть їх по пам'яті.

Отже, ми продемонстрували розгорнуту стадію аналітичних дій по вичленовуванню лише того, що необхідно для розуміння конкретного слова. Далі подаються вправи на автоматизацію операцій аналізу.

3 етап - автоматизація навичок впізнавання словотворчих засобів

На даному етапі виконуються вправи в тренуванні швидкого виділення морфем і встановлення значення незнайомого слова. Велика увага приділяється виділенню кореневих морфем, "тому що без спеціального навчання студенти їх просто не бачать" [1, 66].

- У кожному ряді знайдіть іменник

invite inviting invitation invited

- Підкресліть у словах суфікси/префікси іменника (дієслова)
- У колонці В знайдіть дієслова, від яких утворені іменники в колонці А.
- Скільки разів зустрічається зазначений суфікс/префікс у групі префіксів (до 20-25 слів).
- Знайдіть у ряді похідних слів слово із суфіксом/префіксом, що відрізняється за написанням від інших .
- Утворіть якнайбільше похідних слів за допомогою даних суфіксів/префіксів і даного слова.
- У реченні знайдіть слово із суфіксом, що не підходить за змістом.
- Об'єднайте деривати за спільністю кореня. Кореневі морфеми відомі, пропонувані деривати - ні.
- Виділіть основи в складних словах.
- Об'єднаєте слова в групи, включивши в кожному слова з однаковим коренем/суфіксом/префіксом.
- Поділіть слово на корінь і суфікс/префікс.
- Підкресліть суфікси, що позначають абстрактне поняття.

Робота над словами загального кореня

До даної групи слів належать інтернаціональні слова та слова, співзвучні з рідною мовою. Методика роботи над ними відрізняється від методики роботи над похідними словами. При цьому варто враховувати труднощі з погляду графіки, озвучування й семантики [1, 67]. При роботі над словами даної групи за основу рекомендується приймати графічну ознаку, тому що основним завданням є розвиток здатності учнів бачити в графічному образі іноземного слова схоже слово рідної мови.

З погляду графіки розрізняються слова:

- з повною відповідністю графіки (atom, sport, critic)
- з незначною розбіжністю графіки (detail, norm, style)
- з досить значною розбіжністю (rhythm, statue)

Основну роботу рекомендується проводити зі словами, що мають розбіжності (незначне й досить значне). Крім того, при роботі над даною групою слів варто звернути увагу на те,

що найбільш важкими для впізнання є слова, що мають “зайві” букви на початку слова (history), легше впізнаються слова із суфіксами в кінцевій позиції - ism, - tion/-sion [1, 67].

Навчання слів даної групи необхідно проводити в три етапи:

1. Демонстрація паралельних пар слів в англійській та рідній мовах.
2. Введення правил звукобуквених відповідностей і написання транскрипції слів.
3. Виконання вправ на здогадку значення слова, на автоматизацію впізнання в новому контексті в словосполученнях або реченнях.

Наведені нижче завдання можна виконувати на матеріалі слів або речень.

- Знайдіть слово, схоже на слово в рідній мові
Plane, plant, plan, play, plain
Lesson, learn, late, lecture, last
- Розподіліть похідні слова за трьома групами:
1) слова(майже) повністю співпадаючі з рідною мовою;
2) слова, що відрізняють початком; 3) слова, що мають інше закінчення.
- Знайдіть слово, що має однаковий корінь із першим словом
work walk water writer working
- У кожному ряді підкресліть тільки слова одного кореня (10-12 слів).
- Зі списку (10-12 слів) підберіть до кожного слова (3-5 слів) слова з однаковим коренем.
- Поділіть слово на корінь і суфікси/префікси.
- Підкресліть у наведених словах корінь.
- Підкресліть у наведених словах суфікси.
- Визначте за формальними ознаками до якої частини мови належать дані слова.
- Прочитайте речення та перекладіть виділені слова. Подаються нові слова одного словотворчого типу, потім нові слова представляють різні типи.

Наведені вище вправи, спрямовані на розвиток здатності дорослого учня здогадуватися про значення незнайомих слів, забезпечують розуміння значної кількості незнайомих слів,

розвивають здатність прогнозувати, що необхідно для формування зрілого читання.

Література

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Летвіт, 1999. – 320 с.

С.С.Ізбаиш

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

В статтє автор приводит пример самостоятельной работы студентов по реализации творческого педагогического проекта на тему: “Программа организации жизни старшеклассников”.

In article the author gives an example of independent prosecution of students of realization of creative pedagogical project on theme: “Program of organization of life of pupil elder classes”.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Роль проектної діяльності, методу проектів у розв'язанні завдань отабуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, застосування знань у пізнанні світу важко переоцінити, особливо в контексті вищої педагогічної освіти. Одразу ж зазначимо, що єдиною освітньою галуззю, у якій ідеї навчального проектування деякою мірою збереглися після 30-х рр. ХХ століття, є професійна освіта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед робіт, присвячених теоретичним аспектам застосування проектів у сучасних умовах найбільшу зацікавленість становлять дисертаційні дослідження І.Ю.Малкової [3], яка розглядала педагогічні функції методу проектів, обґрунтувала умови їх реалізації і розробила методичні рекомендації для їх впровадження. Методичні основи застосування методів проектів висвітлені в дослідженнях Н.Ю.Пахомової [5], яка сформулила мету і завдання учнівських проектів з технології.

Психологічні аспекти проектної діяльності школярів розкриті у монографії Н.В.Матяш [4]. У вітчизняній літературі ця проблема розглядається лише у періодичних виданнях, хоча з точки зору фінансового, інноваційного та інвестиційного менеджменту вона вже проаналізована. Окремі аспекти проектної діяльності проаналізовані у дисертаційному дослідженні В.Г. Лоли [2]. Проектна діяльність як засіб формування професійної компетентності вчителя географії стала предметом дисертаційного дослідження М.В. Елькіна [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз цих робіт показав, що проекти застосовуються у процесі вивчення будь-якого курсу і дисципліни. Розвиваючий ефект методу відчувається в активній допитливості, пізнавальному інтересі студентів, в оволодінні дослідницькими методами мислення, формуванні свідомого і творчого вибору оптимальних засобів перетворювальної діяльності з великої кількості альтернативних підходів; вмінні мислити системно і комплексно, самостійно виявляти потреби в інформаційному забезпеченні діяльності, безупинно опановувати нові знання й застосовувати їх як засіб перетворювальної діяльності.

Сьогодні, враховуючи наявність відповідної кількості робіт, присвячених проектній діяльності, можна стверджувати, що проектна діяльність є ефективним засобом підготовки майбутніх вчителів. Однак, спеціальних праць, присвячених соціально-професійної адаптації студентів за допомогою проектної діяльності в педагогічній літературі практично не має.

Формулювання цілей статті, постановка завдань. Тому, метою статті є – розробити проект програми виховної роботи вчителя зі старшокласниками враховуючи концептуальні ідеї педагогіки життєтворчості. Для реалізації мети, ми визначили наступні завдання: 1) вивчити модель проектної діяльності студентів [1,87]; 2) визначити головні теоретичні положення педагогіки життєтворчості; 3) окреслити напрямки виховної роботи зі старшокласниками; 4) підготувати проект програми виховної роботи вчителя зі старшокласниками на засадах педагогіки життєтворчості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Адаптацію студентів ВНЗ слід розглядати як комплексну проблему, виділяючи в ній різні окремі рівні і ланки, кожна з яких має специфічні механізми, зумовлені рівнем розвитку студента, групи і колективу. Процес соціально-професійної адаптації студентів проходить на декількох рівнях: до нової системи навчання, до зміни режиму праці і відпочинку, до входження в новий колектив. Для того, щоб допомогти студентові в процесі становлення його особистості, слід сприяти створенню в процесі навчання атмосфери свободи, самоповаги та надавати умови для творчої самореалізації. Думаючи про покращення методів викладання у ВНЗ, слід звернутися до досвіду впровадження проектної діяльності. Оскільки вона спрямована на формування активної, творчої особистості. Завдяки проектній діяльності можна забезпечити процес взаємодії студента й соціального середовища, цілеспрямований, усвідомлений процес прийняття майбутнім вчителем змісту професійної педагогічної діяльності, а значить і соціально-професійну адаптацію особистості студента. Усвідомлюючи актуальність теми, ми запропонували студентам взяти участь у розробці творчого педагогічного проекту на тему: “Програма організації життя старшокласників”.

Інструкція для студентів: відомо, що важливим етапом у житті старшокласника є етап його самовизначення. Ця проблема виступає центром його життєвої ситуації, тому що змінюється позиція учня від «пасивного спостерігача» до активного суб’єкта особистої життєдіяльності. Результатом самовизначення людини на певному етапі життєвого шляху стає певна позиція, яку вона посідає в різних сферах життєдіяльності. Самовизначення особистості має наступні самостійні види: професійне, соціальне, громадянське, сімейне, самовизначення у сфері освіти, дозвілля, спілкування. На підставі вивчення відповідної літератури (список додається), а також враховуючи відомі види самовизначення, складіть програму виховної роботи вчителя зі старшокласниками, визначте мету, завдання, напрямки виховної діяльності, форми

та методи роботи. Результати самостійної діяльності студентської групи ми наводимо:

Мета виховання: виховання особистості як суб'єкта і стратега життя.

Задачі виховної роботи: формування громадянської думки з важливих проблем життя, суспільства, людських стосунків; розвиток самосвідомості та культури самопізнання; підготовка до сімейного життя; естетичне ставлення до життя; розвиток працездатності і зміцнення здоров'я старшокласників.

Напрямки виховної роботи:

1. Громадянське виховання. Усвідомлення загальнолюдських цінностей.

Методи, форми роботи, орієнтовна тематика.

Відвідування виставки: "Історичне коріння українського народу"; метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером: "Риси українського характеру"; тематичне читання: "Періоди розвитку держави"; відкрита трибуна: "Людська трагедія (смерть, вбивство, землетрус, війна)"; бесіди: "Заповіді біблії", "Людська драма (шлюб за примусом, втрата близьких, проводи на війну, підневільне праця)"; рольова гра: "Ставтеся до людей таким чином, як би ви хотіли, щоб вони ставилися по відношенню до вас"; бесіда: "Людська радість (взаємне кохання, щасливий шлюб, материнство і батьківство, праця за покликанням, творчість, спілкування з природою)"; Дискусія-роздум: "Людські сумніви"; диспут: "Як ви розумієте зміст морального правила: "Знайди себе, перш ніж шукати щось інше?"; ділові ігри: "Людина і закон"; "Твої права громадянина"; інтелектуальний аукціон: "Історія духовних шукань людства".

2. Життєве самовизначення. Підготовка до сімейного життя.

Методи, форми роботи, орієнтовна тематика.

Бесіди: "З чого починається дорослість", "Жінка в домі", "Чоловік в домі" "Як виробляється характер", "Чоловічий і жіночий характер", "Перше кохання"; практикуми: "Правила щасливої людини", "Як підготуватися до сімейного життя", "Як визначити свої здібності", "Культура самопізнання і самовиховання"; тематичний вечір: "Життя видатних людей";

студії: “Як стати найпривабливішою дівчиною”, “Як стати привабливим юнаком”; конкурс: “Культура сімейного життя”.

3. Основи економічного виховання.

Методи, форми роботи, орієнтовна тематика.

Бесіди: “Як заробити гроші”, “Здоров’я та підприємство”, “Культура споживача”; рольові ігри: “Бізнес клас”, “Шкільне мале підприємство”; суспільно-корисна діяльність – операція: “Джерельце”, “Підсніжник”; гра: “Ринкова економіка і ми”.

4. Естетичне виховання. Пізнання краси оточуючого світу.

Методи, форми роботи, орієнтовна тематика.

Виставки учнівської творчості; гуртки: “Народна іграшка”, “Писанка”; екскурсії в Краєзнавчий музей, на виставки декоративно-прикладного мистецтва; в зоологічний музей МДПУ; залучення поетів, артистів, діячів мистецтва Мелітопольщини до виховної роботи; конкурси: «Юний поет», «Юний артист», «Юний співак»; вечори: “Ллється пісня”, “Свято квітів”; народознавчі свята: “Українські вечорниці”, “Народні прикмети”, “Звичаї і обряди українського народу”, “Козацькому роду нема переводу”; конкурси: “Наші таланти”; свято Матері, тиждень сім’ї.

5. Самореалізація особистості старшокласника.

Методи, форми роботи, орієнтовна тематика.

Бесіди: “Портрет сучасної молоді”, “Ідеали та антиідеали”, “Людина і культура”, “Практичні вміння і якості ділової людини”; психологічний практикум: “Як визначити свої можливості”; тренінги: “Розвиток креативних характеристик мислення”, “Розвиток емоційно-вольової сфери”, “Самоорієнтація та саморефлексія”; ситуації вибору в різних сферах життєдіяльності, аналіз життєвих ситуацій, імітаційне моделювання таких ситуацій; студії: “Як визначити своє призначення”, “Культура та особистість”; профорієнтаційний моніторинг: “Квадрат професій” (за методикою проф. Є.М.Павлутенкова); аутотренінг – система занять зі шкільним психологом для бажаючих; трудова діяльність: труд у шкільних майстернях, ремонт меблів, виготовлення виробів прикладного мистецтва, робота на пришкільних ділянках, у шкільних

теплицях, догляд за тваринами, птицями, оволодіння навичками народної творчості, робота на комп'ютері.

Висновок з даного дослідження. В процесі реалізації студентами виховного проекту ми переконалися, що метод проектів є ефективним засобом соціально-професійної адаптації майбутніх вчителів до виховної роботи в школі. Тому що він спроможний забезпечити: 1) активність навіть тих студентів, які, як правило, віддають перевагу мовчанню; 2) комфортність навчання для студентів, оскільки вони перестають боятися негативної оцінки; 3) удосконалення комунікативних навичок студентів, оскільки дає змогу їм більше висловлюватись; 4) формування почуття особистісної значущості, можливість для самореалізації; 5) розвиток у студентів ряду важливих здібностей (спільного прийняття рішень, творчого професійного мислення тощо); 6) розвиток мислення, не просто відтворюючи засвоєні знання, але й використовуючи їх у практично-орієнтованій діяльності, залучення студентів до вирішення виховних проблем, максимально наближених до професійних.

Таким чином, соціально-професійна адаптація студентів забезпечується саме в процесі проектної діяльності, тому що формується позитивне суб'єктне відношення студентів до професійно-педагогічної діяльності. Відбувається задоволення власною діяльністю, відчуття повноти особистості, коли ти і твоя праця потрібні іншим, закріплення майбутнього фахівця в межах педагогічної професії.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у розробці низки педагогічних проектів, спрямованих на соціально-професійну адаптацію майбутніх вчителів.

Література

1. Елькін М.В. Модель проектної діяльності студентів // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр./Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ-Запор'яжжя. – 2004 – Вип. 30. – 447 с.
2. Лола В.Г. Формування технологічної культури майбутніх учителів трудового навчання: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти /

- Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка.- Тернопіль, 2003.- 19 с.
3. Малкова И.Ю. Педагогические функции метода проектов и условия их реализации в сельской школе: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 -теория и история педагогики.- Томск, Томский гос. пед. университет.-1994.- 23 с.
 4. Матяш Н.В. Проектная деятельность школьников.- М.: Высшая школа, 2000.- 306 с.
 5. Пахомова Н.Ю. Метод проектов // Технологическое образование: Международный спец. выпуск журнала «Информатика и образование», посвящ. II Междунар. конгрессу ЮНЕСКО «Образование и информатика»,- М.: РФ, 1-5 июля 1996.- С.92-96.

С.О.Мелікова

АНАЛІЗ СТАНУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Статья посвящена анализу уровня индивидуализации студентов неязыковых специальностей в высших педагогических учреждениях. Автор рассматривает современное состояние учебных программ и результаты анкетирования студентов.

The article is devoted to analyzing of individualization level of students of non linguistic specialities in pedagogical high schools. The author is describing the up-to-date condition of educational programs and results of students questioning.

Процеси соціально-економічних та культурних перетворень, що розвиваються у сучасному суспільстві, їхній динамізм впливають на підвищення вимог до спеціалістів різних рівнів, спричиняючи необхідність удосконалення їх професійної підготовки.

На сучасному освітньому етапі навчання студента вже не може розглядатися як провідна діяльність із засвоєння теорії та методики викладання окремої освітньої галузі (фізика, хімія,

історія тощо). Нова парадигма освіти передбачає: розвиток здатності майбутнього спеціаліста до системного мислення, здійснення синтезу навчання та викладання, виховання та самовиховання, професійної адаптації та соціалізації, розвитку та саморозвитку творчої індивідуальності студента. Фундаментальна освіта зорієнтована на забезпечення соціально значущого самовизначення особистості студента, створення організаційно-педагогічних умов для конструювання індивідуально-орієнтованої траєкторії навчання спеціалістів у вищій професійній школі.

Освіта, таким чином, започатковує нові орієнтири і цілі, а навчання все більше здійснюється у формі самостійної навчальної діяльності. У контексті наведеного твердження зауважуємо, що одним із ефективних шляхів досягнення певної самостійності студентів на усіх етапах навчання у вищій педагогічній школі є індивідуалізація.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб показати як здійснювався аналіз рівня індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищому педагогічному закладі на етапі констатуючого експерименту.

Загальна мета курсу “Іноземна мова професійно спрямована” може бути сформульована таким чином: демократичні зміни в нашій країні, поглиблення та розширення міжнародного співробітництва вимагають від випускника вищої школи практичного володіння іноземною мовою, що дозволяє реалізувати такі аспекти професійної діяльності, як своєчасне ознайомлення з інноваційними методами та професійно спрямованими формами викладання, останніми досягненнями педагогічної думки, з новими технологіями розвитку науки і техніки.

Відповідно до сформульованої мети визначаємо завдання курсу: 1) сформувати вміння і навички практичного використання іноземної мови засобами комунікативного методу навчання; 2) сформувати вміння і навички розуміння специфіки лексико-граматичних та лінгвостилістичних засобів наукового стилю мови, а також вироблення вміння передачі їх адекватно

під час перекладу українською мовою; 3) навчити студентів працювати з оригінальною літературою за фахом (оволодіти вивчаючим, переглядовим та ознайомлювальним видами читання); 4) сформувати вміння і навички практичного використання граматичної структури мови що вивчається для адекватного розуміння науково-педагогічної літератури; 5) навчити студентів складати наукові повідомлення, анутовати та реферувати оригінальну літературу; 6) навчити студентів робити усні повідомлення, вести бесіду в межах вивчення лексичних тем (реалізувати комунікативні наміри „встановлення й підтримання контакту”, „запит”, „з’ясування думок”, „повідомлення інформації”, „згода/незгода”, „спонукання/прохання”, „схвалення/несхвалення”, „вимагання”).

З урахуванням визначеної загальної мети і завдань курсу „Іноземна мова професійно спрямована” здійснювалась діагностична робота у рамках констатуючого експерименту.

Одним із завдань на етапі констатуючого експерименту був аналіз процесу навчання іноземних мов студентів на немовних спеціальностях у вищому педагогічному закладі на предмет професійної спрямованості, домінування форм і методів навчання (аналіз навчальних планів і робочих програм до курсу „Іноземна мова професійно спрямована” для різних спеціальностей).

Задля розв’язання цього завдання констатуючого експерименту нами було здійснено всебічний аналіз процесу викладання іноземної мови на немовних спеціальностях вищого педагогічного закладу. Для цього ми звернулись до навчальних планів підготовки бакалаврів з різних спеціальностей (6.010100 „Педагогіка і методика середньої освіти. Математика”, 6.010100 „Педагогіка і методика середньої освіти. Музика”, 6.010100 „Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво”, 6.010100 „Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія” тощо) і з’ясували, що відповідно до діючого державного стандарту підготовки бакалавра більшості педагогічних спеціальностей загальна кількість годин, які передбачено на вивчення курсу „Іноземна мова професійно спрямована” становить 324 години, з яких на одних

спеціальностях співвідношення аудиторного і самостійного навантаження становить = 50% на 50%, а на деяких спеціальностях становить понад 50% (наприклад, 140 годин аудиторного навантаження і 184 години, передбачені для самостійного опрацювання навчального матеріалу, причому, слід зазначити, що цей матеріал не є додатковим, а входить до обов'язкової програми і перевіряється остаточними формами звітності, заліками і екзаменами). Відповідно до цього можна стверджувати про необхідність індивідуалізації процесу навчання іноземних мов на немовних спеціальностях вищого педагогічного закладу, оскільки процес індивідуалізації може передбачати не лише матеріал, який опановується під час аудиторної роботи студентів, а й у процесі виконання обов'язкової самостійної роботи.

Через відсутність національної типової програми робочі програми по-різному описують самостійну роботу студентів. Деякі робочі програми згадують лише завдання до індивідуального читання. Інші наводять детальні вказівки до структури, змісту та організації самостійної роботи студентів, включаючи самопідготовку, спрямовану на виконання поточних завдань або індивідуальну роботу, спрямовану на заповнення прогалин у знаннях та на опанування нового мовного матеріалу чи на опрацювання окремої навички з особистої ініціативи студентів. Однак жодна робоча програма не надає студентам можливості оцінювати свій рівень володіння іноземною мовою відповідно до "Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти" чи вимірювати свої мовні досягнення. Деякі робочі програми надруковані у книжковому форматі, але більшість з них не опубліковані, тому вони недосяжні для студентів, які не мають інформації про цілі та вимоги курсу з іноземної мови професійно спрямованої.

Як видно з наведеного аналізу робочих програм з іноземної мови професійно спрямованої, майже в жодній з них не відображується психолого-педагогічний аспект, пов'язаний з індивідуалізацією навчання, особистісною орієнтацією навчання іноземної мови професійно спрямованої.

Наступним завданням нашого дослідження було виокремлення наявних елементів індивідуалізації процесу навчання іноземної мови на основі анкетувань, аналізу власної педагогічної діяльності у вищій педагогічній школі, спостережень процесу викладання іноземної мови іншими викладачами (досвідченими і початківцями), співбесід з ними і студентами.

З метою виявлення у студентів наявного рівня індивідуалізації потрібно було, згідно логіки нашого дослідження, виявити наявний рівень самостійності, професійно-педагогічної спрямованості навчання, відношення до іноземної мови професійно спрямованої нами проводилися анкетування серед студентів немовних спеціальностей. Для виявлення цих показників ми користувалися тестом, який має назву "Хто я такий ?" (Twenty statements Attitude Test, Двадцяти тверджень самовідношення тест, який був запропонован М.Куном і Т. Мак-Партландом в 1954г.) [2,302]. Цей тест базується на використанні нестандартизованного самоопису з наступним його контент-аналізом. Серед категорій контент-аналізу виділяються: соціальні групи, світоглядні позиції, а також інтереси, захоплення, нахили, мета, самооцінка. Студентам потрібно було давати відповіді, які виникають спонтанно, не переймаючись послідовністю, граматикою чи логікою висловлювань.

В анкетуванні брали участь 160 осіб (студенти I курсу немовних спеціальностей: "Фізика-Інформатика", "Математика-Інформатика", "Образотворче мистецтво", "Історія-Географія", "Історія-Право", "Біологія-Хімія", вибірка невпорядкована).

Анкети, що проводилися на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі показали наступні результати: на думку 44 студентів (27,5%) у них сформована самооцінка: ("Я знаю собі ціну," "Я знаю себе"), 57 студентів (35,6%) вважають, що мають високу самооцінку ("Я завжди права (ий)", "Я ніколи не помиляюсь"), занижену самооцінку мали 42 студентів (26,3%) ("Я не завжди впевнений у собі", "Я нерозумний"), несформовану самооцінку виявили 17 (10,6 %) студентів (велика частотність відповіді: "Не знаю", акцент робиться на

зовнішніх характеристиках “Я красива (ий) ” тощо). На основі цих відповідей можна зробити висновок, що значна кількість студентів, що вступають до вищого навчального педагогічного закладу впевнені в своїх силах, вважають себе спроможними роз’язувати навчальні задачі. Однак практика викладання свідчить про те, що вже протягом навчання у I семестрі, ситуація дещо змінюється: студенти не почувають себе впевнено, оскільки їм потрібно опановувати значний обсяг матеріалу, організовувати та планувати свою навчальну діяльність, вчитися працювати самостійно в системі вищої освіти, застосовувати додаткові джерела інформації, до того ж кожен з них має свій темп засвоєння матеріалу, рівень знань, ступінь зацікавленості. Їх самооцінка часто не співпадає з реальними поточними оцінками.

Таким чином, рівень самостійності, яким, як здається самим студентам, вони володіють, а 55 студентів (34,3%) вважали себе самостійними (“Я - самостійна людина”), не є реальним показником. Категорія студентів, що не володіють навичками самостійної роботи і підкреслюють у своїх відповідях, що вважають себе несамостійними, а це 38 студентів (23,7%) (“Я людина несамостійна” “Я не можу самостійно приймати рішення”) потребують реальної допомоги з боку викладачів. Відповіді інших респондентів 67 осіб (41,9 %) взагалі не відображали у своїх відповідях такий аспект, тому що на першому етапі навчання, студенти, як правило не усвідомлюють того, що робота на заняттях потребує вольових зусиль та серйозного до неї відношення.

Хоча у 55 респондентів (34,4%) можна було прослідити ярий індивідуалізм, їхні відповіді були такого типу: “Я унікальна (ий), неповторна (ий)” ,“Я – творча особистість”, насправді, в процесі навчання, не всі студенти готові демонструвати свою індивідуальність, нестереотипність мислення, тому що це важка праця, доводити свою індивідуальність і не всім під силу це завдання. З одного боку, тільки завдання, що представляють особистісний інтерес цікавлять студентів найбільше, з іншого - завжди легше залишатися на загальному середньому рівні. Це протиріччя і

слід вирішувати перш за все, розвиваючи інтерес до отримання знань та індивідуальність кожної особистості.

Оскільки в нашому дослідженні ми розглядаємо іноземну мову як засіб професійного становлення, то нашим завданням було виявити відношення до іноземної мови. Після проведення анкет було з'ясовано, що тільки 8 студентів (5%) мали бажання вивчати іноземну мову, але відчували невпевненість ("Хочу вивчати іноземну мову, але маю недостатній рівень знань"). 150 респондентів (93,7 %) не проявили своє відношення до іноземної мови. Позитивне відношення до вивчення іноземної мови виявили всього 2 студента (1,3%) ("Хочу знати іноземну мову" "Подобається вивчати іноземну мову"). Такі відповіді дали змогу дослідити певну тенденцію: розуміння сучасним студентом необхідності вивчати іноземну мову задля особистісного розвитку і професійного становлення поряд з абсолютним абстрагуванням від процесу навчання іноземної мови, нерозумінням логіки засвоєння предмету, думки про те, що навчитися іноземній мови можна не працюючи над собою, не докладаючи певних зусиль.

Відповіді контент-аналізу щодо професійно-педагогічної спрямованості, показали, що у значній кількості респондентів 113 (70,6%) професійна спрямованість взагалі не була відображена, причому зустрічались відповіді типа: "Спеціальність обрав невдало", "Вступив до вищого навчального закладу випадково, вчитись нецікаво". Разом з цим, педагогічну спрямованість у навчанні виявили 21 (13,1%) студент ("Я – майбутній педагог"), фахову спрямованість проявили 26 (16,3%) ("Я – майбутній історик", "Я – майбутній географ").

На основі цих показників можна сказати, що порівняно з тими студентами, в кого інтерес до професії виявляється вже на I курсі, у значній кількості студентів не виявляється спрямованість на майбутню спеціальність, інтерес до обраної спеціальності, бачення себе майбутнім педагогом-спеціалістом. Таке положення лише підтверджує, що з перших кроків навчання студентів, починаючи з перших днів перебування їх у вищому навчальному педагогічному закладі слід розвивати в

них зацікавленість обраною спеціальністю засобами різних дисциплін, в тому числі і за допомогою іноземної мови професійно-спрямованої, що досягається засобом реалізації індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов у вищому навчальному педагогічному закладі.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури. Комітет з освіти. Відділ сучасних мов. – Страсбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
2. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей ред. А.А.Крылова, С.А.Маничева. – СПб.: Питер, 2004. – 560с.
3. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 3 ч. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – Ч.3 – 336 с.

О.В.Ковшарь

УПРОВАДЖЕННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИКУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

В статье рассмотрены проблемы внедрения игровых технологий в практику современной школы как способа повышения познавательной активности учащихся начальной школы.

In article problems of use game technologies at lessons of the school and tasks which raise cognitive interest of schoolboy.

Постанова проблеми. У національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”, державній програмі “Концепція педагогічної освіти” зазначається, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, сформувати покоління, здатні навчатися упродовж усього життя. Особливої актуальності набуває проблема формування пізнавальної активності учнів в системі ігрового навчання. В новій школі мають бути створені максимально сприятливі умови для прояву

та розвитку здібностей і таланту дитини, для її самовизначення. Відтак необхідно змінити суворо регламентовану "лінійну" організацію структуру уроку, внести нову, удосконалену етапність уроку з використанням ігрових технологій в навчанні. В наявності сучасної школи існують протиріччя: між індивідуальним характером засвоєння знань і фронтальною формою навчання; між потребою в діяльності і недостатнім рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів; чіткою регламентацією структури уроку й необхідністю варіювання стратегій навчання різних груп учнів.

Розв'язання означених протиріч вимагає нових підходів до організації навчання в загальноосвітній школі, удосконалення уроку як найпоширенішої форми масового навчання, впровадження в шкільну практику ігрових технологій, яке сприятиме розвитку пізнавальної активності та індивідуальних особливостей учнів.

Мета статті. Розкрити вплив ігорних технологій на підвищення пізнавальної активності учнів початкової школи.

В останні роки вченими багато чого зроблено по розробці в загально дидактичному плані проблеми активізації творчої пізнавальної діяльності учнів (А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, Т.В.Кудрявцев, В.Оконь і ін.). Ця ж проблема розробляється й в методичному плані. Зокрема, у розробку проблеми активізації пізнавальної діяльності молодших школярів великий внесок внесли М.Б.Бантова, Л.В.Занков, Н.А.Менчинська, М.И.Моро, А.М.Пишкало, В.П.Стрекозин та ін. На сторінках педагогічної печатки останнім часом з'являється цілий ряд публікацій, присвячених розглядові ряду ефективних прийомів і засобів активізації пізнавальної діяльності молодших школярів.

Хоча в розробці цієї проблеми досягнуті значні успіхи, однак нині, у зв'язку з новими задачами, що виникли перед радянською школою, пошук способів і засобів, що активізують пізнавальну діяльність молодших школярів, складає основний напрямок пошуків учених, методистів і вчителів.

В даний час в початкова школа України перейшла на навчання дітей із шестирічного віку. І тут головна вимога в роботі із шестирічними дітьми — максимальна активізація діяльності дітей на уроці і, насамперед, розумової діяльності. Дослідження І.О.Рута, Г.І.Щукіна, У.Хаскауф, В.А.Синицької, В.В.Котова, підтверджують важливі ідеї С.Л.Рубінштейна про те, що входячи в оточуючий світ людина може міняти обставини не тільки своїми діями, але й своїми відносинами до оточуючого світу та до людей. Завдяки відносинам, які складаються в спілкуванні та навчальному процесі і може бути створена сприятлива атмосфера навчання, пізнавальних інтересів особистості учня.

Пізнавальну активність школяра слід розглядати як особистісну освіту, яка виражає інтелектуальний відгук на процес пізнання. Вона характеризується:

- пошуковою направленістю навчання;
- пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його за допомогою джерел як в навчанні, так і поза навчальною діяльністю;
- емоційним підйомом.

Пізнавальна активність школяра в сучасній педагогіці розглядається як якість особистості, що поєднує у своїй структурі внутрішні спонукання до пізнавальної діяльності - пізнавальні потреби, мотиви, що детермінує відношення особистості до діяльності й операційний компоненти, що охоплює знання, навички суб'єкта. Активність суб'єкта виступає як міра пізнавальної діяльності. Розвиток пізнавальної активності в процесі навчально-пізнавальної діяльності зажадало розгляду структури пізнавальної активності. **Пізнавальна активність**, з огляду на вищевикладене, по визначенню Чауре А.К., містить у собі наступні компоненти: готовність до пізнання, творчий пошук засобів досягнення мети і радість як емоційне відношення до пізнавальної діяльності.

Важливий компонент пізнавальної активності, на нашу думку, утворить емоція радості як виразник задоволеності результатом діяльності.

Експериментальні дані дають підстави вважати, що активність молодших школярів передбачає стійку орієнтацію на творчість, яка виявляється в органічній єдності зі здібностями, що й веде до досягнення прогресивних, соціально і особистісно значимих результатів.

Отже, на основі аналізу літератури та експериментальних досліджень Марків В.М., Оліяр М.П., Крутій В.А. визначили такі структурні компоненти активізації навчальної діяльності молодших школярів:

1. Визначення мети діяльності, забезпечення позитивної мотивації та готовності до виконання відповідних дій та операцій.
2. Сприймання, усвідомлення та закріплення навчальної інформації.
3. Засвоєння способів діяльності, розвиток самостійності в процесі розв'язання репродуктивних та творчих завдань.
4. Узагальнення засвоєних знань.
5. Контроль за результатами навчальної діяльності учнів

Активізація навчальної діяльності розуміється, як спонукання дітей у процесі формування умінь і навичок до максимальної активності, спрямованої на свідоме засвоєння знань, розвиток навчальних інтересів та самостійності у процесі навчання. Суть активізації навчальної діяльності вбачаємо в тому, щоб учні активно опановували навчальний матеріал, уміли самостійно застосовувати набуті знання на практиці.

Останнім часом активізувався інтерес учених до Ігорових технологій. Їх ідеї й особливості знайшли відображення в працях Л.В.Кондрашової, М.Г.Вієвської, Л.О.Савченко, Ю.Артухонова, М.Бірштейна, В.Буркова, С.Гідровича, С.Колесниченко та ін.

Грати - значить вступати в контакт з іншими. Контакти реалізують через діалог між учасниками гри, що створює умови для творчого їх самовираження. Гра в навчальному процесі забезпечує учням свободу дій, навіть в наслідувальні дії вона вносить щось своє, що забезпечує результативність навчальної діяльності [4,13].

Ігрова ситуація - це вправа, метою якої являється формування, удосконалення і розвиток навичок і вмінь учнів в різних видах мовної діяльності шляхом багаторазового і різноманітного виконання мовних дій (операцій), які стають особово значущим для суб'єкта навчання, оскільки являються мотивованими участю в ігровій діяльності. У ігрових ситуаціях великий методичний потенціал: вони забезпечують мотивацію навчальної діяльності, утворюють емоційну і позитивну атмосферу навчання, сприятливі умови для колективної взаємодії під час виконання ігрових і навчальних завдань [4,29].

Вимоги до використання ігрових ситуацій в навчальному процесі школи:

1. Систематичне використання ігрових ситуацій як складової частини загальної системи вправ.
2. Комплексне використання ігрових ситуацій, які реалізуються шляхом об'єднання програми розвитку однієї навички з програмою формування інших навичок, коли вправи із різних комплексів можуть успішно використовуватись на одному уроці або об'єднуватись в одну ситуацію, як її елементи.

Класифікація ігрових ситуацій:

1) за метою - ігрові ситуації для формування мовних навичок (лексичних, слуховимовних, вимовних, граматичних, орфографічних) і ігрові ситуації для розвитку ігрових вмінь (аудірування, говоріння у монологічній (діалогічній) формі, читання, написання, перекладу);

2) за рівнем комунікативності - комунікативні, умовно-комунікативні і некомунікативні ігрові ситуації;

3) за спрямованістю навчальної дії на отримання або видачу інформації - рецептивні ігрові ситуації, репродуктивні і продуктивні ігрові ситуації;

4) за ступенем управління діями учасників - ігрові ситуації з повним, частковим або мінімальним управлінням;

5) за наявністю рольового компоненту - ігрові ситуації з рівним компонентом і без нього;

6) за наявністю елемента змагання (на особисту/командну першість) і ігрові ситуації без елемента змагання;

7) з навчанням рухливості - рухливі і статистичні ігрові ситуації;

8) за використанням предметів - ігрові ситуації з предметами та без них [4,91].

Технологія ігрового навчання передбачає створення творчої ігрової атмосфери з певними конкретними завданнями; визначення цілей і мотивації для учнів; опис технології гри; хід гри, оцінку діяльності та аналіз знань, вмінь, можливостей і дій учасників гри.

Ігрові технології навчання характеризуються і специфікою у структуруванні навчальної інформації, яке відображає:

- а) логіку і результати пізнання;
- б) типологію розпізнання вивчаючих явищ, їх упорядкування та систематизацію;
- в) усвідомлення сутності явищ;
- г) перетворення явищ із одного етапу в інше.

Процес ігрової технології представляє собою важливий зміст навчання. Психолого-дидактичними засобами реалізації ігрового підходу до організації навчання є розвиток творчого мислення, формування досвіду і інструментарію учбово-ігрової діяльності, рольове моделювання, пошук і з'ясування особистісного змісту.

З вище зазначеного, можна зробити висновок, що **ігрові технології навчання** - це активна пізнавальна діяльність в ігровій формі, в процесі якої учні під керівництвом вчителя, являючись учасниками імітаційно-ігрової ситуації, виявляючи ініціативу, самодіяльність та змагальність, оволодівають професійними знаннями, вміннями, навичками, виробляють активну поведінку.

Ігрові технології навчання - це система взаємопов'язаних елементів, які представляють собою комплекс вибіркового використання складових, де взаємодія та взаємовідносини набувають характеру взаємодії компонентів, спрямованих на досягнення плануемого дидактичного результату.

Структурна модель ігрового навчання об'єднує в собі слідуєчи складові: 1) суб'єкт педагогічної взаємодії; 2) об'єкт педагогічної взаємодії; 3) предмет по сумісній їх діяльності; 4) мета навчання; 5) засоби ігрової комунікації.

Таким чином, можна зробити висновок, що активізація пізнавальної діяльності школярів формується завдяки використанню на уроках початкової школи за допомогою ігрових ситуацій, діалогу, рольових, дидактичних ігор.

Література

1. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності //Рідна школа. - 2000. - №1. - С.27-29.
2. Крутій В.А. Активізація навчальної діяльності школярів у процесі використання дидактичних ігор//Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня к.п.н.-Київ.-2002.-21с.
3. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования/Под ред. М.Н.Скаткина, В.В.Краевского. - М.: Педагогика, 1978. - 205с.
4. Кондрашова Л.В., Виевская М.Г., Савченко Л.О. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: учебное пособие, -Кривой Рог.: КГПУ, 2001. -194с.
5. Нові технології у професійній школі //Рідна школа. - 1996.- №10.-С.75-77.
6. Педагогічні технологи/ О.С.Падалка, А.М.Нісімчук, І.О.Смолюк.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. -209с.
8. Шаманская Н.В. Навчання в процесі гри //Початкова школа.-1988. №10. -С.43-45.

ПЕРЕДОВИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

Стаття посвячена проблемі формування рефлексивних умінь студентів в процесі изучення передового педагогического опыта

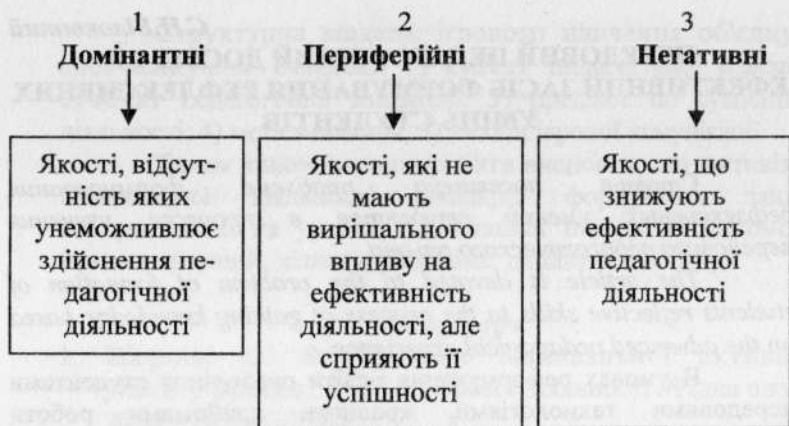
The article is devoted to the problem of formation of students reflective skills in the process of gaining knowledge based on the advanced pedagogical experience.

В умовах реформування освіти оволодіння студентами передовими технологіями, кращими прийомами роботи набувають важливого значення. Вивчаючи досвід майстрів педагогічної праці, студенти вчаться аналізувати організацію навчально-виховного процесу, спираючись на власні теоретичні знання, відбирати найбільш продуктивні прийоми роботи.

Про особливу важливість вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, впровадження його цікавих ідей у шкільну практику говорили В.О.Сухомлинський, І.А.Зязюн, С.У.Гончаренко В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко та ін. "Живе" спостереження за діяльністю педагога на його робочому місці, співставлення уроків різних вчителів дозволяють визначити найбільш раціональні шляхи формування в учнів необхідних якостей. Навчання у вищому навчальному закладі має бути спрямоване на підготовку студентів до творчої професійної діяльності.

Особливої актуальності у зв'язку з цим набуває проблема **формування рефлексивних умінь**, що сприяють розвитку професійної самореалізації та творчого самовираження майбутнього вчителя.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, всі професійно важливі якості особистості будь-якого вчителя умовно можна поділити на кілька груп:



Переважна більшість науковців (Ф.М.Гоноболін, В.І.Луговий, В.І.Бондар, В.О.Сластьонін, О.Г.Мороз, Л.В.Кондрашова, Р.І.Хмелюк та ін.) до доміантних якостей відносять: цілеспрямованість; урівноваженість; чесність; справедливість; сучасність; гуманність; педагогічний такт; ерудиція; бажання працювати з дітьми й терпіння у роботі з ними; віра в учня в неординарних ситуаціях; готовність діяти у сфері професійно-педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що наявність рефлексивних умінь у майбутнього вчителя, на нашу думку, є одним з важливих показників *готовності діяти у сфері професійно-педагогічної діяльності*. Адже саме вони забезпечують реалізацію таких педагогічних здібностей: дидактичних, організаторських, прогностичних (В.Крутецький), які гарантують успішну педагогічну діяльність.

Метою нашої статті є визначення впливу передового педагогічного досвіду на формування рефлексивних умінь студентів.

Вивчення передового педагогічного досвіду можна здійснювати у різних напрямках. Так, наприклад, з метою посилення мотивації до набуття вчительської професії для студентів першого курсу влаштовуємо *бліц-опитування* ("Мій улюблений вчитель", "Вчитель, якого чекають сучасні діти",

“Мій ідеал сучасного вчителя”); для студентів другого, третього курсів пропонуємо зустрічі з кращими вчителями міста (Малець Т.М. – вчитель-методист СЗОШ № 126; Петренко І.А. – вчитель-методист СЗОШ № 108; Кацюк Л.В. – вчитель-методист СШ № 103, відмінник народної освіти), області (Пересуньмо Т.А. – вчитель-методист СЗОШ № 41 м. Дніпропетровська, переможець конкурсу “Вчитель року”), країни (Логачевська С.П. – заслужений вчитель України, відмінник народної освіти). Зі студентами четвертого курсу проводимо “круглі столи” за наслідками практики, запрошуючи майстрів освітянської ниви. У такий спосіб студенти вчать аналізувати й осмислювати свій невеликий досвід професійної діяльності, співставляти свої досягнення з висококваліфікованими практиками. Вони закріплюють власні рефлексивні уміння, розвивають критичне мислення, набувають інноваційної орієнтації тощо.

Зусилля студентів випускного курсу (спеціалісти, магістри) спрямовуємо на систематичне вивчення й узагальнення досвіду вчителів (опрацювання й систематизація матеріалів фахових видань, методичних кабінетів та курсів перепідготовки кадрів), підготовку та захист творчих проєктів у дискусійному клубі “Вчитель”.

Слід зазначити, що відвідування студентами уроків та подальший їх аналіз на лабораторних заняттях – це один з важливих завдань, спрямованих на підготовку високопрофесійних фахівців.

Перед відвідуванням уроку студенти отримують завдання:

- встановити відповідність структури уроку його змісту й типу; послідовність викладу матеріалу та раціональність використання часу;
- визначити дотримання на уроці принципів науковості, доступності, наочності тощо;
- з’ясувати, які прийоми, застосовані на уроці, відповідають сучасним вимогам і чи варто їх використовувати у своїй педагогічній діяльності;

- звернути увагу на те, скільки прийомів використав вчитель на етапі “Актуалізація опорних знань учнів”; які з них найбільш доцільні; назвати інші, що їх варто було б застосовувати на даному етапі;
- визначити прийоми, які використовувалися на етапі “Осмислення, узагальнення і систематизація знань” і дають можливість, на вашу думку, підвищити рівень засвоєння знань учнями;
- після детального обговорення уроку описати прийоми, використані вчителем; які б з них ви відібрали для творчого застосування у своїй практичній діяльності.

Значний ефект дає колективне обговорення побаченого. Виконуючи такі завдання, студенти набувають рефлексивних умінь: аналізувати педагогічну ситуацію, бачити переваги й недоліки в діяльності учнів та педагога; планувати використання раціональних прийомів організації навчально-виховного процесу тощо. У такий спосіб студенти, на нашу думку, здійснюють перші кроки своєї професійної діяльності: висловлюють думки щодо застосування теоретичного матеріалу під час проведення уроку; розвивають творче мислення, спостережливість.

Отже, вивчення передового педагогічного досвіду забезпечує свідомість і активність у навчанні: усвідомлення студентом мети і завдань навчання; свідоме засвоєння всього навчального матеріалу; активне засвоєння понять на підставі самостійного аналізу конкретних педагогічних ситуацій; усвідомлення студентом можливих практичних помилок та виявлення причин їх виникнення, що виступає показником рефлексивних умінь майбутнього вчителя.

Література

1. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі /За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
2. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ З ЕКОНОМІКИ

Рассматривается методика обучающей деловой игры. Статья посвящается вопросу формирования творческих способностей студентов. Автор рассматривает условия формирования творческих способностей в условиях высшей школы.

Methodology of a training game is consiolered. This article deals with the question of formation of student creative abilities. The author shows the specific conditions to form student's creative abilities at schools of higher learning.

Постановка проблеми. В умовах трансформації вищої освіти, підвищення ролі людського фактора в сучасному суспільстві, виникає потреба в конкурентоспроможних, фахівцях, що активно діють, як на вітчизняному так і на зовнішньому ринках. Побудова нової загальноєвропейської системи освіти, відносно Лісабонської й Болонської угоди передбачає особистісну орієнтацію вищої освіти, постійне підвищення її якості, оновлення її змісту. Тому формування в майбутніх спеціалістах, активної життєвої позиції, почуття творчого підходу до вирішення проблемних питань, вміння використовувати навички набуті в період навчання в умовах виробництва являється необхідним й головним завданням навчального процесу вищої школи сьогодні. Освітня система країн Болонської угоди передбачає побудову Європейського простору вищої освіти як передумови розвитку мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування, модифікацію освіти, чітко поставленої системи контролю за якістю майбутніх фахівців. При цьому виникає необхідність формування й становлення “нової” - творчої особистості, що неможливе без активізації сучасної молоді в навчальному процесі ВУЗу.

Завдання статті. Таким чином, виникає потреба, формування майбутнього спеціаліста економіки з прагненнями до “творчого стилю роботи”. Необхідна подальша розробка

методики активізації пізнавальної діяльності майбутнього економіста, що формується засобами активних форм навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Стимулом розвитку творчого стилю стає проблемна ситуація, яку неможливо розв'язати за допомогою вже існуючих традиційних засобів. Оригінальний варіант виходить в результаті формування нетрадиційної гіпотези, в баченні складових у різних під час непов'язаних елементів. Передумовою творчої діяльності є гнучкість мислення, здатність до варіювання.

Напрямок "індивідуальний стиль діяльності" й "творчий стиль" з'явився у 60-х роках, представники його С.О.Климов, В.С.Мерлін вбачали в цьому контексті способи, заходи, манери виконання певної діяльності, найбільш зручні для певної людини [4, 27].

Розглядаючи творчий прояв людини Берулава Г.О. відмічає, що стиль сучасної людини характеризує індивідуальність, а не діяльність, хоча й проявляється в ній [1,16].

Психологічне обґрунтування суті творчої діяльності викладено в працях відомих психологів Гальперіна П.Я., Давидова В.В., Занкова Л.В., Леонтєва О.М., Рубінштейна С.Л. та ін. Психологи розглядають творчість, як вид діяльності, який відповідає вільному розвитку людини на індивідуальному рівні, передбачає мобілізацію його основних психологічних процесів, знань, життєвого досвіду, фізичних сил, в результаті чого складається нове явлення, що відрізняється оригінальністю.

Формування творчого стилю діяльності майбутнього спеціаліста неможливо без врахування особистісних характеристик, особливостей нервової системи та пошуку оптимальних шляхів вирішення проблемних ситуацій. Становлення майбутніх економістів відбувається в складних проблемних, а іноді конфліктних ситуаціях. Від того, як майбутній спеціаліст буде виходити з подібних ситуацій, залежить його подальша праця, творче зростання. Отже, стимулом розвитку творчого стилю є проблемна ситуація, яку неможливо вирішити відомими засобами. Розв'язання проблемних ситуацій відбувається частіше через ділову гру.

Л.В.Кондрашова, Вієвська М.Г, Савченко Л.А. досліджуючи проблеми імітаційно-ігрової діяльності в вищій школі, пропонують розуміти ділову гру, як явище, що активно формує досвід професійної діяльності [3,26].

У роботах психологів та педагогів, що присвячені ігровій діяльності, гра розглядається, як форма життєдіяльності кожного індивідуума, що тісно пов'язана з формуванням творчих нахилів особистості [5,131].

Н.В.Дудніченко, досліджуючи форми методичної роботи зі студентами вищих навчальних закладів, відмічає, що розвиток в студентів творчого стилю, як складного особистісного утворення характеризується: позитивним ставленням до майбутньої професії; постійним пошуком нових ідей; готовністю до нетрадиційної праці [2, 180-186].

Важливою якістю, що впливає на формування творчої особистості, є професійна рефлексія (процес самопізнання, самоаналізу, критичного усвідомлення власної діяльності). Формування професійної рефлексії можливе лише в умовах практичної творчої діяльності. В роботі зі студентами слід звернути увагу на такі фактори: організація активного формуючого середовища, центром якого є професійна творча діяльність; проведення роботи, щодо ознайомлення майбутніх спеціалістів з різними формами й методами активного навчання, надання можливості вибору свого власного підходу до вирішення навчально-професійних завдань; забезпечення контролю і вчасної корекції на етапі формування творчого стилю.

Виклад основного матеріалу. Зібрані нами факти свідчать, що недооцінка взаємодії і співпраці викладача й студента значно знижує активність пізнавальної діяльності останнього. Орієнтир викладача на середнього студента призводить до зниження активності здібних студентів. Як показали спостереження, причиною низької пізнавальної активності, є схильність студентів до засвоєння готових знань й стандартних занять, а викладачів до використання традиційних форм контролю.

В експериментальній роботі ми виходили з того, що формування творчого підходу майбутніх економістів, повинно базуватися на пізнавальних інтересах й потребі в активному спілкуванні з викладачем.

В основу експериментальної роботи ввійшли активні форми й методи навчання, що забезпечують взаємодію й творчість викладача й студента.

Розроблена система ігор після ретельної підготовки може бути впроваджена в навчальний процес ВУЗу. Етап підготовки являється важливою частиною, від якої залежить результат їх проведення. Викладач, він же організатор й керівник, повинен продумати кожен деталь гри. Загальна схема організації гри може виглядати таким чином:

- мотивація навчальної діяльності студентів;
- вибір певного розділу програми у відповідності із завданнями, з урахуванням підготовленості студентів;
- визначення основних завдань гри;
- розподіл ролей між учасниками гри, опис дій їх обробка;
- чіткий опис й трактування завдань й ігрових ситуацій;
- визначення правил гри й забезпечення рівних умов для всіх учасників гри;
- проведення “пробної гри”, “пробних обговорень”, чітке наголошення та кінцеве визначення правил гри, розробка методичних вказівок;
- гра, визначення переможців, засоби стимулювання учасників;
- організується змагання між командами за якісне вирішення завдань з створенням подальшої програми розвитку подій у встановлений проміжок часу.

Мета і основні завдання ділової гри - для студента важливо не лише осмислити і засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень, відпрацювати вміння виділити головне, творчо вирішити професійне завдання, навчитися розробляти програму поступового рішення поставленої цілі.

У розв'язанні проблемних завдань беруть участь всі учасники групи під контролем експертної комісії в складі 3-4

чоловік (студентів старших курсів). Наприкінці підводяться підсумки експертної комісії, здійснюється аналіз творчої діяльності, шляхи вирішення проблеми, визначаються перемоги.

Штрафні бали нараховуються усім учасникам за несвоєчасне надання рекомендацій по вирішенню проблем, за неякісний звіт, необґрунтовані пропозиції та ін.

Гра багатоваріантна (один із варіантів можна представити так) і її основними завданнями є: створення ідеальної структури організації для сучасного підприємства й розробка форм стимулювання персоналу, або розробка певної "політики мотивації персоналу підприємства", основні принципи підприємства (групам студентів пропонуються картки з приблизними характеристиками підприємств).

Група поділяється на "активні команди" (3-4чоловіки), а команди на експертів з розробки оргструктури, що забезпечить високий рівень фінансової діяльності підприємства, а також експертів по розробці нових форм стимулювання персоналу. Задача експертів з розробки нових форм стимулювання, полягає в вирішенні проблемної ситуації (пропонується на картках разом з характеристиками підприємства). В ході вирішення головних завдань, студенти розробляють моделі організаційних структур підприємств, висловлюють точку зору, керуючись знаннями одержаними на лекційних і практичних заняттях творчо працюють, шукаючи шляхи оптимального розв'язання поставлених завдань.

У результаті сумісних практичних дій, кожна команда вибравши, на її думку найцікавіший варіант оргструктури й розробивши нові форми стимулювання персоналу на відповідному підприємстві, вибирає двох-трьох відповідальних, що подають звіт експертам. Під час доповіді, протилежні команди повинні задавати проблемні питання, підвищуючи кількість балів своїй команді (за активну участь у діловій грі). При обговоренні звітів виникає групова дискусія й виробляється найбільш раціональний варіант організаційної структури підприємства, пропонуються нові форми стимулювання персоналу, а також обґрунтовується інформація, щодо

запропонованих заходів по покращенню фінансової діяльності підприємства.

Після обговорення усіх варіантів звітів, експерти - судді підводять підсумки, оцінюють ступінь участі команд в обговоренні проектів, уміння використовувати знання при необхідності знаходити творче рішення й визначають кращу команду по найбільшій кількості балів набраний в період гри.

Процес вирішення проблемних ситуацій, активний пошук способу розв'язання питання, формує навички організованої самостійної проблемно-пошукової пізнавальної творчої діяльності, це в свою чергу сприяє розвитку таких якостей, як самостійність, критичність, раціональність, стриманість, вміння аналізувати матеріал та ін.

Вміння самостійно розробляти моделі оргструктури, проводити міні-дослідження, узагальнювати їх результати, реалізовувати свій творчий потенціал – все це студенти доводять в результаті ділової гри. Кожна група за допомогою ділової гри має активізувати пізнавальну діяльність, сформувати певні особисті якості лідерства, “особистої лінії” майбутні економістів, набути навички роботи в колективі, вміння брати відповідальність на себе, ділити відповідальність з другими.

