

**ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Білоконна Ніна Іванівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Криворізький державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Проблема підвищення якості підготовки сучасного вчителя до професійної діяльності є об'єктивною потребою нашого суспільства. Вона є надзвичайно **актуальною**, оскільки вміння педагога активно й творчо мислити, моделювати й діагностувати навчально-виховний процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї та технології навчання й виховання не лише позитивно впливають на формування кожного учня як особистості, але й дозволяють вчителю повніше реалізувати свої професійні можливості, досягти кращих результатів у педагогічній діяльності.

Підготовка майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності починається у процесі його навчання у вузі. Вона неможлива без засвоєння фундаментальних, спеціальних психолого-педагогічних знань та набуття умінь і навичок. Найактивніше формування практичних умінь у студентів відбувається у період проходження педагогічної практики. Як свідчать наші спостереження, педагогічна практика створює умови, адекватні умовам самостійної педагогічної діяльності, оскільки характеризується численними функціями: освітньою, розвиваючою, виховною, а також відносинами з учнями, батьками та вчителями.

Педагогічна практика – це форма професійного навчання, яка забезпечує практичне пізнання закономірностей та принципів професійної діяльності (В.О.Сластьонін, О.Г.Мороз, О.О.Абдулліна), сприяє зростанню педагогічної майстерності (І.А.Зязюн); спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі у ньому практикантів (С.У.Гончаренко); „професійне випробування” на придатність до педагогічної діяльності (Л.В.Кондрашова).

Загальні питання формування особистості вчителя, його підготовки до професійно-педагогічної діяльності знайшли відображення у працях Б.Г.Ананьєва, О.О.Абдулліної, Ю.К.Бабанського, Ф.Н.Гонболіна, О.Я.Савченко, Є.В.Бондаревської, І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, В.О.Сластьоніна, Л.В.Кондрашової, З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, О.Г.Мороза, О.М.Пехоти та ін. Проблеми, що досліджувалися вченими, носять різноманітний характер і стосуються пливку умов навчання; становлення і розвитку особистісних якостей, педагогічної майстерності, творчих здібностей майбутнього вчителя; формування окремих компонентів професійної діяльності; системи підвищення кваліфікації тощо. Однак слід зазначити, що проблема підвищення ефективності педагогічної практики, яка є важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя ще не знайшла достатнього висвітлення. Тому, **мета нашої статті**: визначити умови перетворення педагогічної практики у активний засіб професійного становлення майбутнього вчителя.

Щоб визначити умови підвищення ефективності педагогічної практики, необхідно проаналізувати ті плідні доробки, які стосуються розглядуваної нами проблеми.

У психології, як показав аналіз наукової літератури, найбільш повно й чітко зміст і структурні компоненти готовності до професійної діяльності виділені у

роботах М.І.Дяченко та Л.А.Кандибович. Автори справедливо зазначають, що достатня розвиненість сукупності компонентів (мотиваційного, орієнтаційного, операційного, вольового та оціночного) та їх цілісна єдність є показником високого рівня професійної психологічної готовності спеціаліста до праці, його активності, творчості [2, с.43].

Аналогічною щодо визначення структури готовності до педагогічної діяльності є позиція О.Г.Мороза [4]. Він розглядає готовність як складне психічне утворення, до складу якого входять такі компоненти:

- *мотиваційний* (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші професійні мотиви);
- *орієнтаційний* (знання та уявлення про умови й особливості професійної діяльності, її вимоги до особистості);
- *операційний* (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями тощо);
- *вольовий* (самоконтроль);
- *оцінний* (самооцінка своєї професійної підготовленості).

Деяко відмінним є підхід В.О.Сластьоніна. Він, розглядаючи готовність до діяльності як „наявність у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості свідомості на її виконання”, вирізняє мотиваційно-ціннісний (особистісний) та виконавський (процесуальний) компоненти. Ми поділяємо думку автора про те, що центральне місце у структурі особистості належить мотиваційно-ціннісному відношенню до педагогічної професії. Адже позитивне ставлення до обраної діяльності є тим стрижнем, навколо якого конструюються всі основні якості й властивості особистості вчителя-професіонала. Процесуальний компонент готовності включає в себе вміння вчителя обґрунтовано визначити і раціонально застосувати ті методи, які є найбільш ефективними у конкретних педагогічних ситуаціях. Найбільш повним, на наш погляд, є дослідження Л.В.Кондрашової. Автор зазначає, що готовність спеціаліста до педагогічної діяльності – це багатомірна система, що включає в себе стійку єдність таких компонентів: мотиваційний; орієнтаційний, пізнавально-орієнтаційний; емоційно-вольовий; психофізіологічний (властивості і здібності, які забезпечують вчителю високу працездатність у виконанні професійних функцій: впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою й поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка); оцінюючий [3].

Як бачимо, немає єдиного підходу серед учених у тому, які саме компоненти входять до структури і скільки їх. Всі дослідники одностайно виділяють лише **мотиваційний** компонент, решта складових – варіюються.

Більшість науковців зазначають, що підготовка до професійної діяльності – це багаторівневий процес, який здійснюється поетапно. Так, наприклад, О.М.Новіков пропонує виділити:

**1 етап** – виникнення та формування „професійних прагнень” особистості майбутнього спеціаліста під впливом його загального розвитку та шкільної профорієнтації. Наявність професійних прагнень – це важливий засіб розвитку (рефлексу мети), який є критерієм цього етапу та забезпечує соціально й психологічно обґрунтований вибір професії.

**2 етап** – безпосереднє професійне навчання – це етап цілеспрямованої підготовки особистості до обраної професійної діяльності. Найбільш активною є

інтелектуальна та практична діяльність. Психологічним критерієм цього етапу виступає професійне самовизначення.

**3 етап** – це процес „входження” особистості майбутнього спеціаліста в сферу обраної професії. Йому властиві активне оволодіння практичними навичками; розвиток умінь застосовувати набуті знання в нових умовах. Критерієм професійного становлення майбутнього спеціаліста виступає рівень розвитку професійно значущих якостей та психологічний комфорт.

**4 етап** – повна реалізація особистості у сфері самостійної професійної праці [5, с.147-149].

Слід зазначити, що нас найбільше цікавить другий та третій етапи підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності, оскільки саме з ними тісно пов'язана як пасивна, так і активна педагогічна практика. Наші спостереження свідчать, що повна реалізація завдань цих двох етапів можлива лише за умови добре організованої та методично забезпеченої педагогічної практики, яка сприяє:

- ✚ переходу від первинного увявлення про обрану професію до свідомого оволодіння необхідними професійними знаннями, формування вмінь та професійно значущих якостей майбутнього вчителя;

- ✚ професійному самовизначенню студентів;

- ✚ формуванню професійно-педагогічної культури та компетенцій майбутнього вчителя, удосконаленню набутих умінь і навичок.

У своїй роботі ми спиралися на результати опитування студентів III-IV курсів (2180 осіб) семи факультетів Криворізького державного педагогічного університету. 95,7% респондентів зазначили, що „педагогічна практика займає провідне місце у підготовці майбутнього вчителя”. Разом з тим 33,1% опитаних вважають, що „успішна педпрактика не є показником їхньої готовності до самостійної роботи в умовах сучасної школи”. Відповіді студентів свідчать про невпевненість майбутніх фахівців у своїх силах; про наявність у них почуття страху, що негативно впливає на стосунки з учнями й старшими, досвідченими колегами. Вказані недоліки є показником несформованості емоційно-вольових та психофізіологічних (Л.В.Кондрашова) компонентів професійної готовності до педагогічної діяльності. З огляду на це ми спробували виокремити **внутрішні та зовнішні** умови, які дозволять подолати сумніви студентів, щодо їхньої готовності до успішного й ефективного навально-виховного процесу, зробиють педагогічну практику більш ефективною.

1) використання тренінгових технологій, моделювання ситуацій на семінарських та лабораторних заняттях з психолого-педагогічних дисциплін, в яких би перевірялися й розвивалися професійні знання, вміння та професійно значущі якості особистості;

2) надання індивідуальної консультативної допомоги студентам-практикантам (обов'язково залучати їх до самоаналізу);

3) проведення імітаційних та організаційно-діяльнісних ігор;

4) формування професійної компетентності студентів університету на принципах гуманізації, демократизації, особистісно зорієнтованої спрямованості, індивідуалізації та диференціації;

5) створення кожному студенту „ситуації успіху”, авансування позитивних емоцій під час реалізації творчих можливостей.

Серед зовнішніх умов найважливішими, на нашу думку, є:

1) наявність чіткої програми формування професійної компетентності студентів у період педагогічної практики;

2) інтеграція діяльності освітніх установ, які є базовими для проведення педагогічної практики, та КДПУ на методичному, виховному і дидактичному рівнях. **Висновки.** Таким чином, перетворення педагогічної практики у дійовий засіб підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності є можливим при дотриманні системи внутрішніх та зовнішніх умов.

Перспективами подальших досліджень є реалізація цих умов у навчально-виховному процесі вузу та перевірка їх ефективності під час педагогічної практики.

#### **Резюме**

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в процесі педагогічної практики. Визначаються умови підвищення ефективності цієї роботи.

#### **Резюме**

В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в процессе педагогической практики. Определяются условия повышения эффективности этой работы.

#### **Summary**

This article considers problems of preparing future teachers for professional activities during pedagogical practice. The conditions to increase the effectiveness of this work are being determined.

#### **Література:**

1. Абдуллина О.А., Загрякина Н.Н. Педагогическая практика студентов. – М., 1989. – 167 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976. – 194 с.
3. Кондрашова Л.В. Морально-психологическая готовность студента к учительской деятельности. – М., 1987. – 181 с.
4. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя. – К., 1980. – 176 с.
5. Новиков А.М. Динамика формирования трудовых умений и навыков. – М., 1993. – 147 с.
6. Сластенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя //Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной работе. – Барнаул, 1996.

Подано до редакції 12.03.2004

УДК 378.637: 371.4

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, МЕХАНИЗМЫ И УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ И ПРОДУКТИВНЫМ ОБЩЕНИЕМ**

*Гапоненко Лариса Александровна  
кандидат педагогических наук, доцент  
Криворожский государственный педагогический университет*

**Постановка проблемы.** Актуальность статьи определяется несколькими характерными для современной социокультурной ситуации тенденциями.

Во-первых, комплексным характером исследования проблемы: в области гуманитарных наук практически нет дисциплин, для которой проблема взаимодействия не занимала бы центрального места.

Во-вторых, усилением интегральных процессов в науке, профессиональной деятельности, а также проникновением идеи синтеза в общественную практику. Способы связи и объединения различных разнопредметных знаний приходится искать в межпредметной коммуникации, в организации практики межпрофессионального взаимодействия составляют неотъемлемую часть новейших форм организации образовательного процесса.

В-третьих, особыми социальными ожиданиями в отношении практической психологии образования, рассматриваемой на рубеже двух тысячелетий в качестве ведущего фактора развития общества, и связанной с этими ожиданиями необходимостью значительно повысить качество подготовки специалиста к *управлению эффективного взаимодействия, продуктивного общения*.

Новые образовательные цели требуют от всех субъектов образовательного процесса новых форм организации совместной деятельности. Их разработка в значительной степени связана с необходимостью максимальной интеграции образовательной педагогической практики и психологической науки. Исследователи единодушно признают основным условием успешность решения производственной и личной жизнедеятельности – это подготовка личности к оптимальному и профессиональному управлению процессами взаимодействия и общения.

**В нашей статье рассматривается** теоретический аспект основных факторов, механизмов и условий эффективности взаимодействия. **Данную тематику рассматривают многие ученые.** К центральным проблемам взаимодействия в условиях совместной деятельности относится проблема *факторов ее успешности* (А.Л.Свенцицкий, 1986; Р.С.Немов, 1990). В качестве факторов называют следующие характеристики: количество членов в группе (Е.С.Кузьмин); время совместной деятельности (Н.Н.Обозов), сложность задачи (А.Грехэм), автономность группы (Н.Ю.Хрящева), условия деятельности (Б.Д.Парыгин). Это формальные характеристики. Кроме них выделяются: психологическая структура группы (Л.И.Уманский); коммуникация при взаимодействии (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, Л.С.Выготский); стиль лидерства (Ф.Фишер); общая мотивация членов группы (О.В.Аллахвердова); удовлетворенность группы (А.С.Русалинова); ценностно-ориентационное единство группы (А.В.Петровский, Р.С.Немов); сплоченность, предметно-ценностное единство (Донцов А.И.) и др. Как правило, они изучаются вне зависимости от содержания деятельности. **В управленческой деятельности** такими показателями являются: качество управленческих решений (Т.Ю.Мяря), согласованность представлений о совместной деятельности ее участников (О.В.Оконешникова), групповое планирование (А.Н.Лебедев), социально-психологические свойства группы (В.А.Хашченко), гуманистическая ориентация к личности (И.Д.Бех), коллективная сплоченность и групповая совместная деятельность (В.А.Киричук), Соколова Н.Д. [5].