Пропонуємо тематику ділових ігор, які можна використовувати на заняттях з курсу економіки підприємства в економічному вузі:

“Мотивація персоналу – застава ефективно діючого підприємства”

1. Рекламу кращої нової форми мотивації персоналу підприємства.
2. Інтерв'ю з персоналом підприємства з побажаннями.
3. Формування програми, щодо поліпшення конкурентоспроможності працівника підприємства.

“Портрет успішного керівника”

1. Опис зовнішності успішного управлінця.
2. Характеристика звичок й написання виступу керівника підприємства за указаними напрямками.
3. Проведення засідання керівників й вирішення проблемних ситуацій.

“Реклама – крок до успіху в бізнесі”

1. Створення текстів реклами (даного у картках підприємства).
2. Підготовка проекту, як покращити якість праці робітників даного підприємства.
3. Написати текст антиреклами.

Висновки. Отже, майбутньому спеціалісту з економіки необхідно формування вмінь “творчого стилю роботи”, самореалізації, виховання особистого погляду, пізнавальної діяльності засобами активних форм навчання. Стимулом розвитку творчого стилю стає проблемна ситуація, яку неможливо вирішити за допомогою вже існуючих традиційних засобів. Таким чином, аналіз проблеми показує, що результатом проведеної ділової гри є здібність створювати й захищати особистий проект, проводити творче коректування, вміти шукати оптимальні шляхи розв’язання поставленої проблеми та об’єктивно оцінювати інші позиції, що необхідні майбутньому економісту у подальшій трудовій діяльності.

Література

1. Берулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика: Учебное пособие.- М.: Педагогическое общество России, 2001.- 231с.
2. Дудніченко Н.В. Ділова гра як одна з форм методичної роботи з розвитку творчого стилю діяльності педагога // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць.- Кривий Ріг: КДПУ, 2004.- Вип 8.- С.180-186.
3. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: Учебное пособие / Л.В. Кондрашова, М.Г. Виевская, Л.А. Савченко.- Кривой Рог, 2001.-194с.
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности.- Казань, Таксон, 1968.- 197с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры.- 2-е изд.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.-360с.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Стаття посвячена проблеме повышения профессионализма педагогических кадров, где особое внимание уделено личности учителя, учёту его потенциальных возможностей и способностей. В статье представлены пути усовершенствования профессионализма учителей.

The article is devoted to the issue of improving the professional skills of the pedagogical staff, where a person and it's (his or her) own potential is of particular importance. The ways of improvement are presented in the article.

Подальше соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, конкурентноспроможності педагогічних кадрів.

Однією із передумов входження України до єдиної Європейської зони освіти є реалізація системою освіти України ідей Болонського процесу.

Розв'язання вищепоставлених завдань, спрямованих на формування творчої особистості вчителя, здібного вирішувати найскладніші завдання навчально – виховного процесу в середній загально – освітній школі можливе в процесі його самоосвітньої діяльності, під час гуманного відношення до нього з урахуванням його потреб та інтересів.

Аналіз психолого – педагогічної літератури з проблеми дає підстави стверджувати, що ця проблема привертала увагу багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців Ю.К.Бабанського,

Н.В.Кузьміну, О.І.Піскунова, В.О.Сухомлинського, В.О.Сластьоніна. Теоретичні аспекти самоосвіти знайшли відображення в працях А.К.Громцева, Ю.М.Кулюткіна, М.М.Заборцикової. Самоосвіта розглядається, як

цілеспрямований, планомірний, безперервний процес самостійної роботи педагога по підвищенню своєї професійної майстерності. Г.С.Сухобська вважає, що самоосвіта завжди спрямована на вдосконалення психолого – педагогічної підготовки вчителя, поглиблення його знань в області методики викладання предмету.

В останній час велика увага приділяється теоретичному обґрунтуванню процесу вдосконалення педагогічного професіоналізму в процесі самоосвіти, врахування потенційних можливостей і здібностей учителів. Аналіз запропонованих планів із самоосвіти вчителів показав, що в них основний акцент падає на озброєння молодих учителів додатковими знаннями і мало уваги приділяється розвитку мотиваційної сфери учителя – його потреб у додаткових професіональних знаннях і уміннях; адміністрація школи, під час керівництва процесом самоосвіти молодих учителів, недооцінює диференційований підхід до кожного вчителя – початківця, а головне недостатньо працює, щоб зорінтувати молодих учителів на подальшу професійну освіту.

У процесі ф'ормуючого експерименту ми намагалися розв'язати наступні завдання:

- сформуванати інтерес у молодих учителів до підвищення теоретичного і практичного рівня;
- продовжити роботу над реалізацією мотивів, мотивуванням дій або прийнятого рішення, щоб мотиви завжди були усвідомлені, зрозумілі і пояснені самим суб'єктом або іншими людьми;
- працювати над формуванням соціальної установки молодих учителів під час спілкування.
- продовжити роботу по вивченню передового педагогічного досвіду кращих учителів і педагогічних колективів України, з активними формами і методами навчально – виховної роботи;
- удосконалювати навички і уміння працювати з психолого – педагогічною, спеціальністю, методичною літературою;
- розвивати уміння вчителів – початківців планувати роботу;

- навчити вчителів у процесі самоосвіти установлювати зв'язки між теоретичними знаннями, набутими самостійно у процесі вивчення психолого-педагогічної, методичної літератури та практичною діяльністю;
- активізувати теоретичні знання і уміння молодих учителів озброїти їх уміннями переводити загальнопедагогічні і методичні закономірності на мову практичних дій, орієнтувати на подальшу професіональну освіту;
- надати допомогу вчителям-початківцям в підборі літератури з питань роботи з батьками, з питань орієнтації і проведення виховної роботи з дітьми.

Аналіз цієї програми свідчить про те, що в ній функції самоосвіти зведені до подальшого поповнення теоретичних знань, вдосконалення практичних умінь і навичок молодих учителів. Крім того, велику увагу було приділено оволодінню вчителями - початківцями професіонально – значущими уміннями і наявності елементарних умінь саморегуляції поведінки.

Формування педагога – професіонала в процесі самоосвіти це не стихійний процес, його результативність визначається цілеспрямованістю, систематичністю і послідовністю виховних впливів школи і вузу по реалізації конкретних мір спрямованих на становлення професіональної позиції, індивідуального стилю діяльності, професіонального характеру молодого вчителя під час самоосвіти.

Ми вважаємо, що запорукою ефективності процесу професіональної підготовки молодих учителів є здійснення систематичного і комплексного підходу до розв'язання задач процесу професіональної підготовки педагогічних кадрів.

Системний підхід пов'язаний із необхідністю проникнення в суть закономірностей виховання і формування вчителя, а це передбачає в свою чергу злагодженість сумісних дій колективу, який складається зі шкільних методистів і вузівських викладачів.

У нашій дослідній роботі ми чітко розподілили функціональні обов'язки між представниками обох ланок процесу взаємодії школи і вузу по вдосконаленню

професіоналізму молодих учителів. Викладачі вузу постійно консультували адміністрацію, методичну службу з питань інновацій в освіті, з проблем психології і педагогіки, творчості, надавали допомогу у складанні тематики курсових робіт, рефератів, проводили заняття із спецкурсів у школі педагогічного професіоналізму; шкільні методисти займалися в основному розв'язанням організаційних питань, питаннями створення атмосфери творчості, сприятливого психологічного клімату в сумісному колективі, проблеми постійного пошуку в усіх сферах, що мають відношення до формування особистості вчителя – професіонала з урахуванням диференційованого і індивідуального підходів.

Реалізація комплексного підходу до розв'язання поставлених задач дає можливість визначити можливості різноманітних форм, методів, засобів, інтеграцію науки у розв'язанні задач вдосконалення педагогічного професіоналізму вчителів – початківців.

У нашій дослідній роботі ми намагалися використати таку організацію занять, проведених сумісними зусиллями школи і вузу, яка б сприяла формуванню умінь і навичок самоосвітньої роботи, молодих учителів.

Готовність учителів – початківців до самоосвіти обов'язково передбачає розвиток у них потреби систематичної роботи над поповненням своїх теоретичних знань в області теорії і методики викладання предмету, над вдосконаленням психолого-педагогічної підготовки, оптимально використовувати свої педагогічні здібності і особистісні якості для розвивання професіонально – педагогічних задач. Посправжньому освічений учитель – це той, хто відчуває потребу й вміє постійно поповнювати свої знання, розвиває свої здібності, вільно і всебічно розпоряджається своїми інтелектуальними і фізичними силами, духовним багатством і професійними навичками.

Самоосвіту ми розглядаємо, як важливий шлях формування професіональної направленості розумової діяльності молодих фахівців. Широке анкетне визначення показало, що більшість із них відмітили комплекс якостей, які

визначають результативність педагогічної діяльності і являються показниками педагогічної направленості їх розуму. Серед якостей особливого значення вони надавали умінню зрозуміти виховання, пояснити учневі не стільки характер його поведінки, стільки наслідки його вчинків, умінню зацікавити учня і залучити його до колективної діяльності класу, здібності розпізнати настрій учня, його почуття, умінню показати вихованцям шляхи реалізації їх інтересів і прагнень, здібності швидко, відреагувати на ситуацію, яка склалася раптово в класі і вибрати правильний розв'язок її.

Дані спостережень за поведінкою молодих учителів, вчорашніх випусників педвузів самостійній педагогічній діяльності свідчать про недостатній рівень розвитку цих якостей – показників професійної направленості їх розуму. Враховуючи це, в дослідній роботі під час спеціальних занять за допомогою педагогічних задач, педагогічних ігор ми зробили спробу навчити молодих учителів бачити педагогічну задачу, визначити оптимальні способи її розв'язання, звернутися до наукової літератури, щоб відшукати професійно вірний розв'язок. Ми врахували той факт, що педагогічна професія – це не тільки знання з предмету, але і уміння будувати взаємовідносини з дітьми і колегами. Тому дуже важливо, щоб молоді учителі усвідомили свою позицію під час спілкування і набули елементарних умінь саморегуляції поведінки. Ми провели анкетування, яке включало єдине питання: “Які позиції у спілкуванні являються найбільше привабливими з вашої точки зору?”. У результаті опитування 400 чоловік ми одержали наступні ступені популярності позицій (кожний із опитованих назвав декілька позицій):

- позицію “інтелектуала” (ерудита, розумну людину, яка постійно прагне одержати нову інформацію, здібну своїми знаннями і рівнем розвитку зацікавити інших) виділили 226 чоловік;
- позицію “людина душі” (добру, відверту, на яку можна завжди поклатися у складних ситуаціях, чесну, порядну людину) – 226 чоловік;

- позицію “оптиміста” (людину з гумором, яка постійно підбадьорює інших) – 194 чоловіка;
- позицію “організатора” (людину, яка володіє організаторськими здібностями, яка уміє проявити ініціативу, повести інших за собою) – 109 чоловік;
- позицію “людина ділова” – (людину, яка прекрасно знає свою справу і не витрачає марно часу на непотрібні розмови, яка цінує час оточуючих) – 101 чоловік.

Як бачимо, серед запропонованих позицій молодих учителів приваблює більше всього позиція “інтелектуала” і позиція “людина душі”. Результати анкетування свідчать про те, що молоді вчителі мають потребу в поповненні своїх знань і тому не заперечують ролі самоосвіти.

Самоосвіта являється важливим шляхом духовного збагачення людини, її руху вперед, рівнем її компетентності, так як розвиток людини завжди проходить в процесі її особистісної діяльності, а рушійною силою цього розвитку виступає особиста незадоволеність. Ось чому важливо в перші роки роботи в школі зорієнтувати вчителів на пошуки шляхів вдосконалення професіоналізму під час самоосвітньої діяльності.

О.В.Марк

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДНЕ ОСОБИСТІСНЕ УТВОРЕННЯ

У статті розглядається педагогічна компетентність учителя як складного особистісного утворення, аналізується її структура та основні елементи.

This article considers the professional competence of a teacher as a complex personal unit, its structure and basic elements are analyzed.

Взаємодія освітніх систем України та європейських країн-учасниць Болонської угоди відкриває перед вітчизняною системою освіти нові перспективи. З огляду на новітні тенденції розвитку суспільства, основні принципи і вимоги Болонської декларації; створення єдиного ринку праці та інтелектуального простору, підвищення мобільності кадрів, особливо великого

значення набуває формування професійної компетентності майбутніх викладачів. Соціальні й економічні процеси, що мають місце в Україні актуалізують проблему становлення професіоналізму вчителя, розвитку його професійної компетентності.

Проблема професійної підготовки педагога розглядається в працях Я.А.Коменського, Д.Дедро, К.Д.Ушинського. Особливої уваги діяльності вчителя надавали В.О.Сухомлинський, А.С.Макаренко. Поняття “професійної компетенції” з’являється у багатьох наукових дослідженнях Ю.К.Бабанського, В.О.Сластьоніна, І.А.Зазюна, Л.В.Кондрашової, В.А.Кан-Каліка. Питання формування компетентності майбутнього фахівця знайшли місце в роботах П.К.Волинського, Т.Ф.Бугайло, Є.Азімова, Т.М.Балихіної, О.В.Гневек, В.Ф.Русецького, А.Щукіна.

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

Серед новітніх досліджень з проблеми формування педагогічної компетентності слід зазначити роботи А.В.Хуторського, Н.І.Білоконної, О.Семенов, В.Шуляр, О.М.Пехоти, С.О.Сисоєва, О.Б.Бічич, О.Ф.Бондаренко, Т.Ю.Тамбовкиної, Л.В.Смирнової, В.Краєвського, І.Зимньої, С.Шишова.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність єдності у визначенні поняття “компетентність”. У багатьох педагогічних дослідженнях можна зустріти змішання понять “готовність”, “компетентність” та “професіоналізм”. Мета нашої статті – проаналізувати різні точки зору та підходи у визначенні сутності поняття професійно-педагогічної компетентності.

На взаємозв'язок, що існує між поняттями “готовність”, “компетентність” та “професіоналізм” вказують у своїх працях Л.П.Алексеева та Н.С.Шаболдина і це логічно призводить до поняття “професійна компетентність”. Відповідно до визначення цих понять Л.П.Алексеева і Н.С.Шаболдина трактують професійну компетентність як “інтегральну характеристику ділових і особистих якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвід, достатній для здійснення мети даного роду діяльності” [1;97]. Також науковці Т.В.Новікова, В.І.Журавльов, С.Б.Єлканов, Н.Ф.Тализіна вважають, що компетентність – одна з ознак професіоналізму. Здійснюючи понятійне порівняння термінів компетентність” та “професіоналізм”, А.К.Маркова зауважує, що людина може бути професіоналом у своїй сфері, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань. Тому доцільно вивчати сторони професійної компетентності окремо. На загал, А.К.Маркова, О.О.Вербицький визначають професійну компетентність через систему знань, умінь та навичок, способів діяльності, психологічних рис, які необхідні вчителю для здійснення педагогічної діяльності.

І.А.Зязюн включає професійну компетентність в системне поняття “педагогічної майстерності” нарівні з такими властивостями особистості як гуманістична спрямованість діяльності вчителя, педагогічні здібності і педагогічна техніка [3; 30]. За І.А.Зязюном професійна компетентність є підвалиною професійної майстерності. “Зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології” [3;32]. Він зазначає, що “складність набуття професійної компетентності полягає в тому що професійне знання має формуватися на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному технологічному” [3; 33].

Професійна компетентність учителя визначається Л.В.Кондрашовою як “єдність його теоретичної й практичної готовності до педагогічної діяльності” та характеризує його професіоналізм [4;98]. Л.В.Кондрашова також наголошує, що показником педагогічного професіоналізму постає комплексна характеристика, яка включає в себе вимоги суспільства до

особистості вчителя і специфіку педагогічної діяльності. Такою комплексною характеристикою виступає морально-психологічна готовність до педагогічної діяльності [5;13]. А.К.Маркова також підкреслює, що серед сторін професійної компетентності етична має переважне значення [6; 34], оскільки передусім моральні цінності й установки визначають мету, стратегію і тактику педагогічної дії.

В.О.Сластьонін і Є.М.Шиянов розкривають структуру професійної компетентності через педагогічні вміння [9; 40-41]. А.К.Маркова розглядає компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань і вмінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості [6; 113-126].

К.Б.Віаніс-Трофименко професійною компетентністю вчителя називає “таку пошукову діяльність педагога, коли на основі бази знань, вмінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі у суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості” [2; 236].

Слід зазначити, що професійна компетентність – це фактично результат професійної підготовки фахівця, якісна характеристика, це єдність теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності, у тому числі і педагогічної [7; 145].

Л.З.Тархан у своїх дослідженнях виділяє основні рівні професійної компетентності: навченість, професійна підготовленість та професійний досвід.

Отже, ми можемо зробити висновок, що поняття “професійна компетентність” є складним інтегрованим поняттям, для подальшого визначення якого треба послуговуватися інтегрованим комплексним підходом. По-друге, професійна компетентність базується на взаємозв'язку теоретичних знань, практичних умінь, навичок, а також значущих особистісних якостей, що обумовлюють готовність учителя до активного виконання педагогічної діяльності.

Таким чином, ми можемо виділити в структурі професійної компетентності такі базові компоненти:

- професійно-змістовний, який включає комплекс теоретичних знань з предмета, педагогіки, психології, методики;
- професійно-діяльнісний, до складу якого входять практичні уміння та навички, досвід в даній області;
- професійно-особистісний;
- професійно-творчий.

Аналіз психолого–педагогічної літератури свідчить про достатню розробленість в науковій літературі перших двох компонентів в структурі професійної компетентності учителя, тому ми хочемо більш детально зупинитися на останніх: професійно-особистісному та професійно-творчому.

Для нашого дослідження особливо важливі висновки А.К.Маркової про такі професійно-особистісні якості як: педагогічні здібності, характер і його риси, психологічні стани і процеси.

Ми також можемо віднести до професійно-особистісного компонента такі соціально-психологічні якості як: рефлексія, гнучкість, емпатичність, товарицькість, здібність до співпраці, емоційно привабливість, комунікативність. Оскільки, специфіка педагогічної діяльності обумовлює особливу значимість соціально-психологічних якостей, які сприяють між особовій та рольовій взаємодії викладача з учнем. Саме наявність цих якостей слід вважати ознакою готовності учителя до педагогічної дії.

Професійно-творчий компонент має включати такі інтегральні характеристики особистості: педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність, які дозволяють проектувати та прогнозувати результати педагогічного процесу, вибирати найефективніші серед багатьох засобів і шляхів його організації, сприяти соціалізації, формуванню загальної культури особистості.

Таким чином, професійна компетентність є складною інтегрованою характеристикою, яка базується на взаємозв'язку теоретичних знань, практичних умінь, навичок, а також значущих особистісних якостей, що обумовлюють готовність учителя до активного виконання педагогічної діяльності.

Відповідно, формування й розвиток професійної компетентності учителя проблема актуальна і неординарна.

Література

1. Алексеева Л.П., Шаболдина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. – М., 1994. – С.44.
2. Віаніс-Трофименко К.Б. Професійна компетентність вчителя як необхідна умова сучасного навчального процесу.// Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Вип.. 38. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – С.233- 236.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник –К.: Вища школа, 2004. – 422с.
4. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. – Кривой Рог, 2000. -218с.
5. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М., 1990.– С.160.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. – с. 308.
7. Павлик О.А. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя-словесника.// Професіоналізм педагога. Європейський вибір України. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Ялта. - 2005. – С. 244.
8. Слостенин В.А. Педагогіка. М.: 2000. 512с.
9. Слостенин В.А. Формирование личности советской школы в процес се профессиональной підготовки. - М.: Просвещение, 1976. - 160с.

Л.О.Савченко, Л.В.Бешевець

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ

В статье рассмотрены составляющие педагогической компетенции. Определено понятие “педагогическая компетенция” учителя.

The article deals with some problems of pedagogical composite in students' life.

Сьогодні серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси та у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, досить часто можна натрапити на тезу про необхідність запровадження компетентнісного підходу. Проте цей термін є для нас досить новим і невизначеним. Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і досліджують уже понад десять років. Поки що в українському освітньому просторі недостатньо представлені книги чи статті, присвячені цій проблемі, особливо написані українською чи перекладені з європейських мов. Адже зрозуміло, що перш ніж говорити про "запровадження підходу до практики навчання із національної школи", необхідно розібратись у сутності ключових понять і положень такого підходу.

Вже в середині ХХ століття у розвитку освіти більшості країн проявились два важливих чинники, що ніяк не вписувалися в традиційні системи. По-перше, школа почала катастрофічно відставати від темпу розвитку й оновлення знань. По-друге, у зв'язку із соціокультурними зрушеннями ХХ ст. освіта стала масовою, розрахованою "на всіх". Відтоді ці чинники обумовили чимало спроб реформування і якісних зрушень в освітніх системах більшості країн світу.

Сьогодні розвиток людського суспільства та цивілізації висуває перед освітою принципово нові питання.

Наприкінці ХХ ст. почали відбуватися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього століття. Колишня парадигма, що відбивала інтереси та сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання та різними оцінками ситуацій [6].

Зважаючи на те, що поняття "компетентність" є системним утворенням, можна виокремити такий підхід, запропонований відомим британським психологом Дж.Равеном.

На його переконання, компетентність — це *специфічна здібність*, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, яка охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [1, 6].

Отже, відправним моментом визначення поняття, на нашу думку, може стати інтегрований комплексний підхід, який має спиратися на теорії професійної компетентності, розроблені відомими науковцями з проблем професійної підготовки вчителя В.О.Сластьоніним, Є.М.Шияновим та А.К.Марковою. Структура професійної компетентності педагога розкривається В.О.Сластьоніним і Є.М.Шияновим через педагогічні вміння, а саме поняття "компетентність" визначає єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності [2, 40-41].

Процесуально-особистісний підхід до компетентності, розроблений А.К.Марковою, розрахований не лише на результативність професійно-компетентної праці вчителя, а й передбачає компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань і вмінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості [4,113-126]. Узагальнено компетентність розглядається А.К.Марковою як індивідуальна характеристика ступеня відповідності праці вимогам професії. "Професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя і досягаються результати навчання та виховання школярів" [4,8].

Основні сфери діяльності вчителя в структурі професійної компетентності А.К.Маркова аналізує через такі складові: а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, яких вимагає педагогічна професія; г) особистісні якості [4,7-8]. При цьому вона підкреслює, що питома вага окремих складових професійної компетентності може бути нерівноцінною. Пріоритетними, з позиції вченого, є ті складові професійної компетентності, які свідчать про результати педагогічної праці.

Здійснюючи понятійне порівняння термінів "професіоналізм" і "компетентність", вона наголошує, що людина може бути професіоналом у своїй сфері, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань. Тому доцільно вивчати окремі сторони професійної компетентності фахівця, серед яких етична має переважаюче значення [2,34], оскільки передусім моральні цінності й установки визначають мету, стратегію і тактику педагогічної дії.

Для нашого дослідження особливо важливі висновки А.К.Маркової стосовно того, що домінуючим блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

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

Педагогічна компетентність майбутнього вчителя це процес, який висуває високі професійні вимоги до особистості педагога, його професійно-значущих якостей, здатності до високоефективної інноваційної діяльності, прояву нестандартного мислення, імпровізації, інтуїції, майстерності, що граничить з мистецтвом, професійним талантом. Крім того, йому необхідно мати швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість і мужність, а також здатність до організації часу і програмування своєї майбутньої діяльності, передбачати її події, встановлювати для себе оптимальні режими активності та пасивності, визначати ритми діяльності.

У дослідженнях Н.Кузьміної та А.Реан показано, що для самостійної професійно-педагогічної компетентності необхідно мати на досить високому рівні розвинуті комунікативні, організаторські уміння та відповідальне ставлення до справи, адже заняття є спілкуванням людини з іншою людиною [5,24]. Узагальнюючи вище зазначене можна виділити такі складові педагогічної компетентності:

1. Теоретична компетентність

1. Основи психолого-педагогічної компетентності вчителя.

- 1) Вступ до педагогічної діяльності
- 2) Загальні основи педагогіки
- 3) Дидактика
- 4) Теорія виховання
- 5) Історія педагогіки

2. Основи особистісно орієнтованої компетенції.

- 1) Актуальні проблеми навчання та виховання дітей
- 2) Педагогічні технології
- 3) Методика виховної роботи з урахуванням особистості учня
- 4) Особистісно орієнтована корекційна педагогіка
- 5) Основи наукових педагогічних досліджень

II. Організаційна компетентність

3. Основи компетенції в управлінні школою та вищими навчальними закладами.

- 1) Педагогічний менеджмент у вищій школі
- 2) Школознавство
- 3) Організація методичної роботи в школі
- 4) Педагогічні інновації та їх впровадження в шкільну практику
- 5) Організація навчання та виховання дітей в школах різного типу

III. Проектувальна компетентність

5. Основи формування технологічної компетенції.

- 1) Сучасні дидактичні концепції
- 2) Педагогічні технології в вищій школі
- 3) Педагогічна інноватика
- 4) Планування роботи з корекційної педагогіка
- 5) Основи педагогічної майстерності

6. Основи проектувальної компетенції.

- 1) Психогігієнічні умови організації навчально-виховного процесу в вищій школі
- 2) Формування та корекція стилю педагогічної діяльності
- 3) Організація і методика соціально-педагогічного комунікативного тренінгу
- 4) Формування здорового способу життя.

Висновки. Таким чином, педагогічна компетентність як інваріантна характеристика, з одного боку, відображає відпрацьовану досвідом систему професійних норм і правил поведінки вихователя, а з іншого — є психолого-педагогічним інструментом впливу вчителя на внутрішній світ дитини. Складові педагогічної компетентності: теоретична компетентність; організаційна компетентність; проектувальна компетентність. Компетентність у широкому розумінні розглядається як ступінь зрілості особистості, тобто певний рівень її психічного розвитку (навченість і вихованість), що дозволяє успішно діяти в суспільстві. У вузькому розумінні компетентність виступає в якості діяльнійшої характеристики.

Перспективи. Проведене дослідження показало важливість вивчення складових педагогічної компетентності в роботі сучасної вищої школи, але не вичерпує змісту проблеми, що вивчається. Надалі ця робота вимагає розробки конкретних ситуацій, які носять особистісний характер у розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

Література

1. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы /Пер.с англ.-М.,2001.-142 с.
2. Слостенин В.А. Формирование личности советской школы в процессе профессиональной подготовки. -М.: Просвещение, 1976.-160 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: 1996.-308с.
4. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: Теорія і практика. - К.: Преса України, 2003.- 320 с.
5. Кисельдорф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования.– Л.: ЛГУ, 1973.– 152 с.
6. Слостенин В.А., Г.И. Чижаква. Введение в педагогическую аксеологию.- М; Академия, 2003.-192 с.

ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В статье рассмотрены проблемы изучения формирования профессионально-педагогической культуры будущих учителей начальной школы.

In clause it is shown growth of professional - pedagogical cultural of students and the future teachers of initial classes.

Постановка проблеми. Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються в Україні, вимагають підвищення рівня професіоналізму працівників сфери освіти. Особливе місце належить учителю, здатному вільно орієнтуватися в соціальних умовах, розуміти особливості розвитку культури, оволодівати науковою інформацією, глибоко усвідомлювати місце та роль освітніх процесів, систем у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку, що вимагає від нього високої професійно - педагогічної культури. Підготовка вчителя, початкової школи здатного до ефективного здійснення педагогічної діяльності, пов'язана з формуванням у нього професійно - педагогічної культури.

Мета статті розглянути проблеми вивчення професійно – педагогічної культури майбутніх вчителів початкової школи. з цією метою ми провели дослідну роботу.

Отримані результати. Дослідну роботу розпочали з анкетного опитування учителів, студентів з метою виявлення їх уявлень про сутність професійно - педагогічної культури, її сутнісні характеристики і показники. 497 студентів на питання відкритої анкети "Які особливості притаманні культурі вчителя?" вказували майже на однакові якості та властивості: учитель повинен бути людиною освіченою, інтелігентною - 30,9% опитаних; повинен досконало знати та любити свій предмет, уміти відповісти на будь-яке питання - 52,3% ; уміти спілкуватися з учнями - 44,2%; любити учнів - 31%; мати витримку, спокійно слухати, уміти вислужувати учня – 18,9%;

розуміти учнів - 17,4%; бути ввічливим, не ображати учнів - 27%; сумлінно ставитися до своїх обов'язків - 15%; об'єктивно оцінювати знання та поведінку учнів - 7%; уміти передавати знання, пояснювати так тему, щоб було зрозуміло - 5,5%.

Відповіді засвідчили, що учнів приваблює в учителів, перш за все, рівень знань, умінь встановлювати контакти, спілкуватися, ставитись до них з повагою, любов'ю і розумінням. Але викликає тривогу той факт, що вчителі не уміють вислуховувати учнів, ображають їх.

Звичайно, діапазон відповідей учителів (85 опитаних) Так, 53,4% опитаних вважають, що педагогічна культура вчителя - це висока освіченість, начитаність, вихованість, інтелігентність, любов до людей. Показниками педагогічної культури, як засвідчили відповіді, є: тактовність - 36,3%; ввічливість - 35,6%; умінь спілкуватися з учнями та їх батьками, колегами - 37,5%; професіоналізм - 19,6%; дисциплінованість - 18,9%; порядність - 12,3%; повага до людей - 10,2%; оптимізм - 8,6%; толерантність - 2,2%; умінь красиво одягатися - 2,8%. 55,6% учителів вважають, що необхідно постійно підвищувати рівень професійно-педагогічної культури. 44,4% учителів не вбачають за необхідне формувати професійно-педагогічну культуру, а вважають, що необхідно розвивати лише професійні якості та знання вчителя.

Ми встановили, які уявлення мають студенти щодо проблеми формування професійно - педагогічної культури вчителя та її компонентів. Так, на питання "Що являє собою педагогічна культура?" отримали такі відповіді. Більшість студентів із випускних курсів Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (31,6%) вважали, що професійно-педагогічна культура - це одна з складових загальнолюдської культури, з одного боку, і невід'ємна складова педагогічної майстерності, - з другого; 17,9% опитаних упевнені в тому, що це сукупність професійних якостей, яка включає, перш за все, навички спілкування з учнями, а також компоненти загальнолюдської культури; 18,8% студентів припускають, що це сукупність якостей особистості, що сприяє ефективній педагогічній діяльності; 15,3% під

педагогічною культурою розуміють рівень творчих здібностей і сил людини, котрі реалізуються в педагогічній діяльності та включають знання, уміння, навички вчителя, рівень інтелекту, морального і естетичного розвитку: світогляд, форми та способи спілкування; 14,4% опитаних зазначили, що це - частина професіоналізму учителя, та синтез професійних якостей.

Студенти перших курсів Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (537 опитаних) зводили педагогічну культуру, в основному, до спілкування вчителя з учнями, до етичної поведінки педагога в різних ситуаціях (63%), деякі вважали, що це система, синтез особистісних якостей, знань і ерудиції вчителя (20%); комплекс етичних норм та індивідуальних якостей педагога, котрі сприяють продуктивному спілкуванню з учнями, допомагають запобігати конфліктним ситуаціям (7%); 5% опитаних вважали, що педагогічна культура - це, перш за все, поведінка вчителя, його ставлення до учнів, уміння завоювати їх повагу, бути для них авторитетом у всіх справах; 5% студентів були упевнені в тому, що це володіння вчителем усіма необхідними педагогічними прийомами, котрі дозволяють виховувати та навчати школярів, не принижуючи їх гідності, проявляючи тактовність.

На питання "Які компоненти педагогічної культури Ви можете назвати?" студенти відповіли таким чином (див.табл. 1.)

Таблиця 1

Компоненти професійно – педагогічної культури (%)

Компоненти професійно – педагогічної культури вчителя початкової школи	Студенти 1 курсу	2 курсу	3 курсу	4 курсу	5 курсу
Знання предмету та методики викладання	26	22	27	28	25
Любов до дітей	11	14	11	13	9
Комунікативні вміння	14	10	15	16	17
Культура мови	7	8	12	13	14

Компоненти професійно – педагогічної культури вчителя початкової школи	Студенти 1 курсу	2 курсу	3 курсу	4 курсу	5 курсу
Знання педагогіки та психології	23	20	21	17	22
Педагогічна етика	7	6	4	7	7
Культура поведінки	9	9	2	3	4
Педагогічний такт	17	11	8	3	2

Як бачимо, більшість студентів вважали, що в основі професійно - педагогічної культури лежить знання з предмету та методики викладання, знання з педагогіки та психології учителя, велике значення має також культура спілкування, розвинені комунікативні уміння вчителя.

Проте студенти не вказали на важливість розвитку педагогічної етики, не вказали на емпатію вчителя, розвитку тактовності. Слабка обізнаність студентів з професійно важливими якостями і уміннями, необхідними для формування професійно - педагогічної культури вчителя.

На питання "У яких формах треба здійснювати формування педагогічної культури?" студенти утруднювались відповідати (22,2%) або вказували, що цим повинні займатися викладачі (31,7%), що слід створювати певні ситуації (24,6%), проводити диспути (21,5%). Отримані дані дозволили говорити про те, що формування професійно-педагогічної культури є незадовільним, ця проблема є актуальною.

Студенти вважали, що дуже важливо, коли викладач, учитель тактовний, уміє зацікавити, ніколи не принизить, завжди прийде на допомогу, завжди в хорошому настрої, з посмішкою, елегантно одягнений.

На питання "Що заважає процесу формування професійно – педагогічної культури?" студенти в цілому вказали на відсутність творчої атмосфери та демократичних взаємовідносин на заняттях. На думку студентів, щоб працювати творчо, необхідні "відсутність авторитарності з боку викладача

33,4%; "взаєморозуміння" - 27,3%; "доброзичлива атмосфера, у якій почуваєш себе впевнено, вільно, незалежно" - 16,9%; "повага до особистості студента" 43,8%; "постійний діалог, висловлювання власних думок" - 34,3%; "створення ситуацій успіху" - 29,1%.

Таким чином, організація занять у вищому навчальному педагогічному закладі повинна передбачати взаємовідносини "викладач-студент", засновані на довірі, співтворчості, співробітництві, можливості висловити свою точку зору, мати право на помилку, бути почутим і зрозумілим. Такий тип взаємовідносин повинен стати гарантом успіху діяльності учителя.

Великий вплив на процес формування професійно-педагогічної культури спричиняє характер взаємовідносин у вузі. Він повинен бути доброзичливим (25,3% опитаних студентів усіх курсів), взаємний інтерес (19,6%). А от конфліктні ситуації викликають байдужість до студентських проблем (38,1%), небажання зрозуміти студента і прийти на допомогу (22,8%), безтактність (18,4%), нетерпимість (14,3%).

Аналіз відповідей на питання анкет свідчив про те, що проблема формування професійно-педагогічної культури актуальна. Тому їй необхідно приділяти увагу на сучасному етапі розвитку вищої школи, використовувати можливості вузівського процесу, а також педагогічної практики студентів у формуванні їх професійно-педагогічної культури, визначити педагогічні умови й засоби, які забезпечували б цей процес.

Подальшу роботу ми вбачаємо у розробці формувального експерименту з цієї проблеми. Таким чином, проведений аналіз стану проблеми дав можливість визначити цілі, завдання, зміст і методику проведення формувального експерименту.

Література

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків, 1998.- 300 с.

2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. Пособие.- М.: Академия, 2004. – 320 с.
3. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико – методологічний аспект.- К.: Деміург.-2005 .- 232 с.

К.Г.Вишневська

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ДІЛОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В статтє рассмотрєно введєрєнє деловых игр на заняттях иностранного языка в высших учебных заведениях.

The article investigates the problems communication culture able to business-playing the development of students' creative abilities while learning a foreign language.

Постановка проблеми. В сучасних умовах все більш гостро відчувається потреба в людях, які володіють культурою мовного спілкування та здатних вільно звертатися на іноземній мові. Інтернаціоналізація відносин в діловому світі підвищує вимоги до якості навчання іноземній мові в умовах загальноосвітньої школи і визначає необхідність пошуку шляхів удосконалення рівня іншомовної комунікативної культури випускників сучасних вищих закладів.

Мета статі визначити вплив та впровадити в практику вищої школи ділових ігор, як засобу розвитку комунікативної культури студентів.

Отримані результати. В основу дослідницької роботи ми поклали результати експерименту, що констатує. Побудова дослідно-експериментальної роботи базується на демократичному стилі спілкування, позитивному емоційному настрою, введення студентів у комунікативне середовище. Ми хотіли показати ділові ігри на заняттях з англійської мови, і як вони впливають на розвиток комунікативної культури студентів. В експерименті, що констатує, було встановлено, що низький рівень комунікативної культури порозумівається тим,

що засвоєння навчального матеріалу носить репродуктивний характер. На заняттях спостерігається нудьга і пасивність.

Для зняття цієї негативної сторони ми у свою дослідно-експериментальну програму ввели ігрове навчання. Реалізація нашої програми сприяла подолання авторитарного стилю спілкування, перетворення відносин у системі “викладач – студент”. Заняття будувалися на педагогічній взаємодії, співробітництві вчителя й студента. Результати констатуючого експерименту вказують на те, що необхідно проводити цілеспрямовану роботу по формуванню комунікативної культури студентів. В основу розробки програми формуючого експерименту лягли визначені нами педагогічні умови. Мета формуючого експерименту: враховуючи визначені умови формування комунікативної культури студентів засобами ділових ігор, розробити експериментальну програму по підвищенню рівня сформованості комунікативної культури студентів на уроках іноземної мови.

Дана ціль передбачає вирішення таких навчальних завдань:

- перевірити визначені педагогічні умови;
- розробити дослідно-експериментальну програму із застосуванням ділових ігор, які б сприяли підвищенню рівня комунікативної культури студентів;
- розробити кілька нестандартних занять, з використанням ігрових ситуацій на уроках іноземної мови для підвищення комунікативної культури студентів.

Наведемо фрагменти занять до теми “Нові знайомства”

Interview a public man or a prominent specialist following the information program given in the card.

Карточка №1. Ви питаєте видатного кінорежисера. Отримайте інформацію про те, які фільми він зняв, над чим працює зараз, у яких кінофестивалях брав участь, які плани на майбутнє, на якій студії працює, з якими акторами.

Guide words: film director, to shoot a film, actor (actress), film studio. International Film Festival, plans for the future

Карточка №2. Ви питаєте художника. Отримайте інформацію про жанр, у якому він працює, про виставки, у яких брав участь, про тематику його добутків, про творчі плани.

Guide words: painter, artist, portrait-painting, landscape, battle painting, exhibition.

Карточка №3. Ви питаєте космонавта. Отримайте інформацію про політ, у якому він брав участь, характері підготовки до нього, про основні цілі дослідження космічного простору, про успіхи сучасної космонавтики, про плани на майбутнє.

Guide words: cosmonaut, space flight, to put a spaceship into orbit to dock, space laboratory, the aims of investigation.

Карточка №4. Ви питаєте народного депутата міської ради. Отримайте інформацію про реалізацію генерального плану будівництва міста (селища), про житлове і культурне будівництво, про побутове обслуговування, про міський транспорт, торгівлю.

Guide words: Scheme of bulding, stores, housing programmer, personal service establishments, public transport.

Карточка №5. Ви питаєте спортсмена-рекордсмена. Отримайте інформацію про вид спорту, у якому він досяг відмінних результатів, про “методику тренувань”, про змагання в яких брав участь, про особисті плани, про особисте життя.

Guide words: sportsman, coach, to train, championship, to set up a record, to beat (to break) a record.

Карточка №6. Ви питаєте вчителя англійської мови, який повернувся з поїздки по Британії. Отримайте інформацію про маршрут поїздки, побачених визначних пам'яток, зустрічах із простими англійцями, загальних враженнях про країну, про цікаві випадки, що виникали під час поїздки.

Guide words: a tour of Britain, interesting places, to see the sights, meeting with common people, general impression of the country, curios incident.

Фрагмент до теми заняття “The telephone”

1. Make up statements using these elementary situations.

Telephone

1. You ring up to your friend. An unknown voice answers, "Hello!" You say-

2. Someone on the phone says you have dialled the wrong number. You say -

3. Your telephone rings. You pick up the receiver. Someone addresses you and goes on speaking and you still don't know who that person is. You say -

4. The secretary of the person to whom you want to speak over the telephone says he (she) is out. You say.

Ігрові вправи для навчання іншомовному спілкуванню.

А) Ігрові вправи для мовленнєвої зарядки.

Візитні картки. Мета: активізація навичок та умінь спілкуватися під час знайомства.

Хід гри: кожний гравець отримує візитну картку, в якій зазначені відомості про нього (ім'я, прізвище, хобі і т. ін.). Після світської розмови учні обмінюються візитками, на картках можуть бути зображені якісь умовні знаки або предмети, які б виконували роль підказки й опори під час спілкування.

Групове інтерв'ю. Мета: активізація взаємодії "питання-відповідь" в певних, заданих умовах.

Хід гри: всі гравці запитують одного з учасників гри. Можна поставити умову, щоб гравець уникав правдивих відповідей. Потім йде обговорення інтерв'ю.

Опитування думок. Мета: практика взаємодії "питання-відповідь" й активізація розумової та мовленнєвої діяльності в заданих умовах.

Хід гри: гравці діляться на групи. Кожна група готує свою анкету відповідно до заданої теми. Потім групи виділяють по одному представнику, який проводить опитування в іншій групі.

Рівняючи результати констатуючого і формуючого експерименту, ми переконалися в тім, що запропонована нами програма занять, на яких використовувались ділові ігри, створюють необхідні умови, що підвищують якість знань студентів.

Усе це підтвердили проведені нами контрольні роботи, повторне анкетування.

У процесі формуючого експерименту ми провели контрольне анкетування з метою визначення рівня сформованості поняття “комунікативна культура”.

Студентам було запропоновано дати відповіді на запитання:

- 1) Чи часто у вас виникає бажання перебити вашого співрозмовника, не дослухавши його до кінця?
- 2) Чи відчуваєте ви систематичну потребу у спілкуванні?
- 3) Бажаєте ви вдосконалити свої комунікативні уміння?
- 4) Чи здатні ви уподібнювати себе своєму співрозмовнику?
- 5) Чи потрібна вам комунікація?
- 6) Чи проявляєте ви ініціативність в процесі спілкування?

Анкетування дало такі результати

27% студентів уважно слухають і ніколи не перебивають співрозмовника, вони відчувають потребу у спілкуванні і прагнуть вдосконалити свої комунікативну культуру. В процесі спілкування вони ставлять себе на місце співрозмовника, намагаючись уподібнитись йому, проявити ініціативу, досягти певної мети, наприклад передати чи одержати нову інформацію, чи удосконалювати свої комунікативні здібності.

35% студентів не завжди уважно слухають співрозмовника і часто перебивають його, вони час від часу відчувають потребу в спілкуванні і прагнення вдосконалити свої комунікативну культуру. В процесі спілкування вони інколи ставлять себе на місце співрозмовника, намагаючись уподібнитись йому, проявляють ініціативність. Процес спілкування ці студенти здійснюють з метою передачі і одержання інформації.

30% студентів часто неухважно слухають, по що говорить співрозмовник, а перебиваючи його, вони інколи відчувають потребу у спілкуванні і прагнення удосконалити свої комунікативні уміння. У процесі спілкування вони зрідка ставлять себе на місце співрозмовника, намагаючись уподібнитись йому, проявити ініціативу. Спілкування ці студенти здійснюють для одержання інформації, зрідка

відчуваючи інтерес до мовленнєвої ситуації, а супроводжують їх такі почуття як задоволення, зрідка - радість.

8% студентів ніколи уважно не слухають співрозмовника, перебиваючи його, вони дуже рідко відчують потребу у спілкуванні, прагнення удосконалювати свої комунікативну культуру. У процесі спілкування ці студенти ніколи не ставлять себе на його місце, не проявляють ініціативність. Спілкування вони здійснюють відчуваючи при цьому байдужість, розчарування, незадоволення, відсутність інтересі до ситуації мовлення.

Висновки. Результати дослідно-експериментальної роботи з використання ділових ігор говорять про позитивний характер нашої роботи, про правильність формуючого експерименту. У цілому вимальовується картина позитивного відношення до предмета та розвитку комунікативної культури студентів.

Використання ділових ігор на заняттях англійської мови сприяло підвищенню пізнавальної активності студентів, пізнавального інтересу студентів, а також підвищенню позитивного відношення до вивчення англійської мови, розвиткові комунікативної культури та здібностей.

Література

1. Абдулина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* - М.: Просвещение, 1990.- 141с.
2. Амонашвили Ш.А. *Гуманно-личностный подход к детям.* - М.: Издательство института практической психологии, 1998.- 554с.

Ю.О.Саунова

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, РІВНІВ ТА ПОКАЗНИКІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

В статье рассматривается проблема критериев, уровней и показателей экологического сознания будущих учителей биологии.

In article examines the problem of criteria, stages and indices of perspective Biology teachers' ecological consciousness.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями. Розв'язання гострих екологічних проблем потребує, передусім, розв'язання відповідних психолого-педагогічних проблем. Подолання кризових явищ у природі повинно спиратися на суттєві зміни наявного антропоцентричного та технократичного типу екологічної свідомості. Проблема визначення критеріїв, показників та рівнів екологічної свідомості є актуальною, бо дозволяє детальніше зрозуміти її сутність, що, в свою чергу, є передумовою до створення ефективної технології формування екологічної свідомості майбутніх вчителів біології.

Аналіз наукових досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблему критеріїв, показників та рівнів сформованості екологічної свідомості досліджували вітчизняні та зарубіжні психологи та педагоги: Амосов Н.М., Бешелев С.Д., Виготський Л.С., Гуревич Ф.Г., Глазачов С. М., Львовичкіна А.М., Матрусов І.С., Моргун В.Ф., Нінова Т.С., Никало Н.Г., Реймерс Н.Ф., Тализіна Н.Ф., та ін. Вчені акцентували увагу в більшій ступені на змісті екологічної свідомості, меншій – на умовах її розвитку. Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження приводить до висновку, що поки що не має єдиної чітко визначеної системи критеріїв, показників та рівнів сформованості екологічної свідомості. Є необхідність створення структурно-функціональної моделі формування екологічної свідомості майбутніх вчителів біології, і, особливо засобами навчально-виробничої практики, чому раніше увага не приділялася.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості екологічної свідомості майбутніх вчителів біології.

Виклад основного матеріалу. Спостерігаючи розвиненість компонентів екологічної свідомості та їх відповідних властивостей, ми спробували виявити динаміку формування досліджуваного феномену й охарактеризувати рівні її сформованості. З цією метою виділялися ті критерії, на основі

яких визначаються рівні динаміки досліджуваного нами поняття.

Поняття “критерій” у спеціальних джерелах означає ознаку, відповідно до якої робиться оцінка, “мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака взята за основу класифікації” [4,181]. У загальному розумінні критерій розглядається як ознака, на основі якої оцінюється що-небудь, мірило суджень [1,117].

Серед критеріїв варто використовувати критерій духовної дистанції як результат втілення в життя її ціннісно-сислової системи. Цей критерій дозволяє визначити, якою мірою студент зміг втілити духовні цінності в структуру своєї особистості і використовувати їх для власного удосконалення. В шкалі духовної дистанції ступінь наближеності до нас тієї чи іншої події відповідає ступеню зачеплення наших почуттів цією подією.

Під духовною дистанцією слід розуміти найвищі прояви духовності, коли зникає дистанція між індивідом і світом. Духовно розвинута особистість – це та людина, для якої весь навколишній світ має особистісний сенс. Виділяючи духовну дистанцію як критерій розвиненості екологічної свідомості особистості студента, важливо конкретизувати якісні й кількісні показники цього критерію.

За допомогою якісно-змістовного критерію визначаємо наявність і рівень розвиненості екологічної свідомості особистості студента через духовні цінності. Як відомо такі цінності лежать в основі творчої екологічної свідомості і входять до внутрішнього плану діяльності особистості. Духовне має свою динаміку, яка ґрунтується на прагненні особистості до цінностей. Духовна особистість у своїй діяльності мотивується цінностями, які виходять за межі його “Я”.

З погляду кількісного критерію, ми відзначаємо відсутність або наявність, а також ступінь виразності духовної дистанції між індивідом та його навколишнім світом. Особистість, яка переконана у власній причетності до навколишнього світу не може не усвідомлювати своєї відповідальності за інші форми життя. Тому так важливо в

епоху нової екологічної кризи, переусвідомити своє місце у світі і почати перехід на новий етап еволюційного розвитку, при якому етичні принципи - сутнісний регулятор, механізм регуляції відносин людей. Звідси випливають наступні показники - спроби особистості зрозуміти навколишній світ, проникнути в суть речей і явищ, в суть самого феномена людини: усвідомлення Природи суб'єктом відносин, бачення її цілісності і необхідне для цього прагнення одержувати системні знання про світ.

Розглядаючи питання, які пов'язані з відповідальністю особистості за навколишній світ постає проблема "людини в середовищі. Відповідальність за навколишній світ представлена у свідомості особистості студента такими показниками, як присутність образу Природи як цілісного живого організму, його здатності усвідомлювати себе частиною світу, не тільки соціального, але і природного, бачити живе навколо себе і мати здатність співвідносити себе з іншою формою життя, бажання одержувати знання екологічної спрямованості.

Вираженням будь-якого відношення є діяльність. Специфіка процесу формування науково-обґрунтованої екологічної свідомості визначається, головним чином, своєрідністю діяльності, широким спектром виконання функцій, з яких основними є творче усвідомлення нових наукових ідей, визначення свого відношення до них і до дійсності, яка змінюється, рішення проблемних задач. Для здійснення цих функцій майбутній вчитель біології повинен мати стратегічну готовність до "зовнішньої" екологічно творчої діяльності, при якій будь-який вчинок студента розглядається в межах екологічно припустимого, спостерігається і виявляється його здатність і готовність до організації діяльності не в боротьбі з природою, а за створення умов життя в ній.

Творчість як практична участь у виробництві матеріальних й духовних цінностей суспільства неможлива без пошуків сенсу життя. Наявність пошуку сенсу життя вимагає відповідальності людини за власні вчинки, що в подальшому формує гуманістичні ідеали. Отже, найважливішою характеристикою праці вчителя є творчість. Людина, яка може

застосувати принцип творчої діяльності у власній особливій сфері праці – є всебічно розвинутою особистістю. Тому потрібно у процесі підготовки майбутнього вчителя поставити за мету розвиток у студента особистісних якостей, серед яких головні – здатність усвідомлення необхідності змін обставин, необхідності самозмін, здатність знайти в собі засоби для практичного здійснення цієї мети.

У нашому дослідженні ми розглядаємо феномен творчої екологічної свідомості як вищої форми розвитку науково-обґрунтованої екологічної свідомості, як механізм прояву духовної, екологічної культури особистості, свідомості майбутнього вчителя біології. Такий підхід дозволяє нам йти від вчителя як особистості до вчителя як фахівця. Отже, за таким переконанням, на сучасному етапі розвитку суспільства здійснювати початок виходу з екологічної і психологічної кризи людини має бути саме вчителювання, як основної частини в ланцюжку соціалізації особистості.

У творчій екологічній свідомості майбутнього вчителя біології духовна дистанція може проявлятися у трьох ознаках. До них відносимо: відповідальність особистості за навколишній світ, пошуки сенсу життя, творчу діяльність. У цій системі трьох взаємозалежних ознак жоден не існує без іншого. Так, визначив показники екологічної свідомості, за виділеними нами критеріями, ми маємо можливість виявити динаміку формування цього складного особистісного утворення і надати характеристику рівнів її розвитку.

Під рівнем екологічної свідомості ми розуміємо якісний облік і взаємодію зазначених вище критеріїв і показників. Майже кожен наступний рівень відрізняється від попереднього більш високим ступенем розвитку і поглибленням змісту екологічної свідомості. Підставою для визначення рівнів розвитку екологічної свідомості служать сутність і характер провідної діяльності. Рівень екологічної свідомості залежить від повноти й об'єктивності знань особистості. Тобто, чим вищий рівень емпіричного і теоретичного у пізнанні, тим ґрунтовнішими є процеси формування свідомості.

При визначенні рівнів сформованості екологічної свідомості Медведєв В.І. та Алдашева А.А. виходять із специфіки її видів і виділяють три її рівні: нижчий (перший), другий й третій. На нижчому рівні ієрархії знаходиться базова (загальна) активна екологічна свідомість, на другому – науково-обгрунтована екологічна свідомість, на третьому – активна, творча екологічна свідомість або її ще називають професійна екологічна свідомість. Щодо загальної активної екологічної свідомості, то вона базується на життєвій очевидності того чи іншого явища і неспроможна розібратися у певних відношеннях, оскільки відсутні навички критичного аналізу тоді, як для науково-обгрунтованої екологічної свідомості критерієм істини є науковий експеримент на базі якого формуються наукові знання. Третій рівень є найвищим, ідеальним.

Вищезазначеним ученим вдалося простежити залежність рівня розвитку екологічної свідомості від домінуючого компонента, який визначає функції, кількісні та якісні показники розвитку свідомості. Так, наприклад, базова (загальна) активна екологічна свідомість характеризується тим, що емоційно-почуттєва складова знаходиться на першому плані, а інтелектуальна і вольова – на останньому. На науковому рівні розвитку екологічної свідомості інтелектуально-пізнавальний компонент домінує над всіма іншими складовими. Безумовно, значення кожного з компонентів на різних рівнях розвитку екологічної свідомості може бути відносно мале, але, як свідчать експериментальні дослідження авторів їхня наявність або відсутність майже завжди вдається простежити. Очевидно, що результати пізнання найвищого рівня – ідеї, мають визначальний вплив не лише на свідомість, а й на екологічний світогляд особистості. На думку Лисенко Н.В., принципово важливе значення ідеї полягає в тому, що в ній віддзеркалюється об'єктивно існуюча дійсність, дається її оцінка і формулюється практична мета діяльності особистості. Ідеї є принципово важливими у поясненні тих екологічних явищ, в умовах яких відбувається пошук нових способів і шляхів розв'язання породжених проблем [2, 7-10].

Найважливішим для характеристики особистості є типовий, провідний для неї спосіб відносин до іншої людини і, відповідно, до самого себе. Фахівці виділяють чотири принципових рівні у структурі особистості: езопів, групоцентричний, просоціальний (гуманістичний) і духовний (есхатологічний).

Відповідно до цієї структури особистості кожній сходинці відповідає своя орієнтація на зовнішній світ і змінюється вона за умови переходу на інший рівень розвитку. Разом з орієнтацією на світ змінюється відношення людини до природи. Отже, на першому і другому рівнях – Природа виступає як засіб існування людини, на третьому і четвертому – природа і людина партнери у навколишньому просторі, майбутнє яких залежить від їх співпраці. На практиці всі чотири рівні так чи інакше присутні в кожній людині, і в якийсь момент, хоча б епізодично, ситуативно перемагає один рівень, а в якийсь – інший. Однак, при цьому цілком можна говорити про деякий типовий для даної людини профіль відносин до Природи, а поєднавши всі вихідні показники в одну систему можна визначити рівні сформованості екологічної свідомості особистості, яка у своєму розвитку проходить декілька рівнів. Динаміка професіоналізму майбутніх педагогів в позитивний бік можлива в тому випадку, якщо процес екологічної підготовки студентів у вищій школі буде орієнтуватися на високий (еталонний) рівень їх екологічної свідомості. Для досягнення студентами високого рівня цієї важливої характеристики їх професіоналізму необхідна цілеспрямована і систематична робота по формуванню екологічної свідомості не лише в процесі аудиторних занять в умовах лекційно-семінарської системи, але й в ході навчально-виробничої практики.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Таким чином, необхідність розробки даної проблеми викликана відсутністю спеціальних робіт з цілісним, системним, компонентно-структурним та рівневим аналізом екологічної свідомості як особливого феномену особистості майбутнього вчителя біології як професіонала. Розкриття зазначеної проблеми дозволяє конкретизувати зміст екологічної свідомості.

У перспективі ми плануємо створити структурно-функціональну модель формування екологічної свідомості майбутніх вчителів біології (засобами навчально-виробничої практики) та визначити умови її реалізації.

Література

1. Большой Советский энциклопедический словарь. – М: Советская энциклопедия, 1990. – 1631 с.
2. Лисенко Н.В. Еколого – педагогічна культура вихователя дошкільного закладу. – Івано – Франківськ: Видавництво “Плай” Прикарпатського університету ім. В.Стефаника, 1994, - 243 с.
3. Мамешина О.С. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти: Автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / інститут педагогіки і психології професійної освіти академії педагогічних наук України. – К., 2004. – 25 с.
4. Украинский Советский энциклопедический словарь. В 3-х томах. – К., 1988. Т. 2.

А.В.Лисевич

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

В статье рассматривается проблема формирования культуры педагогического общения, раскрывается необходимость построения диалогических учебных ситуаций, демонстрируется положительная динамика уровней культуры педагогического общения.

The article considers the problem of formation of the Culture of pedagogic Intercourse, reveals the necessity of making up the dialogue training situations, and shows the positive dynamics of the levels of the culture of pedagogic intercourse.

Зміни, які відбуваються в Україні, визначають створення адекватних цим процесам педагогічних умов, таким чином обумовлюють необхідність усвідомленого реформування, проектування та побудови нової моделі освіти. Для цього

необхідний принципово новий характер мислення педагогів: аналітичний, проектно-конструктивного типу. Отже, вирішення задач професійної освіти неможливе без підвищення культури педагогічного спілкування, подолання стереотипів у науці та практиці.

Успіх у вирішенні навчально-виховних задач у вищій школі визначається відповідним рівнем культури педагогічного спілкування викладачів та рівнем технологій навчання.

Технологія навчання у вищій професійній школі є системним комплексом психолого-педагогічних дій, які включають спеціальний підбір та поєднання дидактичних форм, методів, способів, прийомів та умов, необхідних для процесу навчання. Вона покликана виконати необхідні зміни форм поведінки та діяльності студентів та зробити діяльність викладача процесом з передбачуваним позитивним результатом [2,4-5]. Таким чином, технологія навчання є цілісною дидактичною системою, яка повинна сприяти досягненню конкретної мети навчання та виховання.

Освіта повинна спрямовувати особистість від знань (поняття про те, чим є даний предмет) до пізнання (поняття про сутність, природу, походження предмета, його місце у світовій системі, фактори, процеси та тенденції його розвитку) [2,16]. Найважливіше в освіті – усвідомлення способів пізнання, вміння перевіряти саме мислення, його шляхи, методи, вміння відмовлятися від упередженості та суб'єктивності.

Рушійними силами освіти є мотивація, яка повинна організувати увагу до змісту освіти та способів її осягнення та рефлексія, яка забезпечує подолання суб'єктивного сприйняття навчальних ситуацій. Головною метою освіти повинно стати збереження та розвиток творчого потенціалу особистості та загальнолюдських цінностей [1].

Конструювання навчального процесу у сучасній педагогічній літературі розглядається як “навчання через інформацію та навчання через діяльність” [2,176]. Особливу роль у навчанні відіграють активні форми і методи навчання або технології активного навчання, які спираються не тільки на

процеси сприйняття, пам'яті, уваги, а перш за все на творче мислення, поведінку, спілкування.

Учені розглядають класифікацію технологій активного навчання за такими ознаками: наявність моделі (предмета або процесу діяльності) та наявність ролей (характер спілкування) [2,177]. Відповідно другої ознаки – наявності ролей – передбачається діяльність, яка включає спілкування студентів одне з одним та з викладачем у навчальній ситуації.

Перевага навчальних ситуацій як засобу формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів полягає у тому, що включає в себе необхідність приймати рішення, залучає до спілкування, дискусій, привносить у навчання імпровізаційний момент. Студентам пропонується відреагувати на ситуацію способом, який вимагає певного рівня культури та вмінь ефективно спілкуватись, а також, демонструє їх позиції, мотиви, установки, розуміння один одного, бачення свого місця у ситуації.

Діалогічна навчальна ситуація – це особливий вид моделювання навчального заняття, який зосереджує увагу на міжособистісній взаємодії, надає особливе значення здібностям будувати діалог у різноманітних ситуаціях.

Суть діалогічної навчальної ситуації полягає у тому, що студенти демонструють у конкретній навчальній ситуації себе, рівень своєї педагогічної культури. Інші, учасники діалогічної ситуації, оцінюють поведінку один одного відповідно до того, що вони чекали б від цієї особи у конкретній навчальній ситуації. Як результат – усі разом визнають дещо про людину, ситуацію, або про людину в ситуації. Майбутні вчителі, які беруть участь у діалогічній навчальній ситуації і є частиною соціального оточення, повинні спробувати свій репертуар поведінки і вивчити взаємозалежну поведінку групи у даних шаблонних, стереотипних рамках конкретного заняття.

Діалогічні навчальні ситуації можуть бути простими або складними, знайомими або незнайомими. Їх можна представити детально або дозволити учасникам імпровізувати. Дія може відбуватися у повному об'ємі або тривати кілька хвилин. При цьому навчання, для якого була створена ситуація, може бути

безпосереднім або опосередкованим; воно може бути пов'язане або з участю у дії, або з спостереженням дії. Кінцевим результатом навчання може бути розвиток навичку або вміння, також це може мати перцептивний характер чи характер зміни установки.

Отже, наприкінці відпрацювання низки діалогічних ситуацій достатнім результатом може бути заняття, яке відбулося і йде до розумного завершення; з іншого боку, викладачеві іноді необхідно роз'яснити групі сенс того що відбувається, або ж виникає необхідність повторити деякі ситуації, щоб повправлятися у якійсь модифікованій поведінці.

У табл.1 подано типи ситуацій, які зумовлюють різницю у організації і проведенні діалогічних навчальних ситуацій.

Таблиця 1

Учасник ДНС : а) у навчальній групі; б) поза навчальною групою.

Ситуація: проста /складна/; знайома /нова/; загальна /конкретна/ (деталізована); тривала /короткочасна/.

Навчання: Безпосереднє (студент бере участь у діалозі); опосередковане (студенти спостерігають за діалогом)

Результат: знання, уміння, навички техніки, перцепція, зміна установок (стереотипів)

Поняття культури дозволяє швидко ідентифікувати і позначати деякий набір зовнішніх умов та стереотипних рольових поведінкових актів, виходячи з твердження, що зовнішні умови та стереотипні рольові акти є характеристикою певної особистості і передбачувані у конкретній ситуації.

Мета ДНС – відчути, відреагувати і діяти так, як зробив би хтось, опинившись у даній конкретній ситуації. Ідея розігрування ролей досить проста: дати учасникам можливість повправлятися у спілкуванні з оточуючими, узяв на себе роль вчителя, учня. Ситуація визначається розробленим сценарієм і описом ролей. У сценарії дається передісторія конкретної проблеми чи певних умов та уточнюються моменти обмеження.

У кінці відбувається узагальнення, підчас якого учасники коментують поведінку один одного і роблять висновки, які необхідно зробити з даної ситуації.

Діалогічна навчальна ситуація є досить дієвим засобом, включає ґрунтовну мотивацію, дозволяє студентам брати участь у таких ситуаціях, в яких їм до того не приходилось брати участь; конкретно вона дає можливість взяти участь у професійній діяльності. У процесі міжособистісної взаємодії наша поведінка у багатьох випадках визначається нашим баченням власної ролі, ролі оточуючих людей і нашим сприйняттям цих ролей. Тому є природнім, що коли ми хочемо викладати предмет, який торкається міжособистісної поведінки, повинні звертатися до діалогічних навчальних ситуацій як до дієвого педагогічного засобу.

ДНС можна використовувати на різних рівнях: навчати з їх допомогою комунікативним навичкам, щоб показати, як люди спілкуються між собою і яким чином відбувається стереотипізація оточуючих людей, а також дослідити за їх допомогою глибинні особистісні блоки і емоції. Ми розглядаємо застосування діалогічних навчальних ситуацій як засіб, за допомогою якого студент зможе експериментувати з інтеракціями так, як це відбувається у реальному житті.

Традиційні форми навчання – лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні заняття успішно сприяють засвоєнню знань фактичного матеріалу і важливих теоретичних положень, але вони не є досконалыми. По-перше, у рамках такого навчання важко допомогти студенту змінити установку чи поведінку. Читати або слухати про щось не означає пережити це, а зміни і розуміння відбувається лише через реальний досвід.

Роль вчителя, його функцій можуть бути прокоментовані як конкретний випадок і можна отримати відповіді: як студент вчинить у тому чи іншому випадку; але, якщо він зробить це у ситуації, то буде мати практичний цінний досвід. Діалогічні навчальні ситуації є тим засобом експериментальної поведінки, яка допоможе студенту подолати непевність у складних реальних ситуаціях.

Ми порівняли результати експериментальних та контрольних груп педагогічного факультету і можемо стверджувати, що проведена експериментальна робота позитивно сприяла покращенню результатів на теоретичному та практичному рівнях, а також сприяла формуванню стійкого інтересу та позитивного ставлення до культури педагогічного спілкування.

Динаміка змін відтворена у таблицях 2 і 3.

Таблиця 2

**Різниця у % експериментальної групи
(до експерименту – після експерименту)**

	ПНА-01-2	ПНП-03-1	ПНА-02-2	ПНА-03-2	ПНП-01-1	ПНП-02-1	ПНА-01-2
Характер ставлення студентів до формування КПС							
1)	12	-19	25	-26	-25	-28	12
2)	12	4	7	9	9	8	12
3)	23	15	18	17	15	16	23
Рівні теоретичних знань							
1)	17	-19	-24	-22	-28	-36	17
2)	-6	7	14	9	9	8	-6
3)	23	11	10	13	19	28	23
Рівні практичних умінь							
1)	-23	-25	-29	22	-25	-32	-23
2)	6	7	14	4	6	4	6
3)	17	18	14	8	19	28	17

Таблиця 3

**Різниця у % контрольної групи
(контрольний – констатувальний зріз)**

	ПП-01-3	ДВА-04-5	ПП-04-4	ПП-05-4	ПНП-04-1	ПНФ-05-3	ПП-03-3	ПНФ-04-3	ПНА-04-2	ДВА-05-5	ПНА-05-2	ДВА-03-4	ПНП-05-1
	Характер ставлення студентів до формування КПС												
1)	8%	23%	7%	-6%	7%	11%	-8%	-11%	20%	-11%	-7%	-8%	7%
2)	-17%	17%	-14%	1%	3%	7%	5%	5%	5%	10%	4%	4%	-4%
3)	9%	6%	7%	3%	4%	3%	3%	6%	15%	4%	3%	4%	7%
	Рівні теоретичних знань												
1)	8%	-21%	-7%	-6%	-24%	-14%	-12%	5%	10%	-10%	-13%	-12%	-11%
2)	12%	5%	11%	3%	16%	10%	8%	0%	5%	7%	10%	4%	14%
3)	-4%	6%	-4%	3%	8%	4%	4%	5%	5%	3%	10%	8%	-3%
	Рівні практичних умінь												
1)	-8%	11%	-14%	-3%	13%	-10%	-12%	-15%	10%	8%	10%	-8%	-15%
2)	8%	5%	10%	0%	10%	7%	8%	10%	5%	4%	7%	4%	11%
3)	4%	6%	4%	3%	3%	3%	4%	5%	5%	4%	3%	4%	4%

Література

1. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
2. Чернилевский Д.В. Дидактика технологии в высшей школе: Учебн. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Л.В.Петько

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В статье рассматривается содержание понятия “социально-коммуникативная активность”, даётся характеристика данного феномена.

The article is discovered psychological and pedagogical content of concept “social – communicative activity”. This work

contains theoretical and experimental research of this phenomenon.

Перш за все виявимо онтологічний зміст і гносеологічне значення поняття “соціально-комунікативна активність”, використовуючи досягнення педагогічної і психологічної наук, а також дослідження загальносоціологічної літератури на сучасному етапі, визначивши найбільш строго виділені науковцями дефініції, які відображають в їх сукупності ті сторони і явища туристсько-краєзнавчої діяльності підлітків, які безпосередньо і нерозривно пов’язані з соціально-комунікативною активністю.

Що ж ми розумітимемо під змістом і сутністю досліджуваного нами явища ?

Зміст прийнято розглядати як сукупність частин (елементів, процесів) [1,412].

Категорія сутності “відбиває внутрішні суперечності об’єкта, які є джерелом його зміни і розвитку”, а також являє собою складну “синтетичну” категорію, яка включає в свій зміст категорії, які відбивають внутрішні, необхідні сторони і зв’язки об’єкта” [2, 437;1, 431].

Сутність соціальної активності визначається як одна з ліній зв’язку людини між собою і соціальним середовищем, як одна із характерних рис способу життєдіяльності соціального суб’єкта (особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства), що відображає рівень спрямованості здібностей, знань, навичок, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію невідкладних потреб, інтересів, мети, ідеалів, завдяки освоєнню, збереженню, руйнуванню існуючих або створенню нових умов, життєво важливих зв’язків з природним і соціальним середовищем, формуванню особистих соціальних якостей [3, 8-9].

У визначенні поняття соціально-комунікативної активності трудність полягає в тому, що необхідно знайти таке формулювання, яке охопило б те специфічне, що властиве цій активності підлітків як одному з видів соціальної активності, що дозволило б відрізнити соціально-комунікативну активність (СКА) від будь-якого іншого соціального явища.

Із самого початку виникнення людського суспільства воно пов'язано з двоякого роду відносинами: з відносинами людей з природою і всередині людського суспільства. У першому виді відносини людини з природою – сторони фіксовані строго як суб'єкт і об'єкт. Відносини другого плану з'являються на основі соціальної практики, в процесі якої відбувається обробка “людей людьми” [4, 35]. Носії цього виду відносин являють собою соціальні сутності (соціальні групи – первинні, вторинні, малі; колективи і т.д.), а також особи, коли вони виступають їхніми представниками.

Суспільній природі людини відповідає соціальна активність, але “людина є безпосередньо природною істотою...вона наділена природними силами, життєвими силами, будучи діяльною природною істотою” , - підкреслює К.Маркс [5,188], повертаючись на арену філософії із зникненням тоталітарних орієнтацій, які він сам і створив. Особа ж підлітка є соціальним суб'єктом, як частина якогось цілого: суспільства, соціальної групи і т.ін. Під соціалізацією особи розуміється процес включення індивідуума в суспільство, що виявляється в засвоєнні їм досвіду соціального життя, зразків поведінки, соціальних норм, ролей і функцій, входження в соціальне середовище, в соціальні групи, пристосування до них [6,138].

Процес соціалізації охоплює людину все життя, в якому розрізняють два органічно пов'язаних між собою складових елемента: соціалізація свідомості та соціалізація діяльності [7,4]. У нашому дослідженні ми обрали одну з його стадій – підлітковий вік. Цей період розвитку і становлення особи вважається найважчим в системі виховання [8; 9] і пов'язаний з глибокою перебудовою психічних процесів, діяльності особистості дитини, а також на цей період доводиться найістотніший якісний стрибок розвитку його активності. Це вік формування етичних переконань, принципів і ідеалів, якими починає керуватись підліток у своїй поведінці. Активність же підлітка в суспільному житті знаходить себе в його діях, вчинках, поведінці та діяльності.

При вивченні активності підлітка основна увага прямує на дослідження його пізнавальної і суспільної діяльності [10;11],

які, безумовно, відіграють важливу роль у шкільному житті. Проте, як правило, розуміння активності підлітка часто зводиться при цьому до реалізації його інтелектуальних і організаторських здібностей. У такому разі до категорії “активних” підлітків належить лише нечисленний актив класу, а серед інших, звичайно, виділялася категорія “важких”, “безініціативних”, “пасивних”. Щоб зрозуміти спрямованість і специфіку прояву СКА підлітка необхідно перш за все виходити з особливостей цього вікового періоду, який, як правило, характеризується різко збільшеними, у порівнянні з попередніми віковими етапами, ініціативністю, відповідальністю, самостійністю, чітко висловленим бажанням позначити свою індивідуальність, висловити і довести свою думку, проявити себе в очах оточуючих; діти прагнуть активної участі в суспільно корисній діяльності, в міжособистісному спілкуванні. Тому підлітковий вік – це найважливіший етап становлення і розвитку СКА особи дитини. У цьому віці підліток виходить на якісно нову соціальну позицію, починає формуватися його свідоме ставлення до себе як члену суспільства [12]. А самоцінність людської індивідуальності стає однією з важливих характеристик гуманістичного ідеалу, який склався в сучасній культурі.

Ш.А.Надірашвілі розуміє соціальну активність як “внутрішній регулятор активності людини, що організує внутрішні і зовнішні дії на неї саму і її діяльність і на основі їх єдності формує активність індивіда у визначеному напрямку [13,77]”. Соціальна активність в традиціях підходу Д.І.Фельдштейна визначається через аксіологічне позитивне ставлення особи до суспільно корисної діяльності, яка розвиває у підлітків здатність бути особистістю, відчувати свою відповідальність за загальну справу, прагнення знайти своє місце в житті суспільства [14].

Т.М.Мальковська стверджує, що соціальна активність - це така діяльність, яка “формує установки на співвідношення особистого і суспільного у всіх сферах життя школяра [15, 21].

Діяльність людини є активно перетворювальною, свідомою, цілеспрямованою. А сама людина стає виразником

соціально типових відносин у своїй сукупності (економічні, соціально-політичні і т.д.), але в тій мірі, в якій вона їх засвоїла. Активність особи свій найвищий вираз отримує в самодіяльності як особливому виді суспільно корисної діяльності, яка відзначається самодіяльністю і високою ініціативністю, джерелом яких стають внутрішні, а не зовнішні спонукальні сили. Психологи розглядають дві сторони діяльності: наочну і спрямовану на розвиток взаємостосунків з людьми, суспільством. Остання діяльність по засвоєнню норм взаємостосунків з людьми впливає на формування соціально-комунікативної активності [16, 36-37].

Вибраний ученими підхід дозволив виявити спрямованість мотиваційних структур діяльності: індивідуальну (якщо індивідуальні мотиви переважають над груповими, а ті у свою чергу над суспільними), групову, індивідуально-суспільну, комунікативну [16, 88].

Н.М.Тен виділяє такі переважаючі мотиви соціальної діяльності: адекватний суспільно значущому смислу; переживання інтересів соціальної групи; прагнення до комунікації; процесуальний (діловий); престижний; виявлення негативного ставлення [17, 132].

Аналізуючи спонуку особи до активної соціальної діяльності, ми пов'язуємо її з феноменом "самодіяльність" як провідною, сутнісною її характеристикою. Тому поняття "соціально-комунікативна активність" ми пов'язуватимемо з поняттям "самодіяльність", яке виступає як сутнісна характеристика прояву діяльності.

Арсентьева Г.О. [18,3] Б.О.Грудинін [19,7], Л.Є.Серебряков бачать соціальну активність як „міру соціально діяльної діяльності” [20,164], її якісно-кількісну характеристику. В.І. Тернопільська, підкреслюючи якісно-кількісну визначеність соціальної активності, визначає її кількісні параметри: частотність, самодіяльність дій, вчинків, міру зовнішнього стимулювання і самостійності, ініціативності, творчості і т.ін. [21,71-72].

У цих випадках нам пропонують визначення соціальної активності як міри кількісних і якісних характеристик діяльності.

Ми дотримуємося висновків, запропонованих В.О.Смирновим і В.Е.Бойко [22,34], розуміючи під якісними характеристиками свідомість, зміст, спрямованість діяльності, інтереси і мету, мотиви, потреби, а під кількісними характеристики процесу і результати діяльності (інтенсивність, напруженість, тимчасові витрати).

Т.М.Мальковська визначає соціальну активність таким чином: “Соціальна активність – це інтегральна суспільна властивість, що характеризує стан суб’єкта в процесі взаємодії в діяльності, необхідність якої обумовлена суспільно значущими цілями [23,70].” Ми дотримуватимемося цього положення, не ототожнюючи поняття “соціальна активність” і “суспільна активність”. Адже соціальна активність виступає як родове поняття щодо видових: суспільно-політичної, трудової, пізнавальної та ін. [15, 16-17], тому соціально-комунікативна активність є одним із видів соціальної активності. Це підкреслює і академік О.В.Киричук [24, 37].

На наш погляд, більш підходить конкретизуюче, узагальнююче поняття соціально-комунікативної діяльності в єдності її якісних і кількісних характеристик, яку відрізняють такі ознаки: ступінь усвідомленості, самодіяльності, самостійності, енергійність дій, частота поведінкових актів і т.ін.

С.О.Тарасюк в широкому розумінні поняття “соціальна активність” передбачає наявність трьох великих блоків, без урахування характеристик яких поняття “соціально-комунікативна активність” у його емпіричному уявленні стає недостатньо повним. Перший блок – це стійкі внутрішньо-особистісні утворення, які характеризують людину як суспільну істоту, забезпечуючи її самоцінність як індивідуальності. Вони формуються в процесі розвитку і виховання, активної взаємодії людини з навколишнім світом. Другий блок – це сам процес діяльності. Третя складова соціальної активності – умови і фактори ситуації, в якій діє індивід [17,8]. Саме ця, третя,

складова найменш розроблена в психолого-педагогічній літературі.

Розуміння суспільної активності як діяльності, що характеризується особливим чином, іноді зводиться до активної життєвої позиції.

Ми схильні розглядати активну життєву позицію як одну з форм прояву суспільної активності, дотримуючись визначення, даного Я.Ернекером, а саме: це цілісно впорядкована і стійка єдність ціннісно-мотиваційного і практично дієвого компонентів, що характеризується прогресивною, соціально спрямованою особистою системою ціннісних орієнтацій та її адекватним втіленням в практичній життєдіяльності особистості [25,23]". Таку позицію підтримує і О.В.Киричук [24].

Оскільки кожна властивість має ознаки, що її характеризують, зупинимось на ознаках соціальної активності. Учені виділяють такі: орієнтована цільова установка діяльності на суспільний прогрес; спрямована діяльність на виконання суспільних завдань; мотивація, що базується на світогляді, моралі та ідеології суспільства; розуміння суспільно значущого значення справи; поєднання особистих і суспільних інтересів учнів; готовності прийти на допомогу; прагнення оволодіти необхідними вміннями для виконання конкретної справи; інтерес, готовність до суспільної діяльності; фактична участь в ній і прояв соціальної відповідальності [21,34]; самостійності, ініціативності; спілкування, як форми і засобу прояву суспільних відносин, як особливого виду спільної діяльності [18, 2-3].

У соціологічних дослідженнях критерії "факту", "часу", "відношення" застосовуються як критерії соціальної активності. Інтенсивність "факту" з'ясовує участь школярів в суспільно значущих видах діяльності. Велике значення має визначення мотивів участі (за власною ініціативою або з потреби) у виконанні громадських доручень; критерій "факту" – сума витрат на соціально активні дії і відсоток витраченого часу від загального бюджету часу учня; критерій соціально значущого результату діяльності.

Ми розглядаємо спілкування, комунікацію (лат. communication) як специфічну самостійну форму взаємодії та взаємозв'язків підлітків у процесі певної діяльності.

Комунікативність і духовність являють собою ціннісні характеристики особи в сучасному світі, які характеризуються наявністю в особистості здібностей і можливостей до зміни умов життя і самої себе, тобто прояву суспільно-комунікативної активності. Нині комунікативність і духовність особи виражають загальнолюдські та індивідуальні інтереси особистості.

Розвиток сучасної цивілізації пов'язаний саме з підвищенням значення діяльності окремої людини (особистості). Соціолог Макс Вебер у своїх дослідженнях розвинув поняття “ідеального типу” для розуміння соціальної дії [26].

Діяльність завжди певним чином пов'язана з проявом комунікативної активності особистістю. Проблемаами комунікації займаються представники різних наук: філософи, культурологи, лінгвісти, педагоги, психологи, соціологи. Але на сьогодні в науковій літературі відсутня чітка концепція вивчення “комунікації” як соціального феномена.

Л.І.Саввіна механізм комунікації розуміє як взаємодію, контакт суб'єкта і влади, який здійснюється через включення особи в діяльність суспільних інститутів [27,14], тобто комунікація характеризується соціальними і інтерсуб'єктивними відносинами.

Проведений теоретичний аналіз Кручек В.А. дозволив виділити існування двох основних підходів до визначення сутності поняття “комунікації” (спілкування) – діяльнісного та інформаційного, різних поглядів на співвідношення понять “комунікація” та “діяльність”, хоча автор стверджує, що “...діяльність є активністю, спрямованою на перетворення об'єкта, а спілкування – це взаємодія, де об'єкт і суб'єкт збігаються [28, 7]”.

У психології одним з найбільш перспективних і динамічних розділів стала психологія міжособистісного спілкування. “Як би людина не намагалась,- зазначають

психологи, - вона не може не комунікувати [29]. І вже соціальна комунікація [27, 1] стає умовою консолідації і згоди в нашому роз'єднаному, індивідуалізованому, прагматичному суспільстві.

А.В.Петровський виділяє три можливі сфери соціальної реалізації людини за критерієм “дія - взаємодія – результат цієї дії” [30,42-46] (відповідно інтраіндивідуальна, інтеріндивідуальна і метаіндивідуальна сфери, причому основою цієї активності є найважливіша соціогенна потреба людини – “потреба бути особою, потреба в персоналізації [31,44-45]”.

Ми визначатимемо критерій СКА як співвідношення діяльності і самодіяльності в процесі міжособистісної взаємодії; переважання зовнішніх і внутрішніх спонук; домінування в діяльності репродуктивних або творчих компонентів; пристосування до обставин або творіння їх; співвідношення стійкого прояву даної якості особи в поведінці, дійсності, соціально-комунікативній діяльності.

Проблема критеріїв СКА вельми дискусійна, але, без сумніву, критерій СКА має комплексну природу. Початковими соціологічними показниками цього феномена ми розглядаємо соціальну спрямованість і самодіяльний характер прояву суб'єктом активності.

На основі проведених нами досліджень, відповідно до наведених критеріїв, можна виділити основні ознаки соціально-комунікативної активності: в діяльності – готовність ініціативно включитися в усі види діяльності (фізично-оздоровча, художньо-образна, предметно-перетворювальна, навчально-пізнавальна, соціально-комунікативна, суспільно корисна, національно-громадянська, духовно-катарсична) в процесі міжособистісної взаємодії (ми додержуємося класифікації видів діяльності, поданої академіком О.В.Киричуком; прагнення оволодіти для цього уміннями, навичками, отримати знання; прояв активної позиції в міжособистісних відносинах; непримиренне ставлення до антигромадських проявів і негативних якостей особи підлітка; виражені ініціативність, відповідальність і самостійність у виконанні суспільної справи, комунікативність.

Тісно пов'язана з розумінням критерію соціально-комунікативної активності і проблема її структури, яку пропонує В.О.Киричук, виділяючи в структурі вивчаемого нами феномена чотири провідні компоненти: акселогічний, когнітивний, афективний, праксеологічний [32, 77].

С.О.Тарасюк доводить, що СКА як системне творення містить три компоненти: афективний, праксеологічний і об'єднує разом когнітивний і аксіологічний компоненти [17, 9].

Наявність вищенаведених критеріїв, структури і ознак соціально-комунікативної активності, говорить про існування різних рівнів сформованості даного феномена.

Нам більш імпонують положення, які виділяють 4 рівні соціально-комунікативної активності [32; 33, 40-42] і визначають їх таким чином: нульовий (стійка соціально-комунікативна пасивність учня); низький (ситуативна, нестійка соціально-комунікативна активність школяра); середній (стійка соціально-комунікативна активність учня, але творчі елементи виявляються в діяльності ситуативно); високий (стійка соціально-комунікативна активність з перевагою в діяльності творчих елементів).

Отже, якщо соціальна активність є загальною соціологічною категорією, яка відображає атрибутивну властивість соціального об'єкта, обумовлює його здатність до соціальної діяльності і виявляється в ній [34, 65-66], то соціально-комунікативну активність можна визначити як "стійке, особистісне утворення динамічного характеру, що репрезентує не окрему рису особистості, а її інтегральну якість, яка складається з цілого комплексу емоційно-почуттєвих, інтелектуальних, характерологічних властивостей і якостей, що проявляються у вільному, свідомому й ініціативному, внутрішньо необхідному спілкуванні індивіда із собі подібними [32, 67]".

Це визначення ми розглядатимемо як онтологічне, адже воно містить в собі уявлення про носія цієї властивості і про те, що ця властивість сутнісна. Соціально-комунікативну активність ми розглядатимемо як властивість соціального суб'єкта, яка реалізовує його здатність до соціальної діяльності

і яка виявляється в груповій діяльності і самодіяльності суб'єкта в процесі міжособистісної взаємодії.

Спробуємо конкретизувати визначення соціально-комунікативної активності.

Ціннісне ставлення суб'єкта до суспільства є тією самою атрибутивною властивістю особи, яка обумовлює її включення в соціальну діяльність. Як ціннісне ставлення виступають: ціннісні орієнтації, потреби та інтереси, соціальні установки, мотиви, мета - все те, що є й характеризує свідомість, самодіяльність, цілеспрямованість, самостійність діяльності.

Це визначення дозволяє врахувати те позитивне, що зроблено в теорії активності на сьогодні, а також і в радянські часи, і уточнює визначення соціально-комунікативної активності, а саме:

1. Указує місце соціально-комунікативної активності в загально-ї педагогічному розумінні активності особи.
2. Дозволяє фіксувати соціально-комунікативну активність особи і вказує на способи її вимірювання.
3. Сприяє виявленню найперспективніших напрямів дослідження ролі людського чинника в соціальному житті нашого суспільства.
4. Допомогає упорядкувати наявне різноманіття знань про активність.

Як на загальносоціальному, так і на конкретно-соціологічному рівні, соціально-комунікативна активність відображає високий рівень суспільної зрілості, є результатом тривалого процесу виховання й самовиховання особистості, впливу на неї соціально-комунікативних відносин.

Література

1. Философский словарь: Пер. с нем.- 22 изд.- М.: Республика, 2003.- 576с.
2. Дидье Жулия. Философский словарь: Пер. на рус.- М.: Международные отношения, 2000.- 539 с.
3. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: Навч.словник-довідник / За заг.ред. В.М. Пічі.- К.: „Каравела. Львів: Новий Світ – 2000”.- 2002.- 480 с.

4. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч.- 2-е изд.- Т.3.- С.7-544.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.- 2-е изд.- Т.29.- С.188.
6. Кон И.С. Психология молодёжной аудитории // Наука убеждать. - М.: Молодая гвардия, 1969.- Вып. 2.- С. 284-312
7. Молодь і дозвілля (Теорія, методика і практика роботи з підлітками та молоддю за місцем проживання) /О.В.Безпалько, А.Й.Капська, В.Т.Куєва, К.В.Щербакова.- К.: Академпрес, 1994.- 125 с.
8. Абдюкова Н.В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - К., 2000.- 16 с.
9. Ямницкий М.Н. Комплексный подход к воспитанию подростков в процессе туристско-краеведческой деятельности (на материале организационно-педагогической работы по месту жительства): Дис. ...канд. пед. наук.- М., 1974.- 203 с.
10. Арзамасцева Н.А. Честь и достоинство как стимулы развития активности подростков в учебно-воспитательном процессе // Советская педагогика. - 1979. - №4.- С. 26-30.
11. Петько Л.В. Когда раскрывается детская душа // Физическая культура в школе. - 1989. - № 8.- С. 6-8.
12. Петько Л.В., Везезій В.Ф. Підліток у різновіковому загоні // Радянська школа. - 1989. - № 1.- С. 6-12.
13. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность. - Тбилиси: Мсцниереба, 1987. - 361 с.
14. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. - М.: Педагогика, 1982. - 224 с.
15. Мальковская Т.Н. Социальная активность школьников и пути её формирования // Советская педагогика. - 1978. - № 5.- С.14-21.
16. Психология современного подростка // Под ред.. Д.И.Фельдштейна.- М.: Педагогика, 1987. - 240 с.
17. Тен Н.М. Формирование ответственного отношения к общественно полезной деятельности младших школьников: Дис. ...канд. пед. наук. - Л., - 1974.- 209 с.

18. Арсентьева Г.О. Спілкування як сумісна діяльність: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Запоріжжя, 2001.- 18 с.
19. Грудинін Б.О. Розвиток творчої активності учнів засобами домашнього експерименту в процесі молекулярної фізики термодинаміки в загальноосвітній школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.- К., 2004.- 21с.
20. Серебряков Л.Е. Теоретические проблемы формирования социально активной личности молодого рабочего // Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма: Сб. науч.тр. /Под ред. А.П.Петрова. - М., 1983.- С. 162-171.
21. Тернопільська В.І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній виховній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук. - Житомир. – 2003.- 240 с.
22. Смирнов В.А., Бойко В.Э. Опыт построения типологии рабочих на основе совмещения объективных и субъективных показателей и трудовой активности // Социологические исследования. – 1977. - № 1.- С. 31-39.
23. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1974. - 518 с.
24. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К.: Радянська школа, 1983.- 137 с.
25. Эрнекер Я. Методологические проблемы формирования и развития активной жизненной позиции офицеров социалистической армии: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук.- М., 1981. - 51 с.
26. Weber Max. The theory of social and economic organization / Transl. by A.M.Henderson, T.Parsons; Ed. with an introd. by T.Parsons. – N.Y.: The free press; Lnd.: Collier – Macmillan, 1968.- 436 p.
27. Саввіна Л.І. Комунікація – як чинник розвитку суспільства: Автореф. дис. ... канд. філос. наук.- Одеса, 2004.- 14 с.
28. Кручек В.А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення

- психолого-педагогічних дисциплін: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Київ, 2004. – 19 с.
29. Бутенко Г.П. Диагностика самоотношения подростков в психологической службе // Социальные и психологические проблемы активизации человек. фактора в народном хозяйстве: Тез. докл. Всесоюзной науч.-практ. конф.- М., 1987.- Ч.2 - С. 60-62.
 30. Петровский А.В. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. – 1981.- № 2. - С. 42-46
 31. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 1982. - № 3. - С. 44-53.
 32. Киричук В.О. Психолого-педагогічні умови стимулювання соціально-комунікативної активності старшокласників: Дис. ... канд. пед. наук.- К., 1998. – 199 с.
 33. Ключкин В.И. Общественные поручения как средство формирования общественной активности учащихся средних профтехучилищ: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1985. – 229 с.
 34. Чернышкова Л.Г. Активность субъекта социального познания: Дис. ... канд. филос. наук.- Свердловск, 1981. – 205 с.

Л.Б.Нікіфорова

ЗМІСТОВА НАПОВНЕНІСТЬ КАТЕГОРІЇ “ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ” В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Автор раскрывает в статье суть категории “эмоциональная культура”. Дает краткий анализ педагогических работ по данной проблеме.

The author of the article considers the essence of the category “emotional culture”. A brief analysis of pedagogical writing in the given problem is adduced in the article.

Актуальність роботи. Одним із стратегічних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, є створення умов для гармонійного формування особистості. Характер сучасних цивілізаційних процесів

визначається інтенсивним впровадженням в освітянську практику гуманістично зорієнтованих наукових парадигм, спрямованих на цілісний розвиток особистості, активізацію її творчих суб'єктивних можливостей, зростання ерудиції й загальної культури. Тому серед пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань культурологічної підготовки особистості, зокрема виховання її емоційної культури.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати сутність, зміст поняття “емоційна культура” та здійснити аналіз проблеми емоційного виховання особистості на основі сучасних педагогічних досліджень.

Результати дослідження. Теоретичний аналіз сучасних педагогічних досліджень проблеми емоційного виховання дозволив визначити змістову наповненість категорії “емоційна культура” та її роль у формуванні особистості.

Як свідчать дослідження, у сучасній науці існують різнобічні визначення емоційної культури та засобів її виховання.

Так, наприклад, О.С.Белкін під емоційною культурою розуміє поєднання тих думок, ідей, які дозволяють людині сприймати навколишній світ в усьому його духовному й матеріальному багатстві, знаходити в собі найкращі благородні почуття, передавати їх своїм вихованцям, спонукати їх до самовдосконалення, формувати поважне відношення до людей, до моральних цінностей суспільства, нетерпимість до зла, готовність боротися за перемогу добра [1,43].

До небагатьох досліджень, які присвячені вивченню означеної проблеми, можна віднести і роботу В.Я.Семке “Умійте володіти собою, або бесіди про здорову і хвору особистість”. Заслуга вченого полягає в тому, що він не тільки довів роль і значення емоційної культури у становленні особистості, забезпеченні її здорового буття, але й намагався конкретизувати її зміст. До змісту емоційної культури, на думку В.Я.Семке, повинні входити здатність чекати, виявляти витримку, вміти відмовлятися від своїх бажань, які йдуть у розріз з інтересами інших людей.

Наголошуючи на вирішальній ролі та значущості емоцій у становленні здорової особистості, він був упевнений, що дружня участь, прагнення до духовної єдності та взаєморозуміння мають виступати важливими характеристиками змісту емоційної культури. Учений пояснює, що без уміння співчувати, розуміти почуття близьких людей навряд чи можна уявити емоційно культурну людину. “Важливо так формувати своє емоційне життя, щоб поява негативних переживань відразу ж супроводжувалася формуванням позитивних почуттів, оптимістичної установки, яка мов би нейтралізує з самого початку розслаблюючий імпульс” [4, 192].

Заслугове позитивної оцінки дослідження Л.Є.Соколової, присвячене формуванню емоційної культури старшокласників засобами навчально-виховного процесу. На її погляд, емоційна культура – це “певний рівень психологічного розвитку, який забезпечує здатність особистості адекватно проявляти власні емоції та реагувати на емоції інших, управляти емоційним станом і емоційними реакціями на зовнішні та внутрішні діяння, регулювати процеси витрати нервової енергії” [6, 33].

У визначенні структури і змісту емоційної культури дослідниця виходила з урахування специфіки емоцій, емоційного стану та емоційної реакції організму на діяння навколишнього світу. Інтелектуально-емоційні компоненти, - підкреслює вона, служать фундаментом емоційних реакцій особистості; органічна взаємодія між сприйняттям, осмисленням і почуттями, емоційно прийняті цілі діяльності лежать в основі емоційного стану, а оцінювання настрою і відповідні переживання забезпечують характер емоційних реакцій особистості на зовнішні впливи. Органічний характер зв'язків між відчуттям, сприйняттям, осмисленням емоційного стану особистості та оточуючих і емоційними реакціями на зовнішні діяння є тією умовою, яка забезпечує реалізацію механізму формування емоційної культури.

Враховуючи, що процес формування емоційної культури старшокласників пов'язаний із набуттям певної системи знань про суть емоцій, специфічні особливості

емоційної сфери людини, способи формування умінь щодо управління емоціями і накопичення певного емоційного досвіду, Л.Є.Соколова зробила спробу визначити структурні компоненти, конкретизувати зміст і показники, які характеризують рівень сформованості емоційної культури старшокласників. Емоційна культура (за результатами її досліджень) включає такі компоненти:

- мотиви емоційного світосприйняття;
- емоційні відчуття і сприйняття навколишньої дійсності і свого "Я";
- знання та вміння, що розкривають природу емоційної сфери людини й управління нею;
- емоційну регуляцію діяльності;
- емоційний контроль і самооцінку.

Вдалим, на наш погляд, є включення дослідницею у зміст емоційної культури таких умінь:

- розділити погляди іншого, зрозуміти його емоційний стан;
- налагодити емоційний контакт, який забезпечує виникнення позитивних емоцій;
- стримувати свої емоційні пориви й не провокувати емоційні зриви однолітків і дорослих;
- вносити доброзичливість, радість у стосунках з оточуючими людьми;
- виділяти позитивне в людях, відчувати те, що переживає інший.

У ході дослідницької роботи Л.Є.Соколова виділила і педагогічні умови формування емоційної культури старшокласників засобами навчально-виховного процесу:

- створення емоційної атмосфери, сприятливої для розвитку особистості школяра;
- задоволення потреби у спілкуванні, розширення сфери емоційних вражень;
- наявність в учнів старших класів установки на регулювання емоційного стану та емоційних реакцій на дії оточуючих;
- накопичення позитивного досвіду, створення в умовах шкільного життя ситуацій успіху;
- організація самовиховання;

- організація духовної діяльності;
- уміле використання педагогом емоційних ситуацій.

Заслугою автора є те, що теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено комплекс форм і методів емоційного виховання старшокласників у процесі навчальної та виховної роботи.

Слід виділити роботу Л.М.Сбітнієвої, яка розглядає емоційну культуру як частину духовної культури підлітків, у якій органічно поєднуються емоційно - естетичні сприйняття, емоційний відгук і створення на творчому рівні синтетичного музично-поетичного художнього образу. “Емоційна культура – ознака, яка виявляється у здатності особистості емоційно відгукуватися на інтелектуальні, морально-етичні вияви її життєдіяльності, у потребі творчого творення та перетворення навколишньої діяльності та мистецтва.” [3, 56] Домінантами поняття “емоційна культура підлітків”, на думку вченої, є емоційний відгук, сенсорна культура, емоційно-естетичні переживання та потреба в творчому творінні.

У дослідженні виділені й педагогічні умови виховання емоційної культури засобами вокально-хорової музики. Це:

- здатність школярів емоційно відгукуватись на вокально-хорову музику;
- створення емоційно-естетичної установки та сприйняття і створення музично-поетичного художнього образу;
- спільна естетична діяльність педагогічного колективу школи та дитячого хору.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить дисертаційна робота І.М.Силютіної, яка присвячена проблемам формування емоційної культури студентів педагогічного училища засобами мистецтва.

Зокрема, тут подається визначення поняття “емоційна культура майбутнього вчителя”, яка розуміється як “система ціннісно-теоретичної, потребнісно-мотиваційної, емоційно-вольової та оперативно-практичної оснащеності особистості для успішного здійснення катарсичної діяльності” [5,54]. У структуру емоційної культури студентів автор дослідження включає катарсичні цінності, потреби, переживання й

здібності. Структуру емоційної культури І.М.Силютіна представляє через структуру катарсичної діяльності. Дослідниця робить висновок, що емоційна культура – це інтегративна духовно-практична характеристика особистості. Почуттєвий елемент у культурі органічно пов'язаний з іншими її компонентами. Можна погодитись з автором, що “розвивати емоційну культуру – це значить формувати людину як духовну фізичну систему” [8, 80].

Значна увага останнім часом приділяється формуванню емоційної культури майбутніх учителів (І.В.Могилей, І.П.Анненкова). Емоційна культура розглядається ними як одна з провідних професійно–важливих якостей особистості, від якої багато в чому залежить ефективність навчання і головним чином формування емоційно забарвлених стосунків суб'єктів педагогічної діяльності, успішність педагогічного спілкування. Основна увага приділяється вивченню питань емоційного взаємовпливу в процесі педагогічного спілкування, способів установлення взаєморозуміння та сприятливого психологічного клімату в навчанні і вихованні як провідних умов самореалізації педагога й учнів, їхнього особистісного зростання.

Таким чином, за результатами розглянутих наукових досліджень можна зробити **висновок**, що проблема виховання емоційної культури, її змістового наповнення є загально визнаною. Дослідники одностайно розглядають емоційну культуру як частину загальної культури, як один з компонентів багатогранного і складного процесу. В більшості випадків визначення емоційної культури ґрунтується на сумарному підході до розкриття її змісту, довільному виділенні її складників. Практично усі дослідники підходять, на наш погляд, дещо однобічно до визначення емоційної культури, зазначаючи, що це - здатність до співпереживання, уміння емоційно правильно відгукуватися на переживання іншої людини. Ми вважаємо, що таке трактування сутності емоційної культури не розкриває усіх її аспектів і складових.

На наш погляд, емоційна культура має передбачати щирість і свободу проявів почуттів (адже це сприяє кращому духовному спілкуванню людей), взаєморозумінню, більш

ефективній діяльності, творчості. Поряд з цим, вона повинна включати стриманість і самоволодіння тими почуттями, які можуть неприємно впливати на інших людей, гальмувати контакти, викликати непорозуміння. Цього можна досягти у процесі самовиховання особистісної культури.

Розвинена емоційна культура людини яскраво віддзеркалюється в естетиці душі, красі почуттів, які висловлює особистість. Адже естетика емоцій та почуттів органічно пов'язана з естетикою людських жестів, міміки, пантоміміки. Краса і виразність рухів тіла представляють етичний світ людини або викликають огиду й неприємні асоціації. Саме тому так необхідно в складних сучасних умовах займатися вихованням емоційної культури особистості.

Література

1. Бех І.Д. Емоції в процесі морального виховання молоді // Початкова школа. – 1996 . - №10.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя, Харків “Основа”, 1998.
3. Сбитнева Л.Н. Воспитание эмоциональной культуры подростков средствами вокально-хоровой музыки: Дис... канд.пед.наук: 13.00.01 – Луганск, 1996.
4. Семке В.Я. Умейте властвовать собой, или беседы о здоровой и больной личности. – Новосибирск: “Наука”, 1991.
5. Силютіна І.М. Формування емоційної культури студентів педагогічних училищ засобами мистецтва: Автореферат дис... канд.пед.наук:13.00.01. – Луганськ, 1998.
6. Соколова Л.Е. Формирование эмоциональной культуры старшеклассников средствами учебно-воспитательного процесса: Дис... канд.пед.наук: 13.00.01– Кривой Рог, 1994.

Д.В.Бондаренко

ТРАКТОВКА ПОНЯТИЯ “ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА” В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена анализу различных трактовок понятия “эстетическая культура”, что позволило автору

сделать обобщение, необходимое для проведения дальнейшей исследовательской работы.

Bondarenko Dmitriy article "Treatment of concept "aesthetic culture" in the psychical-pedagogical literature" is devoted to the analysis of various treatments of concept "aesthetic culture" that has allowed the author to make the generalization necessary for it for carrying out of the further research work.

Основы эстетической культуры личности закладываются в школе. На данном этапе развития общества одной из важнейших задач является значительное улучшение художественного образования и эстетического воспитания учащихся.

Задача эстетического воспитания – сформировать у школьника способность эстетически относиться к миру: воспринимать и оценивать подлинно прекрасное, возвышенное, комическое, трагическое, своей деятельностью умножать красоту окружающего. Но эстетическое отношение не ограничивается какой-то одной сферой деятельности – оно касается всего, что освоил ребенок в процессе учебы, нравственном, физическом и другом воспитании. Поэтому оно связывается, с одной стороны, с умственным, трудовым, политическим, нравственным, физическим воспитанием, базируется на них. С другой стороны, выявление в процессе эстетического воспитания прекрасного в разных сферах деятельности, наслаждение им стимулирует человека к самосовершенствованию в этом направлении.

Эстетическое отношение человека к миру формируется и развивается на протяжении всей его жизни. Вместе с тем не все периоды жизни равноценны для эстетического развития. Многие педагоги и деятели культуры (К.Д.Ушинский, Л.Н.Голстой, В.А.Сухомлинский, Д.Б.Кабалевский, Б.М.Неменский и др.) указывают на важное значение в этом отношении подросткового возраста. Особенности учащихся этого возраста наиболее благоприятствуют формированию у них эстетической культуры.

Пробелы в эстетическом воспитании и развитии подростков часто оказываются невосполнимыми даже при

систематической работе в старших классах. Любой, самый широкий размах эстетического воспитания в старших классах не может компенсировать того, что упущено в раннем возрасте.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что эстетическое воспитание уже в начальных классах имеет недостаточный уровень и существуют значительные уровни различия в этом возрасте. В отдельных классах уже в первые годы обучения пропадает интерес к прекрасному, снижаются многие критерии эстетического развития. В то же время исследования Л.В.Занкова, Н.Л.Гродзенской, Е.С.Жарикова, М.А.Завадской, В.Н.Кириенко и других ученых свидетельствуют, что при соответствующей работе у младших школьников удается сформировать достаточно высокий уровень музыкального восприятия. Это говорит о том, что такая работа должна проводиться и с подростками, и со старшеклассниками. Только в этом случае можно будет говорить о положительном эстетическом воспитании учащихся.

Общими проблемами эстетического воспитания занимались многие педагоги и ученые. Это В.П.Абдуллин, О.А.Апраксина, Б.Т.Лихачев, В.Матонис, Г.П.Шевченко и другие. Вопросами формирования эстетической культуры занимались Н.С.Витковская, Н.А.Липский, С.Г.Мельничук, М.Д.Таборидзе, А.Б.Щербо и другие ученые.

Прежде чем говорить о эстетической культуре учащихся, кратко остановимся на трактовке этого понятия в психолого-педагогической литературе.

Так, в словаре по этике эстетическая культура определяется как «специализированная часть культуры общества, которая характеризует состояние общества с точки зрения его способности обеспечивать развитие искусства и эстетических отношений. Эстетическая культура – системное образование, имеющее сложный состав. Системообразующим элементом эстетической культуры являются эстетические отношения и соответствующая им система эстетических ценностей.

Ядром эстетической культуры является культура художественная, или искусство как деятельность, порождающая художественные и объективизирующие эстетические ценности.

Важной сферой эстетической культуры является система эстетического воспитания, охватывающая различные слои населения. Эстетическая культура характеризует не только общество, но и индивида. Для того, чтобы стать объектом эстетической культуры, человек должен овладеть сложившейся до него системой эстетических отношений и ценностей. Эта задача решается через эстетическую деятельность» [8, 169-170].

В учебном пособии по эстетике говорится, что «эстетическая и художественная культура – важнейшие составляющие духовного облика личности. От их наличия и степени развития в человеке зависит его интеллигентность, творческая направленность устремлений и деятельности, особая одухотворенность отношений к миру и другим людям. На понятийном уровне эстетическая культура личности означает единство эстетических знаний, убеждений, чувств, навыков и норм деятельности и поведения» [2, 224-225].

В книге «Эстетическая культура и эстетическое воспитание» под эстетической культурой понимается «вся сфера материализации способностей человека осваивать и преобразовывать природу и общественную жизнь по законам красоты» [9, 38].

С.Г.Мельничук пишет, что под «эстетической культурой понимают систему средств и продуктов, с помощью которых человек эстетично осваивает мир и которая является органичной частью культуры человечества вообще». И далее: «Эстетическую культуру определяют также как совокупность всех тех сторон материальной, духовной и художественной жизни общества, которые непосредственно влияют на формирование у его членов специфических духовных сил, направленных на создание разнообразных конкретно-чувственных ценностей и прежде всего красоты» [5, 3-4].

В словаре по воспитанию эстетическая культура понимается как «совокупность всех сторон и форм освоения человеком действительности. Она является частью духовной

культуры, связана с пониманием прекрасного в жизни и искусстве и включает в себя различные виды эстетических ценностей и эстетической деятельности» [3, 117].

Н.П.Волкова, А.И.Кузьминский и В.Л.Омельяненко под эстетической культурой понимают «сформированность у человека эстетических знаний, вкусов, идеалов, развитие способностей к эстетическому восприятию действительности, произведений искусства, потребность вносить прекрасное в окружающий человека мир, сберегать красоту природы» [1, 122; 4, 404].

Н.Е.Мойсеюк считает: «Эстетическая культура – это способность личности к полноценному восприятию, правильному пониманию прекрасного в искусстве и деятельности, желание и умение строить свою жизнь по законам красоты» [6, 428].

И.П.Подласый эстетическую культуру определяет как «составную часть культуры духовной, которая предполагает умение отличать прекрасное от уродливого, благородное от пошлого. И не только в искусстве, но также в любом проявлении жизни: в труде, быту, поведении человека» [7, 340].

Анализ приведенных выше формулировок понятия «эстетическая культура» показал, что наиболее подходящей для нашего дальнейшего исследования является формулировка понятия, данная Н.П.Волковой [8,122]. Поэтому под эстетической культурой школьников мы будем понимать сформированность у них эстетических знаний, вкусов, идеалов, развитие способностей к эстетическому восприятию действительности, произведений искусства, потребность вносить прекрасное в окружающим человека мир, сберегать красоту природы.

Литература

1. Волкова Н.П. Педагогика. – К.: Академия, 2001. – 576 с.
2. Гродзенская Н.Л. В школе слушают музыку. – М.: Музыка, 1971 – 64 с.
3. Коммунистическое воспитание: Словарь. – М.: Политиздат, 1984. – 302 с.

4. Кузьминский А.И., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання- Прес, 2003. – 418 с.
5. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів. – К., 1995. – 198 с.
6. Мойсею Н.Є. Педагогіка. – К.: 2001. – 608 с.
7. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. – М.: Владос-Пресс. – 2001. – 368 с.
8. Эстетика: Словарь. – М.: Политиздат, 1988. – 447 с.
9. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

Н.Ю.Дуднік

САМОВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В матеріалах статті Дуднік Н.Ю. розглядається проблема самовиховання, різні підходи до визначення сутності та змісту цього процесу, його роль у професійній підготовці майбутніх учителів.

The article of Dudnik N. is dedicated to the problem of self-education, different ways to definition of this process, its role in the professional preparing of a future teacher.

Перед сучасною школою, батьками, всім українським суспільством постало невідкладне завдання – формувати у підростаючого покоління здатність до самопізнання, саморозвитку і самореалізації. У зв'язку з цим гостро постає питання вдосконалення підготовки вчительських кадрів, формування в них таких професійних якостей, які б дозволяли бути провідником дитини в її самовдосконаленні.

Для вирішення цього завдання поряд з удосконаленням системи народної освіти необхідно звернути особливу увагу на можливість самоосвіти і самовиховання особистості майбутнього вчителя. Великою кількістю досліджень встановлено, що ефективність і результативність процесу самоосвіти і самовиховання особистості істотно залежить від рівня розвитку спеціальних особистісних рис, від засвоєних знань, умінь здійснювати самоосвітню діяльність [2,18].

Питанням про підвищення ефективності навчання, про цілеспрямоване формування готовності до самовиховання і самоосвіти займалися А.Я.Арет, Ю.К.Бабанський, А.В.Усова, А.К.Громцева, В.С.Ільїн, Н.А.Половникова, Л.І.Рувинський, проблемами самовиховання студентів – Т.А.Бачинська, Н.І.Дуніна, В.А.Лозовой, Ф.Є.Гариф'янов, особливості професійного самовиховання майбутнього вчителя досліджував С.Б.Єлканов та інші.

Вивчення сучасної наукової літератури з проблеми самовиховання свідчить про те, що дослідники по-різному підходять до визначення сутності і змісту цього процесу. Але непорушною залишається теза про те, що сила, здатна змінити особистість, розвивати її духовно, вдосконалювати міститься не лише у зовнішніх умовах суспільного життя, в системі виховання, а в самій людині, в її роботі над собою.

Мета статті полягає в тому, щоб з'ясувати сутність поняття "самовиховання" та визначити його роль в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів.