Но проблема факторов эффективности у п р а в л е н и я в достижении совместной деятельности недостаточно изучена. На наш взгляд, обеспечение эффективности совместной деятельности, особенно ее сложных видов, оказывается в прямой зависимости от многих факторов различной природы. С нашей точки зрения пути к изучению факторов эффективности совместной деятельности целесообразно искать через ее системные феномены.

**Цель данной работы** – исследование и научное обоснование психологических факторов, механизмов и условий управления эффективным взаимодействием и общением.

**Объект исследования** – психологические факторы, механизмы и условия эффективного взаимодействия. **Предмет исследования** – составляющие психологические факторы, механизмы и условия управления эффективным взаимодействием.

**Гипотеза** исследования состоит в том, что если обнаружить психологические факторы, механизмы и условия эффективного взаимодействия, то можно профессионально управлять процессами эффективного взаимодействия и общения.

**Задача исследования** состояла:

- в исследовании работ ведущих специалистов в области изучения психологи-

ческих факторов, механизм и условий эффективного взаимодействия и общения;  
- в составлении теоретической модели управления эффективной взаимодей-  
тельностью и общением.

**Критерий оценки эффективности совместной деятельности** в нашем ис-  
следовании основывался на различных показателях совместности решения задач.

Для первичной регистрации обычно используются непосредственно фикси-  
руемые внешние характеристики групповой деятельности, такие, как речевые, жест-  
тикуляционные, мнемические способы взаимодействия партнеров, количество вза-  
имных обращений друг к другу, наличие содержательных и межличностных контак-  
тов, результативность решения, производимые участниками группы записи, схемы,  
рисунки.

В целом, показатели совместности группового решения можно разделить на  
следующие основные группы:

1. Показатели структуры процесса группового решения и его результативно-  
сти.
2. Показатели межличностного взаимодействия участников группового ре-  
шения.
3. Показатели личностных особенностей участников группы, значимых для  
совместной работы или определяемых ею.
4. Показатель личностного роста участника группы, развитие его задатков,  
способностей, социальной стабильности.

Выделенный четвертый показатель, с нашей точки зрения, является ведущим  
показателем эффективности взаимодействия. *Данный показатель ориентирует  
вектор управления видами взаимодействия и общения.*

Наиболее значимыми для определения степени и типа совместности группо-  
вого решения задач, на наш взгляд, являются процессуальные показатели, характе-  
ризующие особенности группового поиска. Особое место мы уделяли показателям,  
которые носили информацию его отличия от индивидуального решения. В исследо-  
вании мы использовали метод сравнения результативности индивидуальных и  
групповых решений одних и тех же задач, а также способы преодоления группового  
решения при возникающих содержательных затруднениях. Я.Яноушек, например,  
выделяет выраженность взаимодействия и его содержательность, оцениваемые на  
основании количественного (количество предметных и интеракционных слов, вос-  
производимых авторами реплик и их партнерами и т.п.) и качественного (обобщен-  
ность, обращенность к партнеру, согласие или несогласие с ним, тенденция к выра-  
ботке совместного мнения, анализа реплик участников группы). Г.М.Кучинский  
(1988) в исследовании диалога для определения характера взаимодействия испы-  
туемых также использовал в качестве показателей особенности речи. На основании  
анализа этих явлений Г.М.Кучинский выделяет функциональные элементы и циклы  
речевого взаимодействия в процессе диалога. Помимо формальных показателей в  
этом исследовании выделены и показатели содержательности диалога, это – нали-  
чие или отсутствие смысловых связей между элементами диалога, принадлежащими  
разным субъектам, и способ реагирования на противоречие (уход от противоречия  
или снятие его путем синтеза точек зрения). На основании содержательных показа-  
телей прослеживается *динамика содержания диалога партнеров* и формирование  
*стратегии их общения*. Таким образом, данный показатель ложится в основу педа-  
гогической разработки в подготовке специалиста (и личности, которая интуитивно  
стремится к достижению успешного взаимодействия и общения).

Тенденция к взаимодействию партнеров может быть связана и с различием в

*степени осознанности* содержания процесса решения участниками. Фиксируя в эксперименте по решению творческой задачи конкретные действия испытуемых, содержательность их речевого общения (отнесенность к содержанию задачи), эффективность подсказки, Я.А.Пономарев (1990) формирует производный показатель «уровень осознанности решения» различными членами группы, отображающий особенности накопления информации в непосредственном решении.

Степень выраженности совместности решения задачи и нарушение процесса совместного решения связаны также с особенностями структуры группы, в частности внутригрупповой дифференциацией функций и ролей. В.Л.Данилова и Я.А.Пономарев (1990) используют ролевые показатели для анализа содержательного и функционального взаимодействия участников групповой работы. Н.П.Щербо исследовала процессы стихийного распределения ролей в группе (1992), Витт Н.В. (1981) изучала эмоциональную регуляцию речевого поведения в совместной деятельности [3].

Особенности разворачивания совместного решения задач существенно зависят от взаимоотношений партнеров и их реальных интеллектуальных, коммуникативных и личностных качеств. В исследовании Н.П.Щербо (1992) показателями этих качеств испытуемых явились экспертные оценки хорошо знающих их людей и взаимные оценки партнерами интеллектуальных достоинств друг друга.

В экспериментальных исследованиях группового решения задач выявлен механизм, способствующих повышению его эффективности. Одни из них детерминированы особенностями самого процесса группового функционирования, другие – индивидуальными особенностями участвующих в совместном решении членов группы.

Одним из основных механизмов повышения продуктивности совместного решения, проявившимся в большинстве исследований, является суммирование познавательного опыта партнеров в групповой работе. Такое суммирование проявляется не только в объединении информации, но и в расширении поля альтернатив и гипотез, в изменении групповых стратегий поиска решения.

Аккумуляция познавательного совместного опыта приводит также к возникновению общего эталона.

В групповом взаимодействии может суммироваться не только познавательный, но и эмоциональный опыт партнеров. Об этом свидетельствуют феномены «совозбуждения» и сонаправленности эмоционально-вегетативных реакций.

Другим, часто отмечаемым фактором «облегчения» групповой работы, который тесно связан, на наш взгляд, с суммирующим эффектом, является взаимодополняемость партнеров по осуществляемым ими функциям, когнитивным стилям, индивидуально-личностным особенностям. В.Л.Данилова (1994) экспериментально выявила набор функций-ролей, необходимых для эффективной совместной мыслительной деятельности. Специальная организация совместной деятельности, связанная с предварительным закреплением ролей-функций между участниками, по данным В.Л.Даниловой, существенно повышает продуктивность решения ими задач «на соображение» [4].