Зараз існує 3 основних напрямки в дослідженні самовиховання: філософсько-соціологічний, філософсько-етичний та психолого-педагогічний підходи [8,17].

Найбільш широкий погляд на самовиховання, найбільш повна його характеристика міститься в дослідженнях філософсько-соціологічного аналізу (Г.Є.Глезерман, Ю.Я.Злотников, С.М.Ковальов та інші). Ці автори розуміють самовиховання як свідому, цілеспрямовану діяльність, вказують на свободу і активність її здійснення, спрямованість на вироблення і вдосконалення соціальних (позитивних) якостей [8,17]. Ю.Я.Злотников підкреслює зв'язок самовиховання з суспільним ідеалом, С.М.Ковальов, А.І.Афанас'єва, Г.Є.Глезерман пов'язують самовиховання з соціальними та індивідуальними цінностями, підкреслюють залежність останніх від умов життя і суспільного виховання.

У рамках етичних досліджень увага акцентується на засвоєнні соціального досвіду, сформованості моральних якостей, які відповідають суспільному моральному ідеалу, свідомому прийнятті ідеалів, цінностей, зразків, принципів і

норм поведінки [8,17]. Найбільш глибоким є, на наш погляд, визначення І.А.Донцова, який розуміє самовиховання і самовдосконалення як вид самоставлення особистості і розглядає його як "спосіб творчої взаємодії людини з собою, культивування нею самої себе через активну участь в основних сферах соціального життя" [4].

Багато хто з учених займаються вивченням питань самовиховання в рамках психолого-педагогічного підходу. Так, Л.І.Рувинський розглядає самовиховання як особливий вид діяльності, спрямованої на самопізнання, який може бути систематичним і планомірним, а може бути і епізодичним. Але у визначенні поняття "самовиховання" він абстрагується від багатьох цих ознак і пропонує розуміти "самовиховання" як "діяльність людини з метою зміни своєї особистості" [9,12]. А.Я.Арет звертає увагу на важливість таких ознак, як розвиток позитивних якостей та подолання негативних [1,15]. А.Г.Ковальов підкреслює значення цілеспрямованості, систематичності і планомірності роботи над собою [5]. Більш ширший підхід у визначенні самовиховання міститься у А.І.Кочетова, який розглядає його "як свідомо керований особистістю саморозвиток, в якому, згідно з потребами суспільства, цілями та інтересами самої людини формуються запроєктовані нею сили та здібності" [8].

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття "самовиховання", можна зробити висновок, що його слід розуміти як роботу особистості над собою з метою подолання негативних рис, вироблення нових і вдосконалення наявних якостей.

Формування у людини позитивних психологічних якостей неможливе без її власного бажання набути ці якості – у протилежному випадку не допомагають ні примус, ні контроль, ні покарання. Аби уникнути неприємностей, вихованці на певний час змінюють поведінку, але потім знову повертаються до неї. Тому "виховання..., яке ігнорує установку на самовдосконалення особистості,...перетворюється на просту формальність" [4,21]. Зважаючи на це, можна сказати, що справжнє виховання здійснюється через самовиховання.

Бути по-справжньому освіченою людиною означає відчувати потребу і вміння постійно поповнювати свою освіту, розвивати розумові здібності, вільно та всебічно розпоряджатися своїми інтелектуальними та фізичними силами, професійними навичками, а бути вихованим означає вміти самостійно, враховуючи потреби суспільства, визначати шляхи свого всебічного розвитку [4,39].

На думку більшості вчених, професійні якості спеціаліста – це не константна інформація, а сама здатність людини до постійного самовдосконалення [3,3].

Питання професійного самовиховання актуальне для розвитку спеціалістів будь-якої сфери діяльності, але в роботі вчителя прагнення та здатність до самовдосконалення має особливе значення. Адже відомо, що не можна навчити учнів того, чого не вмієш робити сам.

Професійне самовиховання майбутніх вчителів означає не лише розвиток спеціальних педагогічних знань, умінь і якостей. Воно передбачає вдосконалення багатьох інших, неспеціальних для даної професії, але професійно важливих якостей особистості(морально-естетичних, особливостей психічних процесів) [3,21].

Прагнення до професійного самовдосконалення та дієвий пошук шляхів його реалізації є необхідною умовою формування професіоналізму майбутнього вчителя.

Процес навчання у вищій школі повинен бути спрямований на розвиток у студентів активної професійної позиції, творчого стилю діяльності, формування відповідальності за власні дії і вчинки. При цьому потрібно враховувати, що зовнішні виховні заходи лише тоді будуть ефективними, якщо їх розглядати у взаємодії з тією внутрішньою діяльністю студента, що розвивається у відповідь на ці впливи. Виявляючи щоразу свою індивідуальну позицію, людина сприяє своєму власному розвитку.

Для реалізації потреб студентів потрібна така організація навчальної діяльності, яка б давала можливість проявити в повній мірі багатогранність "Я" кожного з них. Особистість, яка діє за внутрішнім переконанням, відрізняється

цілісністю, цілеспрямованістю, здатністю до перетворення світу. Звідси можна зробити висновок, що особистість, здатна до перетворення світу і самовдосконалення, може сформувати тільки самостійна творча діяльність, побудована на сильній внутрішній мотивації на основі самоврядування [7,55]. Тому будь-які методи виховання майбутнього вчителя не досягнуть бажаної мети без власної активності особистості студента, спрямованої на самозміцнення і самозростання [7,57].

На думку Л.В.Кондрашової, потреба в саморозвитку, прагнення до самореалізації є важливими стимулами професійного зростання майбутнього педагога, показником професійно-особистісної зрілості й, одночасно, умовою для її досягнення [6,27]. Успішність студента в професійному розвитку, досягненні активної професійної позиції і творчого стилю діяльності прямо пов'язані з його прагненням до самовиховання.

Вивчення матеріалів досліджень, проведених в різні роки з метою аналізу спрямованості, визначення рівня самовиховання студентів, показує, що 60% студентів здійснюють певною мірою самовиховну діяльність: 1/3 студентів прагне до всебічного самовиховання, 1/3 займається фізичним самовихованням, 55-65% - моральним, дещо менше – естетичним та інтелектуальним самовихованням, менше 50% студентів здійснюють професійно-трудове самовиховання [8,98].

Проведене нами опитування показало, що на сучасному етапі необхідність самовиховання розуміють майже всі студенти, але займаються формуванням власної особистості менше половини з них. Найбільш актуальними для сучасної молоді є фізичне (близько 30%), інтелектуальне та професійне (55%) самовиховання. Таким чином, порівнюючи ці дані з результатами дослідження В.А.Лозового, можна зробити висновок, що пріоритетні напрямки самовдосконалення студентської молоді залишилися майже незмінними, але кількість студентів, які займаються самовихованням, за останні 15 років зменшилась на 10% .

Цікаво, що цей показник змінюється ще й залежно від курсу: спостерігається активізація самовиховної діяльності старшокурсників порівняно з I, II та III курсами. Скоріше за все, це пов'язано з накопиченням досвіду подолання труднощів, поглибленням професійного інтересу, виробленням індивідуальної системи самоосвіти. Низький рівень самовиховання у студентів молодших курсів пояснюється тим, що багато хто з них не усвідомлюють необхідності саморозвитку, не вміють систематично працювати над собою, не знають прийомів та способів здійснення самовиховання.

На IV-V курсах свідомо самовихованням займаються 80% студентів, 2/3 з них працюють над собою одночасно в декількох напрямках і часто поєднують інтелектуальне, моральне, естетичне, і набагато рідше – професійне самовиховання. Але про досягнення повного успіху в самовихованні стверджують лише 5%, часткового – 84%, не мають результатів 11% з тих, хто вважає, що займається самовихованням [3].

Без плідного самовиховання не може скластися справжній вчитель. І данні досліджень свідчать про важливість формування у студентів прагнення до роботи над власною особистістю в процесі навчання у вищій школі.

Самовиховання студента – це процес, в організації та управлінні яким значну роль відіграє викладач. Педагогічне керівництво самовихованням студентів є обов'язковою ланкою навчально-виховного процесу. Ефективність організації самовиховання студентів залежить від дотримання певних умов:

- формувати у студентів потребу в духовному, фізичному та професійному самовдосконаленні, свідому установку на саморозвиток;
- забезпечувати теоретичну та методичну підготовку до цілеспрямованої всебічної праці над собою;
- надавати індивідуальну допомогу студентам в організації самовиховання та вирішенні найбільш складних питань розвитку позитивних якостей та подолання негативних;

- стимулювати зусилля майбутніх вчителів по розвитку власних педагогічних здібностей та оволодінню педагогічною майстерністю;
- створювати для студентів необхідні умови для морального, розумового, естетичного, вольового, фізичного та професійного самовдосконалення.

Таким чином, організація самовиховання є стратегічним напрямом виховної роботи сучасної школи. Головне завдання вищої школи полягає в тому, щоб допомогти студенту усвідомити власний особистісний потенціал, стимулювати його потребу в самоактуалізації, створювати такі умови, в яких студенти відчували б відповідальність за власні дії, проявляли б прагнення до самовдосконалення. Адже лише активна робота над власною особистістю сприятиме формуванню у молодих вчителів тих професійних умінь та якостей, які необхідні для вирішення реальних педагогічних задач.

Література

1. Арет П.Я. Очерк по теории самовоспитания. – Фрунзе: Киргосуниверситет, 1961. – 128с.
2. Буряк В.К. Умови та засоби самоосвіти студентів//Вища школа. – 2002. - №6. – С.18-29.
3. Донцов И.А. Самовоспитание личности. – М: Политиздат, 1984. – 254с.
4. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189с.
5. Ковалев А.Г., Бодалев А.А. Психология и педагогика самовоспитания. – М., 1958.
6. Кондрашова Л.В. Формування професійних рис педагога в умовах вищої школи//Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг, 2005.– Вип.11. – С.18-29.
7. Коржова Л.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Дис...канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2002.
8. Лозовой В.А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ. – Харьков: Основа, 1991. – 208с.
9. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. – М.: Мысль, 1984. – 140с.

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЗАСОБАМИ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Данная статья касается проблемы формирования творческих способностей студентов. Автор показывает определенные условия для подготовки студентов к профессиональной творческой деятельности.

This article deals with the question of formation of student creative abilities. The author shows the specific conditions to for students' creative abilities at schools of higher learning.

Побудова демократичного суспільства з високорозвинутою економікою об'єктивно зумовлює потребу в розвитку значного творчого та інтелектуального потенціалу людини, своєчасного виявлення й подальшого формування творчості та обдарованості. За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі на основі прийнятої Урядом Державної національної Програми "Освіта" (Україна ХХІ століття).

Розвиток України як суверенної держави ставить перед освітою, зокрема, перед вищою школою цілу низку завдань, що потребують якнайшвидшого вирішення. Як зазначається в "Законі про освіту" та Національній доктрині розвитку України у ХХІ столітті, вища освіта забезпечує фундаментальну, наукову та загальнокультурну, практичну підготовку молоді, її життєву компетентність, а також сприяє етичному та естетичному вихованню й формуванню гуманістичної культури особистості.

Майбутнє країни, що розвивається, неможливе без серйозного та відповідального відношення держави до науки і освіти в цілому, і головне, до творчості молодого покоління в вузах, де формуються особистості майбутніх вчених та спеціалістів.

Утвердження нової гуманістичної парадигми освіти зумовлює зміну ціннісних критеріальних підходів до

формування особистості професіонала. Сьогодні суспільству і виробництву потрібен фахівець, який не тільки володіє значним обсягом загальних і професійних знань, але й вміє творчо застосовувати їх на практиці, приймати нестандартні сміливі рішення при розв'язанні виробничих і життєвих проблем, має свій власний стиль професійної діяльності й неповторну творчу індивідуальність. Останню ми розглядаємо як одну з найважливіших якостей фахівця, оскільки її наявність свідчить про зрілість його особистості і про такий високий рівень майстерності його професійної діяльності, який можна порівняти з мистецтвом.

Саме тому у розвиткові творчої індивідуальності особистості професіонала ми вбачаємо перспективний напрям підвищення ефективності сучасного викладання і головне завдання неперервної професійної освіти.

Актуальність проблеми підготовки студентів до творчої педагогічної діяльності вже ні в кого не викликає сумніву. Багато авторів у своїх дослідженнях зверталися до цієї теми: Ш.А.Амонашвілі, Є.Є.Карпова, В.П.Козленко, Н.В.Кухарева, А.Ф.Ліненко, Е.В.Лузік, В.С.Решетько, В.О.Сластьонін, Н.В.Тишин, О.І.Щербаков та ін. Основні положення підготовки майбутнього педагога до творчої професійної діяльності обґрунтовано колективом викладачів кафедри педагогіки під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Л.В.Кондрашової. Багато авторів розробляють концептуальні положення і характеристики творчої діяльності вчителя-практика, визначають теоретичні основи співтворчості в навчальному процесі педвузу.

Формування в майбутніх педагогів якостей, властивих творчій особистості є одним з основних напрямків сучасної вищої школи. Для успішного формування готовності до творчої педагогічної діяльності як складного особистісного утворення у навчальному процесі, необхідно визначити цілий ряд вихідних даних. «Основне значення у рішенні цієї проблеми має створення необхідних умов навчання, сприятливих становленню майбутніх педагогів як творчої особистості» [2,115].

Проаналізувавши дослідження різних авторів, провівши ряд експериментів у процесі дисертаційного дослідження, В.В.Іванова визначає наступні умови, що найбільше впливають на успішність процесу формування готовності майбутніх вчителів до педагогічної творчості: « - наявність у студентів позитивного відношення і стійкої потреби займатися творчою діяльністю; - чітке уявлення студентами особливостей, змісту, засобів, форм і методів творчої педагогічної діяльності вчителя, залучення їх у творчу діяльність професійно педагогічної спрямованості, знання типових труднощів, що зустрічаються у творчій діяльності вчителя, і здатність вибрати оптимальні способи їхнього подолання; - стійка потреба майбутніх педагогів у систематичній роботі над собою, подальше вдосконалення своїх творчих здібностей; професіоналізація підготовки студентів до творчої діяльності; своєчасна діагностика рівнів розвитку в майбутніх педагогів творчих здібностей і умінь організувати не тільки свою, але й діяльність своїх вихованців; - забезпечувати здоровий клімат у групі, на факультеті, атмосферу загальної зацікавленості у виконанні творчих завдань; - високий професіоналізм педагогів вищої школи» [2, 117].

Теоретичні основи підготовки студентів до творчої професійної діяльності створюють ґрунт для процесу формування умінь здійснювати певні професійні операції, творчо підходити до їх виконання; систематизації сформованих фахових знань, які забезпечують високий рівень педагогічної діяльності.

Під професійною готовністю майбутнього вчителя до творчої діяльності, за словами В.В.Іванової, розуміється інтегральне новоутворення особистості педагога, що характеризується сукупністю теоретичних, лінгвістичних, країнознавчих і методичних знань з іноземної мови; сформованістю іншомовних мовленнєво-комунікативних умінь і навичок спілкування; стратегій і тактик іншомовної поведінки.

Серед різноманітних засобів, які можуть забезпечити ефективність формування та розвитку у майбутніх педагогів

професійного навчання творчої індивідуальності, особливе місце належить, на нашу думку, іноземним мовам.

Незважаючи на інтенсивне дослідження цієї проблеми, ще недостатня увага приділяється цій темі. Специфіка такої підготовки ще не знайшла ґрунтовного розкриття в наукових працях. Актуальність проблеми, її неповне висвітлення в науковій літературі, а також потреба вищих навчальних закладів в удосконаленні професійної підготовки студентів й визначили тему статті.

Реальністю сьогодення є розширення міжнародних зв'язків України та її інтеграція до світової спільноти. За таких умов усе більше уваги приділяється вивченню іноземних мов, при чому це стосується усіх сфер життя, де іноземні мови є ключем для розвитку міжнародних відносин, проведення наукових конференцій, культурного обміну інформацією між представниками різних країн. Багатомовність та полікультурність вважаються необхідними для громадян нової Європи, і відповідно — України. До випускників вищих навчальних закладів висуваються додаткові вимоги щодо володіння іноземними мовами. Ця проблема є актуальною особливо для педагогічного університету.

Дослідження розвитку творчих здібностей студентів нашого навчального закладу демонструє переважання у них низького рівня креативності. Найскладнішою залишається проблема організації процесу творчого розвитку студентів. Відповідаючи новим вимогам до проектування освітніх систем та до якості професійного навчання в умовах інформаційно-технологічної революції, розвиток сучасної вищої технічної освіти повинен моделюватися на загальній психолого-педагогічній основі формування творчого потенціалу особистості, яка виділяє чотири напрями формування творчості: «перший вивчає процес творчості як особливий вид мислення, спрямований на розв'язання проблемних задач, рішення яких не доступне логічному аналізу; другий присвячений особистості творчих людей (особливостям їхньої поведінки, способу життя, умов виховання, які мотиви діяльності є для них вирішальними); третій спрямований на діагностику творчих

здібностей, а четвертий займається проблемами тренінгів творчості» [5,86].

Вивчення іноземної мови студентами педагогічного університету передбачає широке використання літератури за фахом, що має свої особливості: певні засоби вираження, граматичну структуру речень, насиченість термінами та неологізмами, і тому вимагає від викладача певних підходів у виборі методів та форм навчання, що, в свою чергу, провокує творчий інтерес у студентів і зумовлює необхідність для педагогічних досліджень.

Оскільки природа мови та її складні процеси все ще залишаються предметом дискусій та суперечок, а психологи та педагоги повинні ще багато пізнати про те, як набувається мова – рідна чи іноземна, викладачі-мовники мають необмежені можливості експериментувати, запроваджувати нововведення та розвивати творчий потенціал майбутніх вчителів.

«При вивченні іноземної мови першочергову роль відіграє мотивація, тобто переконання в необхідності її засвоєння...» [1,63].

«Прискорений науково-технічний прогрес веде до термінологічного вибуху, тобто масового виникнення нових термінологічних полів і цілих термінологічних систем. Насиченість термінами зумовлена природою науково-технічної комунікації і підтверджує той факт, що терміни за своєю природою є найбільш плинним, рухомим шаром словникового складу мови, який безперервно поповнюється неологізмами, що становлять відносно високий процент лексики» [4,211].

Викладачі іноземних мов мають необмежені можливості для психолого-педагогічних та лінгвістичних досліджень, але важливо спиратися на теоретично обґрунтовані педагогічні умови, які суттєво зумовлюють ефективність формування творчої діяльності студентів:

- організація педагогічно доцільного вибору форм і методів навчання, які б сприяли цьому процесу;
- професійно-педагогічна спрямованість навчального процесу;

- організація гуманістично спрямованих відносин "викладач-студент", "студент-викладач";
- розвиток основного компоненту талановитості - змістовної рефлексії, яка піднімає рівень напрямку особистості на завдання; встановлює адекватну самооцінку особистості; збільшує швидкість сприйняття зовнішньої інформації; поліпшує концентрацію уваги та об'єм пам'яті; піднімає рівні емоційної стійкості та потреби в досягненнях.

Ефективність процесу формування творчих здібностей може забезпечуватись шляхом залучення студентів до діяльності, яка максимально моделює навчальний процес і створює умови для професійно орієнтованого спілкування. Коли мова йде про оволодіння професійною термінологією, цей процес може відбуватися на основі прикладів мовленнєвих ситуацій, діалогів та полілогів.

При такій формі роботи студент вчиться висловлювати свої думки, судження з приводу різних проблем, отримувати необхідну інформацію. Добре і вміло організована бесіда чи дискусія в найвищій мірі може сприяти формуванню креативності думки, а також введенню, розкриттю значення і закріпленню того чи іншого терміна.

Залученню студентів до спільної діяльності може сприяти створення на занятті так званих рольових ігор: - сюжетних, які б вимагали тільки імітації відповідних дій, заданих роллю; - ситуаційно-рольових, які б мали можливості для часткової або повної імпровізації; - ділових ігор. Рольові ігри можуть бути найрізноманітнішими в залежності від теми заняття і фантазії викладача.

Стиркіна Ю.С. стверджує, що підготовка студентів до творчої професійної діяльності має базуватися на естетичній цінності слова і музики, художньої творчості (мистецтво мови - художня література). «Вертикальна інтеграція іноземної мови з мистецтвом виконує усі свої загальні (освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну) і специфічні (предметно-образну, поняттєву, світоглядну, діяльнісну і концептуальну) функції» [3,15].

Як теоретична основа проблеми творчості і самореалізації особистості може бути використана ідея активності особистості. В діалектичній залежності з творчим потенціалом знаходиться самореалізація, в ході якої потенційні можливості кожного студента виявляються як у формі предметних результатів пізнавальної діяльності, так і у вигляді внутрішньособистісних новоутворень. При цьому, зазначає Н. Тишин, в різних видах активності особистості зберігається, тобто є інваріантною, її творча суть: пошуково-перетворююча спрямованість. Базою будь-якої творчості є конкретні знання, уміння та навички. А тому одна з теоретичних основ підготовки студента до творчої професійної діяльності є мотиви, адже саме вони є стимулом дій механізму творчості.

Ефективність професійно-творчої підготовки залежить від запровадження рейтингової системи оцінки наукових досліджень та урахування при організації навчального процесу основних закономірностей і етапів творчого процесу. При цьому, викладачу необхідно використовувати розроблену психолого-педагогічну структуру творчої навчальної діяльності, яка враховує закономірності творчого процесу (бажання, жива зацікавленість, ентузіазм, потяг до формулювання проблеми, психологічна готовність до її вирішення; наявність знань, умінь та навичок, необхідних для чіткого усвідомлення і формулювання завдання; зосередження зусиль та пошуки додаткової інформації для розв'язання завдання).

Таким чином, навчальний процес в вузі повинен бути зорієнтований не тільки на засвоєння знань, а також на розвиток особистості та, в першу чергу, на формування її мотиваційної сфери.

Знання рівня розвитку творчих здібностей кожної особистості дозволяє виявити найбільш та найменш розвинуті компоненти його творчих здібностей, потрібних для успішного виконання різних видів професійної діяльності.

До методів творчої активності психологи відносять ті прийоми, що дозволяють зняти або ослабити бар'єри між свідомим та несвідомим. Тому, у психологічній практиці останнім часом поширюються тренінги творчості, які

спрямовані на формування навичок та умінь, найбільш важливих у творчій роботі: переборювання стереотипів сприйняття, вивільнення підсвідомого, розвиток чутливості до суперечностей, яка лежить в основі діалектичного мислення.

Отже, ми приходимо до висновку, що теоретичними основами підготовки студентів до творчої професійної діяльності в умовах педагогічного університету засобами іноземної мови є: використання різних форм та методів навчання; систематизування сформованих фахових знань, умінь і навичок спілкування; визначення рівня креативності особистості студента; дефініціювання певних напрямків формування творчості (а саме: творчість як процес мислення, аналіз особистості, діагностика здібностей, тренінг творчості); перелік та обґрунтування мотивів діяльності; створення необхідних умов навчання та педагогічних умов, які суттєво зумовлюють ефективність формування творчої діяльності студентів; залучення різноманітних видів мистецтв; ідея активності особистості, запровадження рейтингової системи оцінки наукових досліджень.

Література

1. Ветохов О. Самостійне опанування іноземної мови. Психологічний аспект// Рідна школа. – 1998. – №4. – с.63
2. Іванова В.В. Особливості формування готовності до творчої діяльності в педагогічному процесі вищої школи //Педагогіка вищої та середньої школи. – 2002. - № 4. – С.115-121
3. Стиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 21с. – укр.
4. Термін як основа науково-технічного тексту. Короткий лексико-гратичний довідник (Додаток 1). – у підр.: Англійська мова для студентів технічних вузів (поглиблений курс) / Г.П.Ятель, Б.Н.Князевський, Ф.К.Кузик; За ред. проф. Г.П.Ятеля. – К., Вища школа, 1995. – С.211.

5. Тишин Н. Теоретичні основи підготовки студентів до творчої професійної діяльності. – К.: Педагогіка, 1996. – 180 с.

О.А.Зуброва

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

В статье рассматривается понятие “учебно-воспитательная среда университета”, определяется его связь с понятием “образовательная среда” и возможности влияния гуманистически ориентированной среды на формирование коммуникативной культуры студентов университета.

In the article the notion „university teaching and educational environment” has been considered and correlated with the notion „educational environment”. The potentialities of humanistic environment in the formation of the communicative culture of the university students have been determined.

Актуальність дослідження. Особливістю сучасного етапу розвитку вищої освіти в Україні є тенденція до її гуманізації та орієнтації на особистість. У зв'язку з цим назріла необхідність вивчення структурних компонентів навчально-виховного середовища вищого навчального закладу з метою їх удосконалення, перебудови на гуманістичних засадах та спрямування на формування всебічно розвиненої культурної особистості. У навчально-виховному середовищі містяться широкі можливості для виховання майбутніх спеціалістів, у тому числі і формування їхньої комунікативної культури.

Об'єкт дослідження: навчально-виховне середовище університету.

Завдання:

- розглянути наукове підґрунтя поняття „навчально-виховне середовище”;
- уточнити сутність поняття „навчально-виховне середовище”;

– з'ясувати напрями впливу навчально-виховного середовища на формування комунікативної культури студентів в гуманістичному контексті.

Результати дослідження. Кожна людина є носієм певних цінностей, духовності, психічних ознак, мови, культури, тощо. Метою, яку ставить перед собою будь-яке суспільство, є виховання досконалої людини, тобто фізично й психічно здорової, грамотної, всебічно поінформованої, такої, що прагне до самореалізації в усіх сферах життєдіяльності у гармонії з природним, соціальним, культурним оточенням. Формування вищезазначених характеристик взаємопов'язане та зумовлене певним середовищем, у якому безпосередньо відбувається становлення людини як особистості.

Під середовищем у загальному плані розуміють сукупність умов, що оточують людину та взаємодіють з нею як з організмом та особистістю [4, 141]. Вищезазначене поняття є досить широким і застосовується у багатьох контекстах. Загальнопоширеним є розподіл видів середовищ на внутрішнє, зовнішнє (фізичне та соціальне), макросередовище (суспільно-економічна система в цілому), мікросередовище (соціальне оточення людини – сім'я, колективи, групи).

Зупинимося більш детально на соціальному середовищі, що розглядається як сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, як своєрідний показник інтеріоризації особистістю культури, рівня соціального розвитку, способу життя, цінностей суспільства. Залежно від вікових особливостей, життєвих умов, внутрішніх процесів розвитку особистості змінюються її переживання, ставлення до світу, тобто формується ситуація розвитку [1, 57].

Загальновідомим фактом є те, що середовище впливає на формування та розвиток особистості. У свою чергу, під впливом людської діяльності середовище змінюється і в результаті цього змінюються і самі люди [7, 1271].

Особливої уваги потребує аналіз впливу соціального середовища на виховання дітей і молоді. Провідною метою гуманістичного виховання є формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості на підставі індивідуалізованого підходу

та інтеграції зі спільністю, з якою особистість взаємодіє внаслідок інформаційного обміну в умовах середовища, у якому розвивається [1, 112].

У сучасній ситуації, що склалася в країні, не всі фактори впливу макросередовища на формування та розвиток дітей та молоді є позитивними, тому ми вважаємо доцільним підхід, що передбачає компенсацію негативних впливів з боку суспільства впливами, що забезпечуються у мікросередовищі.

Оскільки під час навчання у вищому навчальному закладі студент підпадає під вплив нового мікросередовища, слід детально розглянути термінологічну базу цього поняття та підходи, що існують у сучасній психолого-педагогічній літературі щодо визначення його сутності та структурних компонентів.

Широкого обігу в сучасній психолого-педагогічній літературі набув термін „освітнє середовище”. Так, у трактовці О.Романовського освітнє середовище виступає як сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається навчально-виховний процес, і чинників, які можуть сприяти або перешкоджати досягненню його ефективності. Середовище ВНЗ, у якому створені комфортні умови для перебігу навчально-виховного процесу, позитивно впливає на процес формування особистості студента, а саме на:

- розвиток його загальної культури, духовності й естетичних смаків;
- виховання морально-етичних принципів, поглядів, переконань;
- розвиток творчого потенціалу особистості [5, 95-96].

О.Сидоренко вважає, що освітнє середовище навчального закладу включає навчально-виховний процес, а також взаємодію між його суб'єктами, яка здійснюється у певному педагогічному просторі, наголошуючи на тому, що складові цього середовища повинні бути зорієнтовані на емоційний, духовний, культурний розвиток майбутніх фахівців, на залучення їх до гуманістичного стилю спілкування і взаємодії [6, 98].

Більшість західних учених розглядають освітнє середовище у термінах ефективності школи (або вищої школи) як соціальної системи – емоційного клімату, особистісного благополуччя, особливостей мікрокультури, якості освітньо-виховного процесу [8, 18].

І.Улановська, Н.Поліванова та І.Єрмакова на підставі проведених досліджень виділили три типи освітніх середовищ:

- освітнє середовище розвиваючого типу;
- освітнє середовище з розвиваючими зовнішніми цілями і недостатньою їх реалізацією в навчальному процесі;
- традиційне освітнє середовище з використанням монологічних способів організації навчального процесу та суворо директивних – в управлінні [8, 23].

На наш погляд, очевидною є перевага освітнього середовища першого типу перед рештою.

Психолог В.Ясвін під освітнім середовищем розуміє систему впливів й умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні. Вчений наголошує на тому, що „освітнє середовище” є родовим для таких понять, як „сімейне середовище”, „шкільне середовище” тощо [9, 385].

Виходячи з ієрархії понять, запропонованих В.Ясвіним, ми можемо зробити припущення, що те середовище, у яке входять молоді люди з моменту вступу до університету, теж є підвидом освітнього середовища, і його можна назвати „середовищем вищого навчального закладу”, або, щоб конкретизувати поняття, “середовищем університету”.

Оскільки освіта є процесом і результатом засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок [7,920], вочевидь, користуючись цим терміном, ми не наголошуємо на такому необхідному елементі, як виховання, яке завжди нерозривно пов’язано з освітнім процесом. Формування всебічно розвиненої особистості не обмежується оволодінням нею знаннями, вміннями та навичками, тому для подальшого уточнення терміну по відношенню до університетського середовища раціональніше буде використовувати термін “навчально-

виховне середовище університету”. Цей термін не містить у собі кардинально протилежний смисл у порівнянні з вищезазначеним терміном “освітнє середовище”, а наповнює його додатковим змістом, тобто деталізує термін “освітнє середовище” для використання у конкретній ситуації.

Умови, що створюються у навчально-виховному середовищі університету, мають сприяти всебічному розвитку особистості, розкриттю її індивідуальності, засвоєнню нею еталонів культурної поведінки та спілкування. Навчально-виховне середовище може бути ефективним чинником формування комунікативної культури студентів за умови його гуманістичної спрямованості. Тож, першим кроком на шляху вдосконалення університетського середовища має стати встановлення гуманістичних відносин між усіма суб’єктами навчально-виховного процесу, що проявляються у стилі спілкування викладачів і студентів, в умінні бути толерантними, тактовними, доброзичливими. Дуже важливим є поєднання рольових відносин між учасниками педагогічної взаємодії з міжособистісними контактами. Гуманізація педагогічного процесу має двосторонній характер: по-перше, вона виявляється у альтруїстичних тенденціях і бажанні зрозуміти іншу людину, а по-друге – у посиленні інтересу до самопізнання та у самоактуалізації як особистісному зростанні. Тобто, якщо людина не прагне краще пізнати саму себе, самовдосконалитися, навряд чи вона захоче і зможе зрозуміти інших та побудувати з ними гармонійні відносини.

Гуманізація педагогічного процесу у вузі взаємопов’язана з формуванням комунікативної культури студентів та вдосконаленням її у викладачів. У навчально-виховному середовищі університету є багато можливостей для формування комунікативної культури в контексті гуманістичних взаємовідносин, основними з яких є:

- розширення сфери неформального спілкування викладачів і студентів;
- різноманітні виховні заходи, які сприяють налагодженню міжособистісних контактів між учасниками навчально-виховного процесу;

– участь студентів у різноманітних товариствах, гуртках, де підгрунттям для спілкування є спільні інтереси.

Як свідчать дослідження, вищезазначені заходи сприяють емоційному забарвленню комунікативного процесу і впливають на позитивні зрушення у структурі комунікативної культури особистості.

На жаль, як показує практика, дуже часто процес навчання та виховання планується формально, без урахування інтересів студентів, що негативно впливає на їх відношення до навчально-виховного процесу, гальмуючи процеси професійного та особистісного становлення майбутнього фахівця.

Тож, створення навчально-виховного середовища, яке б сприяло росту зацікавленості, мотивації студента, є важливою умовою формування його комунікативної культури.

Проаналізуємо сутність цього поняття. Обидва компоненти, що входять до нього, є предметом дослідження педагогів, психологів, філософів, соціологів, культурологів, тому трактуються ними неоднозначно. Для нашого дослідження важливим є визначення культури як рівня розвитку людини [7,677], тобто її освіченості, вихованості, оволодіння знаннями, діяльністю тощо.

Термін “комунікація” сучасна психологічна наука розглядає як “передачу інформації від однієї особи до іншої”, а також як “взаємодію, за допомогою якої інформація передається та приймається”. В процесі комунікації здійснюється:

- взаємовплив людей один на одного;
- обмін ідеями, інтересами, настроєм, почуттями [2, 175].

Тож, „комунікативна культура” є рівнем, на якому людина здійснює інформаційний обмін та взаємодіє з іншими людьми. Оволодіння студентами високим рівнем комунікативної культури є завданням сучасної вищої освіти. З моменту вступу до університету студент стикається з лавиною інформації особистісного і соціального значення, обсяг якої в багато разів перевищує той, що був для нього звичним під час навчання у школі. За твердженням А.Мудрика, інформація, джерелами якої є навчально-виховний процес або засоби

масової інформації, сприймається та засвоюється не у чистому вигляді, а у трансформованому – спілкування у колективах та групах доповнює, розширює, поглиблює, або, навпаки, збіднює цю інформацію. Оскільки процес навчання є комунікативним процесом по своїй суті, високий рівень комунікативної культури дозволяє людині ефективніше засвоювати інформацію, необхідну для здійснення будь-якої діяльності, покращувати відносини з оточуючими, змінювати на краще мікросередовище, у якому проходить життя та діяльність. Комунікативна культура, що притаманна найближчому оточенню людини (особливо підлітків та молоді), може або сприяти процесу засвоєння інформації, норм та цінностей суспільства, або ж гальмувати його. Найближче коло спілкування впливає на вибірковість сприйняття та засвоєння інформації школярами та студентами [3, 17].

Завданням викладачів та вихователів є створення умов у навчально-виховному середовищі для формування комунікативної культури кожного студента і усього студентського колективу, яка, з одного боку, сприятиме покращенню міжсуб'єктних стосунків, а з іншого – засвоєнню навчального матеріалу.

Висновки. Навчально-виховне середовище університету має вагомий вплив як на становлення особистості студента в цілому, так і на формування його комунікативної культури. Ці процеси проходять ефективно за умови встановлення гуманістичних відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, поєднання рольового та міжособистісного спілкування між викладачами та студентами, створення навчально-виховного середовища, яке б сприяло росту зацікавленості та мотивації студентів. Умови, створені у навчально-виховному середовищі, мають сприяти формуванню комунікативної культури студентів, яка, у свою чергу, сприятиме розвитку міжособистісних відносин та засвоєнню навчальної інформації у гуманістичному аспекті.

На підставі зазначеного ми вважаємо, що формування комунікативної культури – це цілісний процес, котрий, не маючи чітко окреслених меж, інтенсивно відбувається у

навчально-виховному середовищі вузу, яке ми розглядаємо як складовий компонент цього процесу, його структурний елемент. Навчально-виховне середовище інтегрує, об'єднує у системність і цілісність як навчально-виховну діяльність студента, так і діяльність викладача на рефлексивно-гуманістичних засадах, впливаючи на процес оволодіння комунікативною культурою від визначення його завдань до організації та результатів.

Навчально-виховне середовище має бути пов'язано з функціонуванням усіх компонентів комунікативної культури, яка має усвідомлюватися та сприйматися студентами як складова їхньої педагогічної культури, професійної компетентності, як сукупність суб'єкт - суб'єктних професійно-рольових гуманістичних взаємовідносин.

Література

1. Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії і практики. / Навчальний посібник. / Південноукр. держ. ун-т (Одеса) / Біла О.О., Богданова І.М., Курлянд З.Н. та ін. / За ред. І.М.Богданової. – Одеса: Пальміра, 2005. – 544с.
2. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. – Мн.: Харвест, 2004. – 688с.
3. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. - 112с.
4. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Высш. шк., 1984. – 174с.
5. Романовський О.Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти. // Педагогіка і психологія. – 2002. - №3(36). – С.93-97.
6. Сидоренко О.Л. Освітній простір вищого навчального закладу як визначальний чинник формування фахівця нового типу. // Педагогіка і психологія. – 2002. - №3(36). – С.98-100.
7. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600с. с илл.

8. Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Что такое образовательная среда школы и как её выявить? // Вопросы психологии. – 1998. – №6. – С.18-24.
9. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456с.

І.М.Авдєєва, Н.Л.Бежанова

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

В статье представлена модель организации личностно-ориентированного педагогического образования, которое отвечает психологическим закономерностям формирования стойких личностных новообразований.

The article introduces the pedagogical education organization model according to the psychological regularities of the personality's standing mental new features formations.

Усталення особистісно-орієнтованої парадигми освіти закономірно приводить до зміни уявлень щодо цільових орієнтирів, змісту і організаційних форм підготовки педагогів. Сутнісною критеріальною ознакою особистісно-орієнтованого освітнього процесу є суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між його учасниками. Враховуючи це, а також те, що в особистісно-орієнтованому педагогічному процесі учитель виступає, перш за все, в якості фасилітатора позитивних особистісних змін дитини, професійна педагогічна підготовка передбачає пріоритетну спрямованість на формування у фахівців здатності до фасилітаційної (актуалізаційної суб'єкт-суб'єктної) взаємодії з учнями.

У вітчизняній і зарубіжній літературі (Р.Ассаджолі, Г.О.Балл, Р.Гармстон, Ю.Б.Гіппенрейтер, Х.Джайнотт, А.Ф.Копьєв, Г.О.Ковальов, М.А.Хазанова, Т.Д. Карягіна, О.М.Козлова, В.О.Орлов, М.Розенберг, К. Роджерс, Ф.Фанч, Д.Фрейберг та ін.) певною мірою окреслені психологічні детермінанти фасилітаційних дій, представлені окремі розробки щодо способів реалізації даного виду діяння – прийняття іншого, емпатичне слухання, конгруентність, діалогічна

інтенція... Сформульовані загальні методологічні підходи щодо діагностики фасилітаційних здібностей. Проте, в контексті професійної підготовки педагогів проблема розвитку особистісної здатності до фасилітації, формування навичок організації фасилітаційної взаємодії учителя з учнями недостатньо опрацьована. Серйозним недоліком системи підготовки учителів до реалізації особистісно орієнтованого освітнього процесу є невідповідність її структури психологічним закономірностям формування усталених поведінкових навичок і уподобань та стійких особистісних новоутворень. З психологічної точки зору необхідно розрізнити як мінімум три рівні засвоєння та подальшого використання особою тих вимог (соціально необхідних знань, умінь, навичок, тощо), які їй трансльовані соціальною ситуацією розвитку (системою освіти, зокрема):

Перший рівень («Знаю») – рівень поінформованості, засвоєння знань.

Другий рівень («Умію») – рівень практичного уміння використовувати набуту інформацію.

Третій рівень («Вчиняю так завжди») – рівень ціннісних уподобань щодо використання у власній життєдіяльності отриманих знань і відпрацьованих умінь, рівень самостійного ціннісного вибору певної поведінки. Ключовою умовою для стійкої модифікації поведінки (тобто «чиню так не під зовнішнім тиском, а тому, що маю власне бажання і переконання») є загальний позитивний характер досвіду самостійної реалізації сприйнятих ціннісних настанов в реальній життєдіяльності.

Ці три рівні можна розглядати і як три етапи усвідомленого формування стійких поведінкових навичок (професійної поведінки, яка відображує певну педагогічну позицію). І саме третій етап є етапом, на якому набуті позаособистісні знання набувають внутрішньо особистісної актуальності, стають ціннісним регулятором подальшої діяльності. Наведені положення мають велике значення в контексті підготовки учителя до реалізації особистісно орієнтованої освіти. Особистісно-орієнтована освіта

інструментально може бути реалізована за допомогою різних технологій, але в їх основі лежить особлива сукупність цінностей, нерозривно пов'язана з особистісним способом буття людини (К.Роджерс [2]).

Якщо співвіднести представлену триаду з системою професійної підготовки педагогів, то перший рівень – то є етап традиційної трансляції і сприйняття інформації. На цьому етапі відбувається накопичення необхідних знань і формування абстрактних інтелектуальних умінь щодо професійної діяльності (інформаційний компонент професійної готовності). Другий рівень – являє собою етап дійового відпрацювання набутих знань в змодельованих ситуаціях. Це – тренінговий етап, який забезпечує становлення операційного компоненту професійної готовності. Третій рівень, то – етап використання знань і умінь в реальних ситуаціях самостійної професійної діяльності. На цьому етапі учитель повсякденно робить вибір щодо доцільності використання опанованої під час навчання нової професійної поведінки. На цей вибір, вибір реального життя, впливають чимало факторів. І саме цей вибір залишається практично поза впливами організованої педагогічної освіти.

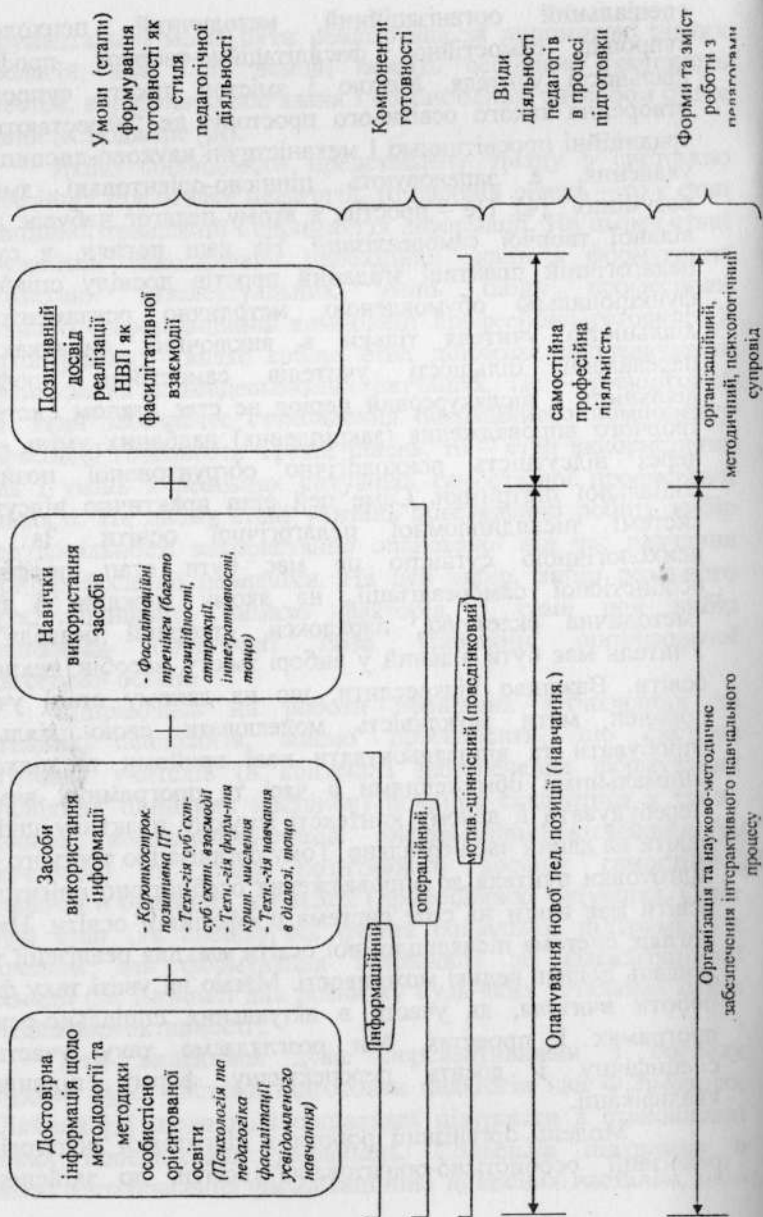
Спираючись на роботи провідних вітчизняних та іноземних психологів, маємо проголосити, що система підготовки учителів (в контексті забезпечення формування відповідних ціннісних настанов) повинна складатися з трьох основних компонентів-етапів: інформаційно-мотиваційного, навичкового та етапу позитивного досвіду самостійної діяльності в буденних життєвих (професійних) ситуаціях. Саме третій етап (як специфічна форма соціальної підтримки) є ключовим для формування готовності до фасилітаційної взаємодії (як і взагалі для розвитку будь-яких усталених форм поведінкової активності).

Нам видаються дуже перспективними з погляду побудови такої системи підготовки педагогів ідеї Ф.Зімбардо, М.Ляйппе [1] щодо ролі соціальної підтримки в становленні стійких поведінкових уподобань. Соціальна підтримка в контексті становлення фасилітаційних ціннісних настанов, це –

спеціальний організаційний, методичний, психологічний супровід самостійної фасилітаційно-творчої професійної діяльності учителя. Метою і змістом такого супроводу є створення такого освітнього простору, де “перестануть діяти традиційні просвітницькі і механістичні науково-дисциплінарні уявлення, а запановують ціннісно-орієнтовані змісти і розуміння” [4]. Це – простір, в якому педагог набуває досвіду вільної творчої самореалізації. На наш погляд, в сучасній педагогічній практиці згаданий простір досвіду співпадає з функціонально обумовленою, методично регламентованою діяльністю учителя тільки в виключних випадках. Для переважної більшості учителів самостійна професійна діяльність в післякурсний період не стає етапом системного творчого впровадження (закріплення) надбаних умінь – саме через відсутність психологічно обґрунтованої позитивної соціальної підтримки. Саме цей етап практично відсутній в системі післядипломної педагогічної освіти. За своєю психологічною сутністю це має бути етап професійно-особистісної самореалізації, на якому можливі і бажані “методична еkleктика, парадокси, «творчий безлад»” [4]. Учитель має бути вільний у виборі змісту, засобів, технологій освіти. Важливо підкреслити, що на даному етапі учитель повинен мати можливість моделювати свою діяльність, апробувати та відпрацьовувати нові прийоми та підходи з мінімальними обмеженнями в часі та програмних вимогах. Перебудувати в даному контексті існуючу практику шкільної освіти на даний час нереально. Тому організацію третього етапу підготовки вчителя до впровадження особистісно орієнтованої освіти має взяти на себе система професійної освіти. На наш погляд, система післядипломної освіти має для реалізації таких завдань досить великі можливості. Маємо на увазі таку форму роботи вчителя, як участь в актуальних соціально-освітніх програмах і проектах. Ми розглядаємо таку участь як специфічну і досить перспективну форму підвищення кваліфікації.

Модель організації роботи з підготовки педагогів до реалізації особистісно-орієнтованої освіти, до здійснення

*Система роботи з педагогами з формування
готовності до фасилітаційної взаємодії з учнями*



педагогічного процесу як фасилітаційної взаємодії учителя з учнями, представлено на схемі в кінці статті. Така система роботи з підвищення кваліфікації педкадрів реалізується в Севастопольському ІПО впродовж останніх років, її ефективність доведена результатами об'єктивних соціально-психологічних досліджень та експертних педагогічних оцінок.

У даний час виключно актуальною є подальша розробка і впровадження в практику психологічно доцільних способів підготовки і підвищення кваліфікації педагогів, перш за все тих, хто налаштований на розвиток творчої особистості дитини.

Література:

1. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 448с.
2. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527с.
3. Miller G.D., Pritscher C.P. On Education and Values. In Praise of Pariahs and Nomads // Value Inquiry Book Series. – Voume 34. – Amsterdam – Atlanta: RODOPI, 1995.

О.В.Кустинський

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗА ПРОГРАМОЮ ОФЦЕРІВ ЗАПАСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В статье рассматриваются особенности воспитательной со студентами, обучающимися по программе офицеров запаса с учетом современных требований с целью выявления критериев и определения способов улучшения воспитательной работы, которые бы обеспечили ее эффективность на военной кафедре высшего учебного заведения.

The article deals with the peculiarities of bringing up of students which are taught in the reserve officers' program. The author takes into consideration the modern demands of criteria revelation and definition of improving bringing up methods which provide its efficiency at the higher education establishment chair.

Виховна робота є найважливішою складовою діяльністю, що здійснюється військовою кафедрою.

Викладачі військової кафедри вирішують непросте завдання – залучити студентів до отримання додаткової спеціальності. Необхідно враховувати, що студенти прийшли до цивільного ВНЗ, щоб опанувати спеціальність, яку вони самі обрали. Крім того, важливо вміти переконати студентів у тому, що підготовка офіцерів запасу у вищих навчальних закладах визначається інтересами зміцнення оборони держави, а вивчення військової справи на професійному рівні – це їхній громадянський і патріотичний обов'язок.

В сучасних умовах виховна робота є однією з основних проблем вищої школи. Питання виховної роботи зі студентами розглядалися такими педагогами, як Алексюк А.М., Архангельский С.І., Лігоцький А.О., Мойсеюк Н.В. та інші. В той же час, виховній роботі студентів, які навчаються за програмою офіцерів запасу, достатньо уваги не приділялося.

В цій статті ми розглядаємо особливості виховної роботи зі студентами, які навчаються за програмою офіцерів запасу з урахуванням сучасних вимог з метою виокремлення критеріїв та визначення способів виховної роботи, які б забезпечили її ефективність на військовій кафедрі ВНЗ.

Система виховання у ВНЗ є основою формування у студентів найважливіших для офіцера запасу моральних якостей. Значний вплив на формування у майбутніх офіцерів військово-професійної спрямованості має вивчення ними на кафедрах ВНЗ соціально-економічних, загальних науково-фундаментальних і педагогічних дисциплін [1].

Уміння „налаштувати” студентів на активне свідоме вивчення курсу військової підготовки є одним з показників високої педагогічної майстерності викладача військової кафедри ВНЗ.

Зазначене завдання можна вирішити різними способами. Найбільш дієвими і прийнятними з них виявилися такі:

- широко розгорнута пропаганда сутності та цілей військової реформи, що відбувається;

- використання військово-патріотичного виховання як чинника переходу до комплектування сучасного українського війська на професійній основі;
- закріплення офіцерів кафедри за факультетами в якості помічників деканів з організації роботи щодо військово-патріотичного виховання;
- проведення військово-спортивних свят, присвячених Дню Перемоги, урочистих зборів, присвячених Дню захисника Вітчизни та іншим пам'ятним воєнно-історичним датам.

Ефективність виховної роботи характеризується проявом і розвитком суспільної вихованості й патріотизму в студентів у результаті взаємодії із суб'єктами діяльності й чинниками, що на них впливають.

Основними чинниками, які впливають на ефективність виховної роботи, є:

- стан об'єктивних і суб'єктивних умов макро- і мікросередовища та їх урахування у процесі виховної роботи;
- внутрішня злагодженість, упорядкованість, організованість і ступінь взаємодії основних компонентів системи виховання (суб'єкти їхнього взаємозв'язку, зміст, форми, методи, засоби і т.д.).

Визначення того чи іншого рівня ефективності виховної роботи, що зумовлене впливом зазначених чинників, виробляється на основі критеріїв. Проблема критеріїв є не тільки й не стільки теоретичною, скільки практичною, тому що без них неможливо правильно орієнтуватися в процесі вирішення завдань військово-патріотичного виховання студентської молоді, особливо під час оцінювання його конкретних результатів.

Оцінюючи результати виховної роботи, яка здійснюється військовою кафедрою, можна використати такі критерії:

- практично-результативний (дієвість військово-патріотичного виховання щодо забезпечення реального впливу його суб'єктів на студентів, внаслідок чого в їхній діяльності й поведінці відбуваються конкретні позитивні

зміни, які характеризуються найбільшою відповідністю вимогам, що висуваються до молоді з боку суспільства й держави);

- оптимально-діяльнісний (відповідність завдань, змісту, форм, методів, засобів військово-патріотичного виховання потребам, інтересам, особливостям сучасної молоді її прагненню до саморозвитку й до активної соціалізації, орієнтованої також на гідне служіння Батьківщині);
- реалізаційно-цільовий (готовність суб'єктів військово-патріотичного виховання молоді правильно ставити й творчо вирішувати завдання, знаходити конкретні шляхи підвищення ефективності цієї діяльності щодо досягнення бажаного результату, які б відповідали меті виховання, а також основним інтересам і прагненням підростаючого покоління, що має, крім інших, і соціально значущу патріотичну спрямованість).

За допомогою зазначеної системи критеріїв ефективність виховної роботи військової кафедри ВНЗ зі студентською молоддю може бути визначена такими основними **способами**:

а) аналізом кінцевого результату виховної роботи (визначення ефективності цієї діяльності стосовно реалізації взаємодії між її суб'єктами);

б) оцінюванням оптимальності використання в процесі виховної роботи відповідних форм, методів і засобів для вирішення тих чи інших педагогічних завдань відносно різних категорій студентської молоді;

в) вивченням й фіксуванням за системою визначених параметрів і показників тих змін, що реально відбулися або відбуваються в особистості студента як об'єкта військово-патріотичного виховання в результаті його здійснення.

Критерії ефективності військово-патріотичного виховання дають змогу визначити не тільки цю діяльність у цілому, але й окремі її складові, не тільки її результат, але й процес його досягнення, не тільки зусилля суб'єктів, але і їхню реалізацію, втілену в результатах їхньої діяльності [2].

Таким чином, ми можемо виділити критерії і способи, без яких ефективність виховної роботи на військовій кафедрі ВНЗ буде низькою.

Уточнивши основні умови виховної роботи навчально-виховного процесу щодо військової підготовки студентів, які навчаються на військовій кафедрі ВНЗ, ми отримали змогу об'єктивно оцінити стан існуючого виховання офіцерів запасу для його подальшого удосконалення з метою підвищення ефективності зазначеного процесу.

Висновки.

Однією з найважливіших складових освітньої діяльності, яка здійснюється педагогічним колективом військової кафедри ВНЗ, є виховна робота. Вона обумовлена сутністю завдань, що постають перед викладачами, які готують офіцерів запасу. Виховна робота являє собою систематичну й цілеспрямовану роботу з громадського, морального, естетичного, військового та фізичного виховання. Особливе місце, безумовно, посідає військове виховання.

Процесу навчання та виховання студентів, що проходять підготовку на військовій кафедрі ВНЗ, притаманні особливості, зумовлені характером військової діяльності, специфікою цілей і завдань щодо підготовки офіцерів запасу. Під час навчально-виховної діяльності військової кафедри виникають об'єктивні труднощі, основними з яких є: низька зацікавленість студентів навчатися додатковій спеціальності; низький рівень фізичної підготовленості студентів тощо.

Напрямами подальших досліджень щодо виховної роботи під час військової підготовки офіцерів запасу може бути уточнення структури і змісту основних форм і методів цієї роботи зі студентами на військових кафедрах вищих навчальних закладів.

Література

1. Початкін Ю.П. Педагогічні основи військової підготовки студентів вищих навчальних закладів: Навчальний посібник. – Чернівці: Рута, 1995. – 208 с.

2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 436 с.
4. Лігоцький А.О. Освіта і суспільство: Монографія. – К.: НВТ Правник, 1998. – 310 с.
5. Мойсеюк Н.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: ВАТ “КДНК”, 2001. – 608 с.

І.В.Лов'янова

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

В статье проанализированы подходы к решению проблемы умственного развития учащихся в различные исторические эпохи, а также их влияние на разработку и внедрение современных технологий образования, ориентированных на личность учащегося.

Approaches are analysed in article to decision of the problem of the mental development of the pupils in different history epoches, as well as their influence upon development and introduction modern technology education, oriented on personality of the pupil.

Розвивається не саме мислення, а людина, і в міру того, як вона піднімається безпосередньо шляхом дії на вищу сходинку, піднімаються її свідомість та мислення. Як складний соціально-історичний феномен, мислення вивчають багато наук, а саме: теорія пізнання, логіка, психологія, мовознавство та інші. Педагогіка, у свою чергу, розглядає залежність розвитку мислення від пізнавальної діяльності.

Задача розвитку мислення в свою чергу потребує зміни технологій освітнього процесу з метою визнання учня справжнім суб'єктом такого процесу.

Мета даної статті: проаналізувати, як розв'язувалася у педагогіці проблема розумового розвитку дитини у різні історичні періоди. Завдання дослідження: виявити ідеї на яких

ґрунтується розв'язання проблеми розумового розвитку, визначити місце і роль історичних надбань педагогіки у процесі формування всебічно розвиненої особистості учня сьогодні.

У педагогіці в усі часи приділялась особлива увага проблемі розумового розвитку дитини.

В епоху Античності навчання й виховання передбачали гармонійну єдність інтелектуального, фізичного, морального та естетичного розвитку людини. Видатний слов'янський педагог Ян Амос Коменський ("Велика дидактика", 1632) вбачав успішний розвиток дидактичних принципів як відповідність віковим особливостям учнів, перехід у викладенні від легкого до складного, від загального до конкретного. Ідеї розвивального навчання народилися в епоху гуманізму. Так, створюючи теорію елементарної освіти, Й.Г.Песталоцці конкретизує структуру його змісту. Серед структурних елементів він виділяє елементарну інтелектуальну, елементарну моральну, елементарну фізичну і трудову освіту. Першочергового значення педагог надає елементарній інтелектуальній освіті учнів. Й.Г.Песталоцці писав: "Елементарна інтелектуальна освіта - це правильний всебічний і гармонійний розвиток розумових задатків людини, що забезпечують інтелектуальну самостійність і прищеплення їй певних розвинутих інтелектуальних навичок" [9]. Він був прихильником розвивального навчання.

Далі ідея розвивального навчання набула теоретичного обґрунтування у працях І.Ф.Гербарта, А.Дістервега, Г.Шаррельмана та інших. Головним положенням дидактики розвивального навчання А.Дістервега є збудження розумової активності учнів [3]. Послідовник Й.Г.Песталоцці І.Ф.Гербарт [2] розвивав думку про навчання, яке має ґрунтуватися на багатосторонності інтересів, які спираються на досвід, котрий розуміється ним як ознайомлення з навколишніми предметами і стосунками з людьми. На думку Г.Шаррельмана [7], школа мала стати трудовим співтовариством дітей, які під керівництвом учителя прагнуть досягти самостійно поставленої мети.

Збагачення ідеї розвивального навчання знаходимо в працях вітчизняних учених К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського [4].

Наприклад, К.Д.Ушинський під гармонійно розвиненою особистістю розумів людину, в якій поєднані розумова зрілість, моральна досконалість і фізична розвиненість, причому автор явно підкреслював нарівні зі знаннями роль умінь, які протягом усього життя людини дозволяють їй здобувати нові знання, підійматися на більш високий щабель розвитку. Ідея всебічно розвиненої особистості є центральною в педагогічній системі В.О.Сухомлинського. У праці "Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості" він пише: "Праця і тільки праця – основа всебічного розвитку особистості. Не може бути й мови про всебічний розвиток, якщо людина не пізнала радості праці" [10]. Таким чином, висловлена ідея про роль праці у всебічному розвитку особистості є певною мірою продовженням ідей, проголошених К.Д.Ушинським у роботі "Праця в її психічному і виховному значенні". І якщо К.Д.Ушинський однаково цінував і знання, і уміння, то В.О.Сухомлинський у всебічному розвитку особистості першорядного значення надавав розумовому вихованню. Той, хто вийшов зі стін школи, може чогось і не знати, але він має бути розумною людиною [7, 8].

Отже, проголошені ідеї гармонійного розвитку особистості безпосередньо пов'язані з питанням формування в учнів інтелектуальних умінь і розглядаються як компонент єдиного педагогічного процесу, побудованого на засадах особистісно орієнтованого навчання й виховання.

У радянській педагогіці питаннями розумового розвитку займалися Л.С.Виготський, Л.В.Занков, Д.Н.Богоявленський, Н.О.Менчинська та інші. До вивчення та визначення поняття розвитку ці дослідники підходять із різних точок зору і теоретичних позицій, а саме: Л.В.Занков (розвиток мисленнєвої діяльності й практичних дій); Я.А.Пономарьов (особливості внутрішнього плану дій); Н.О.Менчинська, З.І.Калмикова (узагальнення відношень); Д.Б.Ельконін (засвоєння системи наукових понять залежно від мисленнєвих процесів), І.Г.Єрмаков (діяльність і пізнання); Л.С.Виготський (єдність

навчання й розумового розвитку); П.П.Блонський (залежність розвитку мислення учнів, його способів і форм від змісту шкільного навчання); О.В.Запорожець (роль практичних дій в утворенні узагальнень); В.В.Давидов, О.В.Скрипченко (розумовий розвиток та шкільне навчання).

Л.С.Виготський підкреслював, що центральне питання розумового розвитку – це формування усвідомленості й достатності. Своє положення про те, що навчання має йти попереду розвитку, він підкріплює ідеєю про "зону найближчого розвитку". Навчання тоді стає ефективним для розвитку, коли воно "не плентається у хвості розвитку, а випереджає його і тягне його за собою" [1]. Спираючись на вчення Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, Л.В.Занков, Н.О.Менчинська, П.Я.Гальперін розробили теоретичні основи навчання, які сприяють розвитку інтелектуальної, вольової, емоційної та мотиваційної сфер особистості.

Психолого-дидактичні дослідження багатьох колективів учених під керівництвом П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, Л.В.Занкова, О.В.Запорожця, Н.О.Менчинської, Н.Ф.Тализіної та інших привели до єдиного основоположного висновку: пізнавальні можливості учнів практично невичерпні, і більшість із них піддається цілеспрямованому формуванню через якісні істотні зміни процесу навчання і його змісту.

Глибоко проаналізувавши традиційне навчання і практику, Л.В.Занков дійшов висновку, що вони не є оптимальними для розвитку. Він зазначав, що для розумового розвитку важливо нагромаджувати не тільки фонд знань, але й свого роду інтелектуальні уміння, до яких належать добре "відпрацьовані" і міцно закріплені розумові прийоми, операції [5]. "Дидактика зараз уже не може обмежуватися сферою знань і навичок, якою б важливою не була ця сфера, – писав Л.В.Занков. – Необхідна розробка науково-педагогічних засад такої побудови навчального процесу, яка давала б оптимальний результат у розвитку школярів. Це означає, що треба знайти нові принципи, правила, вимоги, що відповідали б цьому завданню... Завдання полягає не в тому, щоб здобувати який-

небудь результат, а в тому, щоб досягти максимальної ефективності навчання для розвитку школярів" [5].

Слід зазначити, що навчально-пізнавальна діяльність – суспільно важлива і провідна діяльність у соціальному житті школяра, вона супроводиться внутрішнім психічним процесом засвоєння учнями навчальної інформації. Правильна організація пізнання, спілкування й праці – найважливіша умова для успішного функціонування навчального процесу з метою всебічного розвитку. Так, у працях Г.С.Костюка розкривається діалектичний взаємозв'язок навчання й психічного розвитку, з'ясовується як кожен із цих процесів створює передумови для успішного перебігу іншого. Щоб навчання йшло попереду розвитку, треба організовувати учнів на роботу з новими пізнавальними й практичними завданнями, при цьому необхідно озброювати учнів засобами розв'язання цих завдань. Водночас навчання спирається не тільки на те, що вже досягнуто дитиною в ході її розвитку, а й на її потенційні можливості, котрі, як підкреслював Г.С.Костюк, завжди ширші від їх реалізації.

При цьому автор наголошує на ряді чинників, які обумовлюють розвивальний ефект шкільного навчання, а саме: необхідність навчати учнів процесам навчання; динамічність структури навчальної діяльності; виховання в учнів повноцінних мотивів учіння; виявлення й врахування індивідуальних відмінностей у здатності дітей до навчання [6].

Сучасне навчання передбачає насамперед розвиток творчих можливостей учнів на матеріалі засвоєних знань і умінь. Розвиток реальних інтелектуальних сил школярів є можливим, якщо навчати їх таких творчих пізнавальних структур: як, бачення проблеми, знаходження альтернативного способу її розв'язання. Тому вирішення питань розвитку творчих можливостей учнів під час навчально-пізнавальної діяльності висуває певні вимоги до її організації, а саме:

- зберігати основну функцію пізнавальної діяльності – прагнення до нового таким чином, щоб новий об'єкт починав уходити в коло пізнавальної сфери особистості відповідно до її минулого досвіду і викликав через це конкретні мотиви діяльності;

- стимулювати навчально-пізнавальну діяльність школяра характером відносин, які устанавлює педагог у процесі навчання;
- робити джерелом знань суб'єкта його власну пізнавальну діяльність, в організації якої враховувати зв'язки між наявністю творчих здібностей і виробленням умінь.

Підсумовуючи слід зробити висновок, що в умовах удосконалення системи сучасної національної освіти проголошені ідеї знаходять своє відображення в теорії особистісно орієнтованого навчання, спрямованого на формування інтелектуально-розвиненої особистості, здатної самостійно мислити й приймати рішення. Це дає можливість характеризувати особистісно орієнтоване навчання як фактор формування розвиненої особистості, зокрема її інтелектуальних умінь, і водночас потребує від школи використання таких технологій навчання, які б передбачали зміни пріоритетів, створення нового образу, здатності формувати новий тип мислення, нове розуміння людиною свого місця в суспільстві, виховувати самостійну компетентну особистість, здатну логічно мислити, приймати рішення й нести за них відповідальність. розвиток особистості.

Література

1. Выготский Л.С. Мышление и речь Собр. сочинений: в 6-ти т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5-361.
2. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Т.1. – М.: Учпедгиз, 1940. – 292 с.
3. Дістервег А. Вибрані педагогічні твори. – М., 1956. – 374 с.
4. Егоров С.Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции). Учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. д-ра пед. наук, профессора Ш.И. Ганелина. Сост. и автор вводных очерков канд. пед. наук С.Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1974. – 523 с.
5. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

7. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навчально-методичний посібник. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 188 с.
8. Педагогическая энциклопедия. Глав. редактор: И.А. Каиров и др., в 4 т., М.; Сов. Энциклопедия, 1968. – Т.4: Сн-Я. – 912 с.
9. Песталоцци И.Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода // Избр. соч.: В 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – С. 222.
10. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1989. – Т.1. – 686 с.

І.А.Кравцова

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Теоретическому и экспериментальному изучению подвергнуты содержание, структура, диагностика и методика работы по развитию у младших школьников сценических (актерских) способностей.

Content, structure, diagnostics, and methodics of the work on development of theatrical \ actor skills in preschool children is exposed to theoretical and experimental study.

Уміло організована робота з текстом включає школяра в творчу працю, яка ґрунтується на прагненні вчителя розвивати емоційну сферу учня, поліпшувати й вдосконалювати культуру його почуття.

Таку вимогу диктує сама специфіка художньої літератури, в якій поєднуються раціональне й чуттєве. Складний процес формування гармонійно розвиненого індивіда неможливий без удосконалення його емоційного сприймання.

Ще Арістотель заявляв: якщо ми піклуємося лише про розумовий розвиток молодої людини, забуваючи про необхідність розвитку її почуттів, ми йдемо назад, а не вперед.

Кращі педагоги наполягають на необхідності виховання почуттів, усвідомлюючи труднощі цієї роботи: “Учити відчувати – це найважче, що є у вихованні. Школа щирості, чуйності, співчутливості – це дружба, товарицькість, братерство.

Дитина відчуває найтонші переживання іншої людини тоді, коли вона робить щось для щастя, радості, душевного спокою людей”.

Виховання почуттів (етико-естетичне виховання) – найголовніша турбота вчителя-педагога, особливо вчителя початкової ланки освіти.

Театрально-ігрова діяльність дає широкі можливості щодо творчих проявів дітей. За Л.Виготським, акторська праця є “своєрідною творчістю психофізіологічних станів” людини. Вона поєднує в собі театралізовані ігри: режисерські, ігри-драматизації та імпровізації (за класифікацією Л.Артемової), інсценізації літературних творів у процесі літературних свят, концертів, дитячих вистав тощо. В іграх розвивається фантазія учнів, в їхньому уявленні виникають яскраві образи літературних героїв. Окрім цього, учні вдаються до виразного втілення психологічних особливостей персонажів, самостійно добирають до них засоби мовленнєвої (інтонація) та зовнішньої виразності (виразні рухи: рук – жести, обличчя – міміка, всього тала - пантоміміка).

Кожна дитина – індивідуальність, що має від природи неповторний комплекс задатків, на основі яких можуть бути сформовані загальні та спеціальні здібності. Завдання педагога – якомога раніше діагностувати перші прояви здібностей і на цьому тлі створити умови для повноцінного гармонійного розвитку особистості кожної дитини. Загальне визначення сценічних здібностей дається в працях психологів О.Ковальова, Н.Лейтеса, О.Проскури. Феномен “сценічні здібності” молодшого школяра поєднує в собі артистичні та акторські прояви. “Артистичні” здібності – це особливий (високий) рівень вияву спеціальних здібностей дітей, який забезпечує їм успіх у виконанні творів мистецтва різних видів та жанрів (співи, танці, створення і виконання композицій на різноманітних музичних інструментах, декламація, виконання ролей у театральних виставах тощо). Поняття “акторські” здібності є вужчим і може бути зіставлене з першим як поняття “рід” та “вид”. Отже, поняття “артистичні” та “акторські” здібності не є синонімами. Акторські здібності є частиною артистичних. Їм притаманна

глибина зосередження на своєму основному предметі – театрі. І співвідношення між ними таке: артист – не обов'язково актор, актор може виступати як артист.

Акторські здібності дітей молодшого шкільного віку – це такий рівень вияву психологічних особливостей індивіда, який забезпечує стійкий інтерес та успіх у виконанні дитьми ролей у художньо-мовленнєвій (виразна розповідь художніх творів) та театральньо-ігровій діяльності. Є діти, які здібні до театральньо-ігрової діяльності, іншим властива особлива обдарованість. За визначенням Ю.Гільбуха, талановитість є наслідком сумлінної праці людини над розвитком своєї обдарованості і тому проявляється у більш зрілому віці.

Дослідники Л.Виготський та педагог-практик К.Станіславський намагалися визначити структурні компоненти внутрішньої психологічної характеристики сценічних здібностей людей (уява, емоційна та вербальна пам'ять, комунікабельність тощо), а також засоби їх мовленнєвого (інтонація) та зовнішнього вираження (міміка, пластика тіла, виразність голосу).

Одним з найскладніших компонентів акторських здібностей є здатність до перевтілення, “входження в образ”, що є художнім переживанням актором ролі на сцені через включення уяви. Важливу роль слід приділяти мовленнєвим здібностям дітей. Це – високий рівень розвитку моторної функції мовлення, а головне – його інтонаційної виразності. Емоційно виразне мовлення учнів впливає на думку, уяву та почуття слухачів. Така особливість мовлення пов'язана з використанням засобів виразності, також і інтонаційних. Інтонаційна виразність мовлення забезпечується окремими її елементами – просодемами. Їм властиві такі характеристики: *сила голосу (модуляція)* – вміння говорити голосно, тихіше, тихо; *висота тону* – вміння говорити низьким та високим голосом; *темп мовлення* – вміння говорити швидко, помірно, повільно; *тембр мовлення* – його емоційне забарвлення, вміння голосом висловлювати почуття, різні психологічні стани образу (радість, горе, гнів тощо); *ритм мовлення, його поетика* – вміння переходити від повільного мелодійного мовлення до

уривчастого немелодійного для відповідної мовленнєвої характеристики персонажу. Засобами зовнішньої виразності є виразні рухи рук, обличчя, всього тіла. Високий рівень розвитку моторної функції мовлення та певний ступінь володіння означеними засобами становлять необхідний рівень його виразності. А однією з важливих умов, яка визначає виразність мовлення, є навчання дітей техніки мовлення – дикції, орфоепічних норм тощо. До емоційно-мотиваційного компонента належать такі структурні одиниці: емоційна чутливість, вразливість, емоційна пам'ять, експресивність зовнішнього прояву емоцій. Для діяльнісного компонента властиві: високий рівень уяви, здатність до природного перевтілення, “входження в образ”. Це – сукупність мотивів, які спонукають дітей до діяльності, що відповідає їхнім здібностям (інтерес, потреба до виступів перед дорослими та однолітками, прагнення до успіху та визнання). В основі розвитку акторських здібностей у школярів лежить своєрідне поєднання таких природних задатків, як тип вищої нервової діяльності дітей, темперамент, особливості протікання психічних процесів, пластичність мозкових структур у центрах мовлення, своєрідність будови та функціонування різних аналізаторів тощо.

Об'єктивна оцінка рівня інтонаційної виразності мовлення учнів є достатньо складною. Для діагностики виразності жесту учителю слід використовувати приміром, такі вправи: “Зачарована дитина” (на запитання дитина відповідає жестами); “Ось який він” (дитина жестами “описує” речі – великі, малі); “Дружна сімейка” (діти жестами відтворюють різні дії: шиють, в'яжуть тощо). Дітям слід пропонувати виконати такі завдання: подивитися один на одного і визначити настрій товариша; подивитися вдома в обличчя мамі, татові, іншим родичам і розповісти потім про їхній настрій; розглянути фотографії, ілюстрації в книжках, де зображені люди в різних емоційних станах (радість, сум, гнів та ін.) і визначити їх за зовнішніми виявами, а саме: нахмурені брови, стиснуті губи – незадоволення, гнів; опущені вії, зморшки на лобі – сум; примружені очі, дрібні зморшки біля очей, розведені губи –

сміх, радість і т.ін. Для якісного володіння пантомімічними засобами виразності слід пропонувати такі вправи: “Покажи (тролейбус, чайник, морозиво та ін.)”; “Покажи дерево (дуб, ялинка, верба, горобина та ін.) або тварин (лисичка – заєць, чапля - жаба)”, пантомімічні ігри типу “Море хвилюється...” під музику та без музичного супроводу, а також гру “Відгадай, що я зараз зроблю”, під час якої учитель імітує прості дії (зачісується, чистить зуби, їсть яблуко, читає книжку тощо).

Учням початкових класів властиві три рівні розвитку акторських здібностей – високий, середній та низький. Діти з високим рівнем розвитку цих здібностей (“здібні”) прагнуть втілювати їх у відповідній цікавій для них діяльності. Таким дітям властиве творче ставлення до виконання ролі, вони самостійно добирають різноманітні засоби виразності. Художні образи, створені цими дітьми, відрізняються яскравою емоційною забарвленістю. Середній рівень розвитку характеризується прагненням дітей до театральної-ігрової діяльності (“бажають, але не все вдається як слід”). Однак ці діти недостатньо володіють технічними засобами створення художнього образу (види мовлення, брак емоційної виразності тощо). Вони переважно скуті, сором’язливі, хоча добре відчують психологічний стан героїв художніх творів, знають засоби виразності, але не можуть їх застосовувати. З такими дітьми потрібна цілеспрямована робота з їхнього розвитку. Низький рівень володіння акторськими здібностями (“не може і не бажає”) притаманний дітям, які не цікавляться цією діяльністю, прагнуть залишатися лише глядачами. Вони “глухі” до емоційних проявів героїв художніх творів, у них низька емоційність щодо відтворення психологічного стану образів за допомогою засобів мовленнєвої виразності.

Відмова учителя від роботи з виразного читання веде до духовного оскудіння дітей, сприяє посиленню їхньої естетичної та емоційної “глухоти”.

Виразне читання є витонченим критиком (аналітиком) художнього твору; воно вчить розуміти і запам’ятовувати його зміст; змушує звертати увагу не лише на цілей, а й на окремі слова та знаходити в них найтонші відтінки смислу читаного;

розвиває художній смак, почуття та уяву; виганяє з школи несвідому зубрячку; розвиває голос, поширює його діапазон, odkриває нові тембри, привчає розумно володіти апаратом дихання; виправляє вади вимови; прищеплює навички розумної і вільної мови; стає нерозлучним другом людини не лише в школі, а й у житті.

Учителю на уроках слід використовувати вправи, ігрові завдання, спрямовані на розвиток дитячої уяви, самостійний пошук кожною дитиною засобів виразності в процесі створення художнього образу. Наприклад: завдання для дітей “Підійди до хатки, як зайчик (ведмідь) або стомлений дідусь”, “Відгадай, хто перейшов місток”. Ці завдання передбачають також роботу з техніки мовлення (заучування скоромовок, чистомовок та інших вправ). Таку підготовчу роботу, на наш погляд, треба проводити і на уроках з розвитку мовлення, з читання художньої літератури та на спеціальних заняттях з театрално-ігрової діяльності. Правильне читання художнього тексту сприяє проникненню в його ідейно-мистецьку серцевину. Завдання школи і полягає в тому, щоб навчити дітей читати, слухати і сприймати художній твір. У процесі підготовки тексту до виконання і в процесі декламації збагачується образно-емоційна сфера, відбувається те, що прийнято називати трудом душі. Закріплення знань та набуття вмій і навичок використання засобів виразності в мовленні продовжується і в повсякденному житті дітей у школі.

Література

1. Острогорский В. Выразительное чтение. – М., 1916. – С.7-10.
2. Педагогіка і психологія // Науково-теоретичний та інформаційний журнал академії педагогічних наук України. – К.: Педагогічна думка, 1997. - №1(14). – 256 с.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 7-х КЛАСІВ УМІНЬ САМОКОНТРОЛЮ

В статтє освещена проблема формування у учеников основної школы уменій самоконтроля в процесє обучения, в частности осуществлено експериментальное исследование развития самоконтроля учеников 7-х классов на уроках русского языка.

Irina Seregina's article "The forming of skills of self-control of students of the 7th grade" deals with the problem of forming skills of self-control of the students of basic school during the studying process. Experimental research of the development of self-control of the students of the 7th grade was made at the Russian Language lessons.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями. Сучасна шкільна освіта взяла курс на гуманізацію та демократизацію навчання, на формування особистості як найвищої соціальної цінності. Тому педагогічна наука надає перевагу тим формам і методам освіти, які акцентують увагу на учневі з урахуванням його інтересів, запитів і цінностей як суб'єкта цілісного навчального процесу. Ось чому і Концепція літературної, і Концепція мовної освіти у 12-річній загальноосвітній школі допускає становлення особистості з високим інтелектуальним потенціалом, здатної вчитися і працювати в умовах постійного розширення інформаційного простору та комп'ютеризації. Реалізація цього стратегічного завдання сучасної освіти значною мірою залежить від того, чи вміють школярі самостійно знаходити, переосмислювати, об'єктивно оцінювати інформацію, контролювати, коригувати, оцінювати власну навчальну діяльність. Формування загальної культури учнів неможливе без розвитку їх пізнавальної активності та самостійності, без високого рівня сформованості умінь та навичок самоконтролю.

Аналіз наукових досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана

стаття. Питанням формування умінь та навичок самоконтролю в учнів присвячено багато праць науковців. Так, у роботах таких дослідників, як Ю.Бабанській, І.Лернер, Н.Лошкарева, В.Паламарчук, А.Усова, ретельно розглядаються проблеми організації навчальної діяльності школярів і формування загально навчальних умінь. Дидактичні основи самостійної роботи, в процесі якої відбувається розвиток умінь самоконтролю в учнів, досліджено у наукових працях В.Буряка, Б.Єсіпова, Б.Коротяєва, І.Федоренка, Т.Шамової, О.Линди тощо. Значущими для досліджуваної проблеми є роботи М.Боришевського та Г.Никіфорова, в яких розкриваються інформаційний і регуляційний компоненти навчальної діяльності школярів. Не зважаючи на значний досвід стосовно досліджуваної проблеми, залишаються не розкритими деякі питання. Встановлено, що існує протиріччя між сучасними вимогами до успішної навчально-пізнавальної діяльності школярів та застарілою системою форм та методів навчання, відсутністю спеціальної методики формування та розвитку умінь та навичок самоконтролю.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розгляд дослідно-експериментальної програми з формування в учнів 7-х класів умінь та навичок самоконтролю, тобто методики формувального етапу педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу. У основу дослідно-експериментальної програми були покладені результати констатуючого експерименту. Дослідне навчання проводилося у природних умовах протягом 2003-2004 навчального року на базі загальноосвітніх середніх шкіл з російською мовою навчання № 7, № 41 м. Кривого Рога і здійснювалося на уроках російської мови. Метою експериментального дослідження було сформувати в учнів високий рівень самоконтролю на базі підвищення їх мовних умінь з російської мови. Методика експериментального навчання передбачала розв'язання таких завдань:

1. Розробити методику навчання учнів самоконтролю при виконанні письмових і усних завдань з російської мови.

2. Визначити ефективність методів формування в учнів умінь самоконтролю, відібрати найбільш оптимальні з них.
3. Розробити систему вправ, яка буде сприяти переходу умінь самоконтролю в стійкі навички.
4. Визначити вплив проведеної дослідно-експериментальної роботи на успішність учнів в цілому, на розвиток їх інтелектуальних здібностей.
5. Підготувати учнів до активного використання сформованих умінь самоконтролю в подальшій навчальній діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури, а також результатів констатуючого експерименту були визначені провідні положення в процесі формування самоконтролю:

- посилення уваги до особистості учня, його самооцінки;
- формування умінь самоконтролю в тісному взаємозв'язку з формуванням мовних і загально навчальних умінь школярів;
- підвищення за допомогою самоконтролю особистісних якостей учня, його самооцінки, пам'яті, інтелектуальних здібностей.

В контрольних класах вчителя працювали, використовуючи підручники та рекомендовані програмою методичні посібники. На свій розсуд вони могли включати в урок завдання з формування умінь та навичок самоконтролю.

В експериментальних класах ми разом є вчителями працювали за розробленою нами технологією формування умінь та навичок самоконтролю. У нашому дослідженні завданнями навчально-виховного процесу було формування умінь та навичок самоконтролю учнів 7-х класів в єдності мотиваційного, змістового і процесуального аспектів з метою їх розвитку та досягнення оптимальних результатів. Ми вважаємо, що вирішення поставлених завдань буде результативним за умови використання у навчальному процесі нових педагогічних технологій, що покликані наповнити навчання особистісним змістом та забезпечити розвиток в учнів стійких умінь самоконтролю. Найбільш прийнятним є розуміння “педагогічної технології” як “науково обґрунтованої системи операцій і

послідовність її втілення на практиці, що забезпечує ефективний педагогічний вплив” [2, 29].

Ми розробили і апробували *технологію формування умінь та навичок самоконтролю* в учнів основної школи (на матеріалі уроків російської мови у 7-х класах), яка поєднує в собі упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, покликаних забезпечувати діагностований і гарантований результат. Пропонована дидактична технологія містить декілька етапів: попередній, орієнтаційний, інформаційно-пізнавальний, діяльнісно-практичний, узагальнюючо-систематизуючий та контрольньо-оцінний, поетапне впровадження яких підвищує ефективність навчання. Для кожного етапу були визначені мета, зміст, методи та форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів 7-х класів, дидактичні засоби, ступінь керівництва роботою учнів на уроках російської мови з боку вчителя, способи контролю за результатами навчальної роботи.

Слід зазначити, що результативність поетапного формування зазначених умінь зумовлена наявністю на навчальних заняттях позитивного психологічного мікроклімату з метою активного включення учнів у пізнавальну діяльність, направлену на розвиток в них умінь самоконтролю.

У ході формуючого експерименту було встановлено, що самоконтроль, самооцінка виступають як чинники пізнавальної діяльності учнів. Ось чому контроль припускає самоконтроль, оцінка повинна завершуватися самооцінкою, інакше зовнішнє управління не переростає в самоврядування пізнанням і діяльністю. У сучасній школі існують великі труднощі при організації самооцінки учнів. Навіть в школах нового типу переважає оцінка діяльності учня вчителем, а не самостійне, щоденне, адекватне оцінювання учнями власних дій. Самоконтроль і самооцінку ми вважаємо важливим напрямом самовдосконалення навчального процесу і складовою частиною вольової підготовки до праці, навчання, самоосвіти. Самоконтроль і самооцінка є також необхідною частиною самостійної роботи школярів на уроці та вдома, без них вона малоефективна. По суті самостійна робота припускає уміння відібрати потрібну інформацію, орієнтуючись на свої знання,

завдання і вимоги вчителя. Далі необхідно планувати і організовувати свою самостійну роботу, що також припускає елементи самоконтролю і самооцінки. Нарешті, при підведенні підсумків виконаної роботи, порівнянні задуманого і виконаного самоконтроль і самооцінка виступають як завершальні самостійні елементи. Встановлено, що самоконтролю і самооцінці треба учити школярів в ході всієї основної навчальної та позакласної роботи. Найбільш доцільний в цьому плані інструктаж як метод навчання самоконтролю, взаємна оцінка як спосіб навчання самооцінці. Практично будь-який елемент уроку можна використовувати для навчання навичкам самоконтролю і самооцінки.

У ході реалізації дослідно-експериментальної роботи з формування умінь і навичок самоконтролю в учнів 7-х класів на уроках російської мови ми спостерігали позитивну динаміку в успішності по даному предмету і зростання інтересу до нього. Ми звернули увагу на те, що учнів значно підвищилася пізнавальна активність і самостійність на уроках, та у позакласній діяльності, причому не тільки з російської мови, але по іншим навчальним предметам. В процесі експерименту в учнів мав місце розвиток таких найважливіших психічних процесів, як мислення, пам'ять, увага, сприйняття та ін.

Особливо цікавими і важливими для нашого дослідження були позитивні зміни особистісних характеристик учнів. По-перше, найпідготовленіші учні у ході експериментального навчання і особливо по його завершенню продемонстрували стійку сформовану саморегуляцію не тільки навчальних дій, але і своїх вчинків, поведінки. По-друге, учні переконалися, що самоконтроль органічним чином пов'язаний з цілим рядом рис характеру особистості. Наприклад, за такими рисами, як безладність, бездумність, недбалість, необачність, розпущеність, халатність та інші, неважко побачити дефіцит самоконтролю. В той же час, якщо ми характеризуємо людину розсудливу, акуратну, витриману, надійну, порядну, цілеспрямовану, то за кожною з перерахованих якостей добре проглядається уміння контролювати свої дії і вчинки. Можливе також виділення сукупності рис характеру, достатньо близьких

за своїм змістом і мають в своїй основі самоконтроль. До них, перш за все, слід віднести обов'язок, відповідальність і дисциплінованість, прояв яких ми спостерігали у більшості учнів експериментальних класів. Також, ми звернули увагу на те, що школяри стали впевненішими в собі, навчилися критикувати і оцінювати не тільки своїх однокласників, але і власні дії, вчинки. Вони з великим інтересом сприймали оцінку з боку товаришів, вчителів і враховували її в подальшій діяльності.

Необхідно відзначити, що у більшості учнів експериментальних класів з'явилося бажання сформувати в собі такі механізми самоконтролю, під яким розуміється "...свідома, планомірна, систематична робота над собою в цілях вдосконалення або формування нових якостей власної особистості, необхідних для плідної діяльності в справжньому і майбутньому" [3, 27]. Загальновідомо, що самовиховання стає можливим, якщо людина здатна аналізувати і оцінювати власні якості, перевіряючи їх адекватність тим вимогам, які пред'являються до нього з боку суспільства, і тій діяльності, в якій він зайнятий або до якої прагне. Таким чином, одним з обов'язкових компонентів в процесі самовиховання є самоконтроль.

Висновки. Низький рівень умінь і навичок самоконтролю, зафіксований на констатувальному етапі педагогічного експерименту, пояснюється не сформованістю навчальних мотивів у школярів, відсутністю усвідомлення необхідності цих умінь, малим обсягом роботи над формуванням вказаних умінь, відсутністю навичок організації подібної роботи у більшості вчителів, не сформованістю в учнів звички працювати самостійно, системно та результативно.

У ході формувального експерименту було встановлено, що ефективним засобом формування умінь самоконтролю є введення у навчальний процес сучасної школи запропонованої технології формування в учнів умінь самоконтролю. Рівень самостійності виконання навчальних завдань на уроках російської мови в учнів 7-х класів значно зростає, якщо учні самі планують свою роботу, виокремлюють її етапи,

вичленують найскладніші моменти, самостійно обирають шляхи розв'язання поставлених завдань. Необхідно зазначити, що формування умінь самоконтролю протікає успішно, якщо учні займають активну позицію в ході навчально-пізнавальної діяльності. Саме активна позиція забезпечує задоволеність навчальним процесом з боку учнів, сприяє тому, що в них активізується пізнавальна, самостійна діяльність, формується бажання і потреба працювати в системі, прагнути досконалого виконання поставлених завдань.

Література

1. Александров Г.Н., Дзасаров А.А., Науменко А.И. Основы теории педагогических систем и педагогических технологий: Учеб. пособие. – Владикавказ: Изд-во Сев.-Осет. Гос. Ун-та им. К.Л. Хетагурова, 2001. – 75 с.
2. Недодатко Н.М. Технологія формування навчально-дослідницьких умінь школярів // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 21.
3. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л., Изд-во Ленингр. ун-та. – 1989. – 192 с.
4. Уманский В.С. Формирование умений самоконтроля у старшеклассников // Дидактические основы развития самостоятельности учащихся в процессе обучения и воспитания/ Под ред. А.С. Лынды. – М., 1974. – С. 21.

А.М.Король

СИСТЕМА ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статье рассматривается система творческих заданий с использованием традиционных и нетрадиционных методов обучения (метод импровизации, ассоциации и др.) на четвергом этапе формирования готовности учащихся к творческой деятельности.

The system of the creative tasks with using of traditional and untraditional methods of teaching (method of improvisation, method

of association and others) at the forth stage of formation of the pupils' readiness to creative activity is considered in the article.

Демократизація освіти, яка відбувається у нашому суспільстві, висуває нові вимоги щодо особистості учня, який здатний самостійно розмірковувати, приймати нестандартні рішення. Пошуки засобів, що забезпечують формування готовності учнів до творчої діяльності, сполучені з теоретичним обґрунтуванням, розробкою практичних положень.

У корекції поняття “творчість” для учнів музичних шкіл ми виходили з того, що творчість – це утворення суб’єктивного художнього образу, ідей та гіпотез, що поступово реалізуються у виконавській діяльності. Творчість – це здатність особистості спиратися на механізми інтуїції, що діють без спеціальної підготовки і відсувають на другий план знання, вміння, навички.

Поняття “творча діяльність” передбачає діяльність, результатом якої є новий оригінальний продукт, що має значення для конкретного виду діяльності і суспільну значущість.

У сфері музичної педагогіки проблемами розвитку творчої особистості займалися Е.Абдулін, О.Апраксіна, Н.Ветлугіна, Л.Масол, Б.Теплов, Л.Хлебникова Г.Ципін, В.Шацька [1; 2; 4; 5].

Автори досліджень зголошувались на тому, що навчально-творча діяльність у музичних класах повинна синтезувати елементи імпровізації, творіння, базуватися на досвіді особистості, сприяти оволодінню знаннями та розвитку уявлень. На активність навчально-творчої діяльності впливає синтез різних видів діяльності: вокальна, інструментальна, слухання музики.

На нашу думку, творча діяльність є фактором становлення творчої особистості, якщо вона базується на альтернативних установках вчителя стосовно формування індивідуальної особистості. Сучасний вчитель повинен враховувати доцільність розвитку якостей особистості, яка зберігає незалежність думок, здібність до ризику викласти власну творчу позицію, невтомного дослідницького пошуку,

нестандартного мислення, спілкування в комунікативній діяльності, передбачення та прогнозування.

Тому ефективність творчої діяльності в ході експерименту ми пов'язували з діагностуванням того, що люблять діти, чим вони цікавляться, які твори музики їм більш близькі за характером емоційно-образного змісту, які ознаки притаманні власним творінням учнів, яка форма комунікативного спілкування найбільш близька кожній особистості, яким повинно бути середовище, що найбільше сприяє прояву творчої особистості учнів, яку роль відіграє потреба у наслідуванні учнів прийомів діяльності вчителя, зразків його особистої імпровізації.

Ми виходили з того, що творча діяльність пов'язана з характером взаємодії вчителя та учня і тому враховували роль принципу природовідповідності, який передбачає врахування індивідуальних можливостей особистості, її інтереси та здібності.

Четвертий етап забезпечував формування готовності учнів нетрадиційними методами навчання системою творчих завдань. Акцентувалося на доцільності варіювання творчими завданнями (утворювалася педагогічна умова за ознаками визначення унікальних особливостей власного "Я", що впливало на формування варіативно-утворювального рівня готовності). Упровадження нетрадиційних методів навчання забезпечувалося накопиченням емоційно-чуттєвого досвіду через вивчення певної кількості творів.

Урахування збільшення досвіду до імпровізації проходило паралельно із ускладненням творчих завдань за допомогою фактора узагальнених комплексів у ході включення їх у нові зв'язки відношень, зокрема, на основі знань з гармонії, мелодії, фактури в цілому, що передбачали постійне вдосконалення навичок виконавсько-творчого володіння матеріалом. У ролі факторів підготовки до імпровізації були:

а) формування навичок миттєвого утворення музичних уявлень у творчо-виконавській діяльності (створювалася педагогічна умова за ознакою самоактуалізації учня на основі

включення механізмів спонтанної творчості);

б) формування уявлень та їх реалізація у звучанні на інструменті (створюється педагогічна умова за ознакою формування вищих потреб у творчій діяльності);

в) формування слухових уявлень щодо активного мелодичного та гармонічного слуху, почуття форми, стилю; накопичення досвіду на основі знань інтонаційних, метроритмічних, фактурних стереотипів музики різних стилів (створюється педагогічна умова за ознакою формування універсальних потреб);

г) формування вмінь до перетворення сформованих у пам'яті образів на цій основі створюється педагогічна умова.

З метою упорядкування системи впровадження традиційних та нетрадиційних методів навчання використовувалася розроблена нами така структура:

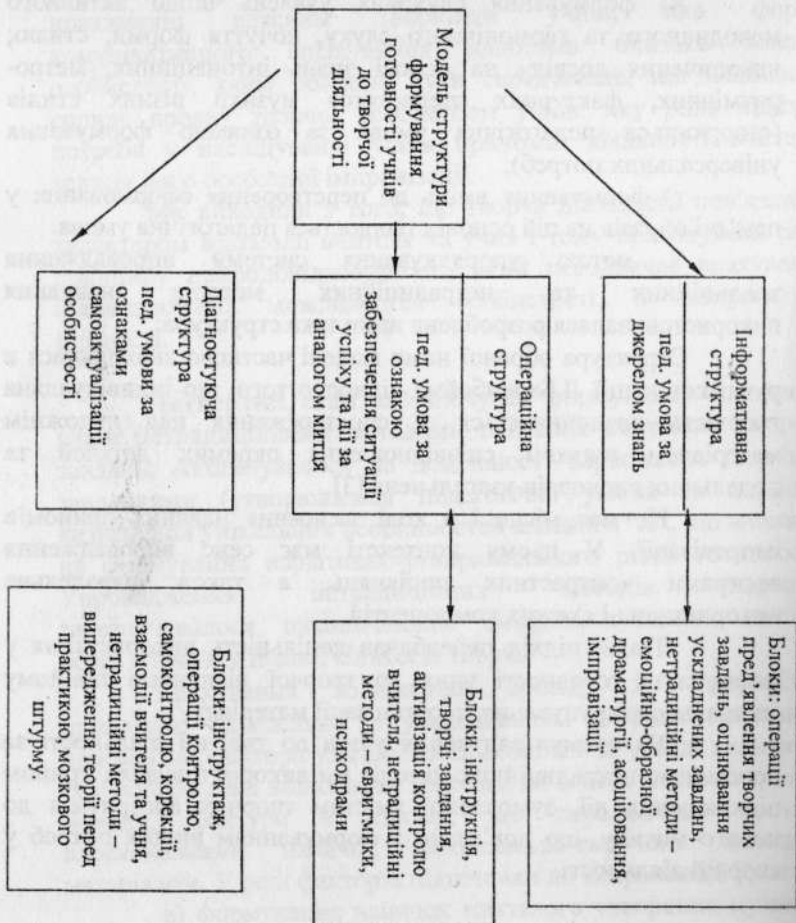
Структура обраної нами моделі частково знаходилася в руслі концепції Л.Баренбойма відносно того, що індивідуальна творчість розпочинається зі спостереження над художнім матеріалом шляхом співвідношення окремих деталей та подальших висновків-узагальнень [3].

Це має місце і в ході засвоєння наявних прийомів імпровізації. У цьому контексті має сенс впровадження програми контрастних порівнянь, а також паралельне використання і схожих компонентів.

Такий підхід передбачав доцільність використання у формуванні готовності учня до творчої діяльності прийому спеціального групування та організації матеріалу.

Як стимул залучення учнів до творчої діяльності за допомогою нетрадиційних методів ми використовували прийом підключення дії, зумовленої змістом творчих алгоритмів до нового мотиву, що пов'язано з формуванням вищих потреб у творчій діяльності.

Структура моделі формування готовності учнів до творчої діяльності



Учень при цьому розмірковував таким чином:

I варіант: “Я створюю свій варіант імпровізації, визначаю особливості ваги створених образів, але я трохи стомився від цього заняття. Тому спробую використати підказку того композитора, який мені більше подобається, більш близький до моїх почуттів, настроїв. Ось і буду імпровізувати за його підказкою. Потім я вже буду варіювати та комбінувати на основі створених нових образів”.

II варіант: “Я виконую ритмічну імпровізацію, вивчаю своє ставлення до ритму твору за допомогою пластичних рухів. Тепер я розумію, яким чином можна себе контролювати в ході виконання творчих завдань”.

Наведені вище вислови учнів було підготовлено методами психодрами та методами ритмічної імпровізації, коли здійснювався інструктаж щодо психологічної адаптації учнів до прояву внутрішньої екзистенції. Суть інструктажу полягала в реалізації установки на зосередження уваги, на досягнення стану спокою, рівноваги, звільнення від усіх хвилювань, неприємних почуттів.

З метою збудження бажання особистості учня до творчої діяльності нетрадиційними методами ми використовували прийом варіювання позицій особистості в рольових іграх. Цей прийом сприяв формуванню самооцінки учнів своїм діям у ході виконання творчого завдання з подальшим перевтіленням образу своїх друзів, однокласників. Учні відшукували нові стимули для творчої діяльності на основі емпатії.

У ході використання нетрадиційних методів навчання нами також використовувався прийом, що забезпечував включення дій учнів у позакласній творчій діяльності за допомогою поширення соціальної мотивації.

У той же час ми використовували поринання, що здійснювалося за допомогою поданих нижче вправ:

- приспівування (сольфеджування) без підтримки інструменту;
- приспівування разом із інструментом;
- приспівування про себе;
- виконання всліпу.

Ці вправи в умовах використання нетрадиційних методів допомагали учням звільнитися від зайвого хвилювання в ході оцінювання імпровізації і повністю сконцентрувати увагу на творінні продуктів власної творчості.

Вони забезпечували реалізацію педагогічної умови за ознакою самоактуалізації особистості, що впливає на формування продуктивного рівня готовності до творчої діяльності. Перераховані вище вправи сприяли досягненню повноти включення в творчу діяльність, учні концентрували увагу лише на одному об'єкті: драматургії художнього образу; вони контролювали всі етапи творчої діяльності, вносили власні пропозиції щодо досягнення поставленої мети, прогнозування кінцевого образу; оперували метафоричними та поетичними образами.

Формування готовності учнів до творчої діяльності здійснювалося в умовах поєднання індивідуальних занять та групових. Ми виходили з того, що групова діяльність може будуватися на основі принципу кооперації шляхом взаємодопомоги й конкуренції груп та самих учнів, які входять у ці групи. Нами давалась установка і на кооперацію в ході виконання творчого завдання, і на конкуренцію, коли використовувався метод мозкового штурму. Учні, максимально концентруючи увагу, висловлювали неординарні рішення, будували самобутні музичні та поетичні образи. Тобто, створювалася педагогічна умова за ознакою наявності демократичного стилю спілкування.

Творчі завдання на основі використання нетрадиційних методів навчання передбачали доцільність забезпечення передбачення, коли робилася спроба виключити механізми логічних понять, децентралізувати форми лінійного сприйняття та включитися в спонтанно-творчу діяльність. При цьому використовувалися вправи, зумовлені необхідністю встановлення зв'язків між слуховими уявленнями та руховими діями.

Зазначимо, що миттєва готовність рук на наказ слуху є вміння, яке формується за допомогою тренінгу. В свою чергу тренінг включав прийоми:

- а) засвоєння рухово-пластичних комплексів з допомогою закріплення аплікатури;
- б) засвоєння зручних фактур інших імпровізаторів;
- в) засвоєння імпровізаційної фактури, що містить в собі основні особливості виконавської творчості та індивідуальні особливості техніки особистості, що імпровізує;
- г) визначення факторів, що забезпечують імпровізацію на основі комбінування засвоєними блоками;
- д) вивчення додаткового матеріалу у різних тональностях;
- є) використання прийомів орнаментатії, як фактора, що допомагає імпровізувати;
- ж) визначення раптових узагальнених структур.

Виходячи з викладеного, доцільно відзначити, що на четвертому етапі робилася спроба використати такі нетрадиційні методи навчання: метод імпровізації, який передбачав поєднання індивідуальної музично-творчої діяльності учня з комунікативною діяльністю за схемою: вчитель – учень – батьки – народний фольклор – рідна мова; методи асоціювання, що забезпечувалися за допомогою фактора порівняння, співвідношення окремих диференційованих та узагальнених фрагментів; нетрадиційні методи, що забезпечувалися інтеграцією різних видів діяльності.

Література

1. Абдулин Э.Б., Николпева Е.В. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: Учебное пособие. – М.: Прометей, 2005. – 232с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. Пособие для студентов пед. институтов по специальности “Музыка и пение”. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследование. – 2 – е изд., доп. – Л.: Советский композитор, 1979. – 361 с.
4. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. – 2001. – №1. – С. 2 – 5.

5. Ражников В.Г. Словарь признаков характера звучания // Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Прометей, 2004. – 218с.

А.А.Пермяков, А.В.Порохненко

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ

У статті розглядається понятійний апарат, фактори, що впливають на формування здорового способу життя школярів, шляхи формування здорового способу життя школярів.

In Permjakova Alexander Anatoljevicha and Porohnenko Alexander Vasiljevicha's clause «Formation of a healthy way of life of schoolboys» is considered the conceptual device, the factors influencing formation of a healthy way of life of schoolboys, a way of formation of a healthy way of life of schoolboys.

Формирования здорового образа жизни школьников – одна из задач современной школы. Это связано с тем, что около 90% школьников имеют отклонения в состоянии здоровья, около 50% - недостаточную физическую подготовку, почти 60% - низкий уровень физического развития. Регулярно самостоятельно выполняют физические упражнения лишь 38,2% школьников, 55% - эпизодически [5]. Каждый второй школьник имеет морфофункциональные отклонения, а 40% детей страдают хроническими заболеваниями [9].

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что здоровый образ жизни оказывает определяющее влияние на здоровье человека. Это подтверждается и исследованиями, согласно которым здоровье человека на 20% зависит от наследственности; на 20% - от окружающей среды, на 10% - от состояния здравоохранения и на 50% - от образа жизни [2].

Что же такое здоровый образ жизни? В современной литературе нет единого мнения по определению этого понятия. Его научное толкование можно дать, рассмотрев такие понятия, как «здоровье», «образ жизни».

Под здоровьем иногда понимают отсутствие у человека болезней или физических дефектов [1]. Чаще здоровье определяется как состояние полного физического, душевного и социального благополучия [2]. В то же время существуют такие определения, где в основу заложено не состояние, как абстрактное благополучие, а динамические изменения, т.е. процесс жизненного цикла, связанного с реализацией своих потребностей в социально-трудовой активности, репродуктивности при максимальной продолжительности активной жизни [2].

Под образом жизни понимается совокупность форм жизнедеятельности людей, обусловленных данным способом производства, которая проявляется в труде, быту, социально-политической жизни, культуре, в поведении людей [6]. В структуру образа жизни включаются следующие компоненты: преобразовательная, коммуникативная, познавательная, медико-педагогическая деятельность; способы удовлетворения материальных и духовных потребностей; формы участия в различных видах деятельности. В то же время к структурным компонентам следует отнести организацию двигательной активности, профилактику вредных привычек, выполнение требований санитарии, гигиены и закаливания, режим обучения, труда и отдыха, режим питания, организацию сна, культуру общения, культуру сексуального поведения, психофическую регуляцию организма и другие [4; 5].

«Здоровый образ жизни – это категория общего понятия «образ жизни», включающий в себя благоприятные условия жизнедеятельности человека, уровень его культуры (в том числе поведенческой) и гигиенических навыков, позволяющих сохранять и укреплять здоровье, способствующих предупреждению развития нарушений здоровья и поддерживающих оптимальное качество жизни», - отмечает О.Н.Сергеева [9].

Таким образом, можно сказать, что здоровый образ жизни – это способ деятельности людей по сохранению и улучшению своего здоровья как условия и предпосылки развития других сторон и аспектов образа жизни; с одной

стороны, это форма, а с другой – условия реализации и развития других сторон образа жизни человека [2].

Формирование здорового образа жизни – сложный и трудный процесс. И хотя учащиеся являются наиболее перспективным и благодатным контингентом (в школьном возрасте происходит наибольшее усвоение основных объемов информации, выработка фундаментальных жизненных стереотипов), сами они не всегда могут обеспечить соответствующий способ жизнедеятельности. Очень многое здесь зависит от взрослых: педагогов и родителей.

Основным компонентом здорового образа жизни человека является его личная физическая культура. Это часть культуры личности, основу специфического содержания которой составляет использование человеком одного или нескольких видов физкультурной деятельности в качестве фактора оптимизации своего физического и духовного состояния [3].

Важное влияние на формирование здорового образа жизни школьников имеет и социально-гигиенический фактор (наличие или отсутствие у учащихся гигиенических навыков, знаний о здоровом образе жизни). Однако анализ литературы говорит о том, что почти 90% школьников имеет поверхностное представление о здоровом образе жизни, не знают его структурных компонентов [5].

В последнее время все большее влияние на формирование здорового образа жизни школьников оказывает их отношение к курению, употреблению алкоголя, наркотиков. Исследование, проведенное среди старшеклассников 9-11 классов в ряде школ г. Кривого Рога, показало такие результаты.

Отвечая на вопрос: «Влияет ли на тебя реклама алкогольных напитков и табачных изделий?» 10% школьников ответили, что влияет в определенной мере («особенно когда видишь, как кто-то пьет или курит»); 67% школьников ответили, что им безразлично; и у 30% школьников она вызывает негативные чувства.

Ответы на вопрос: «Предлагали ли тебе спиртное или сигареты» были такими: 82% школьников ответили

утвердительно; при этом 64% ответили, что им предлагали закурить или выпить несколько раз, а 18% - довольно часто. Среди тех, кто в первую очередь пытался это сделать, были названы родители, близкие, друзья и подруги.

Большинство опрошенных старшеклассников (76%) дали отрицательный ответ на вопрос: «Куришь ли ты?». Остальные 24% ответили, что курят, но немного – от одной до нескольких сигарет в день; из них 6% курят регулярно и более двух сигарет в день.

23% опрошенных старшеклассников отрицательно ответили на вопрос об употреблении алкогольных напитков; 67% ответили, что употребляют спиртное, но изредка; 10% ответили, что употребляют спиртные напитки довольно часто – один-два раза в месяц.

Никто из опрошенных школьников не указал, что они употребляют наркотики; но наряду с этим 4% ответили, что наркотики употребляет кто-то из их окружения: друзья, приятели, знакомые. А вот курят и употребляют спиртные напитки около 40% членов семей опрошенных старшеклассников; 50% друзей и приятелей.

Как видим, данные исследования показали, что среди современных старшеклассников довольно значительная часть употребляет спиртные напитки и курит. Это указывает на необходимость серьезной работы среди школьников по проведению профилактической работы, направленной на формирование здорового образа жизни. И проводить ее должны, в первую очередь, школа, классные руководители с помощью тех родителей, которые сами отрицательно относятся к алкоголю, табаку, наркотикам, ведут здоровый образ жизни.

Анализ литературы позволил выделить некоторые пути формирования здорового образа жизни школьников. К ним следует отнести:

1. Определение исходного уровня и состояния здоровья учащихся. Для этого необходимы регулярные медицинские осмотры, анализ причин заболеваний, устранение этих причин, сопоставление всех данных о состоянии здоровья школьников.

2. Организацию оптимальной двигательной активности школьников. Оптимальный двигательный режим зависит от возраста учащихся, но он должен быть в среднем не менее 6-8 часов в неделю и включать в себя занятия в школе, самостоятельные занятия (утренняя гимнастика, игры в волейбол, футбол, подвижные игры на местности и др.).

3. Организацию здорового питания. Родителям и учителям необходимо следить, чтобы учащиеся питались не менее трех-четырёх раз в день; в рацион включались продукты, имеющие в своем составе все необходимые для молодого организма белки, жиры и углеводы; был сбалансированный состав минеральных солей и витаминов.

4. Соблюдение эргономических требований при формировании режима деятельности образовательных учреждений.

5. Воспитание высокой культуры личной гигиены, санитарии, закаливания. Соблюдение всех норм и правил приведет к повышению жизнедеятельности организма, улучшению обмена веществ, развитию умственных и физических способностей учащихся.

6. Соблюдение режима сна, труда и отдыха. Правильно составленный режим дня является основой жизнедеятельности учащихся. Он должен быть индивидуальным, отвечать конкретным условиям, состоянию здоровья, уровню работоспособности, интересам и склонностям учащихся.

7. Профилактику вредных привычек. Здоровый образ жизни несовместим с вредными привычками: курением, употреблением алкоголя, наркотических веществ, которые значительно повышают уровень риска многих заболеваний. Основными средствами, препятствующими распространению вредных привычек у школьников, является формирование внутреннего культурного стержня, моральных ценностей, потребности в трудовой деятельности, рациональной организации свободного времени, регулярных занятий физическими упражнениями.