Специфика спонтанного распределения ролей в группе в большой мере определяется индивидуальными особенностями партнеров. По данным Н.П.Щербо (1992), при стихийной дифференцировке ролей в группе сильных, равных участников может наблюдаться либо инициативное присвоение роли интеллектуального лидера одним из партнеров, либо – стремления испытуемых к жесткому закреплению ролей и их взаимосогласованная смена наблюдаются при взаимно высокой

оценке интеллектуальных возможностей друг друга. В тех группах, участники которых оценивают друг друга по-разному, происходит также взаимосогласованное, но жесткое распределение ролей лидера и ведомого. Видимо, эффективность ролевой дифференцировки в совместной деятельности связана с согласованностью и гибкостью перестройки в процессе функционирования группы. Так, групповая работа на «Гомеостате», при которой управление процессом решения гибко переходит от одного партнера к другому, характеризуется как эффективное комплементарно-кооперативное взаимодействие. При этом виде взаимодействия сближаются и психофизиологические показатели партнеров. Недостаточная же согласованность действий сильных партнеров, претендующих на лидерство, ведет к их своеобразной борьбе, при которой деятельность приобретает конкурентный характер. Такой тип конгруэнтно-кооперативного взаимодействия оказывается менее эффективным.

Что касается другой стороны содержательных разногласий между партнерами, то именно в ней, по нашему мнению, наиболее ярко проявляется совместность групповой работы, эффективность которой возрастает как раз при несовпадении (не доходящем однако до несовместимости) точек зрения партнеров на познаваемый объект. Так, в исследовании Г.М.Кучинского (1996, 2003) показано, что при полном согласовании и совпадении точек зрения, так же как и в случае их полной и устойчивой несовместимости, диалог как взаимодействие точек зрения прекращается. С другой стороны, важным моментом становления действительно совместной деятельности является формирование у партнеров единой точки зрения на то, что, как и в какой последовательности надо делать. Наличие определенного «зазора» между позициями участников группы в виде их различной информированности об условиях задачи выступило в исследовании Я.Яноушека (1984) в качестве детерминанты подлинной коммуникации. В случае различной информированности партнеры быстрее приступают к совместной деятельности, более направлены на взаимное согласование и выделение вклада партнера, чем в парах одинаково информированных участников [1].

Таким образом, наличие определенного противоречия между содержательными позициями партнеров является положительным фактором осуществления совместной деятельности. Но если противоречивость позиций выступает в виде конфликта целей партнеров, противоположной направленности их эмоциональных и интеллектуальных взаимооценок, совместная деятельность прекращается, хотя внешне может сохраняться видимость групповой работы. При этом разрушительное влияние негативных межличностных отношений на осуществление совместной деятельности проявляется в симуляции несогласования с партнером, в его дезинформации, в уходе от делового общения [2].

**Особенного рассмотрения и дальнейшего исследования** требуют аспект субъективной продуктивности мышления участников в условиях работы в группе, исследование функций взаимодействия как в педагогической, так и в психологической деятельности. Здесь важным моментом выступает выявление психологических условий развития мышления в групповых формах работы: возникновение продуктивной познавательной активности; ориентации индивидуальной мыслительной деятельности на партнера и как следствие этого – повышение ее структурированности, осознанности и доказательности; интенсификации действий планирования, контроля и оценки и т.д. С точки зрения О.К.Тихомирова (1984), мышление как компонент общения между людьми в ходе их совместной деятельности выступает в различных качествах. Он пишет, что в данном процессе можно выделить три основных показателя:



1. интерпретация реакций и движений другого;
2. понимание результатов (интерпретация, объяснение, предсказание) предметных действий (непосредственное наблюдаемых или зафиксированных ранее) человека;
3. понимание речевой продукции (устной и письменной).

Данное теоретическое исследование позволило нам, во-первых, увидеть причинно-следственную связь в проявлении роста эффективности совместной работы по сравнению с индивидуальной. Во-вторых, выделить их внутренние механизмы. Данный анализ необходим при установлении *стратегии управления эффективным взаимодействием и общением*. Синтезируя материал, мы выделяем их в 4 основных группах. В этом и заключается потребность в дальнейшей разработке данной темы.

1. Усиление и изменение структуры мотивации. Наши исследования показывают, что именно мотивационные факторы выступают в качестве детерминирующих при достижении результативности совместной деятельности. Поэтому, в ходе подготовки специалиста (или другой желающей личности усовершенствовать свои умения эффективно взаимодействовать и общаться) необходимо педагогически обосновано формировать *мотивы*.

2. Облегчение рефлексивного выхода. Рефлексивный выход – это характеристика рефлексии, заключающаяся в выходе субъекта за пределы собственной деятельности, что позволяет ему по-новому увидеть и оценить ее параметры.

3. Сложение и распределение сил и средств. Очевидно, именно этот механизм лежит в основе эффекта повышения надежности в групповой активности. Распределение индивидуальных средств и возможностей мы обобщаем в проявлении следующих механизмами:

- в персонификации отношений разных сторон общего предмета групповой активности; в суммировании познавательного опыта и формировании совокупного фонда;

- во взаимодополняемости участников по различным аспектам; по специфике индивидуального опыта, знаний и умений;

- по выполняемым в ходе решения функциям-ролям;

- по особенностям свойств личности;

- по когнитивным стилям и стратегиям решения.

4. Обучающее влияние, передача средств и способов действия. Обучающий эффект совместной деятельности обуславливается выделенными выше механизмами. В ходе познания нового и активного участия в групповом решении задач происходит качественное изменение личности в плане ее социальной значимости.

**Выводы.** Наше исследование подтвердило, что действительно, на обучающий эффект непосредственно влияют усиление и социализация мотивов в групповой работе: при облегчении рефлексивного выхода сам предмет, а также условия и средства деятельности с ним представляются для субъекта в новых аспектах и отношениях. Наконец, отсутствие у участников совместной деятельности средств и способов действия быстрее выявляется в групповой работе и может быть присвоено, в частности, от других партнеров. При этом нужно учесть, что обучающее воздействие при партнерских отношениях может быть включено в совместную деятельность с характерным для нее распределением функций (в плане обучения члены группы могут одновременно разделяться на передающих («сильных») и принимающих («средних и слабых»)).

#### **Резюме**

В статье представлены психологические факторы, функции взаимодействия и

психологические механизмы, обуславливающие эффективную совместную деятельность и продуктивное общение. Автор дает теоретическое исследование данной проблемы и представляет свой теоретический взгляд на данную проблему.