Литература

1. Гарашук В.П. Концептуальні основи формування культури здоров'я школяра // Нові технології навчання. – К.: ТМЦ ВО, 2000. – Вип. 28. – С.206-213.
2. Грач И.С. Здоровый образ жизни: сущность понятия и содержание работы по его формированию // Образование - 2002. - №5. – С.88-91.
3. Дуркин П.К., Лебедева М.П. К решению проблемы формирования здорового образа жизни населения России // Теория и практика физической культуры. – 2002. - №8. – С.2-5.
4. Закопайло С. Компоненти здорового способу життя старшокласників // Фізичне виховання в школі. – 2001. - №3. – С.52-54.
5. Зубалий М., Закопайло С. Структурні компоненти здорового способу життя старшокласників // Освіта і управління. – 2005. - №2. – С.153-156.
6. Лапаєнко С.В. Поняття про здоровий спосіб життя // Здоров'я України. – 1998. - №12. – С.23-24.
7. Петров К. Здоровьесберегающая деятельность в школе // Воспитание школьников. – 2005. – №2. – С.19-24.
8. Попова А.И. Здоровьесберегающая среда в школе // Образование. – 2002. - №4. – С.80-84.
9. Сергеева О.Н. Управление процессом формирования здорового образа жизни детей и подростков // Образование - 2002. - №5. – С.98-102.

Ю.С.Коровкіна

ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СУТНІСТЬ ДЕЛІКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

В данной статье рассматриваются сущность деликвентного поведения, одного из видов девиантного поведения подростков, раскрываются особенности и мотивы деликвентных проявлений личности подростка.

In given clause are considered essence delinquens behaviour, one of kinds deviations behaviour of the teenagers, the

features and motives delinquention displays of the person of the teenager are opened.

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, породжують складності для сучасної родини і, як наслідок, формування особистісних властивостей і поведінкових якостей підлітків виходить за рамки нормального розвитку і діагностуються як девіантні. Усе частіше ми стикаємося з проявом з боку підлітків негативних поведінкових реакцій, таких як недисциплінованість, агресивність і брутальність стосовно батьків і вчителів, пропуски занять, бродяжництво, крадіжки, хуліганство, пияцтво і наркоманія, не рідкістю стали й убивства в середовищі підлітків. Про актуальність цих соціально-психологічних проблем говорять статистичні дані, що наводять працівники різних соціально-психологічних служб, комісій у справах неповнолітніх і центрів суспільних зв'язків. В останні роки значно зріс рівень протиправних дій серед підлітків.

Мета даної статті: розкрити сутність та проаналізувати характеристику деліквентної поведінки підлітків, розкрити особливості та мотиви деліквентних проявів молодого покоління.

Дана проблема цікавить багатьох сучасних педагогів-дослідників. Ми розглянули праці таких вчених, як А.А. Амінов, О.В. Безпалько, Є.В. Змановська, В.В. Ковальов, А.Є. Личко, Г.М. Мінковський та інші.

Проблема деліквентної (протиправної, антисуспільної) поведінки, є центральною проблемою для дослідження більшості соціальних наук, оскільки суспільний порядок відіграє важливу роль у розвитку як держави в цілому, так і кожного громадянина окремо.

У відношенні протиправної поведінки використовують різноманітні підходи і понятійний апарат. У психолого-педагогічній літературі сучасники визначають її як деліквентну. Поняття походить від латинського *delinquens* – “проступок, провина”. Є.В.Змановська під цим терміном розуміє протиправну поведінку особистості – дії конкретної особистості, що відхиляються від встановлених у даному

суспільстві і в даний час законів, що загрожують благополуччю інших людей чи соціальному порядку і кримінально наказуємо у крайніх своїх проявах. Особистість. Яка проявляє протиправну поведінку, кваліфікується як деліквентна особистість (деліквент) [3, 97].

О.В.Безпалько стверджує, що деліквентна поведінка – це сукупність протиправних вчинків людей, за які в особливо важких випадках може накладатися покарання згідно статей цивільного та кримінального кодексів [1, 102].

До протиправних дій відносять проступки (провини), правопорушення та злочини. Серед типових проступків неповнолітніх виокремлюють лихослів'я, систематичне порушення дисципліни в школі, бійки з однолітками, бешкетування. Правопорушення – це порушення адміністративних та правових норм, які проявляються через дрібні крадіжки, здирництво, викрадення автотранспортних засобів, хуліганство. Злочин – протиправне, суспільно-небезпечне діяння, що класифікується за певними нормами кримінально-процесуального права (зґвалтування, вбивства, нанесення значних тілесних пошкоджень).

У спеціальній літературі розглядається термін, що використовується у різноманітних значеннях. А.Е.Личко [5, 52], вводячи у практику підліткової психіатрії поняття "деліквентності", обмежує його лише дрібними діями, які не спричиняють злочину і не несуть кримінальної відповідальності (це шкільні пропуски, хуліганство). В.В.Ковальов [4] заперечує проти такого трактування, говорячи про те, що деліквентна поведінка є поведінкою злочинною у будь-якому випадку.

У зарубіжних джерелах деліквент – це особа до 18 років, чия поведінка спричиняє шкоду іншій особистості чи групі людей і перевищує грань, встановлену нормальними соціальними групами у даний момент розвитку суспільства.

Отже, деліквентна поведінка – це один з різновидів девіантної поведінки, є сукупність протиправних дій, вчинків, злочинів (в тому числі кримінальних), які не відповідають сучасним законам та нормам суспільства. Особа, що здійснює дану поведінку в психолого-педагогічній літературі називається

деліквент. Це в основному психічно і фізично здоровий учень з певним негативним життєвим досвідом, деформованими соціально-етичними знаннями, нездоровими звичками та потребами, зіпсований неправильним вихованням чи асоціальним впливом певного середовища.

О.В.Безпалько стверджує, що передумовою деліквентної поведінки є важковихованість. Термін “важкий учень”, “важковиховуваний” характеризує дітей з негативним ставленням до навчання та норм моральної поведінки [1, 102]. З точки зору медичної психології відхилення у поведінці неповнолітніх поділяють на патологічні (хворобливі) і непатологічні. Важковиховуваними в непатологічному плані є в цілому повноцінні діти з деякими відхиленнями у фізичному здоров’ї, дещо розладною чи ослабленою нервовою системою внаслідок дій психотравмуючих факторів. В їхній поведінці можуть спостерігатись неадекватні реакції, надмірна агресивність, лицемірство, розбещеність, озлобленість, заздрість. Найбільш характерними проявами важковиховуваності дітей є лідерство, схильність до безцільного проведення часу, безвідповідальність, неорганізованість, неуважність, емоційна нестійкість, слабка спроможність до опору негативному впливу інших.

З психологічної точки зору А.А.Райс стверджує, що між протиправною поведінкою і Я-концепцією існує тісний зв’язок [8, 228]. Самооцінка підлітків-правопорушників нижча, аніж у підлітків, які не порушують закони. Протиправна поведінка, можливо, є способом компенсації неадекватної Я-концепції юних правопорушників. Одна з теорій заключається в тому, що, маючи низьку самооцінку, підлітки слідуєть девіантним моделям поведінки, що зменшує відчуття неприйняття самого себе. Коли поведінка таких підлітків відповідає їх низькій думці про самих себе, відчуття самознищення і неприйняття себе зменшується. Бажаючи відновити самоповагу, вони приєднуються до девіантних груп, де отримують удобрення, в якому їм відмовляла інша частина суспільства. Таким чином, адекватна самооцінка захищає підлітків від протиправної поведінки; у того, хто вважає себе “правильною людиною” чи

“законослухняним”, формуються внутрішні протиріччя, що утримують їх від протиправних вчинків.

Більшість дослідників сходяться до тієї думки, що більшість деліквентних підлітків проживає в неблагополучних сім'ях, що в свою чергу пов'язано з поганими житловими умовами, напруженими відносинами між членами родини і низьким рівнем виховання дітей у родині. Але є протиріччя цій думці, насправді такі сім'ї дають лише 30-40% злочинності.

Отже, соціологи та кримінологи виділяють родини з різним виховним потенціалом. Г.М.Мінковський виділяє по цих ознаках 10 типів сімей: 1) виховуючи-сильні; 2) виховуючи-стійкі; 3) виховуючи-нестійкі; 4) виховуючи слабкі з втратою контакту з дітьми і контролю над ними; 5) виховуючи слабкі з постійною конфліктною атмосферою; 6) виховуючи-слабкі з агресивно-негативною атмосферою; 7) маргинальні: з алкогольною, сексуальною деморалізацією і т.д.; 8) злочинні; 9) римінальні; 10) психічно обтяжені [6].

У родинях першого типу (частка родин 15-20%) виховна обстановка близька до оптимальної. Головна її ознака – висока моральна атмосфера родини в цілому. Другий тип родин (35-40%) складає в цілому сприятливі можливості для виховання, а труднощі, що виникають у родині переборюються за допомогою інших соціальних інститутів, перш за все школи. Для третього типу родин (10%) характерна неправильна педагогічна позиція батьків (гіперопіка), яка тим не менш вирівнюється завдяки порівняно високому загальному виховному потенціалу родини. Четвертий тип (15-20%) об'єднує сім'ї, де батьки по різних причинах (погане здоров'я, перевантаженість роботою тощо) не в змозі правильно виховувати дітей, втратили контроль за їхньою поведінкою і інтересами, поступаючись впливу суспільства ровесників. Останні типи (10-15%) є з соціально-педагогічної точки зору негативними, а то і кримінальними. Ризик правопорушень неповнолітніх, що виховуються в обстановці постійних і гострих конфліктів, і в психічно обтяжених сім'ях, в 4-5 разів, а в сім'ях, де панують агресивність і жорстокість, в 9-10 разів вище, аніж у тих, де виховують в педагогічно сильних і стійких родинях [6].

Для вирішення таких питань, як визначення ступеня вираження деліквентності і міри впливу на особистість, важливе значення має систематизація типів правопорушників.

Деякі психологи виділяють таку типологію неповнолітніх правопорушників по ступеню вираження і характеру особистісних деформацій, які є актуальною: випадкові, стійкі і професійні правопорушники.

А.І.Долгова серед підлітків, які порушили закон виділяє три типи [2]:

1) *послідовно-криміногенний* – криміногенний „вклад” особистості у злочинну поведінку при взаємодії з соціальною середовищем є вирішальним, злочин витікає із звичного стилю поведінки, воно зумовлено специфічними поглядами, установками і цінностями суб’єкта;

2) *ситуативно-криміногенний* – порушення моральних норм, правопорушення неприступного характеру і сам злочин у значному ступені зумовлені несприятливою ситуацією; злочинна поведінка може не відповідати планам суб’єкта, бути з його точки зору ексцесом; такі підлітки здійснюють злочин часто у групі у стані алкогольного сп’яніння, не являючись ініціатором правопорушення;

3) *ситуативний тип* – незначна вираженість негативної поведінки; вирішальний вплив ситуації, що виникла не за виною індивіда; стиль життя таких підлітків характеризується боротьбою позитивних і негативних впливів.

Отже, визначають делінквентність як схильність, психологічну тенденцію до правопорушення. Делінквентними розцінюються такі характеристики поведінки, як агресивність, облудність, прогули школи, бродяжництво, крайня неслухняність, ворожість до вчителів і батьків, жорстокість до молодшої дитини і тварини, зухвалість і лихослів’я. Оскільки відзначені якості є аморальними (суперечним нормам етики і загальнолюдських цінностей), спостерігається визначені труднощі в розмежуванні делінквентних і аморальних учинків. За багатьма характеристиками кримінальна і делінквентна поведінка подібна. Розходження між розглянутими поняттями

полягає в тім, що злочинна і делінквентна поведінка носять антисоціальний характер, аморальна - асоціальний.

Література

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М.: Юридическая литература, 1981. – 294 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательський центр «Академия», 2003. – 288 с.
4. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М., 1979.
5. Личко А.Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков. – Львов, 1983.
6. Минковский Г.М. Неблагополучная семья и противоправное поведение подростков //Социологические исследования. – 1982. - №2. – С. 105-113.
7. Правонарушения несовершеннолетних и их предупреждение /Под ред. А.А. Аминова. – Казань: Из-во Казанского университета, 1983. – 152 с.
8. Психология подросткового и юношеского возраста /Под ред. А.А. Райса. – Санкт-Петербург-Москва-Харьков-Минск. – СПб.: Издательство „Питер”, 2000. – 624 с.

Ю.В.Ковальчук

ПРОЦЕДУРА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статье рассматриваются структурные компоненты научных понятий и основные концепции формирования экономических понятий у старшеклассников в процессе обучения.

In the article the structural components of scientific notions and basic conceptions of forming of economic notions at pupils of higher forms in the process of teaching are considered.

Одним із корінних питань в економічній підготовці учнів, що привертає особливу увагу дослідників науковців, є питання про методику формування економічних понять в процесі навчання.

Український енциклопедичний словник дає таке визначення поняттям: поняття – це форма мислення, у якій відбиваються загальні істотні властивості предметів і явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак [7, 729].

Педагогічний словник за ред. М.Д.Ярмаченка пропонує таке визначення понять: “Поняття – логічна форма мислення, що відображає істотні зв'язки, властивості й відношення предметів та явищ. Основна функція понять – виділення загального, що досягається абстрагуванням від істотного [6,371].

Будь-яке поняття виступає у двох проявах: як форма мислення і як форма пізнання, результат пізнавального процесу.

Поняття як форма мислення і як форма пізнання знаходяться у необхідному взаємозв'язку, що створює певну систему. Система понять це така сукупність абстракцій та ідеалізацій, які органічно взаємопов'язані між собою і знаходяться в певних взаємовідношеннях. Об'єктивною основою системи понять є процес відображення предметів і явищ об'єктивного світу в їхньому нерозривному взаємозв'язку і взаємовпливу. Головна особливість будь-якої науки полягає у системному пізнанні природних і соціальних явищ та процесів, а також відображенні результатів пізнання у системі понять.

Структура будь-якого поняття складається з двох основних компонентів: змісту та обсягу.

Зміст поняття — це сукупність суттєвих ознак предметів, на підставі яких предмети узагальнюються і виділяються в класи.

Суттєві ознаки — це ознаки, які визначають якісну специфіку предмета, що досліджується, його сутність.

Суттєві ознаки можуть бути: родовими чи видовими.

Родові суттєві ознаки — це ознаки такого класу предметів, у якому виділяється певний підклас.

Видові суттєві ознаки — це ознаки, на підставі яких виділяють підкласи в межах класу.

Другою складовою частиною структури поняття є його обсяг.

Обсяг поняття — це клас предметів, які виділяються і узагальнюються в понятті. Кожному з цих предметів притаманні ознаки, що складають зміст поняття.

Предмети, що входять до обсягу поняття, називаються елементами обсягу поняття.

Шлях утворення понять — це відкрите і глибоке осмислення суті законів розвитку природи і людського суспільства. А засвоїти поняття можливо з допомогою системності, яка використовується у дидактиці, оскільки системність — це сукупність знань і логічна послідовність компонентів знань і зв'язків між ними.

Проаналізувавши роботи фахівців про системні знання, можна зробити висновок, що під системними знаннями слід розуміти такі, які характеризуються якостями:

- усвідомлення учнями внутрішніх взаємозв'язків і логіки економічних понять;
- розуміння економічних понять, родових та видових;
- рухомість знань, вміння їх перебудувати, застосовувати в різних навчальних ситуаціях.

Формування економічних понять у психолого-педагогічній науці розглядається як один із аспектів проблеми формування наукових понять.

У сучасній психолого-педагогічній науці умовно можна виділити дві основні групи концепцій, які пояснюють механізм процесу формування понять.

До однієї з груп відносяться концепції, розроблені О.К.Артемовим, Д.Н.Богоявленським, О.М.Кабановою-Меллер, З.І.Калмиковою, Н.О.Менчинською, П.О.Шеварьовим та іншими з урахуванням основних положень асоціативно-рефлекторної теорії. Згідно цієї теорії процес засвоєння знань означає пізнавальну діяльність, яка включає в себе ряд психологічних процесів: сприйняття, запам'ятовування та усвідомлення. Недоліком даної групи концепцій є те що її автори, досить

повно охарактеризувавши суть процесу формування вмій, залишають відкритими питання про утворення уявлень і понять, між якими потім встановлююся асоціації.

Наступна група концепцій процесу засвоєння знань учнів ґрунтується на теорії поетапного формування розумових дій і понять, яка розроблена О.М.Леонтьєвим, П.Я.Гальперіним, В.В.Давидовим, Д.Б.Ельконіним, Н.Ф.Талізіню, Л.М.Фрідманом та ін. і є продовженням лінії розвитку вітчизняної психології, наміченої ще Л.С.Виготським.

Основне положення цієї теорії полягає в тому, що "психічна діяльність є результатом перенесення зовнішніх матеріальних дій у план відображення – у план сприймання, уявлення і понять. Процес такого переносу здійснюється через ряд етапів, на кожному з яких проходить відображення і відтворення дій і його систематичне перетворення". За основну структурну одиницю процесу мислення в цій теорії приймається розумова дія. Згідно цієї теорії П.Я.Гальперін зводить навчання до засвоєння орієнтирів діяльності та розумових дій, потрібних для її планування і здійснення в заданих умовах. Звідси навчання є управлінням психічною діяльністю учня на основі навчання розумовим діям і пізнавальним структурам [2].

Учені психологи П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін здійснили глибоку теоретичну розробку психологічних основ формування понять [4]. Вони виходили з того, що головний шлях формування понять – це навчання, в процесі якого важливу роль відіграють розумові дії, які здійснюються учнями.

Основні поняття, які складають фундамент знань, визначають відношення предметів, суттєві для діяльності, тобто поняття дають орієнтовну основу дій для учнів. Таким чином, дія, перш ніж стати розумовою, узагальненою, скороченою й засвоєною, проходить через перехідні стани. Основні з них і складають етапи засвоєння дій, кожен з яких характеризується сукупністю зміни основних властивостей (параметрів) дії [5].

Одне із центральних положень даної теорії полягає в тому, що нове знання, зокрема поняття не може бути передано учневі в готовому вигляді, тобто шляхом повідомлення або показу. Їх засвоєння – результат власної діяльності учнів, яка

повинна бути суворо визначена. Знання і дії засвоюються одночасно і отже, не постають перед нами як два різних процеси, а виступають як єдиний процес, в якому засвоєння знань відбувається в результаті виконання і засвоєння певних дій. Ці дії виступають не тільки як засіб формування понять, але і як засіб їх існування: в дії поняття може бути засвоєно та застосовано в подальшому для розв'язання задач.

Теорія поетапного формування розумових дій вимагає не просто активності учнів в процесі формування поняття, а чітко визначених її форм, які адекватні меті формування даного поняття.

Щоб виділити дію, адекватну формуючому поняттю, треба виходити із міркувань про те, для чого потрібно дане поняття, які задачі учень повинен буде вирішувати з його допомогою, яка його функція.

Таким чином, можна сказати, що теорія поетапного формування розумових дій і понять має чітко виражений педагогічний аспект, реалізація якого є одним із найбільш перспективних шляхів активізації навчального процесу, що є основою особистісно-орієнтованої педагогічної технології, яка спрямована на активізацію розумових здібностей учнів [4].

Інтегруючи результати психолого-педагогічних досліджень С.В. Васильєва, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Г.Є. Ковальнової, О.Я. Савченко, Г.Є. Уварової, М.М. Шардакова та інші, для нашого дослідження, можна виділити чотири етапи процесу формування понять:

1. Мотиваційна і змістовна підготовка до засвоєння поняття.
2. Організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак поняття.
3. Узагальнення і словесне визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном.
4. Введення сформованого поняття в систему знань.

На кожному етапі необхідно раціонально поєднувати пояснювально-ілюстративні, спонукально-репродуктивні, частково-пошукові, проблемні, навчально – і науково-дослідні та інші методи навчання; внутріпредметні і міжпредметні

зв'язки; конструювати систему пізнавальних завдань; застосовувати системно-структурний підхід тощо.

Поняття вважається засвоєним, якщо учень знає його визначення, вмє виділяти істотні ознаки, встановлювати зв'язки і співвідношення з іншими поняттями, а також оперує ним у нових навчальних ситуаціях. Тобто поняття є засвоєним, якщо у свідомості учня воно постійно розвивається і збагачується новим змістом, розширяється в обсязі. Саме за таких умов глибина і міцність засвоєння відповідають якісно високому рівню знань.

Література

1. Богоявленский Д.Н. О некоторых особенностях анализа и синтеза при усвоении знаний «Вопросы психологии», 1956. №2. – С.14-16.
2. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. - В кн Психологическая наука в СССР / Под ред В.Г. Ананьева, Г.О. Костюка, и др. - М: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - Т.1. – 559 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. -М.: Педагогика, 1986.-240с.
4. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. - 238с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. - 609 с.
6. Педагогічний словник за ред.М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
7. Український Радянський Енциклопедичний Словник: В 3-х т. Друге видання. – К.: Головна Редакція УРЕ, 1987.
8. Шардаков М.М. Мышление школьника.– М.: Учпедгиз, 1963. – 255 с.

СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ “ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ”

В статье рассматривается структурирование содержания педагогической практики студентов – будущих воспитателей I – II курсов педуниверситета, направленного на формирование готовности к воспитанию ответственности у дошкольников.

The article deals with the structure of the content of the pedagogical the practice of the student's – of future tutors I – II courses pedagogical university, direct on the formation of the readiness for the upbringing of responsibility in the preschool children's.

Досліджуючи формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності, вчені пов'язують цей процес з набуттям студентами не тільки теоретичних знань, усвідомлення професійних поглядів щодо забезпечення успішного виховання та навчання підростаючого покоління, а й уміння висококваліфіковано застосовувати їх під час безпосередньої праці в навчальному закладі (О.Абдулліна, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, Р.Хмелюк та ін.). З огляду на це, ми приєднуємося до думки О.Абдулліної, Н.Бахольської, М.Козій, М.Кононенко, І.Протасової, В.Розова, О.Сластьоніна та ін., що педагогічна практика є однією із ключових ланок у системі формування готовності студентів до педагогічної діяльності, сприяє становленню професіоналізму, набуттю першого педагогічного досвіду. Вона постає необхідним етапом у формуванні готовності майбутніх вихователів до виховання особистісних якостей дітей, зокрема відповідальності.

Загалом учені виокремлюють декілька видів педагогічної практики, які становлять її неперервність, систематичність і наступність. За тлумаченням З.Курлянд, це – навчальна практика (I або I – II курси), навчально-виробнича (III курс), виробнича (цільова) практика (IV курс), переддипломна (державна) практика (V курс) [3;153-154]. Н.Яковець визначає

таку систему педагогічної практики, що, на її погляд, передбачає поступове ускладнення діяльності студентів від першого до випускного курсів: ознайомча (I курс), навчальна (II курс), виховна (у літніх таборах) (III курс), педагогічна (IV курс), стажувальна (V курс) та магістерська [7; 60]. Положенням про педагогічну практику, розробленим кафедрою педагогіки Криворізького педуніверситету, передбачаються такі види педагогічної практики: психолого-педагогічна практика, літня педагогічна практика та виробнича педагогічна практика [5, 2].

Для успішного проходження педагогічної практики в студентів повинна бути сформована готовність до неї. Як зазначають В.Майборода й В.Поплужний, готовність до педпрактики має такі складові: мотиваційна, інформаційна й «технологічна» готовність. Формується вона, на думку дослідників, протягом перших двох курсів [2, 35].

Метою нашої статті стало розкриття структурування змісту навчальної педагогічної практики студентів – майбутніх вихователів, спрямованого на формування готовності до виховання відповідальності у старших дошкільників.

Навчальна педагогічна практика з позиції формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності дітей старшого дошкільного віку має на меті:

- створення мотиваційного забарвлення проходження педпрактики, підвищенням інтересу й потреби студентів самореалізувати свої можливості;
- ознайомлення студентів з організацією педагогічного процесу, створенням умов щодо забезпечення автономності життєдіяльності дошкільників;
- забезпечення практичної готовності до виховання відповідальності дошкільників;
- оволодіння педагогічними уміньми і навичками під час організації різних сфер життя дітей.

Спиралоючись на філософське тлумачення поняття «структура», структурування змісту навчальної педагогічної практики ми розглядаємо як склад і внутрішню форму організації системи, яка виступає у єдності стійких взаємозв'язків між її елементами [6,395].

Педагогічна практика, що спрямована на формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності дітей, має зв'язки як всередині системи практичної діяльності, так і з зовнішніми сторонами. До найголовніших зовнішніх взаємозв'язків відносимо такі: зв'язок з навчальними дисциплінами, із самостійною діяльністю, дослідно-експериментальною роботою. До внутрішніх – теоретична та практична готовність до педпрактики, особистісний, діяльнісний та діалогічний підхід в організації педпрактики, традиційні та активні форми проведення педпрактики.

Структурування змісту навчальної педагогічної практики, спрямованої на формування готовності майбутніх фахівців до виховання відповідальності у старших дошкільників, передбачає такі компоненти:

- ознайомчі екскурсії в дошкільні навчальні заклади різних типів;
- спостереження за організацією діяльності педагогів та дітей;
- аналітична діяльність студентів з елементами дослідницької роботи;
- практична діяльність студентів.

Розглянемо більш детально кожен складову основного змісту навчальної педагогічної практики.

1. Ознайомчі екскурсії в дошкільні навчальні заклади різних типів.

Мета: показати студентам дошкільні навчальні заклади різних типів; акцентувати увагу за якими програмами працюють дані установи; здійснити порівняльний аналіз щодо наповнюваності та комплектування дошкільних груп, їх розвивального середовища; розвивати мотиваційний аспект готовності до практичної діяльності; виховувати культуру спілкування.

У ході ознайомчих екскурсій студенти здійснюють відвідування дошкільних навчальних закладів загального розвитку, компенсуючого типу, санаторні, профільні. Аналізують навчальні та виховні програми, вивчають наповнюваність та комплектацію дитячих груп.

Студенти повинні звернути увагу на такі ключові моменти:

1. Чи можна виховувати відповідальність у дітей старшого дошкільного віку, спираючись на специфіку роботи даного закладу;
 2. Чи простежується в навчальних програмах, за якими працюють відповідні дошкільні заклади, завдання, пов'язані з вихованням відповідальності в старших дошкільників (в яких розділах, темах, формах роботи);
 3. Чи дотримуються заклади нормативності щодо кількості дітей у вікових групах, чи впливає це на формування відповідальності у дітей;
 4. Яким чином здійснюється комплектація вікових груп: за паспортним віком (за одним віком); різновікові групи (наприклад, 5-6-й рік життя; 4-6-й рік життя); групи сімейного типу (брати, сестри, родичі, близькі друзі, сусіди). Чи впливає комплектація групи на виховання відповідальності?
 5. Визначити, із яких складових складається розвивальне середовище в різних установах; яким чином воно сприяє вихованню відповідальності дошкільників.
2. *Спостереження за організацією діяльності педагогів і дітей.*

Мета: організувати відвідування студентами старших дошкільних груп у I та II половину дня з метою спостереження за окремими елементами педагогічного процесу, спрямованого на виховання у дошкільників відповідальності.

Розкриваючи зміст цього компоненту, ми звертаємо увагу на визначення у Коментарі до Базового компоненту дошкільної освіти щодо якості підготовки фахівців із дошкільного виховання. У ньому зазначається, що підготовка педагогічних кадрів повинна бути зорієнтована на доцільність і незворотність впровадження в практику особистісної моделі дошкільної освіти [1, 58]. Саме ця модель сприяє становленню життєвої компетентності дошкільника, показником якої є також сформованість базової якості – відповідальності. Тому, перш за все, студентам треба звернути увагу на особистісний підхід до дітей у діяльності вихователів:

- чи враховує вихователь індивідуальні та вікові особливості дітей, їх інтереси й уподобання;
- чи акцентує увагу на неповторність кожної дитини, її самодостатність;
- наскільки захищеним почуває себе дитина у присутності педагога;
- яку позицію по відношенню до дітей обирає вихователь: друг, порадник, суб'єкт діяльності, разом з дітьми або керівник, контролер, постачальник знань; над дітьми;
- враховує реальні життєві ситуації, стан та настрої дитини чи дотримується тільки написаного заздалегідь плану роботи.

Спостерігаючи за провідними видами діяльності дітей (гра, спілкування, праця, а також учіння), студенти визначають під час яких сфер життя і в яких ситуаціях дошкільники виявляють відповідальність:

1. Сфера життя «Природа» - відповідальне ставлення до природи;
2. Сфера життя «Культура» - відповідальне ставлення до об'єктів та речей рукотворного та духовного походження, праці, до партнерів в ігрових сюжетах та ролях.
3. Сфера життя «Люди» - відповідальне ставлення до своєї родини, до інших людей, до країни;
4. Сфера життя «Я сам» - відповідальне ставлення до себе, до власного здоров'я, до своїх обов'язків, дій і вчинків, самопокладання відповідальності.

3. Аналітична діяльність студентів з елементами дослідницької роботи.

Мета: вчити студентів проводити психолого-педагогічний аналіз навчально-виховного процесу з виховання відповідальності дітей; за допомогою емпіричних методів педагогічного дослідження з'ясувати стан відповідальних ставлень дітей.

На цьому етапі студенти обирають спостереження, бесіди, анкетування окремої дитини й педагога. За допомогою цих методів з'ясовують рівень сформованості відповідальності у дитини, аналізують різні види роботи вихователя з окресленої проблеми.

4. Практична діяльність студентів.

Мета: залучати студентів до проведення з дітьми по плану і під наглядом вихователя окремих форм роботи, які спрямовані на виховання відповідальності у дітей; розвивати педагогічне мислення, професійно-творчі здібності; виховувати інтерес до праці вихователя.

Вказана складова структурування змісту навчальної педагогічної практики спрямована на планування своєї роботи. Студентам надається на практиці познайомитися з особливостями методики виховання відповідальності у дітей, усвідомити її сутність та зміст. Завдяки цьому компоненту, студент виступає у ролі помічника вихователя, оволодіває професійними вміннями.

Таким чином, ми визначили структурування змісту навчальної педагогічної практики, спрямованого на формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності дітей старшого дошкільного віку. Як бачимо, всі компоненти даного структурування взаємопов'язані та взаємозалежні між собою. Кожний має свою мету та показники реалізації. Студенти під час цього виду практики виступають в ролі не пасивних спостерігачів, а активних суб'єктів взаємодії з вихователем-наставником, дитячим колективом та окремою дитиною. На нашу думку, розкритий зміст практики допоможе у вирішенні таких завдань: виявленні сутності та змісту відповідальності дітей старшого дошкільного віку, усвідомленні значущості виховання цієї базової якості особистості дитини; формуванні професійної спрямованості студентів на проведення процесу виховання відповідальності; засвоєння методики виховання відповідальності.

Запропоноване нами структурування змісту навчальної педагогічної практики в майбутніх фахівців з дошкільної освіти вимагає продовження процесу формування готовності до виховання відповідальності під час виробничої педагогічної практики.

Література

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.метод. посіб. / Під ред. О.Л.Кононко.- К.: Ред.журн. "Дошкільне виховання", 2003.- 243с.
2. Майборода В.К., Поплужний В.Л. Формування психолого-педагогічної готовності студентів до педагогічної практики // Вища і середня педагогічна освіта: Респуб. наук.-метод. зб. - Вип. 11.- К.: Вища школа, 1980. – С.35-37.
3. Педагогіка вищої школи: Навч.посіб. / Під ред.З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005.- 399с.
4. Педагогическая практика: Учеб.пос. для студентов пед. ин-тов / Под ред. В.К.Розова. – М., Просвещение, 1981.- 160с.
5. Положення про педагогічну практику за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра за напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта».- Кривий Ріг: КДПУ, 2006.- 16с.
6. Философский словарь. Под ред. М.М. Розенталя. М.: Политиздат, 1975.- 496с.
7. Яковець Н. Неперервність – провідний принцип організації педагогічної практики студентів// Рідна школа. - 2000.- № 8.- С.60-61.

Н.І. Білоконна

ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

В статтє рассматривается влияние внетекстовых средств на активизацию познавательной деятельности младших школьников на уроках чтения.

The article examines the influence of extra textual means on intensification of primary school children's cognitive activity on lessons dedicated to reading.

Сучасна початкова освіта перебуває у стані реформування й оновлення. Проте пильна увага до проблеми пізнавальної діяльності молодших школярів , її активізації свідчить про **актуальність** цього питання і в наш час.

Ідея виховання у школярів активності в навчанні належить до фундаментальних ідей педагогіки. Теоретичні положення Я.А.Коменського, Й.Ф.Гербарта, А. Дистервега, К.Д. Ушинського знайшли подальший розвиток у наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних педагогів (М.О. Данилов, Л.П. Аристова, П.І. Підкасистий, Г.І. Щукіна, Т.І Шамова, С.У. Гончаренко, Ю.К. Бабанський, О.Я. Савченко та ін.).

Читання (класне й позакласне) у початкових класах – це особливий шкільний предмет, “своєрідний засіб художньо-естетичного пізнання світу” (О.Я.Савченко). *Уроки читання багатофункціональні*: створюють умови для засвоєння учнями широкого кола літературознавчих, людинознавчих, суспільствознавчих, природничих уявлень, понять; сприяють формуванню системи умінь і навичок, способів читацької діяльності; виховують емоційно-ціннісні почуття і ставлення; розвивають творчі здібності учнів. Саме тому сучасний погляд на методику уроку ґрунтується на розумінні його як „розгорнутої читацької діяльності учнів, яку зумовлюють передусім зміст і жанр твору, вікові особливості і рівень готовності учнів до його сприймання і засвоєння” [1, 213].

У початковій школі формується мовна особистість — вдумливий, естетично розвинений читач, а не просто учень, який умів читати й писати. Збагаченню почуттєвого та образного сприймання художніх творів, освоєння учнями морально-етичних і естетичних цінностей у процесі осмислення прочитаного сприяє активне використання *ілюстративного матеріалу*.

Численні дослідження науковців (Л.В. Занков, Т.І.Шамова, Г.С. Костюк, О.Я. Савченко та ін.) показали, що тільки активна діяльність самого школяра є запорукою його успішного розвитку [2, 20]. Першорядне завдання вчителя – пробудити в кожній дитини пізнавальну активність, допитливість, прагнення мислити, робити самостійні висновки.

Цікаві запитання до виучуваних художніх творів збуджують пізнавальну активність молодших школярів,

спонукають їх до “вдумливого опанування новим матеріалом”. При цьому відбувається “збагачення ціннісних орієнтацій учнів: діти здебільшого запитують лише тоді, коли їх щось насправді дуже зацікавило, коли в знайомих предметах виявляються невідомі, незвичайні особливості, при цьому запитуючи, вони водночас міркують” [2, 35].

Систематична робота в цьому напрямку дає відчутні результати. Прагнення запитувати стає **стійкою пізнавальною потребою**. Водночас “формується інтелектуальна звичка не просто слухати пояснення, а сортувати матеріал, виділяючи нове, незвичне, невідоме” [2, 36-37].

Пізнавальну активність, самостійність мислення учнів на уроках читання викликає **застосування ілюстраційної наочності** (предметні й сюжетні малюнки; портрети письменників, репродукції картин відомих художників; дитячі малюнки до творів).

Ілюстрації допомагають молодшим школярам глибше зрозуміти зміст вивчених художніх творів; сприяють загостренню уваги на суттєвих ознаках описуваних подій, розумінню внутрішнього стану героїв та їх вчинків. Крім того, застосування ілюстративної наочності зменшує гіподинамію учнів, подовжує їхню працездатність, забезпечує позитивну емоційну атмосферу на уроці та формування інтересу до навчання. Розгляд та аналіз репродукції відомих творів мистецтва зворушують почуття, уяву молодших школярів. Так, наприклад, робота над репродукцією П.Д. Козина “Земляк” допоможе учням краще зрозуміти зміст твору І. Січовика “Автомат і квіти”, присвячений Великій вітчизняній війні:

- Кого зображено на картині?
- У який час відбувалася подія? Хто врятував хлопчика?
- Зверни увагу на вираз обличчя бійця. Як ти гадаєш, про кого він міг подумати в цей час?
- Що спільного у змісті оповідання І. Січовика “Автомат і квіти” та репродукції картини “Земляк”? Що є відмінним?

Така робота сприяє розширенню й збагаченню життєвого досвіду молодших школярів; засвоєнню ними

елементарних історичних знань про свою Батьківщину; привчає до всебічного бачення події чи об'єкта.

Слід зазначити, що процес розгляду й аналізу художньої наочності значно поживляють активізуючі запитання:

- Які почуття передає ця картина?
- Який ми можемо зробити висновок про ставлення художника до зображуваних подій? Чому ви так думаєте?

Слід зазначити, що, наприклад, *ілюстративний матеріал* „Читанки” для 2 класу представлений різнопланово. Подамо його аналіз у вигляді таблиці:

Таблиця 1

Загальна характеристика ілюстративного матеріалу в підручнику з читання (2 кл.)

Зміст ілюстративного матеріалу				
Тематичні малюнки (початок розділу)	Сюжетні малюнки до творів	Предметні малюнки (герої творів)	Репродукції картин	Портрети письменників
12	29	15	5	1

Із табл. 1. видно, що кожен розділ розпочинається тематичним малюнком. Це, на думку методистів, “створює в учнів відповідний настрій, налаштовує їх на серйозну аналітичну роботу, активізує життєвий досвід”. Найбільшу кількість становлять сюжетні малюнки. Вони допомагають молодшим школярам глибше зрозуміти зміст виучуваних художніх творів, привертають увагу дітей до сутності зображених подій, дозволяють виконати різні аналітичні завдання, наприклад:

- Зістав малюнок і текст казки, що нового ти помітив?
- Які епізоди казки зображено на малюнках? До якої частини казки ілюстрація відсутня?
- Кого з героїв не зобразив художник? Який абзац тексту передає зміст малюнка?
- До яких рядків вірша цей малюнок?

Предметні малюнки до художніх творів підкріплюють життєвий досвід дітей (зовнішній вигляд тварин: лисичка, ведмідь, зайчик); дають уявлення про портрет дійових осіб –

вираз очей, наприклад, дозволяє відчутти стан, у якому перебуває герой.

Репродукції картин, на нашу думку, дібрані у відповідності до вікових особливостей учнів 2 класу. Вони є зрозумілими за змістом і органічно доповнюють знання, набуті молодшими школярами під час читання творів різних жанрів. Так, наприклад, одні з них (*Й.Й. Бокшай. Осінь; М.П. Глущенко. Зимовий ліс; В.Ф. Яценко. Рання весна*) допомагають узагальнити досвід дітей про пори року, спів ставити бачення живої природи письменником та художником зі своїм власним; розвивати спостережливість; виховувати ставлення до оточуючого нас світу; інші (*А.Каменська. Моя сестричка, П.Д. Козин. Земляк*) – вчать другокласників описувати зовнішність людини; бачити вираз обличчя і уявляти їхні думки тощо.

На жаль, підручник не містить портретів письменників. Тому вчителю при підготовці до уроку необхідно виправити цей недолік. Вважаємо, що учням 1-4 класів буде не лише цікаво побачити портрети тих людей, які є авторами прекрасних творів, а й корисно взнати невеличку інформацію, що має пропедевтичний характер у підготовці до вивчення курсу літератури у середній та старшій школі.

Отже, засобів активізації пізнавальної діяльності молодших школярів чимало. Необхідно широко й творчо використовувати їх, враховуючи мету уроку, характер вивчуваного матеріалу, рівень підготовки учнів.

Література

1. Навчання і виховання учнів 2 класу: Методичний посібник для вчителів /Упор. О.Я. Савченко. – К.: Початкова школа, 2003. – 608 с.
2. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1976. – 175 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

Стаття посвячена проблемі пізнавальної діяльності дошкільників. Предлагаються пути розвитку речової діяльності, которая являється різновидністю пізнавальної діяльності личности.

In the article the problem of the development of preschool-age children's cognitive activity is discussed. It suggests ways of development of their speech activity, which is variety of cognitive activity.

Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. Л.С.Виготський висунув тезу про те, що “рушійною силою психічного розвитку є навчання як шлях “привласнення” дитиною загальнолюдських цінностей” [2, 68]. Разом з тим, ніяке навчання не буде успішним, якщо дитина сама не буде виступати суб'єктом пізнавальної діяльності.

Проблема пізнавальної діяльності дитини-дошкільника досліджувалася багатьма вченими (Дж.Брунер, Л.С.Виготський, Л.А.Венгер, С.Л.Рубінштейн, М.І.Лісіна, В.С.Мухіна, К.Й.Щербакова та ін.). Так, наприклад, феномен “пізнавальної діяльності” розуміється С.Л.Рубінштейном, як “певна сукупність певним чином пов'язаних дій (операцій), функція яких на відміну від знань, полягає не в тому, щоб зображувати об'єкт (ті чи інші його сторони), а в тому, щоб за допомогою цих дій були одержані істинні знання про об'єкт, тобто знання, що адекватно відображують його таким, яким він є насправді” [6, 285].

На наш погляд, **пізнавальна діяльність** – це організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною нових знань, набуття нових умінь та навичок, уточнення й закріплення знань, умінь і навичок, набутих у попередньому досвіді з допомогою дорослих чи самостійно.

Пізнавальна діяльність, як і всіляка інша, має складну структуру: мету, завдання, мотив, спосіб виконання, дії та операції, умови, оцінку і контроль.

Н.Ф.Тализіна виділяє два класи пізнавальної діяльності – загальну і специфічну. **Загальний клас** пізнавальної діяльності охоплює такі прийоми, що використовуються в усіх видах діяльності: вміння планувати свою діяльність, вміння оцінювати і контролювати діяльність; порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація і т.п. Ці прийоми не залежать від конкретного матеріалу. Вони використовуються і в мовленнєвій діяльності. **Специфічний клас** пізнавальної діяльності стосується лише однієї конкретної діяльності. Наприклад, у мовленнєвій – це прийоми звукового та складового аналізу слів, переказ художнього тексту, заучування вірша тощо [7, 18].

Рід науковців (С.Л. Рубінштейн, А.М. Матюшкін, А.М. Богуш, Т.І. Науменко, Т.О. Пироженко та ін.) наголошують на тому, що одним із чинників пізнавальної діяльності є психічна активність дитини, яка надалі переходить у пізнавальну активність. Психічна активність визначається психологами як потреба організму в пізнанні довкілля, суспільних відносин, „потреба в пізнанні самого себе” [8, 24].

Активність дітей у навчанні розглядається в педагогіці як дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації навчального процесу, який би сприяв вихованню у дітей самостійності, ініціативності, креативності, міцному засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь і навичок, розвитку спостережливості, мислення і мовлення [3, 21].

У процесі навчання дітей дошкільного віку рідної мови і розвитку мовлення вихователі керуються принципами максимальної мовленнєвої активності та взаємозв'язку різних видів пізнавальної діяльності.

Більшість дослідників джерелом розвитку пізнавальної активності визначають **пізнавальну потребу**, яка, в свою чергу, стимулюється низкою протиріч. Серед них: не збігання думки про предмет із самим предметом (С.Л.Рубінштейн); невідповідність між висхідними умовами і вимогами завдання (А.В.Брушлінський); невідповідність значних способів дії, що

використовуються особою, вимогам задачі (А.М.Матюшкін); дві щільно пов'язані й водночас суперечливі тенденції розвитку невизначених знань у визначені, істинні та перетворення чітких знань у невизначені (М.М.Поддьяков); не збігання екстраполяційних характеристик чуттєвих вражень з тими, що були реально одержані (С.Д.Смірнов); суперечлива невідповідність реального й ідеального станів індивіда (Є.В.Субботський); здібність до самостійного виявлення суперечностей є свідченням активності особистості, проявом її творчих потенцій (К.А.Альбуханова-Славська, Д.Б.Богоявленська та ін.). Означені протиріччя розв'язуються у процесі різних видів пізнавальної діяльності.

Одним з видів пізнавальної діяльності виступає **мовленнєва діяльність**. Розробкою теорії мовленнєвої діяльності займалися психологи (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Н.І. Жинкін, О.Р. Лурія, О.О. Леонтьєв, І.О. Зимня), мовознавці (Ф. Де Сосюр, Л.В. Щерба) та методисти (А.М. Богуш, М.Р. Львов, Т.І. Науменко).

Слід зазначити, що психологи розглядають мовленнєву діяльність нарівні з іншими видами пізнавальної діяльності людини. Так, наприклад, мовленнєва діяльність, за О.М. Леонтьєвим, є пізнавальною діяльністю, оскільки вона „розпредмечує” дійсність за допомогою мови. Вона характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером. Мовленнєва діяльність складається із декількох послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізація плану, контроль [7, 412].

Лінгвістичний підхід трактування мовленнєвої діяльності пов'язаний з ім'ям Л.В.Щерби: мовленнєва діяльність розглядається як один з трьох аспектів мови нарівні з “психологічною організацією”, “мовною системою”, “мовним матеріалом”, що охоплює суму окремих актів говоріння і розуміння: говоріння, слухання (аудіювання), читання і письмо [5, 30].

Сучасна психолінгвістика (І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв) вивчає механізми породження (продукування) висловлювань у такій послідовності: ситуація спілкування → мовленнєвий

намір, план → вибір семантико-граматичних структур.
Структуру мовленнєвої діяльності для зручності сприйняття покажемо схематично:

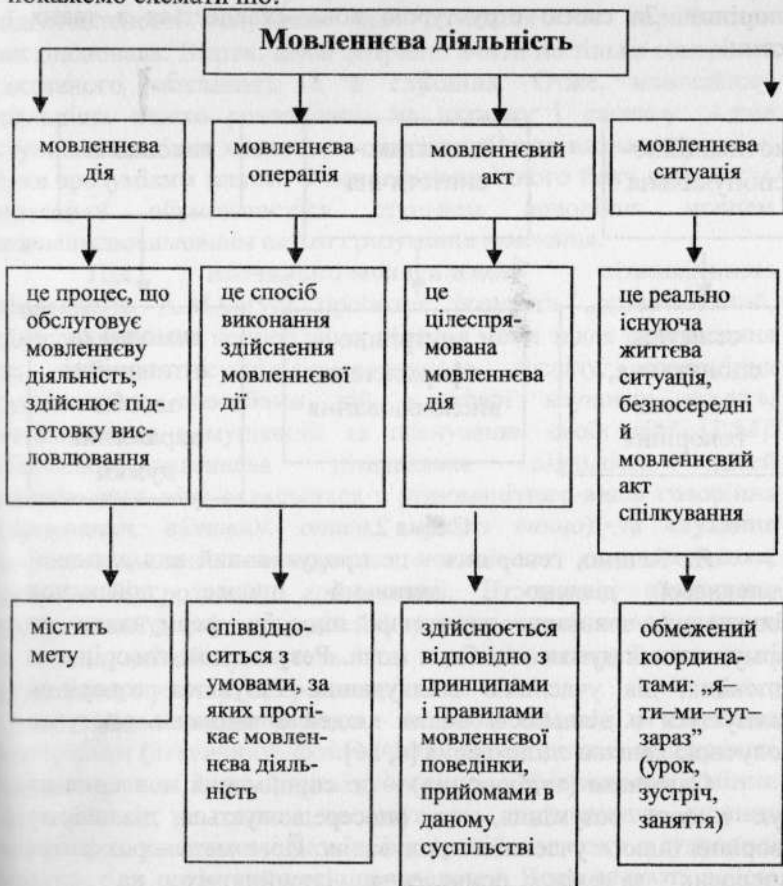


Схема 1.

Методисти розрізняють **чотири види** мовленнєвої діяльності: *говоріння, слухання, читання і письмо*. *Слухання й читання називають рецептивним мовленням*, а тих, хто слухає або читає – *реципієнтами*. *Говоріння й письмо належать до продуктивного мовлення*. Мовців та тих, хто читає, називають

продуцентами. У дошкільному закладі діти опановують лише двома видами мовленнєвої діяльності – слуханням та говорінням. Активною стороною мовленнєвого акту є **говоріння**. За своєю структурою воно складається з таких частин:

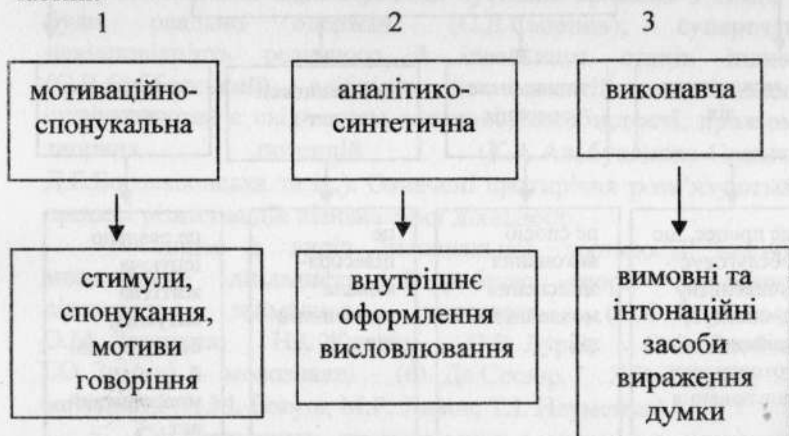


Схема 2.

Як бачимо, говоріння – це продуктивний вид активної мовленнєвої діяльності, активний процес здійснення спілкування, зовнішнє вираження способу формування та формулювання думки засобами мови. Результатом говоріння є відповідна дія учасників спілкування. Результат говоріння реалізується в діяльності інших людей і водночас виступає сполучною ланкою спілкування [4, 26].

Слухання (аудіювання) – це сприймання мовлення на слух і його розуміння, яке опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Його мета – розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Смислове сприймання не планується слухачем й не контролюється свідомістю. Слухання задається зовні іншим мовцем. Результатом слухання є розуміння або нерозуміння тексту.

Смислове сприймання (розуміння) мовлення залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця, від того, наскільки

зрозуміло і чітко висловлюється мовець, від темпу, виразності мовлення, вміння виділити головне, встановити контакт зі слухачами. Водночас розуміння мовлення залежить й від підготовленості слухачів до слухання й сприймання висловлювань. Відтак, дітей потрібно вчити не тільки говоріння (активного мовлення), а й слухання. Отже, мовленнєву діяльність важко розподіляти на активну і пасивну. Адже ступінь володіння мовленням одного суб'єкта визначає ступінь бути зрозумілим іншим. З психофізіологічного боку активність мовлення обумовлюється ступенем володіння мовцем мовленнєвовимовним актом і розуміння мовлення.

Під **навчально-мовленнєвою пізнавальною діяльністю** А.М.Богущ пропонує розуміти „організований, цілеспрямований процес використання мови задля передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій” [1,54]. Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку складається з різноманітних видів говоріння (*затитання, відповіді, описи, переказ тощо*) та слухання (*слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді, грамзпису*). В процесі навчально-мовленнєвої діяльності у дітей формуються мовленнєві навички й вміння, які обслуговують інші види пізнавальної діяльності (художню, музичну, природничу і т.п.).

Мовленнєві навички – це автоматизовані дії з мовним матеріалом (лексичним, фонетичним, граматичним) як у процесі слухання, так і у процесі говоріння. **Мовленнєві вміння** формуються на основі застосування педагогічних мовних моделей, мовленнєвих зразків, інструкцій спочатку в супроводі наочності, а потім у внутрішньому плані. Вони являють собою засвоєні суб'єктом норми і правила мови, це сукупність мовленнєвих дій, операцій, навичок, які дозволяють здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку передбачає *активізацію мовлення*, що слід розглядати не лише як результат формування й реалізації мовленнєвої

активності в конкретному мовленнєвому акті, а й як процес розвитку мовленнєвих навичок аж до повного оволодіння мовною системою.

Отже, оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна сформулювати закономірність: *чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звернення, пояснення, міркування, розмірковування і т.п.), тим ефективнішою буде пізнавальна діяльність, очевиднішою її результативність.*

Література

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 226 с.
2. Виготський Л.С. Речь и мышление. – М., 1934. – 347 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К: Либідь. –1997. – 647 с.
4. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. – Автореф. докт. дис., М., 1973. – 68 с.
5. Науменко Т.И. Активизация речи детей ранего возраста в дошкольных учреждениях. – Автореф. канд. дис. – К., 1991.– 36 с.
6. Рубинштейн С.Л. Речь. Основы общей психологии. –М.: Педагогика, 1989. –Т.1. – 583 с.
7. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 217 с.

Н.М.Шарманова,

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ АФОРИЗМІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ РІДНОЇ (УКРАЇНСЬКОЇ) МОВИ

В статье освещены лингводидактические принципы усвоения школьниками афоризмов, подана система методических рекомендаций по их изучению в современных условиях обучения украинскому языку.

The article covers of the development of learning of pupil's of the aphorisms, the system of rhetorical recommendations for learning in modern lessons on Ukrainian language learning.

Стратегія мовної освіти визначена одним із пріоритетів розвитку вітчизняної освіти [1; 2], покликаних забезпечити систему “моніторингу та здійснення аналізу динаміки і характерних тенденцій розвитку етномовних процесів” [2, 4].

Мова відіграє провідну роль у формуванні духовно багаті особистості, яка “вільно володіє усіма засобами рідної мови у процесі комунікації, відзначається свідомим ставленням до мови, високою мовною компетентністю” [7,178]. Зважаючи на освітньо-дидактичні й соціокультурні функції української мови на сучасному етапі державотворення, її навчання в загальноосвітніх школах, закладах гуманітарного профілю орієнтується на плекання національної еліти в усіх сферах суспільного життя, яка здатна забезпечити успішний розвиток нації. Як форма вияву української ментальності мова є об’єктом пізнання, засобом оволодіння відомостями з інших галузей знань, засобом передачі культурних надбань людства й естетичного сприйняття дійсності.

Розвиток і збагачення мовленнєвої культури учнів на етнопедагогічних, лінгвокраїнознавчих засадах здійснюється в шкільному курсі рідної мови шляхом використання афористичної мудрості. Афоризм виступає засобом конденсації софійної думки, у якій “відбито й актуалізовано основні життєві цінності нашого народу” [3, 31]. У мовознавстві афористичний вислів (АВ) розглядається як особливий естетичний знак (В.Калашник), мовний знак культури (С.Єрмоленко). Українська афористика становить інтелектуальну царину універсальних і національних культурних смислів, духовну субстанцію, “яка зберігає оцінки діянь визначних особистостей, взаємин соціальних верств і груп в українському соціумі” [11,5].

Проблемним до сьогодні в мовознавчій науці залишається саме питання визначення лінгвістичного статусу афоризмів. **Афоризм** кваліфікується як логічне, образне судження узагальнюючого характеру, що в категоріях раціонального / парадоксального відбиває навколишній світ і виступає еквівалентом предикативної структури: *Найбагатший той, хто володіє рідною мовою* (В.Голобородько); *Рідна мова – це найособистіша і найглибша сфера існування свого “я”*

(І.Дзюба); *Відтоді, як винайшли мову, люди не можуть між собою домовитися* (Х.Ягодзінський). Відсутність єдиного витлумачення сутності афоризму, диспропорція між рівнем теоретичної розбудови афористичних проблем в україністиці й реальним побутуванням АВ у мовній системі засвідчують, що афоризм є малодослідженим феноменом у вітчизняному мовознавстві. Зважаючи на це, у шкільному курсі вивчення мови він лише принагідно згадується при засвоєнні фразеології, хоча має досить потужний навчально-виховний, розвивальний потенціал.

Мета нашої статті полягає у висвітленні лінгводидактичного аспекту вивчення афоризмів у шкільному курсі української мови. Мета розвідки передбачає розв'язання таких завдань: 1) розкриття основних методичних підходів до навчання афористики в школі; 2) розроблення системи рекомендацій при засвоєнні мовної афористики з урахуванням основних принципів української лінгводидактики.