#### **Резюме**

У статті представлені психологічні фактори, функції ефективної взаємодії та психологічні механізми, що обумовлюють ефективну сумісну діяльність та продуктивне спілкування. Автор подає теоретичне дослідження даної проблеми і подає свій теоретичний погляд на цю проблему.

#### **Summary**

The article presentation psychological factor, function effective interaction and psychological mechanism. They index constitute effective interaction and communication. Author is in present self produce effective interaction and communication.

#### **Литература**

1. Богданова В.А. Речевые компоненты личностных свойств // Общение: теоретические и прагматические проблемы / Под ред. Е.Ф. Тарасова и др. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1978. – С.29-36.
2. Венгер А.Л. Психологическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопр. психол. – 2001. – № 3. – С.17-26.
3. Витт Н.В. Эмоциональная регуляция речевого поведения в совместной деятельности // Вопр. психол. – 1981. – № 4. – С.60-69.
4. Коротав А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогической деятельности // Вопр. психол. – 1990. – № 2. – С. 62-69.
5. Соколова Н.Д. Основные направления коррекционно-воспитательной работы в специализированном детском доме // Дефектология. – 1991. – № 4. – С.58-64.

Подано до редакції 12.02.2004

УДК 378.1

## **РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА НА ЧЕРНІГІВЩИНІ У П ПОЛОВИНІ ХХ СТ. : ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ**

*Ігнатенко Марина Миколаївна  
кандидат історичних наук*

*Кримський державний гуманітарний інститут (м. Ялта)*

**Визначення проблеми у загальному вигляді.** Останнім часом дослідники часто звертаються до проблем розвитку історичного краєзнавства тому, що об'єктивне вивчення історії України без врахування проблеми місцевої історії неможливе. На Чернігівщині історичне краєзнавство має глибоке коріння, але аналіз досліджень і публікацій дає змогу дійти висновку про фрагментарність вивчення проблеми; про спрощення й ідеалізацію процесу розвитку історичного краєзнавства на Чернігівщині і Україні загалом.

**Мета статті.** Автор робить спробу: 1) класифікувати літературу з цього питання; 2) проаналізувати недоліки та досягнення існуючих публікацій з цього питання.

Історичне краєзнавство має на Чернігівщині глибоке коріння і багаті традиції. Історія регіону, де, за влучним словом академіка М. С. Грушевського, “поховані секрети Старої України” [1, с. 117], здавна приваблювала увагу аматорів і дослідників минувшини. Наукова спадщина і досвід роботи краєзнавців Чернігівщини, у свою чергу, були об'єктом вивчення багатьох фахівців, які відтворили основні етапи розвитку історичного краєзнавства в регіоні протягом XVIII-XIX століть. Однак, на жаль, у вітчизняній історіографії марксистської

парадигми останнім часом зумовила зростання інтересу до теоретико-методологічних проблем історичного краєзнавства. “На зламі тисячоліть, - зазначив академік П. Т. Тронько, – для всіх нас особливо важливо осмислити здобутки краєзнавства, проблеми з якими воно стикається, перспективи його розвитку” [2, с. 7]. Значний інтерес у цьому контексті становлять, зокрема, студії С. М. Куделка, С. І. Посохова, Е. М. Кучменко, Т. М. Попової, О. П. Реєнта, Я. В. Верменич, які відзначаються глибоким і оригінальним осмисленням нових підходів до історико-краєзнавчої проблематики. Водночас аналіз наукової літератури свідчить, що у вітчизняній історіографії відсутня спеціальна праця, присвячена розвитку історичного краєзнавства на Чернігівщині, як і в Україні в цілому, у 40-80-х рр. ХХ ст. Загальні міркування й окремі спостереження з цього приводу, розкидані по сторінках наукових праць, аж ніяк не вичерпують проблему.

Існуючу літературу з цього питання можна умовно поділити на три групи. До першої з них належать праці, в яких різні аспекти розвитку історико-краєзнавчих досліджень у зазначений період розглянуті у масштабах усієї України. Водночас вони містять деякі відомості про стан краєзнавчого руху на Чернігівщині. Комплексний підхід до вивчення порушеної проблеми притаманний авторському колективу ґрунтовної монографії “Історичне краєзнавство в Українській РСР”. У ній розкрито особливості краєзнавчих студій у післявоєнний час, форми й методи краєзнавчої роботи у середній та вищій школі, роль культурно-освітніх закладів у розгортанні краєзнавчого руху, багатогранну діяльність Українського товариства охорони пам’яток історії міст і сіл, а також фабрик, заводів, колгоспів і радгоспів. Втім книга не позбавлена впливу політичної кон’юнктури і загалом подає дещо спрощену й ідеалізовану картину розвитку історичного краєзнавства в Україні.

Подібні недоліки властиві й збірникові методичних матеріалів “Охорона, використання та пропаганда пам’яток історії та культури в Українській РСР”, у третьому і четвертому випусках якого наведено значний фактичний матеріал про пам’яткоохоронну і краєзнавчу роботу в Україні у 40-80-х рр. ХХ ст. . Зокрема, схарактеризовано масштаби втрат, яких зазнала історико-культурна спадщина за часів Великої Вітчизняної війни, відродження і подальший розвиток пам’яткоохоронних і краєзнавчих структур у післявоєнний період. Проаналізовано також нагромаджений в Україні позитивний досвід і гострі проблеми, які постали перед краєзнавцями в останні роки існування Радянського Союзу.

З принципово інших позицій сьогодення широке коло питань, пов’язаних з охороною і вивченням нерухомих пам’яток історії та культури, розглянуто в колективній монографії “Історико-культурна спадщина України: проблеми дослідження і збереження”, що побачила світ за загальною редакцією В. О. Горбика. У книзі висвітлено основні етапи становлення державної охорони пам’яток, діяльність громадських організацій у цій сфері в другій половині минулого століття, а також підведені певні підсумки вивчення пам’яток археології, історії, архітектури та містобудування, монументального мистецтва. Слід погодитись з авторами в тім, що у недалекому минулому значної шкоди історико-культурній спадщині завдали “ідеологічний догматизм та нетерпимість, неосвіченість та войовничий утилітаризм, . . . байдужість та неувага з боку державних чинників” [3, с. 396-397].

На особливу увагу заслуговує цикл праць академіка П. Т. Тронька, який протягом багатьох десятиліть органічно поєднував наукову роботу з практичною діяльністю в царині краєзнавства і охорони пам’яток історії та культури. За його безпосередньою участю було засновано Всеукраїнську спілку краєзнавців, відроджено журнал “Краєзнавство”, видано низку праць, які здобули визнання і

високу оцінку в Україні та далеко за її межами. У своїх монографіях і статтях, доповідях П. Т. Тронько фактично узагальнив довід краєзнавчої та пам'яткоохоронної роботи в Україні у другій половині ХХ ст. . Водночас у його працях, що побачили світ у 60-80-х рр., спостерігалась певна ідеалізація радянської пам'яткоохоронної системи, перебільшувалась роль політичного керівництва в організації краєзнавчих досліджень. Це стосується, зокрема, монографії “Летопись дружбы и братства: из опыта создания «Истории городов и сёл Украинской ССР», а також статей, опублікованих у тогочасній науковій періодиці. Слід зазначити, що у студіях, оприлюднених впродовж останнього десятиліття, вчений позбувся цих недоліків і цілком об'єктивно оцінив здобутки і втрати краєзнавчого руху в Україні.

Нагромаджений в Україні протягом 80-90-х рр. досвід підготовки багатотомної енциклопедичної праці – “Зводу пам'яток історії та культури” критично проаналізований у контексті розвитку історичного краєзнавства і пам'яткоохоронної роботи у низці студій В. О. Горбика. Ідеться, зокрема, про складну еволюцію концептуальних засад і науково-методичного підґрунтя “Зводу”, пошук критеріїв відбору і оцінки пам'яток, які мають бути вільними від ідеологічних нашарувань і суб'єктивних уподобань. Дослідник також засудив хибний підхід директивних органів до фінансування і матеріально-технічного забезпечення цього проекту, що побутував на початку 90-х рр. Прагнення перекласти видатки на підготовку і випуск томів “Зводу” на місцеві бюджети зрештою стало однією з головних причин гальмування вдало започаткованої справи: на жаль, цю капітальну працю не поталанило видати й досі.

Історико-правові основи пам'яткоохоронної роботи і практичне застосування відповідних законодавчих актів державними установами та громадськими організаціями в Україні у другій половині ХХ ст. всебічно висвітлені у дослідженні В. І. Акуленка. Спираючись на значний фактичний матеріал, вчений дійшов цілком обґрунтованого висновку: радянське законодавство про охорону і використання історико-культурної спадщини мало суперечливий характер, а його запровадження в життя було непослідовним, що негативно позначилось на стані історико-краєзнавчого руху, безпосередньо пов'язаного з пам'яткознавством.

Теоретичні засади й особливості розвитку пам'яткознавства в Україні у повоєнний період схарактеризовано у працях С. З. Заремби. Особливу увагу він приділив пам'яткознавчій діяльності місцевих музеїв, бібліотек, вищих навчальних закладів, громадських організацій. Окрему монографію С. З. Заремба присвятив Українському товариству охорони пам'яток історії та культури, яке значною мірою прислужилося розвитку історичного краєзнавства, дослідженню і популяризації історико-культурної спадщини. Він відтворив складний шлях цього громадського осередку, розкрив форми і методи діяльності секцій, комісій, науково-методичних рад, місцевих організацій товариства, з'ясував причини негараздів, на які воно наразилось наприкінці 80-х рр. ХХ ст.

Широке коло питань, пов'язаних з діяльністю краєзнавчих і пам'яткознавчих інституцій другої половини ХХ ст., висвітлено у студіях Ю. З. Данилюка. Значний інтерес становить його дисертація, в якій простежено еволюцію громадських форм історичного краєзнавства в Україні протягом 50-80-х рр. Як стверджує дослідник, характерною рисою їхнього розвитку була тісна взаємодія вчених і краєзнавців у підготовці фундаментальних праць, передусім “Історії міст і сіл Української РСР”. Водночас Ю. З. Данилюк відзначив спроби штучного протиставлення громадських формувань державним структурам, появи формалізму, кон'юнктурного підходу до вивчення історії краю, що мали місце в діяльності деяких громадських організацій.

Основні тенденції розвитку краєзнавчого руху в Україні у 50-х – на початку 90-х рр. XX ст. проаналізовані у студіях О. В. Савчук. Вона висвітлює діяльність науково-організаційних структур, що забезпечували проведення краєзнавчих досліджень, досвід краєзнавчих об'єднань тієї доби, доробок окремих дослідників рідного краю. На думку О. В. Савчук, незважаючи на цілком реальні намагання влади відвернути увагу краєзнавців від вивчення української минувшини, зосередити свою увагу на питаннях сучасної історії, краєзнавчий рух подолав ці труднощі, переконливо довів свою життєздатність і за умов національно-державного відродження України вийшов на якісно новий рівень розвитку.

Краєзнавча діяльність державних та громадських музеїв України у другій половині XX ст. знайшла відображення в узагальнюючих працях М. М. Бондаря, Л. М. Славіна, Г. Г. Мезенцевої, А. С. Василенка, І. Т. Буланого, І. Г. Явтушенка. Щоправда, їм бракує критичного підходу до практики музейного будівництва, що можна пояснити як обмеженістю джерельної бази, так і відсутнім впливом політичної кон'юнктури.

Цих недоліків значною мірою позбавлені дослідження Г. Г. Скрипник, Р. В. Маньковської, Е. М. Піскової, Л. Д. Федорової, які побачили світ протягом останніх років. Вони переконливо свідчать, що уніфікація експозицій, насадження штучних соціологічних схем, жорсткий контроль за науково-дослідною роботою музейних закладів завдали серйозні шкоди українському музейництву. Але і за таких несприятливих умов музеї залишались справжніми осередками краєзнавчого руху, сприяли всебічному вивченню історії краю, збереженню та популяризації історико-культурної спадщини. На особливу увагу заслуговують цикл статей і кандидатська дисертація О. І. Крука, який з'ясував особливості розвитку музейної справи в Україні протягом 50-80-х рр. XX ст., проаналізував державну політику у цій сфері, визначив її основні напрямки, форми, методи та конкретні результати, розкрив внесок широкого краєзнавчого активу у формування музейного фонду України.

Участь архівних установ України в історико-краєзнавчому русі 40-80-х рр. XX ст. стисло схарактеризовано у дослідженнях А. Батюка, І. Л. Бутича, В. В. Грабовецького, О. Г. Мітюкова, І. М. Мищака, С. Д. Пількевича. Як відомо, архівна система у повсякденні роки була безпосередньо підпорядкована силовим органам і значною мірою потерпала від адміністративної сваволі. Проте, на думку фахівців, публікація численних збірників історичних документів і матеріалів, що зберігалися у місцевих архівосховищах, створення різноманітних покажчиків і каталогів, опрацювання джерельної бази для “Історії міст і сіл Української РСР” і “Зводу пам'яток історії та культури” сприяли розвитку краєзнавчих студій.