Мовна ідентифікація афоризмів у зарубіжному й вітчизняному мовознавстві традиційно проводиться в межах об'єкта фразеології (М.Алефіренко, В.Архангельський, Ж.Колоїз, О.Кунін, В.Мокієнко, О.Молотков, Л.Скрипник, В.Телія, Г.Удовиченко, В.Ужченко, І.Чернишова, М.Шанський та ін.). У сучасній лінгводидактиці встановлена традиція вивчати фразеологію в широкому розумінні, зараховуючи до її одиниць афоризми, крилаті вислови (загальновідомі АВ), прислів'я й приказки. Відповідно методичний аспект вивчення афористики розглядаємо з позиції традиційної методики фразеології.

Грунтовні лінгводидактичні дослідження в галузі фразеології належать Л.Кожуховському, Т.Коршун, А.Орг, М.Пентилюк, С.Тер-Минаєвій, В.Ужченку, Т.Ужченко та ін. Так, В.Ужченко вважає прислів'я, приказки й крилаті вислови специфічними одиницями, побудованими за моделями речень і вказує на доцільність оперувати термінами популярного вжитку. Вчений зазначає, що робота з крилатими висловами є найбільш ефективною в старших класах, бо "це вимагає від учнів певної начитаності" [10,7]. Вузлові питання вивчення фразеології

знайшли ґрунтовне висвітлення у вітчизняних лінгводидактичних працях останніх років [4, с. 184-190; 5, с. 110-131]. З урахуванням методологічних, психологічних і власне лінгвальних чинників, комплексу інноваційних процесів, що відбуваються в системі мовної освіти, розкрито в них теоретичні засади засвоєння фразем у шкільному курсі рідної мови (у тому числі зі структурою речення).

Проте щодо вивчення власне мовної афористики в школі, то слід зазначити про недостатність висвітлення у методиці цього питання, оскільки спостерігаються лише принагідне звернення до вказаної проблеми. Такий вузько дидактичний підхід, на нашу думку, пояснюється дискусійним статусом самої мовної одиниці й відсутністю в науковій літературі методичних рекомендацій стосовно специфіки вивчення АВ у школі.

У системі лінгводидактичних понять і термінів **афоризм** визначається як “короткий, виразний, найбільш влучний, яскравий і точний усталений за формою вислів” [9, 20].

Відповідно до нових програм (із 12-річним терміном навчання) афоризми разом з крилатими висловами й пареміями (прислів'ями, приказками) включені до розділу “Фразеологія”, основу якого складають відомості про власне фразеологічні одиниці (ідіоми) та їхні джерела. Вказані поняття засвоюються учнями в комплексі при опануванні мовної змістової лінії на окремих уроках основної школи – у 5-6 класах (у загальноосвітніх закладах з рідною мовою навчання) і 5 класі (з російською мовою викладання) [7, 34] – або ж старшої школи, зокрема в 10 класі з поглибленим вивченням української мови [8, 196]. Слід зазначити, що в старших класах перевага надається стилістичним можливостям фразеологізмів (й АВ, хоча, на розсуд учителя). Важливим інноваційним компонентом навчання мови, зокрема для реалізації мовленнєвої й соціокультурної змістових ліній, вважаємо використання афоризмів, крилатих висловів, паремій. Установлення за їх допомогою при засвоєнні усіх розділів науки про мову, майже на кожному уроці, внутрішньопредметних зв'язків “забезпечує можливість послідовно збагачувати мовлення учнів цими такими необхідними засобами” [7, 7].

Ознайомлення учнів 5-6 класів з АВ можна поглибити шляхом виконання системи рівневих завдань, а саме:

I (рівень А – полегшений). Записати й вивчити напам'ять афоризми – короткі влучні повчальні вислови; усно пояснити їх зміст:

- а) *Не маю зла до жодного народу* (М.Вінграновський);
- б) *Правда людська – наша мати* (Л.Костенко);
- в) *Шукай змісту не в словах, а в думках* (П.Панч);
- г) *Можна все на світі вибирати, сину, вибрати не можна тільки Батьківщину* (В.Симоненко).

II (рівень Б – середній). Записати й вивчити афоризми; усно пояснити їх зміст:

- а) *Мого роду – сто доріг, сто століть у мого роду* (І.Драч);
- б) *Митцю не треба нагород, його судьба нагородила* (Л.Костенко);
- в) *Україно! Ти для мене диво!* (В.Симоненко);
- г) *Поезіє, красо моя, окрасо, я перед тебе чи до тебе жив?* (В.Стус).

III (рівень В – вищий). Записати й вивчити афоризми; письмово розкрити зміст (за вибором 1 вислів):

- а) *Я вірю в Бога – в Україну. Вона мій Бог і поводитир* (М.Вінграновський);
- б) *Мужність не дається напрокат* (Л.Костенко);
- в) *Народ мій є! Народ мій завжди буде! Ніхто не перекреслить мій народ!* (В.Симоненко);
- г) *Не вмирає душа наша, не вмирає воля* (Т.Шевченко).

IV (рівень В – вищий). Списати уривок поезії; підкреслити влучні вислови. Дати відповідь на питання: при вивченні якої теми – “Синоніми”, “Антоніми”, “Омоніми” – ви могли б використати виділені афоризми?

<i>Поет не той, кому охота</i>	<i>Поет і в холод-завір'юху</i>
<i>Слівцем побавитися красним.</i>	<i>Не кутає душі своєї.</i>
<i>А той, кому чиясь турбота</i>	<i>Не той, що має хист і</i>
<i>порох,</i>	
<i>Пече у серці болем власним.</i>	<i>Але відсиджується тихо.</i>
<i>Не той, у кого тільки й духу,</i>	<i>А той поет, хто б'є на</i>
<i>сполох</i>	

Що вниз пливати, за течією...
лихо (О.Підсуха).

Раніше, ніж проснеться

Після виконання таких завдань, що відзначаються градацією ступеня складності, учні 5-6 класів зможуть глибше усвідомити поняття про афоризм і його стилістичні особливості. Варто наголосити на джерелах у відібраних для роботи АВ – з української літературної мови. Для узагальнення знань, практичних умінь і навичок філолог може запропонувати учням такі питання:

- Що таке афоризм?
- Які ви знаєте джерела афористики?
- З якою метою автори вашого підручника з мови використовують для текстів вправ афоризми?
- Яка роль афоризмів у мовленні?

При вивченні мови в курсі основної школи доцільним буде подати учням ряд влучних АВ, які б допомогли здійснити експресивно-естетичну оцінку навколишнього світу й створити власні творчі висловлювання, наприклад: *Зрадити в житті державу – злочин, а людину – можна?* (Л.Костенко); *Україно! Ти для мене диво!* (В.Симоненко); *В своїй хаті – своя й правда, і сила, і воля* (Т.Шевченко).

Засвоєння афористики, як і опанування фразеології [4,185], ґрунтується на базових загальнодидактичних принципах: науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою тощо. "Переорієнтація освіти на відродження духовності народу, особистість учня вимагає організувати навчання мови з урахуванням ще й таких принципів, як гуманізація та гуманітаризація; єдність національного та загальнолюдського" [4,37], що виразно представлено при вивченні АВ. При цьому виклад теоретичних понять має спиратися й на лінгводидактичні принципи, що зумовлюється особливостями мовних явищ. Оскільки при освоєнні української фразеології в старшій школі велика увага приділяється релевантним ознакам фраземи, то й при вивченні теоретичних засад афористики також слід наголосити на основних рисах АВ. Варто у цьому випадку використати компаративний метод і метод аналізу мовних явищ.

Застосування цих методів активізує пізнавальну діяльність учнів і забезпечує вищий рівень засвоєння теоретичних положень теми. Так, використовуючи компаративний метод, вчитель розкриває перед школярами специфіку кожної мовної одиниці, відмежовує афористичні явища від лексичних, фразеологічних, синтаксичних.

Порівняння лінгвоодиниць різних рівнів дозволяє школярам усвідомити відмінності між АВ і словом, АВ і власне фразеомою, АВ і реченням. При цьому доцільно підбирати мовні факти, близьких за семантикою, та загальне значення яких представлено по-різному – або окремими асоціаціями, або ж комплексом образів, наприклад:

- лексеми *поезія, поет, поетичний*;
- фразеологізми *поетичне безладдя, поетична правда*;
- афоризми *Поезія – це прекрасна мудрість* (В.Симоненко); *Поетична мова – це найприродніша мова* (Леся Українка);
- синтаксеми *Франко – поет, що випробував себе у найрізноманітніших жанрах ліричної, ліро-епічної поезії* (О.Білецький); *Важко сказати, яка діяльність була для Маланюка головною – поетична чи культурно-філософська* (С.Грабовський) тощо.

Учні з'ясовують, що основними ознаками фразеологізму виступають єдність значення, компонентний склад, варіативність, наявність переносного значення, неперекладність на іншу мову, експресивність й оцінність, стилістичне забарвлення (використання здебільшого в розмовному мовленні), еквівалентність слову [4,185]. Зіставлення АВ із лексемами, фразеологізмами, реченнями засвідчує, що афоризм має ряд власних **диференційних ознак**, які відрізняють його від інших одиниць мови: 1) оригінальність; 2) універсальна референція, високий ступінь абстрактності; 3) семантична цілісність; 4) наявність категорій загальночасовості й узагальненого суб'єкта; 5) еквівалентність реченню; 6) експресивність, метафоричність; 7) дидактичність.

Отже, специфікою засвоєння лінгвістичних понять з курсу фразеології в основній школі та удосконалення знань, умінь і навичок учнів з культури мовлення, стилістики й

риторики в старших класах є звернення до афоризму як комунікативної одиниці. Удосконалення під час навчального процесу рецептивних, робота над продуктивними видами мовленнєвої діяльності, розроблення вчителем творчих завдань з використанням АВ сприятимуть самовираженню особистості, підвищенню інтелектуальної та мовної компетентності школярів, збагаченню їх активного словника. Включення до уроку (а перспективніше – до підручника) з української мови наведених вище видів вправ і завдань, на наш погляд, поглибить теоретичні відомості, практичні уміння й навички з мовної афористики. Інтерпретація афористичних одиниць дозволяє “формувати національно-мовну свідомість і духовність;...пізнавати за словами й граматичними формами національне світосприймання, ментальність українського народу” [8,179], що визначають основні завдання навчання рідної мови на нових концептуальних засадах мовної освіти в Україні.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – 64 с.
2. Заходи Міністерства освіти і науки України щодо реалізації положень і завдань Державної програми розвитку і функціонування української мови на 2004-2010 роки // Українська мова й література в середніх шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. – № 6. – С. 4-6.
3. Калашник В. Українська поетична афористика як джерело естетичного сприймання основних життєвих цінностей // Українська духовна культура в системі національної освіти. –Х.: ХДУ, 1995. – С. 31-33.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
5. Практикум з методики навчання української мови / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-12 класи. – К.: Перун, 2004. – 100 с.

7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи. – К.: Перун, 2005. – 176 с.
8. Програми для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю. Рідна мова. 8-11 класи / В.Тихоша // Українська мова й література в середніх шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. – № 4. – С. 179-203.
9. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
10. Ужченко В. Вивчення фразеології в середній школі: Посібн. для вчителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 175 с.
11. Українська афористика. – К.: Просвіта, 2001. – 320 с.

І.Бугайова

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

В статтє освещаютя проблемы оптимизации учебного процесса, предусматривающее усвоение литературных знаний, в частности, изучение художественных явлений и отдельных текстов. Автором статьи рассмотрено теоретико-методологические основы обучения литературе с точки зрения активизации познавательной деятельности учеников способами словарной работы.

The article highlights the problem of improviry the teaching process in terms of mistering knowledge of literature, in paticular studying artistic trends and separate texts. The author investistigates theoretical and methodical basis of teaching literature from the point of view of cognitive activity by means of learning the vocabulary.

Проблема формування й активізації пізнавальної діяльності в науці вивчається й порушується вже давно і має ґрунтовну методологічну основу, яка спирається на діалектику, логіку й теорію пізнання. В аспекті комунікативності новими цікавими підходами у теоретичних дослідженнях навчально-пізнавальної діяльності в гуманітарних галузях є

феноменологічний, семіотичний, герменевтичний, в основі яких знаходимо погляди Ф.Бацевича, Г.Гадамера, С.Квіта, В.Нішанова, Г.Почепцова, П.Рікера, М.Хайдеггера, Й.Хейзінга, Г.Шпета, К.Юнга та ін.

Сприйняття мови, інформації – це багатоаспектне і складне явище, яке стало інтердисциплінарною сферою досліджень гуманітарних та інших наук. З давніх часів філософи виявляють інтерес до мови та її сприйняття (розуміння) співвідношення картини світу й знання через процеси пізнання. Х.-Г.Гадамер наголошував на тому, що мова є універсальним середовищем, у якому здійснюється розуміння, а засобом розуміння є тлумачення. Таким чином, за допомогою мовних засобів, у формі аналітико-синтезуючої розумової діяльності (опосередковано, абстрактно й узагальнено) відображається світ і дійсність, що на наш погляд, має методологічне значення. Це положення тісно пов'язане із феноменологічним, семіотичним та герменевтичним підходами до визначення пізнавальної діяльності. Якщо феноменологія виступає як засіб аналізу чистої свідомості та іманентних, апіорних структур людського існування, а також функціонування ідеальних значень структур свідомості в мові й психологічних переживаннях людини (за Гуссерлем), то інше місце належить семіотиці. Оскільки мова – це й система знаків, за якими передається інформація, і в той же час, за визначенням М.Хайдеггера, мова є “оселею” буття, а людина завдяки мові, є “близькою” до буття, є “пастирем...буття” [2,230], то за допомогою знакових систем, ґрунтуючись на основах семантики та прагматики, науковці ближче підходять до вивчення виражених носіями інформації певних смислів.

Тлумачення слів і понять та їх інтерпретація в текстах і дискурсах є проблемою сучасного навчання, але в пізнанні людиною світу це не нова проблема. Одним із філософських напрямів, яке тлумачить та інтерпретує слова й тексти, є герменевтика, що покликана розв'язувати загальні проблеми комунікації – “з'ясовувати та пояснювати точки зору з того чи іншого приводу, віднаходячи спільний ґрунт для розмови, обміну думок, розуміння проблеми” [1,139-140]. Російський філософ В.Нішанов, зокрема, виділяє три основні напрями у дослідженнях дискурсів: філософсько-методологічний, логіко-лінгвістичний та

психологічний. У межах філософсько-методологічного напрямку розуміння розглядається як пізнання, пояснення, раціональність, знання, картина світу, інтерпретація, тлумачення. У логіко-лінгвістичному, а також у літературознавчому напрямах розуміння ним зіставляється з такими категоріями, як смисл, текст, мовна комунікація, використання знання, фрейм, сценарій, діалог тощо. У рамках психологічного напрямку розуміння пов'язується з поняттями “діяльність”, “дія”, “спілкування”, “міжособистісні стосунки” [1,97-98].

С.Квіт, досліджуючи герменевтику як науку інтерпретації текстів, сформулював три такі рівні інтерпретації: **перший, філософський рівень** передбачає пояснення з точки зору відповідей на метафізичні питання (за філософською герменевтикою М.Хайдеггера). Вчений відзначає, що інтелектуальна діяльність такого роду піддається типологізації лише за способом мислення, але не прив'язується до конкретного знання, або досвіду культурної традиції, крім самої мови й суб'єкта мислення. Отже, філософствування – це чисте міркування і, як правило, воно безпосередньо не є підставою для оцінки тексту; **другий, критично-філософський рівень** (теорія архетипів К.Юнга і структуралізм Р.Барта), окреслює наявність так званих критично-філософських стилів (практичні дослідницькі методології), які пропонують ту чи іншу систему інтерпретації тексту. Він, з одного боку, поданий з відповідним філософським обґрунтуванням, а з іншого – проектується на певну ідеологію; **третій, ідеологічний рівень**, за твердженням дослідника, створює жорстку систему нормативів, висуваючи на перший план вимогу до тексту, а не потребу його зрозуміти (соціалістичний реалізм, постмодернізм як фетишизований лібералізм) [3,140-141], як бачимо, відчутні паралелі з середньовічними герменевтикою, екзегетикою, гомілетикою.

Г.Шпет у своїх працях “Естетичні фрагменти”, “Внутрішня форма слова” виділяє два основних напрямки в герменевтиці: один визнає багатозначність інтерпретації, інший веде до однозначності тлумачення [4,180]. В основі цього розрізнення лежить саме поняття смислу, що містить в собі або предметно-об'єктивне, або психологічно-суб'єктивне. Тобто на

першому рівні слово-знак тлумачиться і вказує на предмети та об'єктивні відношення між ними. На другому рівні - слово виявляє наміри, бажання й уявлення адресанта з його довільними інтерпретаціями смислів... Слово здається багатозначним лише до тих пір, доки воно не використане для передачі значення, або, невідомо для передачі якого значення воно існує... Розкриттям цих цілей є аналіз не значення, а намірів автора, які можуть мати свою риторичну форму (алегорії, втілення, притчі тощо). Тлумачення значень слів як завдання інтерпретації, таким чином, повинно мати не лише значення, як таке, але й повинно брати до уваги і безліч форм користування словом, і психологію користувача [4,226]. Науковець акцентує увагу на особистості, яка сприймає, інтерпретує й передає значення слів у певному контексті, оскільки "ізольоване слово... не має смислу, воно не є логос. Воно лише слово повідомлення, хоча і є вже і засобом спілкування" [4,389-390]. До засадничих елементів герменевтики він включає Слово, Контекст, Особистість як реальних учасників комунікативного ланцюжка. Тому шляхами до інтерпретації слова-думки є розмежування їх значень і смислів у формі й змісті тлумачень. Значенням він вважає „той різноманітний набір, зафіксований словниками; смисл якого полягає в площині одного розуміння, що виникає в даному контексті" і є пошуком нової системи об'єктивності, науковості будь-якого направлення пізнання [4,265].

Етнолінгвісти переконані, що людина сприймає й пізнає світ крізь категорії рідної мови чи (+) іншої мови, які орієнтують її у процесі соціалізації – адаптування до умов соціуму, культури, норм суспільства. Але в когнітивній діяльності людини закладене певне протиріччя щодо використання мови, оскільки в пізнавальних і навчальних процесах істотну роль відіграє наука, практична та перцептивна діяльність (пов'язана з безпосередніми відчуттями), яка, уточнюючи, формує концептуальну (поняттєву) картину світу, що не завжди відповідає мовній. Тому слід говорити не про мовний детермінізм (обмеження), а лише про частковий вплив мовних категорій на пізнавальну діяльність [1,255]. У щоденній

практиці вчителі та учні стикаються з подібною проблемою – розмежуванням трактувань понять у підручниках, що сьогодні є особливо важливим.

Отже, сприйняття, осмислення, запам'ятовування інформації, оперування поняттями, судженнями, умовиводами з певною інтерпретацією у спілкуванні – це не лише пізнавально-розумова діяльність, а й науково-навчальна, яка потребує нових активізуючих ідей. Школярі повинні чітко усвідомлювати розумові завдання, знати основні шляхи пошуку розв'язання задач; вміння ж мислити полягає, перш за все, у правильному використанні розумових операцій. Для цього необхідна цілеспрямована робота вчителя з формування і вдосконалення розумової діяльності учнів. Викладаючи новий матеріал, абстрагуючи суттєві ознаки, він класифікує і узагальнює їх, розмірковує, доводить, заперечує, формулює висновки, намагається сформулювати в учнів наукові поняття, порівнюючи між собою предмети, явища, факти, події. Як бачимо, головною умовою навчально-пізнавальної діяльності учнів є ефективна управлінсько-педагогічна діяльність.

Питання активізації пізнавальної діяльності учнів з урахуванням словникової роботи під час вивчення гуманітарних дисциплін різноаспектно розглядається у працях Т. та Ф.Бугайко, В.Власова та О.Данилевської, О.Гісема та О.Мартинюк, Н.Дайрі, В.Демиденка, В. та І.Забіяки, А.Каніщенко та Л.Солдатової, Л.Кулікової, Т.Лановик, І.Лернера, М.Литвина, В.Мисана, Л.Мовчун, Є.Пасічника та ін. Проблема обговорюється в науці та практиці з кількох причин: 1. Комунікація між суб'єктами в навчально-пізнавальному процесі здійснюється в рамках двох каналів: вербального й візуального. Оскільки вербальна комунікація ґрунтується на лексичних одиницях, що відповідають реаліям життя, то це приводить до поступового збільшення одиниць особистісного словника. Тому навчально-пізнавальний і комунікативний процеси потребують певної універсалізації сприйняття інформації, що уможливорює словникова робота як активізуючий та універсалізуючий фактор навчання. 2. Словникова робота у значенні пояснення слів при читанні й аналізі текстів (дискурсів) є значним фактором навчання літератури та її засвоєння учнями. Така робота потребує

ретельної науково-методичної розробки. 3. Постійна робота вчителя і школярів з термінологізації курсу, запам'ятовування та оперування поняттями й термінами на заняттях з літератури - умова стабільності знань учнів, їхньої активності й самостійності у навчанні. 4. Зацікавлення учнів словниковою роботою (висловлюваннями, фразеологізмами, афоризмами, пареміями) - основа формування їх пізнавального й пошукового інтересу. 5. Ігрові, пошуково-дослідницькі, проблемні методи, які використовуються у навчально-пізнавальній діяльності, концентруються у словниковій роботі - це стрижень активізації процесу навчання (такого підходу потребує, зокрема, викладання сучасних гуманітарних предметів).

Отже, **дефініція “словникова робота”** може бути наступною: оперування в процесі мислення й навчання поняттями, термінами, судженнями, що сприяє активізації словника учнів і формуванню у них вмінь правильно робити умовиводи.

З точки зору досліджуваної проблеми цікавими є нові напрямки гуманітарної науки (теорії мовленнєвої діяльності) – комунікативна лінгвістика й комунікативістика. Як відзначає В.Бацевич, ці галузі знань динамічно розвиваються, контактуючи з філософією (передусім теорією пізнання), логікою, семіотикою, психологією, соціологією, культурологічними напрямками гуманітарної науки. Центром уваги вказаних напрямків є проблеми мови, які ґрунтуються на ідеях когнітивного підходу до передачі й інтерпретації найрізноманітнішої інформації засобами знакових систем з використанням загального пізнавального механізму [1,11-12]. Створення, передача, сприймання, перетворення, зберігання й репрезентація інформації у навчальних ситуаціях існують в таких системах: “людина-людина”; “людина-посередник-людина” (“посередником” у даному випадку є вчитель-гуманітарій, комп'ютер, підручники, словники, енциклопедії та інші джерела). Важливим для дослідження навчально-пізнавальної діяльності та її активізації нам бачиться теоретичний потенціал комунікативістики, зокрема, методики і прийоми контент-аналізу. Не менш цікавими для розробки

нових шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів засобами словникової роботи є засадничі аспекти міжкультурної комунікації, серед яких найголовнішими вважаються аспекти, пов'язані з культурною традицією, соціальними чинниками й соціальними функціями спілкування, етнопсихологією, зі специфікою тезаурусної організації культурно-мовної спільноти. Вивчення названих аспектів у ракурсі пізнавальної діяльності є важливим, оскільки носії національної культури, зазвичай, метафорично описують свідомість людини, яка сформувалася у процесі оволодіння національною культурою у межах неповторної мовної картини світу (порівняно з науково-концептуальною). Крім того, кожна особистість включена в процес соціалізації, за яким вона адаптується до культури, умов соціуму та його норм. Найважливіша роль у цьому процесі належить соціальному досвіду попередніх поколінь, що передається наступникам засобами мови. Ці процеси відбуваються не стихійно, а контролюються суспільством (у нашому випадку зв'язки "людина-людина" трансформуються у такий варіант: "учитель-підліток"). Отже, "культурні знання засвоюються особистістю в тому обсязі й настільки глибоко, наскільки це необхідно для рольової діяльності... і стають ядром феномену, який називають національною специфікою мовлення і спілкування" [1,254]. Когнітивна діяльність людини лише певною мірою визначається національною мовою, оскільки в пізнавальних процесах істотну роль відіграє наука, практична та перцептивна діяльність, які формують концептуальну (поняттеву) картину світу. Отже, "слід говорити не про мовний детермінізм, а лише про частковий вплив категорій мови на пізнавальну діяльність людини" [1,255]. Таким чином, комунікативну модель пізнавальної діяльності можна подати у вигляді ланцюжка: **1. Фізичне сприйняття адресатом-реципієнтом повідомлення (тексту). 2. Розуміння ним інформації** (її "поверхневого" або прямого значення). **3. Співвіднесення адресатом інформації з контекстом знань** (у широкому сенсі). **4. Розуміння реципієнтом "глибинного" значення повідомлення. 5. Співвіднесення з фондом знань, пресупозиціями. 6. Інтелектуально-емоційне сприйняття**

повідомлення, усвідомлення його смислу, контексту та інтерпретацій адресанта. **7. Обмін думками**, інформацією, знаннями між адресатом і адресантом (за В.Бацевичем). У розгорнутому варіанті ця модель може бути висвітлена через процес розуміння. На предметному (денотативному) рівні в правій півкулі головного мозку формується цілісне уявлення щодо явища, про яке хоче розповісти мовець (адресант), або суб'єктивний смисл висловлювання. У внутрішньому мовленні адресата формується змістовий бік мовного знака – означуване (десигнат) й поступово формується “протопредикат” з аргументами і неозначеною рольовою структурою. Саме “протопредикат” зароджує й розгортає дію майбутнього висловлювання та лінеаризацію (лінійне розгортання) понятійно-рольової структури (ланцюжка) з кінцевим обміном інформацією між реципієнтами (адресант-адресат-адресант). У такий спосіб здійснюється інтерпретація усвідомленого смислу повідомлень (дискурсів у спілкуванні), їх тлумачення й переказ адресатом отриманої інформації (за ланцюжком): **1. Сприйняття** інформації, яке спирається на власне знання мовного коду – використання мовного знання. **2. Розуміння** відбувається паралельно лінійному сприйняттю мовлення – побудова і перевірка істинності (верифікація) інтерпретацій, інтенцій адресанта. **3. Створення** “поля напруги” між почутим (прочитаним, побаченим) адресатом й інтерпретацією адресанта. Це “засвоєння сказаного”. **4. Встановлення** того, що мається на увазі та стратегічного задуму адресанта (наприклад, автора твору). Це реконструкція намірів адресата. **5. Встановлення** міри розходження між власним (внутрішнім) і репрезентованим (модельним) світами. **6. Формування** тла розуміння при встановленні зв'язків усередині модельного і внутрішнього світів. **7. Пошук** “тональності” або “ключа” розуміння (згода мовців, що забезпечує цілісність результату і взаємодію модулів – дискурсу, тексту та ін.) [1,99-100].

Ілюстрацією до схеми “ланцюжка” пізнавальної діяльності, що спирається на роботу адресата (учня) зі словокодами – висловлюваннями (афоризмами) історичних осіб і є приклади пізнавальних завдань, подані в робочих зошитах з літератури та

історії для 5 класу, які використовуються в масовій практиці. Слід зауважити, що вивчення певних спільних тем з літератури дещо випереджає опанування учнями подібного історичного матеріалу. Тому розповідь **Учителя-адресанта 1** на уроці літератури про народні перекази та легенди (“Заснування Києва” і “Смерть Олега”), а також ознайомлення **учнів-адресатів** з текстами творів стануть тими базовими знаннями, з якими учні будуть порівнювати нову інформацію **адресанта 2-історика**. Спираючись на пропонований уривок тексту легенди, в якому звучать слова князя Олега: “Збрехав мені старий ворожбит! Від тебе, коню, тільки голий череп залишився, а я досі живу”, учням простіше буде виконати завдання: “...За легендою, що дійшла до нас із давніх часів, князь Олег помер випадково. Про причину смерті ти дізнаєшся, якщо у відповідній частині тексту легенди вставиш замість цифр букви”, запропоноване В.Мисаном, автором посібника “Робочий зошит з історії України учня 5 класу”. Інтегративна схема вербалізації думки адресата при вивченні матеріалу на основі міжпредметних зв’язках матиме такий вигляд:



Схема 1

Схема також розкодовується за таким алгоритмом: адресант 1 – адресат – ключ 1 – адресант 2 – адресат – ключ 2 – особистісний продукт адресата.

Отже, вербалізація думки адресата в процесі пізнавальної діяльності проходить такі етапи: 1) адресат інтерпретує повідомлення або дискурс мовця – вчителя-словесника; 2) звертається до мовних знань; 3) отримує модельний світ, включений у його внутрішній світ, з одного боку, і реконструйований внутрішній світ адресанта мовлення 1 – з іншого, зіставляючи і коригуючи світ з власним внутрішнім світом і власним запасом знань, реципієнт віднаходить спільну інтерпретацію – “ключ”. Процес ускладнюється, але й в повсякденному (міждисциплінарному) спілкуванні процеси когнітивної діяльності та вербалізації думок матимуть подвійний позитив. У даному виразі інтегративна схема вербалізації думок адресата (за вивченням переказів і легенд) є особистісним продуктом адресата в ході його когнітивної, креативної й методичної діяльності.



Схема 2 (за А.Хуторським)

Виходить, когнітивна діяльність і процеси мовлення підлітків залежать від багатьох чинників – це інтелект і оперативне мислення; мовна компетенція людини і база знань (лексикон); психіка, почуття, емоції мовця (важливі для глумачення дискурсів та оперування інтерпретованою інформацією). Сукупний навчальний продукт суб'єкта, що рефлексивно ним розглядається та усвідомлюється, включається як елемент (власний результат) у загальну систему знань. Цей продукт є предметом первинної діяльності учня і виступає як безпосередньо пізнавана реальність, що збагачується культурно-історичними досягненнями.

З точки зору теорії пізнання й теорії комунікації, літературу, історичні документи тексти (дискурси) можна розглядати як нормотворчі структури. Ю.Лотманом зазначено, що в семіотичній моделі комунікації процеси зіткнення кодів двох (і більше) людей враховують нееквівалентність адресанта з адресатом, оскільки ці коди різняться обсягом інформації, а комунікатори обсягом пам'яті, знаннями і досвідом. Положення: “Мова – це код плюс його історія” має бути для комунікаторів (адресантів-учителів і адресатів-учнів) підґрунтям навчально-пізнавальної діяльності при засвоєнні гуманітарних дисциплін [1,13-17].

У процесі активізації пізнавальної діяльності підлітків з використанням словникової роботи, на нашу думку, важливими є такі напрями: 1) формування у підлітків вмінь і навичок отримувати та використовувати пізнавальну й навчальну інформацію у спілкуванні безпосередньо чи опосередковано (через різноманітну літературу, теле-радіо-комп'ютерні комунікації тощо); 2) збагачення словника учнів (тобто засвоєння нових, не відомих раніше слів чи нових значень відомих слів); 3) термінологізація та уточнення словника – введення у контекст окремих слів, термінів, понять, категорій, які розширюють межі змісту предметів; 4) використання емоційно забарвленої лексики, яка породжує пізнавальний інтерес до пошукової діяльності, надає можливість зацікавлено сприймати зміст предметів; 5) активізація словника – перенесення якомога більшої кількості слів із пасивного словника в активний; 6) усунення нелітературних слів та виразів – діалектизмів, жаргонізмів,

просторіччя тощо; 7) використання ігрових і проблемних напрямків пізнавальної діяльності підлітків для самостійного пізнання реального світу; 8) засвоєння нових знань з історії та літератури шляхом ознайомлення з точками зору та оцінками історичних та літературних постатей, влучними народними висловами; 9) уведення в практику навчання авторських понятійних допоміжних словників.

Як бачимо, одним із шляхів підвищення ефективності вивчення літератури на пропедевтичній ланці є збагачення активного словника молодших підлітків, тому чинні програми й підручники, на наш погляд, мають бути забезпечені методичними апаратами, що ґрунтуються на елементах словникової роботи.

Література

1. Бацевич С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
2. Бичко А., Бичко І. Феномен української інтелігенції. Спроба екзистенціального дослідження. – Дрогобич, 1997. – 118 с.
3. Квіт С. Основи герменевтики // Кур’єр Кривбасу. – 1998. – № 101. – С.139-153.
4. Почепцов Г. Теория коммуникации. – М.: “Рефл-бук”, К.: “Ваклер”, 2003. – 656 с.
5. Хуторской А. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2002. – 544с.

Т.Г.Трофанова

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

В статтє рассматриваются актуальные аспекты повышения уровня здоровья учащихся, овладения ими навыками и умениями здорового образа жизни.

In the article look at actual aspects increase level of health for children and have owning habits and skill of health life.

Сучасний етап розвитку Української держави характеризується істотними соціальними змінами. Конституцією України визнано життя і здоров’я людини одними із найвищих цінностей.

Аналіз законодавчих документів про освіту, досліджень у галузі соціології, педагогіки, психології, медицини підтверджують, що в сучасних умовах іде спрямований процес створення системи охорони здоров'я школярів, забезпечення їх здорового способу життя, профілактики від залежності наркотичних речовин, попередження захворюваності на СНІД.

Проблема формування здорового способу життя займає важливе місце в наукових дослідженнях. Вони розроблялись з точки зору філософії та соціології (П.П.Бобринський, О.М.Кудрявцева, Ю.П.Лисицин, Л.Я.Рубіна, Є.М.Савельєва, Л.П.Сущенко та ін.), психології (В.К.Вілюкас, Г.І.Петровська, Д.І.Узгадзо), медицини (М.М.Амосов, В.І.Войтенко, Г.Л.Глуханова, І.А.Теребкова та ін.), біології (Г.П.Брехман, С.В.Шмалей та ін.), гігієни (А.В.Ляхович, А.В.Мартиненко, А.Д.Степанов та ін.).

Становлення світогляду і ціннісних орієнтацій особистості в учнівської молоді щодо формування здорового способу життя теоретично і практично розробляли вітчизняні учені-педагоги А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський.

Особливий інтерес, науково-практичну значимість мають дослідження з означеної проблеми останніх років вітчизняних науковців: Т.Є.Бойченко, Г.П.Голобородько, С.Г.Кириленко, В.П.Зайцева, В.М.Оржеховської, О.Д.Пиlipпенка, Н.І.Зелінської, В.С.Язловецького та ін., однак у практику роботи навчальних закладів вони втілюються недостатньо.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що до найбільш актуальних і складних проблем формування в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я, оволодіння ними основами здорового способу життя, навичками безпечної для здоров'я поведінки, можна віднести теоретико-методологічні засади національного виховання; діяльність педагогічних кадрів, що спрямована на подолання негативних соціальних явищ в учнівському середовищі; організаційні форми соціально-виховного впливу на особистість у співпраці з сім'єю, іншими виховними інститутами.

Фахівці вважають, що формування здорового способу життя – це найдешевший і найефективніший шлях зміцнення здоров'я нації [3,168]. Медики констатують: сьогодні не можна говорити "здорова дитина". Вона "умовно здорова". Наприклад, за даними НАН України абсолютно здорових учнів початкових класів на сьогодні лише 5% (Л.І.Бардін, Б.В.Саргін, В.С.Язловецький). Тривожним є той факт, що за останні 3-4 роки знизилась, помолоділа вікова категорія дітей, що мають шкідливі звички тютюнопаління, вживають наркотики, алкоголь.

Проведений аналіз причин означеного соціального явища ми вбачаємо в тому, що тільки державних заходів недостатньо. Необхідне глибоке розуміння складної проблеми школою, сім'єю, громадськістю, забезпечення їх ґрунтовною науково-методичною технологією організації збереження здоров'я дітей, оволодіння ними навичками та уміннями здорового способу життя, починаючи з дошкільного та молодшого шкільного віку.

Аналіз дозволяє висловити припущення про причини недостатньої ефективності у виховній практиці щодо сформованості здорового способу життя учнівської молоді. Серед них, на нашу думку, є:

- соціально-економічна напруженість, втрата суспільних цінностей, невизначеність значної частини учнівської молоді щодо сенсу життя та відсутність упевненості в завтрашньому дні;
- недостатня розробка новітніх технологій щодо забезпечення сформованості здорового способу життя школярів, починаючи з дошкільного та молодшого шкільного віку;
- недотримання у формуванні здорового способу життя педагогічних принципів послідовності, системності, наступності;
- недостатня підготовка педагогічних кадрів в оволодінні ними ефективною методикою впливу на становлення та розвиток особистості, стан і спосіб життя школярів.

Дослідниками визначено чинники, що впливають на спосіб життя людини: рівень загальної культури людини, її

освіченість; матеріальні умови життя, статеві і вікові особливості; стан здоров'я; екологію; особливості професії та трудової діяльності; особливості сімейних відносин, сімейного виховання; навички людини, можливості задоволення біологічних і соціальних потреб.

При розгляді сутності здоров'я, здорового способу життя суттєву роль відіграє визначення оцінки його ефективності, яку слід пов'язувати перш за все із засобами педагогічної діяльності вихователя. За В.О.Сухомлинським, "турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя" [7,103].

Методом анкетування учнів –восьмикласників – цього складного підліткового віку ми виявили розуміння ними здорового способу життя, питань шкідливого впливу тютюнопаління, наркотиків, алкоголю на організм людини. Серед 60% опитаних (здебільшого дівчата) негативно відносяться до звичок, що породжують нездоровий спосіб життя. І все ж 70% з них палять і вживають спиртні напої. (Жоден учень не вказав на вживання наркотиків).

У половини юних респондентів виявлено суперечності:

- між усвідомленням необхідності розв'язувати проблеми способу життя і нерозумінням особистої ролі в цьому;
- між авторитетом учителів, батьків, друзів, вчинки яких стосовно власного здоров'я не завжди доцільні, і особистою позицією.

Результати вивчення причин існуючих суперечностей свідчать, що студенти, учителі загальноосвітніх закладів усвідомлюють вкрай важливу їх роль у виконанні соціального державного замовлення, однак його виконують в основному педагоги-ентузіасти.

Тому актуальною є потреба у глибокій теоретичній та методичній підготовці студентів до навчання кожного учня "науці здоров'я". А ще в боротьбі за здоров'я вихованців учитель сам має бути прикладом, підтверджувати свою власну позицію, переконання, світогляд.

Характеризуючи професійні риси педагога через його позицію, Л.В.Кондрашова серед професійно значимих якостей

виділяє провідну роль свободи дій і відповідальності педагога, що забезпечує можливість досягнення накреслених цілей і спроектованого результату власної педагогічної діяльності [2,23-24]. За її твердженням, узагальнені професійні знання, погляди, переконання, принципи і готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до них є основними структурними одиницями професійно-педагогічного світогляду [1,12].

Важливою умовою забезпечення результативності у формуванні здорового способу життя учнівської молоді є дотримання учителем таких основних принципів:

- принципу міждисциплінарного підходу, що вимагає точного визначення місця і ролі кожного предмета в загальній системі валеологічної освіти;
- принципу системності і безперервності, що реалізується за умови урахування ступенів навчання(початкової, базової, повної загальної середньої освіти);
- взаємного погодження змісту, форм і методів виховної оздоровчої роботи;
- логіки розвитку провідних ідей і понять, їх постійне вивчення і поглиблення;
- принципу врахування вікових особливостей дітей.

Учений-мислитель, педагог Я.А.Коменський вважав, що формуються в учнів тільки ті поняття, що доступні прийняттю в кожному віці.

У боротьбі за здоровий спосіб життя підростаючого покоління доцільно відновити таку затребувану сьогодні функцію школи як центру виховної роботи з учнями в мікрорайоні, за місцем їх проживання. У цій діяльності школа має всі необхідні засоби. Мова йде, зокрема, про використання можливостей громадськості – представників різних соціальних і професійних груп. Серед них – люди старшого покоління: ветерани війни, праці, громадські активісти. Не всі вони мають професійну підготовку, але володіють моральним впливом на молодь, залучаючи її до традицій народу, соціального досвіду.

Роль школи в системі керівництва виховним процесом за місцем проживання полягає також у посиленні педагогічної

взаємодії з діяльністю всіх інститутів виховання, забезпеченні педагогічної цілеспрямованості змісту, форм, методів формування і спрямування підрастаючого покоління на здоровий спосіб життя.

Школі належить особлива роль у підготовці до спільної виховної діяльності учителів і широкої громадськості через систему практикумів, постійно діючих семінарів, педагогічний всеобуч, створення шкіл педагогічних знань для громадських вихователів, представників активу місцевого самоврядування, керівників дитячих об'єднань, позашкільних закладів, членів батьківських комітетів, комісій сприяння сім'ї і школі.

Підсумовуючи, можна ствердити, що організація навчально-виховної роботи щодо здорового способу життя учнівської молоді має бути спрямована на навчання учнів зберігати здоров'я шляхом зусиль самих вихованців, учителів, батьків, громадськості; валеологічних знань у міжпредметних зв'язках для всіх рівнів освіти.

У тісному зв'язку із становленням особистості вихованця необхідно розглядати і сучасні освітньо-виховні технології, які дозволять створити умови, щоб кожен учень не втратив упевненості в собі, в своїх діях; сформувати почуття відповідальності за власне здоров'я; виявити і усунути причини, які стримують процес розвитку особистості і призводять до нездорового способу життя.

Суттєве значення має методика організації формування здорового способу життя, підготовка для цього нової генерації учительських кадрів, впровадження наявного передового досвіду.

Література

1. Кондрашова Л.В. Морально - психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 53с.
2. Кондрашова Л.В. Формування професійних рис педагога в умовах вищої школи. Педагогіка вищої та середньої школи. Збірник наукових праць (гол. редактор – докт. пед. наук, проф. Буряк В.К.).- Кривий Ріг: КДПУ, 2005. -№11.- С. 18-29.

3. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента 17 квітня 2002р. №371/2002. – Освіта України. - №33. – 23 квітня 2002р.
4. Омельченко С. Здоров'я та здоровий спосіб життя людини: погляди, думки, висновки // Рідна школа. –2005. -№7. –С.6-10.
5. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Зінченко, О.М.Любарська та ін./ За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.:А.С.К., 2002. – 255с.
6. Страшко С.В., Животовська Л.А. До питання формування свідомої мотивації на здоровий спосіб життя. Науково-методичний збірник. Випуск 28.-2002. –С.71-76.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. школа, 1977. – 283с.
8. Україна на зламі тисячоліть: історичний екскурс, проблеми, тенденції та перспективи (Кол. моногр.). За заг. ред. Г.В.Щокіна.
9. М.Ф. Головатого. –К.,200.-384с.

В.В.Почуєва

НАВЧАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ВИЩІЙ ШКОЛІ США

В статье рассматривается проблема обучения основам педагогического общения в высшей школе США как фактор профессионального становления будущего специалиста посредством обучения в группах интенсивного общения, создания лабораторий педагогического тренинга и педагогического наставничества.

The article deals with the problem of training in basics of pedagogical communication at USA higher colleges as a factor of professional development of the future specialist by means of training in intensive communication groups, creating laboratories of pedagogical guidance and pedagogical tutorship.

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні духовної культури суспільства.

Викладач в процесі навчання здійснює багатогранну комунікативну діяльність, виступаючи і як джерело інформації, і, використовуючи американський термін, як «фасилітатор» колективної і індивідуальної навчальної діяльності, тобто людина, яка забезпечує максимально сприятливі умови для ефективного навчання, і як член певної групи, який буде взаємостосунки зі своїми партнерами по спілкуванню.

Успішна реалізація цих функцій, природно, залежить від ступеня розвиненості у викладача навичок спілкування. Причому спілкування виступає в даному випадку не тільки як життєво важлива форма взаємодії членів даної групи, але і як професійно необхідна якість викладача. От чому навчання основ педагогічного спілкування набуває такого важливого значення в процесі професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця.

Вважаємо, що спілкування займає особливе місце в роботі викладача, оскільки він має комунікативну професію. Педагогічне спілкування – це система прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і студентів, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація і стимулювання діяльності студентів, корекція взаємин у колективі, обмін ролями і т.п.; можна сказати, що це є особливий вид творчості.

У практиці підготовки педагогічних кадрів в американських коледжах склалося декілька напрямів навчання техніки педагогічного спілкування, складових серцевини так званого професійно-педагогічного тренінгу. Серед них навчання в групах інтенсивного спілкування, створення лабораторій педагогічного тренінгу, педагогічне наставництво тощо [1].

Кожний з цих напрямів має на меті формування цілком конкретного професійного навичку або ряду навичок майбутнього викладача. Так, в групах інтенсивного спілкування ставиться задача розвитку комунікативних навичок в системі буденної, неформальної взаємодії: долаються соціально-

психологічні чинники, стримуючі розвиток особистості в процесі спілкування (скутість, сором'язливість, невпевненість і т.п.), здійснюється корекція у формуванні і розвитку низки важливих для спілкування особистих якостей (мова, дикція, логіка виступу); за допомогою так званого зворотного зв'язку створюються умови для визнання самостійності особистості, для виявлення і врахування в подальшій діяльності індивідуальних особливостей того або іншого студента.

У лабораторії педагогічного тренінгу здійснюється перехід комунікативної ситуації з сфери неформального спілкування в професійну. З навчальною метою імітується процес навчання, відтворюються, як правило, стандартні педагогічні ситуації і відпрацьовуються навички рішення студентом в ролі викладача незліченної безлічі виникаючих при цьому комунікативних задач. Ситуації можуть бути як досить вузькі, типу «зробити зауваження», так і більш широкі, типу «пояснити новий матеріал» або «пояснити студенту неприпустимість його поведінки». Навички спілкування професіоналізуються, тобто вибір засобів спілкування – комунікативна задача – підкоряється рішенню більш загальної педагогічної задачі. Процес цей на практиці здійснюється не просто. Багато викладачів-початківців, як правило, не усвідомлюють комунікативну задачу як необхідний елемент педагогічного процесу: вони розуміють і знають, що треба сказати в тій або іншій ситуації, але затруднюються в тому, як це зробити.

У рамках педагогічного тренінгу практикується мікрвикладання, що означає створення маломасштабної ситуації з усіма компонентами навчання. Наприклад, студенти дають 10-15-хвилинні уроки у своїй або іншій групі; уроки записують на відеокамеру, після чого переглядають і обговорюють. Подібні прийоми навчання повинні готувати до активних і самостійних педагогічних дій.

Педагогічне наставництво здійснюється в руслі тьюторства, тобто індивідуального консультування студента тим або іншим викладачем, як правило, вищого педагогічного рангу – професором. А оскільки право вибору професора як

наставника належить студенту, то вже в самій основі наставництва закладена умова максимально ефективної дії особи викладача на особу студента в плані вибору педагогічного ідеалу. До речі, як свідчить практика, будь-який педагогічний прийом по-різному сприймається студентами залежно від того, який викладач його застосовує – улюблений і авторитетний чи ні. Оптимальне педагогічне спілкування спрямоване на створення сприятливого, здорового психологічного клімату, на оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і студентом та в студентському колективі.

У даній статті хотілося б особливо виділити новий, цікавий, на наш погляд, напрямок професійно-педагогічної підготовки студентів і викладачів-початківців – це формування у них умінь і навичок педагогічного спостереження і аналізу безпосередньої взаємодії викладача і студентів під час педагогічної практики.

Не можна не згодитися з американськими педагогами і психологами, які розробляють методика аналізу, в тому, що шлях до професійного самовдосконалення викладача-початківця йде через вивчення природи, структури і законів педагогічного спілкування в процесі спостереження і аналізу.

Серед великого числа розроблених в педагогіці США методик аналізу процесу навчання виберемо лише три, які являють для нас особливий інтерес, оскільки об'єктом спостереження є спілкування викладача і студентів, зміст якого складає обмін інформацією, а також організація взаємостосунків за допомогою комунікативних засобів, тобто педагогічне спілкування. Це методика аналізу взаємодії Н.Флендерса, методика ОСКАР Д.Мідлі і методика оцінки професійних навиків викладання Ф.Мак-Дональда.

В основу методики аналізу Н.Флендерса лягло висунення автором характеру міжособистісних відносин між викладачем і студентами як головного чинника, що визначає ефективність процесу навчання. Вербальний аспект цих відносин – єдиний, на думку Н.Флендерса, зовнішній параметр, що піддається вивченню і вимірюванню, – став об'єктом аналізу автора даної методики.

Згідно категоріальному апарату методики Н.Флендерса, мова як викладача, так і студентів підрозділяється на стимули і реакції. Стимули, вживані викладачем, включають його вислови з метою безпосередньої, прямої дії на студента. Це може бути, на думку автора, лекція, тобто виклад фактів або точок зору, своїх ідей, думок; прямі вказівки викладача щодо дій студента; оцінка їх знань з позицій авторитету; питання викладача. До реакцій викладача Н.Флендерс відносить мовні вислови, які є, з одного боку, відповіддю на попередні вислови студентів, а, з другого боку, стимулом до їх подальшої мовленнєвої діяльності. До них відносяться фрази викладача, що свідчать про сприймання емоційного настрою групи; похвала і заохочення дій студентів; сприйняття і розвиток ідей та пропозицій студентів. Це, на думку автора, форми непрямого впливу викладача на студентів [2].

Н.Флендерс виходить з гіпотези про те, що непряма дія викладача на студента частіше робить позитивний вплив на результати процесу навчання, ніж дія пряма. Як основна мета розробленої ним методики аналізу взаємодії Н.Флендерс висуває отримання найповнішої інформації про послідовність подій, що відбуваються в ході процесу навчання. Ця інформація важлива перш за все, на думку автора, для самого викладача з тим, щоб він мав ясне уявлення про свої власні поведінкові акти і їх наслідки, тобто відповідні поведінкові акти студентів. Як мету для студента-спостерігача Н.Флендерс указує на необхідність розкрити для себе закони, які пояснюють зміни, що відбуваються в послідовності етапів навчання, пояснюють різницю результатів навчання, до яких приходять різні викладачі [2].

Методика аналізу взаємодії Н.Флендерса загальновідома. Вона полягає в тому, що присутні на заняттях спостерігачі кожні три хвилини роблять відмітку про дію викладача або студента, що відбувається в цей час, в кодифікованій системі десяти категорій: крім семи категорій, які характеризують мову викладача, ще дві характеризують мову студентів і одна – мовчання або шум. На підставі одержаних даних складається матриця, визначається відсотковий вміст

мови викладача і студентів в загальному об'ємі їх спілкування на занятті. В результаті статистичної обробки даних співвідношення різних форм впливу викладача на студентів і їх відповідних реакцій спостерігач, вслід за Н.Флендерсом, переконується в тому, що пряма дія викладача часто значно пригнічує ініціативу студентів, веде до обмеження їх свободи і не впливає помітно позитивно на результати навчання, тим часом непряма дія викладача підвищує ініціативу студентів, надає їм певну свободу, заохочує їх самостійність і приводить до більш високих результатів в навчанні.

Важливість педагогічної взаємодії, що проводиться таким чином, полягає також в тому, що студенти-спостерігачі самостійно виявляють деякі комунікативні діади, тобто встановлюють факти кореляції деяких категорій методики Н.Флендерса і як наслідок цієї кореляції збільшення знань у студентів. Так, майбутні викладачі звичайно дивуються з фактичних даних і похідних з них висновків щодо того, що, наприклад, великий обсяг мови викладача не сприяє збільшенню знань студентів; не сприяє цьому і великий обсяг спонтанної мови студентів, оскільки вони або відхиляються від теми, або виказують те, що вже відоме іншим. Часто вказівки викладача і його критичні зауваження на адресу студентів викликають негативну установку у того або іншого студента стосовно викладача і процесу навчання в цілому і т.д. [2].

Методика аналізу педагогічної взаємодії Н.Флендерса є основною в системі професійно-педагогічного тренінгу, що організований в педагогічних коледжах США; основною, але не єдиною. Деякі американські педагоги-дослідники критикують методику Н.Флендерса, вказуючи на недостатню кількість виділених автором категорій, які, на їх думку, не охоплюють всього різноманіття комунікативних актів викладачів і студентів. В цьому напрямі і ведуться пошуки нових методів дослідження явищ педагогічної дійсності. Серед цих методів заслуговує уваги методика Дональда Мідлі, відома під назвою process-descriptive/процесо-описувальна або ОСКАР.

Методика ОСКАР була створена шляхом індуктивної побудови тих або інших положень на основі детального опису

процесу навчання, який спостерігається. Поняття об'єкта спостереження залишилося незмінним в методиці Д.Мідлі і означає комунікативну діяльність викладача і студентів. Дещо інша термінологія у Д.Мідлі: всі стверджувальні і питальні вислови діляться дослідником на вхідні/entry і вихідні/exit. Вислови, що починають, ініціюють комунікативну взаємодію викладача і студентів, – це вхідні вислови. Вихідні – це реакції у відповідь на вхідні вислови; тобто ствердження і питання, що підтримують комунікативну взаємодію. Крім двох основних категорій є другорядні, які представляють різні варіації основних, наприклад, підтримуючі вислови, що означають одночасно позитивну реакцію і стимул з боку викладача або негативно-критикуючі вислови, які викликають негативну реакцію і відсутність стимулу до подальшої мовленнєвої дії. Є також підрозділ висловів на такі, що мають відношення до теми занять і не мають.

Методика аналізу Д.Мідлі полягає в «фотографуванні» ходу занять. Її значення полягає в практичному використуванні: якщо в ході заняття виникають деякі проблеми, наприклад, явна відсутність інтересу у студентів або нерозуміння ними матеріалу, то аналіз всього ходу педагогічного спілкування, передуючого виникненню даної проблеми, виявляє, як вважає автор методики, конкретні мовні вислови викладача, які послужили тому причиною [3].

При всій суб'єктивності і крайньому емпіризмі методики Д.Мідлі деякі результати її вживання виявилися цікавими і практично значущими для викладачів-початківців. Це торкається, перш за все, класифікації стилів спілкування викладача і, що дуже важливо, впливу того або іншого стилю спілкування на характер взаємостосунків викладача і студентів.

Д.Мідлі виділяє три стилі спілкування викладача в ході навчання: упевнений, спокійний і нервовий. Д.Мідлі належить першість не у висуненні термінології, а в конкретному, ґрунтовному описі прояву цих стилів в процесі педагогічної взаємодії [3].

Так, занадто упевнений стиль спілкування, в деяких інших класифікаціях авторитарний, часто виражається в

командному, нетерпимому до заперечень авторитаризмові викладача, що служить причиною деякої пригніченості в комунікативній діяльності студентів. У них розвивається відчуття невпевненості, пасивності в процесі спілкування. В крайніх випадках взаємовідношення викладача і студентів характеризуються агресивністю.

Спокійний стиль спілкування, «демократичний», характеризується позитивним емоційним станом всіх учасників процесу навчання. Викладач частіше використовує форми непрямого впливу на студентів. У результаті, їх взаємодія супроводжується хорошою працездатністю, відчуттям задоволення і досягнутих успіхів.

Третій стиль спілкування викладача – нервовий – не зустрічається в такому формулюванні дослідників; частіше використовується термін «ліберальний»; проте характеристики цих стилів дуже схожі. Такий викладач відрізняється непослідовністю, суперечністю своїх висловів; його думки непередбачувані; його спілкування утруднено не тільки із студентами, але і з людьми взагалі. В навчальній ситуації комунікативна поведінка цього викладача призводить до нервового напруження студентів; нерідкі прояви гніву і злості [3].

На думку Д.Мідлі, нагляд за комунікативною діяльністю викладача, визначення стилю його спілкування сприяють не тільки накопиченню студентами-спостерігачами необхідних педагогічних знань, але і стимулюють у них самоаналіз. Надалі висновки того або іншого студента щодо свого стилю спілкування одержують оцінку в лабораторії педагогічного тренінгу і, якщо необхідно, майбутній викладач може вносити відповідні корективи.