Краєзнавчий доробок бібліотечних установ України систематизований тільки у першому наближенні – на рівні відомчих інформаційних матеріалів та окремих статей у часописах і збірниках матеріалів наукових конференцій, які не дають чіткого уявлення про еволюцію змісту, форм та методів краєзнавчої роботи бібліотек у цей складний і суперечливий час.

Основні форми й методи історико-краєзнавчої роботи в середній та вищій школі України схарактеризовано здебільшого на сторінках періодичних видань і збірників статей науково-методичного характеру. Певний виняток становить діяльність шкільних музеїв, узагальнена в низці спеціальних студій, створених, щоправда, у цілковитій відповідності до постулатів радянської історіографії. Методичні засади використання краєзнавчого матеріалу на уроках вітчизняної історії в школі опрацьовані в книзі М. М. Лисенка.

Розвиток вітчизняного туризму в контексті активізації краєзнавчого руху в

Україні в 60-х – першій половині 80-х рр. висвітлено у статтях та кандидатській дисертації С. І. Поповича. Він визначив роль і місце масового туризму в поширенні історико-краєзнавчих знань, популяризації культурної спадщини. Водночас аналіз тематики туристсько-екскурсійних маршрутів та туристсько-краєзнавчої літератури засвідчив їхню політичну тенденційність і заідеологізованість.

Важливий напрям історико-краєзнавчих досліджень другої половини ХХ ст. – вивчення історії промислових і сільськогосподарських підприємств – знайшов відображення у Л. І. Євселевського, О. М. Кравець, В. О. Горбика, Є. П. Талан, Е. М. Склярєнка, Р. Д. Ляха. Значну увагу в них приділено участі громадськості та краєзнавчого активу у написанні “біографій” фабрик і заводів, колгоспів і радгоспів України. Однак із зрозумілих причин дослідники були позбавлені можливості критичного аналізу методики підготовки та змісту численних нарисів з історії підприємств і трудових колективів.

До другої, порівняно невеликої в кількісному відношенні групи слід, на нашу думку, віднести студії, в яких висвітлено розвиток історичного краєзнавства у другій половині ХХ ст. в окремих регіонах України. Якщо протягом 80 - початку 90-х рр. вони зазвичай оприлюднювались у вигляді тез доповідей на регіональних і всеукраїнських наукових конференціях з історичного краєзнавства, то впродовж останніх років – на сторінках фахової періодики і дисертаційних досліджень. Їх використання дозволило виявити специфіку краєзнавчого руху на Чернігівщині, рельєфніше побачити його сильні та слабкі сторони. Під цим кутом зору особливий інтерес становлять роботи А. М. Каньоси, В. Є. Лобурця, Н. В. Бесєдіної, В. Ф. Павлухіної, М. В. Поставничої.

Третю групу використаних при підготовці наукових праць складають студії, безпосередньо присвячені розвитку історичного краєзнавства на Чернігівщині у 40-80-х рр. ХХ ст. Загальну характеристику цього періоду в історії краєзнавчого руху в регіоні містять публікації О. Б. Коваленка, який констатував поступове відродження історико-краєзнавчих студій у цей час після їх занепаду, зумовленого брутальним втручанням тоталітарної держави в наукове життя і масовими репресіями, яких зазнали представники місцевої наукової та творчої інтелігенції протягом 30-х рр. Позитивну роль у цьому відношенні відіграли місцеві організації Українського товариства охорони пам'яток історії та культури, широке залучення краєзнавців до підготовки “Історії міст і сіл Української РСР” і “Зводу пам'яток історії та культури”, проведення Республіканських і обласних наукових конференцій та семінарів з історичного краєзнавства [4, с. 43-44]. Перебіг пам'яткоохоронної роботи на Чернігівщині в цей час, складової частини краєзнавчого руху, розглянуто у статтях С. І. Кота. Він узагальнював значний фактичний матеріал, але обійшов увагою гострі проблеми, що мали місце у вивченні та використанні історико-культурної спадщини в регіоні, як і в Україні в цілому [5, с. 275-302]. Важливе місце в історико-краєзнавчому русі на Чернігівщині у другій половині ХХ ст. посідали музейні заклади. Краєзнавчий доробок Чернігівського історичного музею, якому в 1991 р. було присвоєно ім'я В. В. Тарновського, стисло окреслено в статті Г. П. Арєндар і С. М. Лихачової. Окремі аспекти пошукової роботи чернігівських музейників висвітлено у публікаціях В. І. Мурашка, В. В. Зайченко, Т. Г. Куценко; а А. Л. Казаков, В. П. Коваленко і Л. В. Ясновська узагальнили результати археологічних досліджень, які проводили співробітники цього музею в регіоні протягом 40-80-х рр. Здобутки науковців Чернігівського державного архітектурно-історичного заповідника (з 1998 р. Національний архітектурно-історичний заповідник “Чернігів стародавній”) підсумували у ряді

статей один з його фундаторів А. А. Карнабед та О. Романова. Тісний взаємозв'язок між історичним та літературним краєзнавством засвідчують статті, присвячені збирацький та науково-дослідній діяльності Чернігівського літературно-меморіального музею М. М. Коцюбинського (з 1993 р. Чернігівський літературно-меморіальний музей-заповідник М. М. Коцюбинського). Досвід краєзнавчої роботи літературних музеїв регіону узагальнено в книзі С. П. Реп'яха, яка за своїм змістом і значенням виходить далеко за межі звичайного путівника.

Що ж до місцевих музеїв Чернігівщини, то їхня краєзнавча діяльність лише принагідно схарактеризована у публікаціях, які мають суто інформаційний характер. Виняток становлять хіба що поодинокі статті у фаховій періодиці про археологічні та етнографічні дослідження музеїв регіону.

Подібні недоліки притаманні й нечисленним публікаціям про краєзнавчу діяльність архівних установ та бібліотечних закладів післявоєнної Чернігівщини.

Вкрай фрагментарно висвітлено в літературі краєзнавчий доробок місцевих організацій Українського товариства охорони пам'яток історії та культури, досвід чернігівських томів "Історії міст і сіл Української РСР" та "Зводу пам'яток історії та культури", а також нарисів історії промислових і сільськогосподарських підприємств регіону.