Порівняння методик Н.Флендерса і Д.Мідлі свідчить про загальне для авторів прагнення створити єдину базу для педагогічного нагляду і аналізу комунікативної діяльності в процесі навчання: пропонується єдина термінологія, яка не всеосяжна, але дає можливість із загальних позицій характеризувати педагогічні явища, які спостерігаються; встановлюється певна методика спостереження за навчальним

процесом; вибирається предмет спостереження – комунікативна діяльність учасників навчального процесу. Автори не претендують на повний, комплексний аналіз процесу навчання, ефективність створених ними методик полягає в їх цілеспрямованості.

З великого числа методик організації професійно-педагогічного тренінгу зупинимося ще на одній, на методиці оцінки професійних навичок викладання Ф.Мак-Дональда. До неї слід віднестися критично. З одного боку, ця методика сприяє розвитку одного конкретного навичу в педагогічному спілкуванні – навичу заохочення; з другого боку, як буде показано нижче, її відрізняє крайня абсолютизація значення одного з можливих педагогічних впливів викладача на студента.

За Ф.Мак-Дональдом, кожного разу, коли студент бере активну участь в навчальному процесі, будь то виступ, питання або відповідь на питання, викладач повинен заохочувати цю дію; заохочення повинне бути обов'язково позитивним і повинне слідувати безпосередньо за заохоченою дією студента [4]. Дії викладача щодо заохочення студентів розглядаються автором поза змістом навчання. Як зазначає Ф.Мак-Дональд, заохочувати слід не правильність, а сам факт участі студентів в ході навчального процесу.

Той набір засобів, які перебувають у розпорядженні викладача для похвали, винагороди студентів, одержав назву професійних інструментів спілкування/ professional instruments of communication і, на думку одного з прихильників цієї методики, Д.Берлінера, це є універсальні навички і уміння, до оволодіння яких повинен прагнути кожний викладач [5].

Суть методики Ф.Мак-Дональда полягає у виявленні в процесі спостереження за діяльністю викладача вербальних засобів, які він вживає для підкріплення тих або інших реакцій студентів, в накопиченні навичок і умінь заохочення. Заохочення, поза сумнівом, є одним з найважливіших професійно значимих педагогічних умінь, оскільки прямим, безпосереднім чином впливає на характер взаємостосунків, які складаються у викладача і студентів. Уміле вживання заохочення стимулює мислення, яву є студентів, викликає у них

відчуття успіху і створює потребу в пошуковій діяльності, формує загальний позитивний емоційний тонус навчального процесу. Перетворити формування цього навичку в ході професійно-педагогічної підготовки в усвідомлений і цілеспрямований процес – задача, яку ставить і вирішує методика Ф.Мак-Дональда.

Отже, розвиток навичок педагогічного спостереження і аналізу комунікативної діяльності викладача і студентів є напрямом організації професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних коледжів США, що активно розробляється. Результати спостереження і аналізу педагогічної діяльності нагромаджуються у вигляді особисто відібраних прийомів і засобів мовленнєвої поведінки і узагальнюються у вигляді вже конкретних навичок комунікативної діяльності. Сформовані навички апробуються студентами в процесі власної педагогічної діяльності спочатку під керівництвом викладача, а потім самостійно. Таким чином здійснюється навчання педагогічного спілкування, яке разом з методичним багажем і знанням змісту предмета складає професійно-педагогічну підготовку майбутнього американського викладача.

Слід підкреслити, що культура педагогічного спілкування вміщує вміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, зрозуміти іншого, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, бачити і розуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йде мова, зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в обстановці. Кожен з викладачів створює свій стиль спілкування. Для педагогів будь-якої моделі взаємодії важлива емоційно-естетична виразність, вміння подати себе та створити обстановку власного самовираження і самоствердження. Для викладача з високою культурою спілкування характерними є: оптимальність вимог, педагогічний оптимізм, емоційний відгук, формування колективних форм стосунків у навчально-виховному процесі, створення атмосфери доброзичливості. Однак, якою б привабливою не була модель взаємин викладача і студентів, вона завжди динамічна. З огляду на це хороший педагог завжди прагне до неперервності своєї освіти та

професійної підготовки, він постійно аналізує свою діяльність, ідентифікує досягнутий рівень взаємодії зі студентами, добирає і використовує нові здобутки педагогічної науки і передового досвіду, переймає найкраще від своїх колег. Підвищення кваліфікації викладачів передбачено федеральними програмами, а також на рівні окремих штатів і навчальних закладів США. Уряд США виділяє стипендії для педагогів, що займаються науковими дослідженнями.

У цьому відношенні викликає інтерес досвід Японії, де відповідно до офіційного порядку, викладачу слід регулярно змінювати місце праці. Це робиться з метою тримати викладачів у постійній професійній формі, стимулювати їх до удосконалювання майстерності.

Професіоналізм спілкування – це готовність і вміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Йдеться про те, що виховують студентів не тільки знання, а й сама особистість викладача. Викладач повинен розуміти, що ефективність діяльності педагога і студента залежить від взаєморозуміння між ними. Взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності. Обов'язковою нормою професійної поведінки викладача є дотримання педагогічної етики, прагнення формувати людські стосунки зі студентами і між ними. В основі моральної норми професійної поведінки викладача має бути повага до особистості студента і, водночас, максимальна вимогливість до нього. Професіоналізм спілкування передбачає його позитивну позицію стосовно студента. Відомо, що підвищення ефективності якості праці у всіх сферах виробництва залежить від мікроклімату в колективах, від настрою кожної людини. У сфері спілкування викладача зі студентами важливу роль відіграє психологічно активний стан або педагогічний оптимізм. Мажор викладача залежить від індивідуальних особливостей особистості, отже, набуває у кожному випадку своїх особистісних форм вираження. Ідея, однак, залишається незмінною: гуманність, коректність, компетентність, витончений вплив, динамічність, готовність до дії.

Оптимальне педагогічне спілкування створює найкращі умови для розвитку мотивації студентів, творчого характеру діяльності, формування особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, попереджує створення психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні та професійні якості викладача.

Література

1. Allwright R.L. Importance Interaction in Classroom Language Learning. London, Modern English Publications, 1994. – 110 p.
2. Flanders N. Analysing Teaching Behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1990. – 190 p.
3. Medley D., Schluck Z., Ames N. Assessing Learning Environment in Classroom. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1996. – 270 p.
4. McDonald F., Allen D. Training Effects Feedback and Modelling Procedures on Teaching Performance. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1999. – 160 p.
5. Berliner D. Microtesting and Technical Skills Teaching Approach to Teacher Training. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1992. – 210 p.

Г.М.Педосюк

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ УЧНІВ ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ

В статье показаны результаты использования учебного диалога в процессе изучения иностранных языков учащимися старших классов общеобразовательных школ. Автор дает таблицы, которые демонстрируют эффективность использования учебного диалога, что в целом подтверждает гипотезу исследования.

The article shows the results of the use of the educational dialogue while studying foreign languages by senior pupils at comprehensive schools. The author gives some tables to demonstrate the effectiveness of the educational dialogue, which in the whole confirms the hypothesis of the research.

В статті показані результати використання учебного діалога в процесі вивчення іноземних мов учнями старших класів загальноосвітніх шкіл. Автор дає таблиці, які демонструють ефективність використання учебного діалога, що в цілому підтверджує гіпотезу дослідження.

Потреба суспільства в якійсній освіті підвищує вимоги до сучасного навчання в практиці загальноосвітньої школи. Школа повинна стати центром гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих установок підростаючої особистості. У зв'язку із стійкою тенденцією демократизації навчального процесу значну роль у його структурі відіграють різні за характером відносини в системі "вчитель - учні". В одних ситуаціях окремі учні і класний колектив можуть виступати об'єктами педагогічної дії, в інших – обидві сторони (вчитель та учні) виступають активними суб'єктами дидактичної взаємодії, співпраці та співтворчості.

Від характеру відносин у системі "вчитель-учні" багато в чому залежить якість знань учнів з гуманітарних дисциплін. Останнім часом велику практичну значущість набуває особистісно орієнтований характер відносин у навчальному процесі, що передбачає й діалогічний підхід до організації навчального процесу, оскільки він містить у своїй основі великі можливості для розвитку самостійності, ініціативи, самодіяльності й творчості учнів.

Діалогічний підхід, виступаючи сутнісною характеристикою діалогічного навчання, передбачає таку організацію навчального процесу, коли і вчитель, і учні активні, діяльні, а їхні відносини будуються на взаємній повазі й взаємній відповідальності за виконання своїх навчальних ролей.

Проблема діалогу не нова. Вже з давніх часів мають місце різні підходи до використання діалогу в спілкуванні, підготовці людини до життя, до самостійної діяльності. Діалог як спосіб взаємодії, спілкування, духовного єднання й самоствердження особистості цікавив Сократа, Платона, Арістотеля, Теофаства. М.Бубер, Ф.Шлейермахер, К.Ясперс бачили в діалозі засіб самопізнання, духовного прояснення людини. Діалог як форма

спілкування та взаєморозуміння людей розглядається В.С.Біблером, А.В.Петровським, Ю.Сенько, М.Ярошевським. Ідея діалогічного підходу до навчання отримала розвиток у дослідженнях З.Абасова, Г.А.Ковальова, Л.В.Кондрашової, А.М.Матюшкіна, Ю.М.Кулюткіна та ін. Однак в науковій та методичній роботі недостатньо обґрунтовані функції навчального діалогу в здійсненні особистісно орієнтованого навчання учнів гуманітарним дисциплінам. Виникає проблема в дослідженні навчального діалогу як засобу дидактичної взаємодії в системі “вчитель - учень”.

Саме тому в основу нашого дослідження було покладено припущення про те, що ефективність навчального діалогу в процесі вивчення учнями гуманітарних дисциплін можлива, якщо забезпечити особистісну спрямованість навчання, стійкість позитивної навчальної мотивації учнів, чіткість мети та задач діалогічної взаємодії вчителя та учнів у навчальному процесі, структурування навчальної інформації у формі комунікативної ситуації та різноманітність видів навчального діалогу.

Після завершення програми дослідного діалогічного навчання учнів іноземній мові проводився діагностичний зріз з метою визначення її результативності. Ми спробували за допомогою діагностичної методики визначити, наскільки підтвердилася гіпотеза дослідження. Діяльність учнів оцінювалася за наступними параметрами:

- успішне виконання діагностичних завдань
- адекватне використання вербальних і невербальних засобів у навчальному діалозі
- володіння стратегією й тактикою іншомовного спілкування в діалогічній взаємодії учнів та вчителя на уроці
- використання етичних засобів, які відображають стиль спілкування в комунікативних діалогічних ситуаціях
- кількість мовленнєвих помилок, зроблених учнями в навчальному діалозі.

Пізнавальна діяльність старшокласників організовувалася в різноманітних формах діалогічного навчання за допомогою імітаційно-ігрових і проблемно-ситуаційних

методів. Отримані дані в ході формувального експерименту й після закінчення його дозволяють говорити про позитивні результати навчального діалогу в підготовці старшокласників до іншомовного спілкування. Результативність навчального діалогу в підготовці старшокласників до іншомовного спілкування багато в чому залежить від наявності позитивної мотивації навчання. У ході дослідного навчання шляхом реалізації сукупності дидактичних умов (створення освітнього середовища, додання особистісної спрямованості урокам іноземної мови, реалізація діалогічної взаємодії, співпраці та співтворчості в системі відносин учитель – учень, різноманітність видів навчального діалогу) ми коректували характер та динаміку навчальних мотивів старшокласників у позитивний бік. Контрольні зрізи, проведені після завершення дослідної програми, показали значне зростання інтересу учнів до навчального діалогу як засобу оволодіння іноземною мовою. Спостереження зафіксували помітну трансформацію пізнавальної активності й самостійності, потреби старшокласників в іншомовному спілкуванні.

Дані, отримані за допомогою діагностичної шкали, свідчать про значне зростання числа учнів експериментальних класів з високим та достатнім рівнем позитивної навчальної мотивації. Число учнів з низькою мотивацією значно зменшилося. Динаміка змін представлена в табл. 1

З табл. 1 видно позитивну динаміку мотивації вивчення старшокласниками іноземної мови. Значно виросла пізнавальна активність та самостійність учнів у процесі діалогічного навчання. Якщо на початку дослідного навчання високий рівень пізнавальної активності був властивий тільки 11% учням та самостійності 3%, то за наслідками підсумкового зрізу їх число збільшилося (відповідно до 20% та 8%). Значно скоротилося число учнів з низьким рівнем вияву цих особистісних якостей (відповідно з 66% та 33% на початок експерименту до 9% та 17% після його закінчення). Дані, зібрані після завершення дослідного навчання, відображають позитивну динаміку потреби старшокласників в іншомовному спілкуванні. Якщо на початок формувального експерименту тільки 8% учнів

характеризувалися високим рівнем потреби в іншомовному спілкуванні, то після його закінчення число їх зросло до 12%. Значно знизилося число старшокласників з низьким рівнем потреби в іншомовному спілкуванні з 41% до 29% за наслідками підсумкового зрізу.

Таблиця 1

Динаміка навчальної мотивації учнів у процесі дослідного навчання, %

Показники	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	До початку	Після закінчення	До початку	Після закінчення	До початку	Після закінчення
Позитивне ставлення до вивчення іноземної мови	10,2	40,0	58,1	47,9	31,7	12,1
Пізнавальна активність	11,0	20,0	23,0	71,0	66,0	9,0
Пізнавальна самостійність	3,0	8,0	64,0	75,0	33,0	17,0
Потреба в іншомовному спілкуванні	8,0	12,0	51,0	59,0	41,0	29,0
Всього	8,0	20,0	49,0	63,3	43,0	16,7

Отримані дані підтверджують стійке зростання мотивації учнів з низького рівня, який на початок експерименту був властивий для 43% учнів, до високого рівня, досягнення його до 20% після завершення дослідної програми. 63,3% учнів досягли середнього рівня й лише 16,7% учнів властивий низький рівень. Змінилося ставлення старшокласників й до навчального діалогу, що підтверджує позитивна динаміка їх пізнавальної активності та самостійності на уроках іноземної мови.

Зіставлення результатів підсумкового зрізу та зрізу на початок формувального експерименту дозволяє говорити про динаміку ставлення учнів експериментальних класів до іноземної мови в позитивний бік. Дані відображені в табл. 2

Таблиця 2

Динаміка ставлення до іноземної мови учнів контрольних та експериментальних класів %

Характер відношення	Всі респонденти		Контрольні класи, 300 учн.		Експериментальні класи, 298 учн.	
	На початок 600учн.	Після закінчення 598учн.	На початок 300учн.	Після закінчення 300учн.	а початок 00учн.	Після закінчення 298учн.
Позитивне	69 учн., 11,5%	167 учн. 27,9%	39 учн. 13,0%	47 учн. 15,7%	30 учн. 10,0%	120 учн. 40,3%
Байдуже	352 учн. 58,7%	332 учн. 55,5%	178 учн. 59,3%	190 учн. 63,3%	174 учн. 58,0%	142 учн. 47,6%
Негативне	179 учн. 29,8%	99 учн. 16,6%	83учн. 27,7%	63 учн. 21,0%	96учн. 32,0%	36 учн. 12,1%

З табл.2 бачимо динаміку позитивного ставлення учнів контрольних та експериментальних класів до іноземної мови як навчального предмету. На початок дослідного навчання позитивне ставлення до “іноземної мови” складало всього 11,5% у всіх опитаних старшокласників (відповідно в контрольних класах – 13,0%, експериментальних класах – 10,0%). Підсумковий зріз після закінчення формувального експерименту показав, що в експериментальних класах значно зросло з 10,0% до 40,3% число учнів, які змінили своє ставлення до цього предмета в позитивний бік. Незначні зміни в позитивний бік з 13,0% до 15,7% спостерігаються в контрольних класах. В експериментальних класах число учнів байдужих до вивчення іноземної мови знизилося з 58,0% до 47,6%, в контрольних класах спостерігалось їх збільшення з 59,3% до 63,3%. Але в той же час значно знизилося число старшокласників, які вважають “іноземну мову” зайвим предметом, без якого в житті цілком

можна обійтися. Число негативно налаштованих на вивчення іноземної мови скоротилося в контрольних класах з 27,7% до 21%, в експериментальних – з 32,0% до 12,1%.

Отримані результати дозволяють говорити про ефективність програми дослідного навчання в плані корекції ставлення старшокласників до іноземної мови в позитивний бік.

Як було встановлено в ході констатувального експерименту, результативність діалогічного навчання визначається ступенем готовності учнів до творчої діяльності. У процесі традиційного навчання в основному переважає репродуктивний характер пізнавальної діяльності старшокласників. У ході програми формувального експерименту створювалися умови для активізації творчої, пізнавальної діяльності учнів у діалогічній формі.

За наслідками підсумкового зрізу виявлено, що діалог при вивченні іноземної мови позитивно впливав на творчий характер пізнавальної діяльності старшокласників. Отримані дані відображені в табл. 3

Таблиця 3

Характер пізнавальної діяльності учнів на етапі формувального експерименту %

Характер завдань	До експерименту 600 учн.				Після експерименту 598 учн.			
	КК		ЕК		КК		ЕК	
	10 кл.	11 кл.	10 кл.	11 кл.	10 кл.	11 кл.	10 кл.	11 кл.
Репродуктивний	68,4	65,1	67,2	65,4	64,2	63,2	20,8	20,9
Рефлексивний	21,7	20,7	22,8	21,3	25,7	20,7	36,4	39,0
Креативний	9,9	14,2	10,0	13,3	10,1	16,1	42,8	40,1

У контрольних класах динаміка змін у бік рефлексивних та творчих завдань незначна. Кількість учнів, які успішно виконали завдання репродуктивного характеру, в контрольних класах скоротилася з 68,4% до 64,2% десятикласників та з 67,2%

до 63,2% одинадцятикласників. В експериментальних класах репродуктивні завдання склали після завершення дослідного навчання 20,8% (10кл.) та 20,9% (11кл.) проти 67,2% та 65,4% на початок формувального експерименту. Позитивна динаміка властива й для рефлексивних завдань. Учні експериментальних класів вдало справилися з виконанням завдань: 36,4% (10кл.) та 39,0% (11кл.) проти 22,8% та 21,3% на початок експерименту. Значно виріс інтерес учнів до творчих завдань. В експериментальних класах вибір творчих завдань склав в 10кл. – 42,8% та в 11кл. – 40,1% проти 10,0% (10кл.) та 13,3% (11кл.) на початок експерименту.

Якісний аналіз виконання старшокласниками контрольних робіт показав, що вони висловлювали особисту думку, мотивували свою позицію, способи вирішення навчальної проблеми, доказово й обґрунтовано викладали свою точку зору. Учні в ході реалізації дослідної програми набули умінь та здатності в звичайному бачити незвичайне, входити до рефлексивної позиції при оцінці чужих думок та дій, бачити суперечності, спірні питання в ході навчального діалогу. Причому було помічено зростання рівня мовленнєвої діалогічної компетенції. У ході виконання контрольних завдань учні виявили здатність висловлюватися зв'язно, логічно, створювати нові мовленнєві моделі, конструювати мовленнєві зврати.

Діалогічна робота в ситуаціях сприяла вдосконаленню культури іншомовного спілкування, творчого підходу до пошуку виходу з комунікативних ситуацій. Навчальний діалог на уроках іноземної мови забезпечував умови для оволодіння методикою іншомовного спілкування. Виступаючи в ролі рівноправних партнерів, учні набували досвіду іншомовної комунікації. Словниковий запас іншомовної лексики вони вчилися реалізовувати в конкретних діалогічних ситуаціях, що у свою чергу збагачувало не тільки їхнє мовлення, але й міміку, жести, розвивало уміння діяти в комунікативних ситуаціях. У процесі формувального експерименту учні накопичували досвід зі структурування навчальної інформації у формі діалогу, діалогічної взаємодії в системі відносин “учитель - учні”.

Діалог дозволяє учням оперувати інтегрованими знаннями комунікативних ситуацій, оволодіти механізмом спілкування, коректувати свої дії, образ думки, мовленнєву культуру на уроках іноземної мови.

Як показали результати, в ході дослідного навчання використання діалогу на уроках іноземної мови є організованим й цілеспрямованим засобом розвитку потреби в самовираженні, самоорганізації, самозатвердженні кожного учня.

При використанні навчального діалогу механізм управління пізнавальною діяльністю учнів є досить складним. При діалогічному навчанні немає звичайних стереотипних дій, немає стабільної програми, немає стандартних прийомів та способів виконання навчальних завдань. Не можна навчити учнів діяти за якимсь шаблоном або стандартом. Участь у діалогічних комунікативних ситуаціях дає можливість старшокласникам оволодіти методикою іншомовного спілкування.

Все сказане дозволяє стверджувати, що результативність діалогічного навчання забезпечується такими принципами його організації, які ламають стереотипи, що склалися, й активізують позицію учасників навчального діалогу, визначають конкретні їхні позиції, додаючи навчальному процесові творчої та особистісної спрямованості.

А.А.Слободянюк, В.О.Іонов, Р.Б.Лисенко
ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЗДОРОВ'Я
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З УРАХУВАННЯМ УМОВ
ДИДАКТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

В статье рассматриваются современные вопросы медико-педагогического и психологического сопровождения учебного процесса в технических университетах. Установлено, что существующее повышение мощности и продолжительности учебно-информационной нагрузки приводит к возникновению определенных нарушений резистентности студенческого организма.

The article deals with the problems of psychological and medical-pedagogical guidance of teaching process at Technical Universities. It has been determined that the increase in duration and tenseness educational and informational load results in certain damage to the students protective system.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила пріоритетні завдання держави відносно збереження здоров'я людини, зокрема: духовних, соціальних, психічних та фізичних його складових [1]. Вирішення зазначених вище завдань у вищій школі планується здійснювати через подальший розвиток ефективних валеологічних підходів, створення еколого-гігієнічного комфортного простору, повноцінного медичного контролю, оптимізації навчально-виховного процесу.

Ретроспективний аналіз реформування системи вищої освіти свідчить про певні зміни щодо організації системи навчання в технічних університетах, де впроваджуються сучасні інтелектуальні методи ефективної інженерної діяльності. Разом з тим така діяльність нерідко відбувається в умовах інтенсивних розумових та фізичних навантажень, обумовлених несприятливими виробничими факторами. Так, наприклад, праця інженерів у сфері електронної техніки (відеодисплейні термінали) нерідко характеризується високою нервово-психічною та психологічною напругою, зокрема впливом комплексу фізичних факторів: іонізуючого та оптичного

випромінювання; електромагнітного та електростатичного полів; високочастотного шуму та інші.

У цьому випадку, наведений вище приклад можна розглядати як певний хронічний стрес, дія якого з часом приводить до зниження захисних адаптаційних механізмів і як наслідок розвиток патологічних станів. У даному контексті особливого значення набуває проблема ефективної життєдіяльності, розуміння майбутніми фахівцями необхідності особистої відповідальності за стан свого здоров'я, процес його збереження, зокрема постійного контролю за своєю працездатністю. Нагальним постає питання створення у технічних університетах системи моніторингу здоров'я студентської молоді в процесі адаптації до ефективної навчальної діяльності.

Простежимо у цьому зв'язку динаміку рівня соматичного здоров'я студентів Севастопольського національного технічного університету (СевНТУ). Так, отримані нами результати показали досліджень рівня здоров'я (рівень здоров'я оцінювали на основі методики розрахунку енергопотенціалу за Г.А. Апанасенко [3]) показали, що з 1137 обстежених високому рівню здоров'я відповідає лише 2,3%, вище за середнє – 5,8%, середньому рівню здоров'я – 8,2%, нижче середнього – 15,7% і низький рівень здоров'я притаманний 68% обстежених студентів. Відзначимо, що в деяких вузах має місце збільшення потужності і тривалості психотравмуючих факторів і, як наслідок, підвищення ентропійних процесів у фізіологічних системах і порушеннях резистентності студентського організму, що призводить до виникнення різної органної патології [2].

У таблицях 1, 2 представлена вибірка результатів експрес-оцінки соматичного здоров'я студентів у процесі навчання. Так, 13,4% і 9,1% юнаків 1 курсу мають 4 і 5 (вище за середній і високий) рівні здоров'я, це так званий безпечний рівень здоров'я (БРЗ). У студентів четвертокурсників спостерігається прогресуюче зниження стану фізичного здоров'я і тільки 9,9% обстежених можна класифікувати як таких, що володіють 4 рівнем і 6,8% - 5 рівнем здоров'я. У дівчат ця

тенденція носить більш загрозливий характер. Серед першокурсниць 4 рівень фізичного здоров'я мають 13,1%, а 5 – 12,3% обстежених дівчат. Значення цих показників до четвертого курсу навчання значно знижуються і тільки 5,8% і 4,3% відповідають 4 і 5 рівням фізичного здоров'я. У інших обстежених студентів виявлене зниження енергетичного потенціалу організму (1 – 3 рівні фізичного здоров'я).

Таблиця 1

Структура рівнів соматичного здоров'я студентів (юнаки)

Рівень здоров'я	КУРС							
	I		II		III		IV	
	Абс В	%	Абс В	%	Абс В	%	Абс В	%
I	40	21,4	42	24,9	43	29,3	39	32,2
II	49	26,2	57	33,7	51	34,7	43	35,4
III	56	29,9	37	21,9	28	19,1	19	15,7
IV	25	13,4	21	12,4	14	9,5	12	9,9
V	17	9,1	12	7,1	11	7,4	8	6,8
Разом	187	100	169	100	147	100	121	100

Вивчення характеру хвороб показало, що у списку лідирують, як і в усьому світі, захворювання серцево-судинної системи, опорно-рухового апарату, патологія дихальної й ендокринної систем, тобто нозологічні групи захворювань найбільш важливих для життєдіяльності органів і систем. Визначений рівень фізичного здоров'я, що закладений генетично, і/чи базується на залишковому здоров'ї, є результатом динамічної адаптації до умов соціально-економічного, виховно-освітнього і внутрішнього середовища організму, який постійно змінюється. На схемі 1 можна простежити як реальне здоров'я (генетичне), знаходячись під

безупинним впливом факторів зовнішнього середовища, зазнає психічних, фізичних і соціальних трансформацій.

Таблиця 2

Структура рівнів соматичного здоров'я студентів (дівчата)

Рівень здоров'я	Курс							
	I		II		III		IV	
	Абс. В	%	Абс. В	%	Абс. В	%	Абс. В	%
I	27	22,1	25	22,9	37	27,6	36	26,1
II	30	24,6	29	26,6	41	30,6	49	35,5
III	34	27,9	29	26,6	35	26,1	39	28,3
IV	16	13,1	14	12,8	12	9,0	8	5,8
V	15	12,3	12	11,1	9	6,7	6	4,3
Разом	122	100	109	100	134	100	138	100

При дезорганізації особистості страждає ведуча складова феномену здоров'я – психічна, котра визначає мотиви поведінкових реакцій людини, згідно його біосоціальної сутності. Цей стан характеризується хронічною втомою, звуженням кола інтересів, зниженням імунологічної реактивності, появою тривожної реакції і підсвідомого страху.

Тривале збереження особистісних порушень супроводжується розвитком синдрому хронічної втоми, депресивних станів (утрата життєвих цілей, конфліктність, агресивність, суїцидальна й асоціальна поведінка), результатом яких є порушення психосоціальної адаптації. Цей період надзвичайно небезпечний появою схильності до зловживання

алкоголем, психотропними засобами і наркотичними речовинами.

Явища дезорганізації особистості і порушення психосоціальної адаптації у студентів слід розглядати як *психофізіологічну дезадаптацію*, для якої характерні функціональні розлади з боку серцево-судинної, нервової, ендокринної систем і органів шлунково-кишкового тракту.

Категорія студентів, що не можуть самостійно справитися є особистісною ситуацією, яка сформувалась, зокрема порушеною психосоціальною взаємодією та гостро потребує соціально-педагогічної допомоги і корекції способу життя в рамках медико-психологічного супроводу навчального процесу.

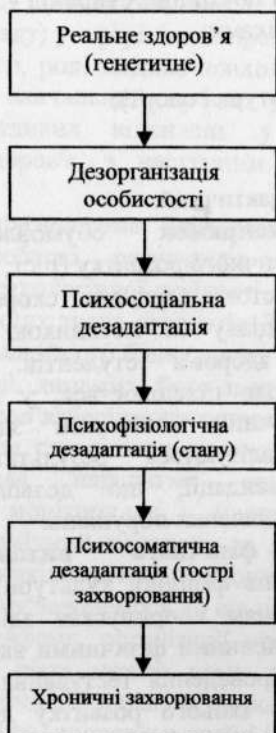


Схема 1 - Феномен здоров'я та його трансформація

Подальший розвиток психофізіологічних порушень унаслідок неухважності індивідуума до власного здоров'я супроводжується появою гострих (психосоматична дезадаптація) і первинно хронічних захворювань, що з позицій сучасних уявлень можна розглядати як зрив адаптаційних можливостей організму.

Слід відмітити, що спосіб життя учнівської молоді і середовище проживання є тим комплексом факторів, що активно впливають на стан індивідуального здоров'я, облік яких дозволяє здійснювати контроль і діагностику стану мотивації здорового способу життя й адекватних поведінкових реакцій.

У ході досліджень нами була запропонована система що дозволяє здійснювати постійний супровід - моніторинг здоров'я за наступними напрямками:

- медичний;
- фізичний (фізкультура і спорт);
- психологічний;
- валеологічний;
- інформаційно-дидактичний.

Медичний напрямок обумовлений необхідністю виміру показників фізичного розвитку (ріст, вага, динамометрія, спірометрія, АТ, частота серцевих скорочень), розрахунку енергетичного потенціалу за методикою Г.Л.Апанасенко і визначення рівня здоров'я студентів. Роль медичного забезпечення ще більш підсилюється, у зв'язку з тим, що здійснюється динамічний моніторинг здоров'язберігаючого простору вузу, аналізуються результати досліджень і виробляються рекомендації, що дозволяють оперативно здійснити корекцію виявлених порушень.

Напрямок фізичного виховання студентів (прерогатива викладачів фізичної культури) тісно взаємодіє з медичним забезпеченням і припускає здійснення контролю підготовленості за основними фізичними якостями: швидкість, сила, витривалість. Проведення тестування студентів по цих якостях, аналіз стану їхнього розвитку дозволяє визначити рівень індивідуального фізичного розвитку і прогнозувати можливість подальшого удосконалення.

Роль **психологічного супроводу** навчання також має першорядне значення і визначається задачами оптимізації процесу адаптації студентів до навчальної діяльності в умовах корінних змін у системі освіти і соціально-економічних умов.

Психологічний напрямок включає також облік індивідуальних особливостей адаптації і на цьому тлі реалізує комплекс мір спрямованих одночасно на стимуляцію дії як адаптогенних факторів, так і психологічних механізмів адаптації, що дозволяє істотно підвищити ефективність навчального процесу у вузі.

Освітньо-валеологічний напрямок роботи обумовлений необхідністю освіти і навчання всіх суб'єктів освітнього процесу (студентів, їхніх батьків, професорско-викладацького складу) у сфері знань про здоров'я і фактори, що впливають на нього, ролі медико-психологічного моніторингу, що супроводжує навчальний процес у вузі. Воно показує корекції несприятливих відхилень у стані фізичного і психологічного здоров'я, з наступним контролем засвоєння отриманих знань.

Основне призначення **інформаційного забезпечення** пов'язане з обробкою результатів тестування фізичної підготовленості, психологічної стійкості, когнітивних функцій і оцінкою валеологічних знань студентів. Тут відбувається також формування інформаційного банку даних вузу про стан здоров'я студентської молоді, динаміку його змін і фактори, що мають вплив на стан «здоров'язберігаючого простору вузу».

Таким чином, створюювана в рамках інфраструктури вузу нова багаторівнева парадигма комплексного медико-психологічного моніторингу (супроводу), покликана забезпечувати динамічний контроль за психічним і фізичним здоров'ям всіх учасників освітнього процесу.

На закінчення звернемося до ще одного аспекту піднятої нами проблеми, зокрема, організації профілактики здорового способу життя. З цією метою нами розроблена навчальна програма з дисципліни «Педагогіка здоров'я», де представлений сучасний стан проблем здоров'я в країні і за кордоном, а також: основи анатомії і фізіології людини, психічна і

психофізіологічна адаптація, харчування і здоров'я, фізичний розвиток і фізична культура, профілактика шкідливих звичок і гігієнічне виховання у формуванні психології здоров'я. Основною задачею курсу, що логічно зв'язаний із психолого-педагогічними і технічними дисциплінами, є формування активного усвідомленого бажання, а потім і звички вести здоровий спосіб життя, а також займатися його профілактикою.



Рис. 1 – Приклад структури медико-психологічного моніторингу в технічному університеті [4].

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті. К.: "Шкільний світ", 2001.– 24 с.
2. Ионов В.А., Максимов С.А., Слободянюк А.А. О некоторых психолого-педагогических и медико-физиологических факторах адаптации студентов к условиям обучения (опыт высшей школы). Специалист, 2004, № 11, с. 33 - 36
3. Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. СПб.: МГП «Петрополис», 1992. – 123 с.
4. Ионов В.А., Корепанов А.Л., Слободянюк А.А. Медико-психологическая служба ВУЗа. Вісник НТУУ „Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук.праць. – Київ: ІВЦ „Політехніка”, 2002. - № 3. – с. 157 – 160

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

В статье рассматриваются пути дальнейшего совершенствования учебной работы студентов технических университетов с учетом новых условий обучения,

In the article some ways of further perfection of technical universities' students' educational work taking into consideration new conditions of education are discussed.

Национальная доктрина развития образования Украины в XXI веке определила приоритетные направления его дальнейшего совершенствования, в частности, поиск оптимальных путей формирования будущего инженера в новых социально-экономических условиях. В данном контексте понятие специалист и его квалификация, основу которой составляет система его профессиональных умений и навыков, наполняется новым содержанием. Это высокий профессионализм, широкий общий и технике -технологический кругозор, профессиональная этика, готовность участвовать в управлении производством, его модернизацией и интенсификацией [1]. Именно поэтому значительное внимание сегодня приобретают вопросы взаимосвязи обучения и воспитания будущего специалиста, когда стержнем профессионального мастерства становится уровень сформированное™ его трудовых навыков и умений. В этой связи представляет интерес рассмотреть, разработанную нами в ходе исследований, определенную иерархическую модель (дерево целей) формирования знаний, умений и навыков организации учебной работы студентов в технических университетах (рисунок 1), как совокупность педагогического, дидактического и медико-психологического блоков, которые являются составной частью целостного и специально организованного учебно-воспитательного процесса вуза [2].

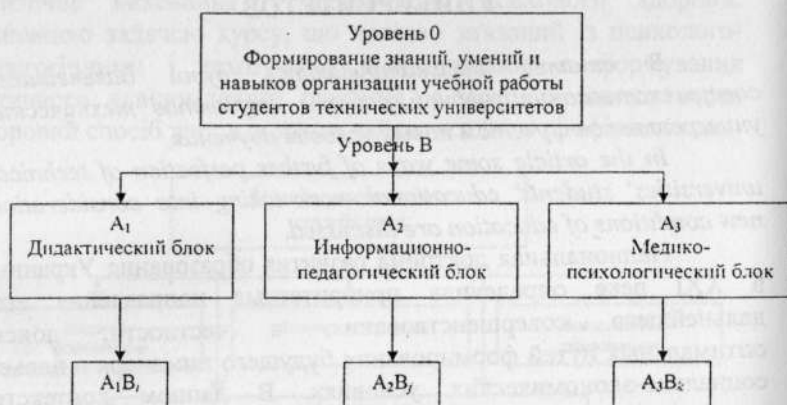


Рисунок 1. Дерево целей организации учебной работы студентов вуза.

Ниже приводится интерпретация соответствующих блоков.

Уровень В
Подцель А₁

А₁В₁ - Разработка системы организации учебной работы студентов вуза в контексте общих положений и принципов Болонского процесса.

А₁В₂ - Формирование понятий об уровне умений и навыков учебной деятельности.

А₁В₃ - Изучение методов анализа, сравнения, синтеза сложных технических систем.

A₁B₄ - Обучение студентов работе на тренажерах, моделирующих профессиональные функции инженерной деятельности.

A₁B₅ - Внедрение в процесс обучения нетрадиционных методов: игровых лабораторно-практических занятий, игрового проектирования, проблемных лекций.

A₁B₆ - Разработка и использование средств визуальной наглядности, мультимедиа, гипермедиа.

Подцель A₂

A₂B₁ - Внедрение в учебный процесс новых учебных планов и программ, информационных и педагогических технологий.

A₂B₂ - Формирование у студентов технических университетов гуманитарно-образовательного (культурологического, социального, психолого-педагогического) образа мышления.

A₂B₃ - Проведение социологических исследований по оценке уровня организации учебной работы студентов.

A₂B₄ - Разработка системной модели специализации и структурно-функциональной модели индивидуальной и самостоятельной работы студентов в контексте модульного принципа обучения.

A₂B₅ - Внедрение рейтинговой оценки знаний студентов с индивидуализацией права выбора учебных дисциплин.

A₂B₆ - Проведение исследований по внедрению в технических университетах системы медиа-образования, дистанционного обучения.

Подцель A₃

A₃B₁ - Создание дифференциально-диагностического опросника определения и оценки профессиональной направленности будущего специалиста.

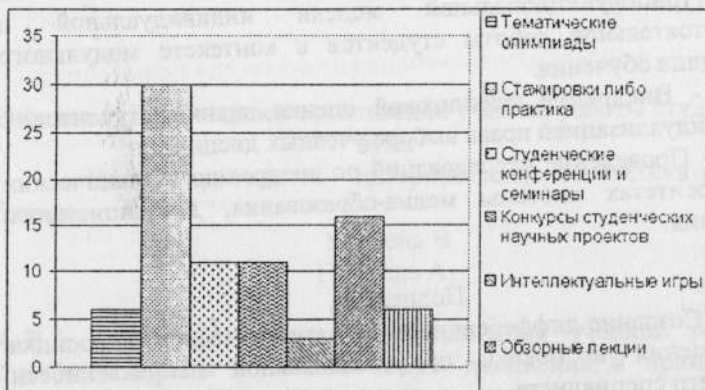
A₃B₂ - Исследование психических процессов эффективной учебной работы: устойчиво долговременной памяти; мотивационно-эмоциональных и познавательных аспектов деятельности.

A₃V₃ - Разработка методик оценки поведенческой и психолого-физиологической адаптации студентов технических университетов к условиям обучения.

A₃V₄ - Создание медико-поведенческого мониторинга состояния здоровья студентов технических университетов.

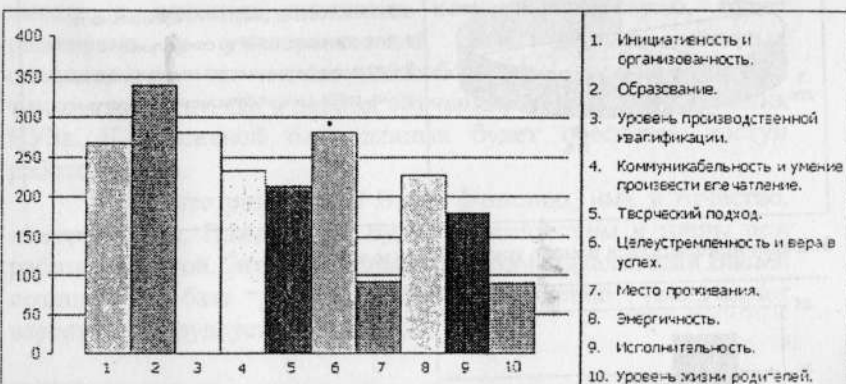
A₃V₅ - Формирование медико-психологической службы вуза, воспитание у студентов понимания сущности здорового образа жизни и эффективной учебной работы [3].

В ходе эксперимента было выявлено мнение студентов относительно факторов, способствующих формированию навыков в процессе обучения и дальнейшему трудоустройству после окончания вуза. Так, например, наиболее полезными в аспекте получения новых знаний, умений и навыков студенты считают стажировки и практикум на производстве. На диаграмме также представлены относительные оценки других факторов.



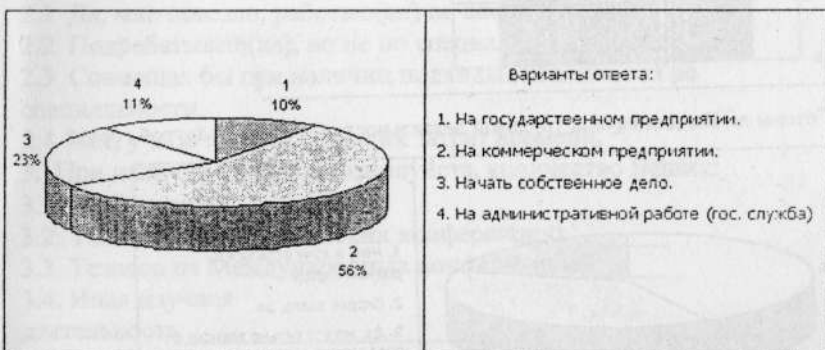
Интересными, на наш взгляд, являются ответы студентов по спектру вопросов, связанных с их будущей инженерной деятельностью. Ниже на диаграмме представлены

мнения студентов (по оси ординат приведена сумма набранных баллов по значимости фактора).

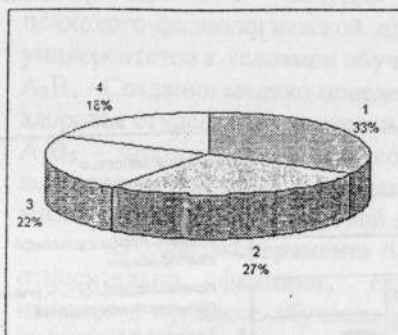


В ходе дальнейшего опроса студенты имели возможность выбрать один из вариантов ответов из нескольких предложенных:

1. Где Вы предпочли бы работать, учитывая сегодняшнюю ситуацию на рынке труда?



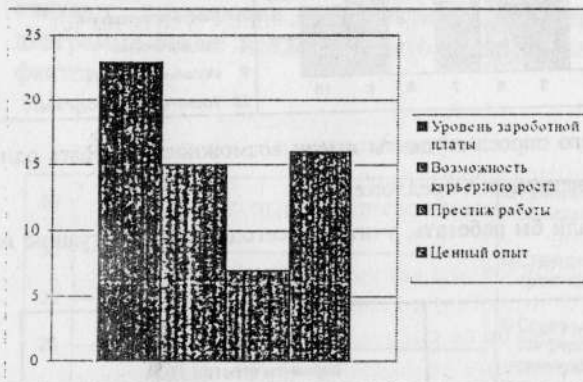
2. Совмещаете ли Вы обучение в университете с работой?



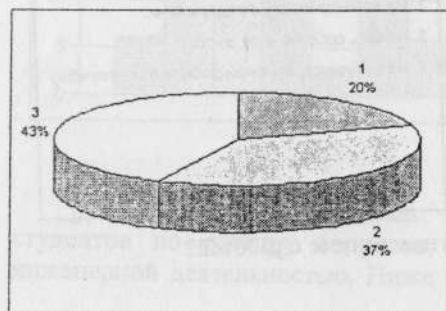
Варианты ответа:

1. Да, мне повезло, работаю по специальности.
2. Подрабатываю, но не по специальности.
3. Совмещал бы при наличии подходящей вакансии
4. Нет, учеба требует больших затрат времени.

3. Ваши приоритеты в начале трудовой деятельности?



4. Готовы ли Вы для начала трудовой деятельности переехать в другой город?



Варианты ответа:

1. Нет, я хочу остаться в родном городе.
2. Скорее всего, да.
3. Да, но это сильно зависит от предлагаемых условий труда.

Также была разработана анкета, которую мы предлагаем читателю для формирования базы данных о выпускниках вуза.

Уважаемый молодой специалист!

Информация, полученная из данного анкетного опроса, вместе с данными деканатов и кадровых служб, будет размещена в университетской базе данных молодых специалистов, что может способствовать именно Вашему трудоустройству, как в период **обучения**, так и после окончания ВУЗа. К указанной базе данных будет обеспечен доступ работодателей.

Впишите разборчиво Вашу фамилию, имя и отчество, номер группы. Пожалуйста, будьте внимательны и точны при работе с анкетой. Это необходимо для индивидуализации Вашей позиции в базе данных, что существенно увеличивает вероятность трудоустройства.

Ф.И.О. _____ № группы _____

1. Какой уровень заработной платы Вы считаете достаточным в начале своей трудовой деятельности по специальности: _____ грн. Ваш реалистичный прогноз: _____ грн

2. Совмещаете ли Вы обучение в университете с работой?

2.1 Да, мне повезло, работаю(ал) по специальности.

2.2 Подрабатываю(ал), но не по специальности.

2.3 Совмещал бы при наличии подходящей вакансии по специальности.

2.4 Нет, учёба требует больших затрат времени.

3. При наличии укажите, пожалуйста, количество Ваших:

3.1. Публикаций _____

3.2. Тезисов на Всеукраинских конференциях _____

3.3. Тезисов на Международных конференциях _____

3.4. Иная научная

деятельность _____

4. Являлись ли вы призером олимпиад(ы), если да, то укажите пожалуйста предмет, место и год проведения: _____

5. Укажите пожалуйста количество иностранных языков которые Вы изучали и оцените пожалуйста, уровень Вашей языковой подготовки:

5.1. Изучал один иностранный язык.

5.2. Изучал два иностранных языка.

5.3. Изучал три и более иностранных языков.

5.4. Владею в объеме университетской программы

5.5. Имею сертификат(ы) языковых курсов и аттестаций.

Укажите какие: _____

5.6. Свободное владение разговорной речью в полном объёме

6. Обучаетесь ли Вы на военной кафедре

6.1. Да

6.2. Нет

7. Перечислите, пожалуйста, языки программирования, различные специализированные программные пакеты, с которыми вам приходилось работать. Подчеркните те программные пакеты, которым вы отдаёте предпочтение: _____

8. Укажите пожалуйста Ваш опыт и формы участия в проектировании, разработке, ремонте и эксплуатации современных электронных либо радиотехнических устройств: _____

9. Укажите пожалуйста сферы где, как Вы считаете, Вы могли бы наиболее успешно реализовать себя как специалист:

9.1. Государственная служба

9.2. Работа на производстве

9.3. Торговля

9.4. Сфера услуг

9.5. Научная деятельность

Ваш вариант(ы) _____

В заключении заметим, что нами рассмотрены только некоторые аспекты организации учебной работы студентов технических университетов, с учетом складывающейся конъюнктуры рынка труда. Разработанная нами иерархическая модель может быть в дальнейшем конкретизирована и дополнена.

Литература

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. К.: Шкільний світ, 2001.- 24 с.

Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально-психологический аспекты). Козлакова Г.А., Маригодов В.К., Слободянюк А.А.: Монография. - Севастополь: Изд-во СевГТУ, 2001. - 268с.: ил.

А.А.Слободянюк, В.А.Ионов, Г.А.Дмитриева, Р.Б. Лысенко Мониторинг состояния здоровья студентов вуза: медико-поведенческий и социально-дидактический аспекты / Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. Наук. праць.- Київ: ІВЦ "Політехніка", 2005.- №1.-239с.

ЗМІСТ

Л.В.Кондрашова.Структурування педагогічного знання в процесі підготовки майбутніх учителів.....	3
А.П.Сманцер. Структурирование содержания образования как условие совершенствования подготовки будущего преподавателя в высшей школе.....	16
І.А.Микитюк. Умови формування педагогічної культури вчителя сучасної школи.....	24
Н.В.Дудніченко. Роль методичної роботи школи у підвищенні рівня творчого стилю діяльності педагога.....	31
О.О.Заболотська. Проблема структурування педагогічних знань в системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.....	36
Т.С.Троїцька. Філософія у методологічному зростанні майбутнього педагога: роль та структурування змісту.....	43
Л.І.Кучина. Змістовна характеристика професійного іміджу: до постановки проблеми.....	49
О.Ч.Чирва. Структурно-семіотичний підхід до визначення системи мистецько-педагогічних знань.....	53
О.В.Комарова. Науковий факт як методологічна категорія у шкільному курсі біології.....	60
Н.В.Волкова. Високий рівень інформаційної культури майбутнього педагога як основа його творчої активності.....	66
Ю.М.Короткова. Структура навчальних планів педагогічних відділень початкової освіти Греції.....	73
Є.М.Загуляєва. Особливості педагогічної технології формування літературно-красназничих знань у майбутніх учителів початкових класів.....	79
О.М.Коберник, С.М.Ящук. Проектна технологія в системі інноваційної діяльності вчителя.....	84
С.І.Операйло. Підходи до забезпечення менеджменту освітнім процесом.....	93
Т.Ф.Бельчева.Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до складання та структурування навчально-пізнавальних завдань на уроках читання.....	106

С.О.Смолова. Тест як основна форма контролю знань студентів в рамках кредитно-модульної системи навчання.....	115
А.А.Пермяков, Н.И.Зеленкова. Модульно-рейтинговая система оцінювання знань учасників.....	124
О.С.Целих. Щодо формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до використання навчальних програм у професійній діяльності.....	129
Н.Б.Грицай. Вивчення методики позакласної роботи в системі підготовки майбутніх учителів біології.....	134
С.В.Малихіна. Формування пізнавальної самостійності студентів економічного напрямку підготовки в процесі вивчення фахових дисциплін.....	141
О.А.Осаволук. Діагностування сформованості структури знань майбутнього педагога.....	147
Т.Й.Рейзенкінд. Педагогічні технології у контексті професійної підготовки вчителя музики.....	153
Ю.В.Рева. Технологія оптимальної гармонії використання прийомів педагогічної техніки та інноватики – важливий інструментарій ефективної підготовки майбутнього фахівця.....	166
І.П.Марчук. Роль дидиктачних технологій в процесі формування професійно важливих якостей майбутніх соціологів.....	193
О.М.Накемпій. До проблеми формування креативного мислення підлітків.....	199
Т.В.Андрущенко. Технології формування професійних умінь у майбутніх вчителів.....	204
О.Лаврентьева. Використання інтерактивних методів навчання у підготовці майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії з учнями.....	210
І.А.Волощук. Підготовка молодого учителя до інноваційної діяльності засобами колективних творчих справ.....	217
С.О.Скворцова. Методична система навчання розв'язування задач.....	225
І.С.Зоренко. Ігрові вправи на заняттях з іноземної мови як засіб вивчення нових лексичних словотворень.....	232

Н.Д.Соловйова, Н.А.Ігнатюк. Робота над потенційним лексичним матеріалом при навчанні читання текстів за фахом дорослих учнів.....	238
С.С.Ізбаш. Проектна діяльність як засіб соціально-професійної адаптації студентів до виховної роботи в школі.....	245
С.О.Мелкіова. Аналіз стану індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах.....	251
О.В.Ковшарь. Упровадження ігрових технологій у практику сучасної школи як засобу підвищення пізнавальної активності учнів.....	258
С.П.Білоконний. Передовий педагогічний досвід як ефективний засіб формування рефлексивних умінь студентів.....	265
Г.І.Матукова. Використання активних методів навчання в системі підготовки спеціалістів з економіки.....	269
Г.Б.Штельмах. Шляхи підвищення професіоналізму педагогічних кадрів.....	276
О.В.Марк. Педагогічна компетентність учителя як складне особистісне утворення.....	281
Л.О.Савченко, Л.В.Бешеvecь. Педагогічна компетентність як складова професіоналізму вчителя.....	286
І.О.Пальшкова. Вивчення проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкової школи.....	292
К.Г.Вишневська. Формування комунікативної культури студентів засобами ділових ігор на заняттях з іноземної мови.....	297
Ю.О.Саунова. До проблеми визначення критеріїв, рівнів та показників екологічної свідомості майбутніх вчителів біології.....	302
А.В.Лисевич. Формування культури педагогічного спілкування засобами діалогічних навчальних ситуацій.....	309
Л.В.Петько. Психолого-педагогічна сутність соціально-комунікативної активності особистості.....	315
Л.Б.Нікіфорова. Змістова наповненість категорії “емоційна культура особистості” в сучасних педагогічних дослідженнях.....	328

Д.В.Бондаренко. Трактовка поняття “естетическая культура” в психолого-педагогической литературе.....	334
Н.Ю.Дуднік. Самовиховання в системі професійної підготовки майбутніх педагогів.....	339
А.П.Шуміліна. Теоретичні основи підготовки студентів до творчої професійної діяльності в умовах педагогічного університету засобами іноземної мови.....	346
О.А.Зуброва. Гуманізація навчально-виховного середовища університету як умова формування комунікативної культури студентів.....	354
І.М.Авдєєва, Н.Л.Бежанова. Організація підготовки педагогів до фасилітаційної взаємодії з учнями.....	362
О.В.Кустинський. Особливості виховної роботи в процесі військової підготовки студентів за програмою офіцерів запасу у вищих навчальних закладах.....	367
А.В.Лов’янова. Історичний аспект проблеми розумового розвитку учнів.....	372
І.А.Кравцова. Розвиток мовленнєвих здібностей молодших школярів у театральній-ігровій діяльності.....	378
І.Ю.Серьогіна. Експериментальне дослідження формування в учнів 7-х класів умінь самоконтролю.....	384
А.М.Король. Система творчих завдань як один із засобів формування готовності учнів музичних шкіл до творчої діяльності.....	390
А.А.Пермяков, А.В.Порохненко. Формирование здорового образа жизни школьников.....	398
Ю.С.Коровкіна. Характеристика та сутність деліквентної поведінки підлітків.....	403
Ю.В.Ковальчук. Процедура формування економічних понять у старшокласників.....	409
Р.В.Кондратенко. Структурування змісту педагогічної практики студентів за спеціальністю “дошкільне виховання”.....	415
Н.І.Білоконна. Ілюстративний матеріал як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках читання.....	421
Н.І.Білоконна, М.В.Бадіца. До проблеми пізнавальної діяльності дитини-дошкільника.....	426

Н.М.Шарманова. Лінгводидактичний аспект вивчення афоризмів у шкільному курсі рідної (української) мови.....	432
І.Бугайова. Філософсько-педагогічна парадигма словникової роботи як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках літератури.....	440
Т.Г.Трофанова. Актуальні аспекти формування в учнів здорового способу життя.....	451
В.В.Почуєва. Навчання основ педагогічного спілкування в вищій школі США.....	457
Г.М.Педосюк. Ефективність використання діалогічних форм навчання учнів іншомовному спілкуванню.....	468
А.А.Слободянюк, В.О.Іонов, Р.Б.Лисенко. До питання створення моніторингу здоров'я майбутніх фахівців з урахуванням умов дидактичного середовища.....	477
Р.Б.Лысенко. О некоторых аспектах организации учебной работы студентов технических университетов.....	485

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць
Випуск 15**

Російською та українською мовами

Головний редактор:

В.К.Буряк

Відповідальний за випуск:

заступник головного редактора

Л.В.Кондрашова

Підписано до друку 18.09.2006.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Друк офсетний. Ум.- др.арк.- 28,3. Обл.- вид.арк. – 22,2.
Тираж 500 прим.

Криворізький державний педагогічний університет.
50086 Україна, м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54.

Друкарня СПД Щербенок С.Г.
50027 Україна, м. Кривий Ріг, вул.Рокосовського, 5.
т.(0564) 922-077.