Розвиток шкільного краєзнавства на Чернігівщині протягом 40-80-х рр. XX ст. схарактеризовано головним чином на прикладі окремих навчальних закладів у вигляді заміток у часописах і тез доповідей на наукових конференціях з історичного краєзнавства. Причому йдеться в них здебільшого про методичні засади використання краєзнавчих матеріалів у навчально-виховному процесі, участь вчителів і учнів у пошуковій роботі, русі червоних слідопитів, походах по місцях бойової та трудової слави, шкільні музеї та кімнати, краєзнавчі гуртки і клуби. З-поміж публікацій з цієї проблеми вирізняються книги В. Ф. Покотила і Д. Т. Сербодкіної, І. К. Коломійця, Б. С. Драпкина, в яких узагальнено багатий досвід діяльності відомих далеко за межами Чернігівської області краєзнавчих осередків у Менській і Березнянській середніх школах та Новгород-Сіверській школі-інтернаті. Основні напрямки історико-краєзнавчої роботи у вищих навчальних закладах регіону, передусім у Чернігівському державному педагогічному інституті ім. Т. Г. Шевченка і Ніжинському державному педагогічному інституті ім. М. В. Гоголя (обидва у 90-х рр. здобули статус університетів) стисло висвітлено у публікаціях М. С. Чуприни і Т. П. Демченко, Е. В. Яковенко, О. Б. Коваленка, О. В. Ростовської та Є. М. Страшко, Л. В. Ясновської, В. М. Малиновської.

Короткі біографічні відомості активних учасників краєзнавчого руху на Чернігівщині в другій половині XX ст. наведено у книзі Д. П. Калібаби про відомих діячів культури, науки і політики регіону. Якщо першому її виданні опрацьовано близько 20 персоналій краєзнавців тієї доби, то у другому – понад 40 [6]. Слід, однак, зауважити, що з різних причин поза увагою автора залишилось чимало аматорів історії рідного краю. Такий же енциклопедичний характер мають біографії місцевих краєзнавців, вміщені у ґрунтовному довіднику Н. Г. Мезенцевої "Дослідники археології України", причому їх супроводжує вибрана бібліографія опублікованих статей, присвячених окремих краєзнавцям 40-80-х рр. З різним ступенем повноти в них висвітлено життєвий шлях і науковий доробок Ю. С. Виноградського, М. Т. Яцури, І. І. Єдомахи, І. З. Ониценка, Г. Я. Неділька, Г. П. Васильківського, Г. О. Кузнецова, О. В. Шекуна, кожний з яких значною мірою прислужився розвитку історичного краєзнавства на Чернігівщині.

**Висновки.** Таким чином, перші публікації на цю тему з'явилися вже у другій

половині 50-60-х рр. у зв'язку із поживленням історико-краєзнавчих досліджень. Але до поглибленого вивчення досвіду і здобутків краєзнавчого руху на Чернігівщині, як і в Україні в цілому, дослідники звернулись лише у 80-х рр., коли з легкої руки П. Т. Тронька краєзнавство було поновлене у правах як важлива складова вітчизняної науки. Загалом, дослідники тільки окреслили контури проблеми, висвітили діяльність деяких краєзнавчих осередків регіону і окремих аматорів місцевої старовини. Багатьом публікаціям бракує критичного підходу, аналізу наведених фактів, інколи навіть формальних ознак наукової праці, посилань на використані джерела. Чимало статей та заміток мають суто методичний або інформаційний характер. Поза увагою більшості авторів залишились архівні документи і матеріали місцевої преси. До того ж, студії, оприлюднені до початку 90-х рр., часто-густо хибують на політичну заангажованість, зловживання ідеологічним кліше, упереджений добір фактів, ігнорування проблем і труднощів у краєзнавчій роботі. Відтак, поки що відсутнє цілісне уявлення про процес розвитку історичного краєзнавства на Чернігівщині у 40-80-х рр. ХХ ст. та його особливості в порівнянні з іншими регіонами України.

#### **Резюме**

Автор статті аналізує досягнення та прорахунки вітчизняної історіографії з проблеми « Розвиток історичного краєзнавства на Чернігівщині у 2-ої половині ХХ ст. »; робить спробу класифікувати існуючу літературу з цього питання.

#### **Резюме**

Автор статьи анализирует достижения и просчеты отечественной историографии по проблеме «Развитие исторического краеведения на Черниговщине во 2-ой половине ХХ ст. »; делает попытку классифицировать существующую литературу по этому вопросу.

#### **Summary**

The author of the article analyses the achievements and blunders of the native historiography on the problem of “ the development of the historical Area studies on Chernigovschina on the second half of the twentieth century” and makes an attempt to specify the literature on that problem.

#### **Література**

1. Грушевський М. Чернігів і Північне Лівобережжя в українській історії (Кілька спостережень, здогадів і побажань) // Чернігів і Північне Лівобережжя: огляди, розвідки, матеріали. – К., 1928. – С. 101-117
2. Тронько П. Т. Краєзнавство України: здобутки і перспективи. – К. : Інститут історії України НАН України, 2003. – 125 с.
3. Історико-культурна спадщина України: проблеми дослідження і збереження. – К. : Інститут історії України НАН України, Інститут туризму Федерації профспілок України, 1998. – 399 с.
4. Коваленко О. Головні етапи розвитку історичного краєзнавства на Чернігово-Сіверщині // Краєзнавство. – 2000. – №1-2. – С. 39-45.
5. Кот С. И. Охрана памятников истории и культуры на Черниговщине в годы Советской власти // Материалы к своду памятников истории и культуры памятников истории и культуры народов СССР по Украинской ССР. – К., 1986. – Вып. 4: Черниговская область. – С. 260-302.
6. Калібаба Д. Відомі діячі культури, науки, політики Чернігівщини. – Чернігів: Редакційно-видавничий відділ комітету інформації, 1998. – 256 с.

Подано до редакції 15. 07. 2004



**ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА — НАЙГОЛОВНІША  
УМОВА НОРМАЛЬНОГО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ**

*Кардашов Володимир Миколайович  
доцент*

*Мелітопольський державний педагогічний університет*

*"Що сказали б ви про архітектора, який, закладаючи новий будинок не зумів би відповісти вам на питання, що він хоче будувати - храм, присвячений богу істини, любові і правди, просто будинок, в якому жилося би затишно, красиві, однак марні урочисті ворота, на які заглядалися б проїжджаючі, позолочений готель для оббирання неощадливих мандрівників, кухню для варіння їстівних припасів, музей для збереження рідкостей або, нарешті, сарай для складування туди усякого, нікому вже в житті не потрібного мотлоху? Теж саме повинні ви сказати і про вихователя, який не зумів ясно й точно визначити вам мету своєї виховної діяльності".*  
(К. Д. Ушинський)

**Постановка проблеми.** Широко відома думка великого французького енциклопедиста Д. Дідро про те, що країна, у якій вчили б малювати так, як вчать рахувати й писати, перевершила б решту інших країн в усіх науках, ремеслах і мистецтвах, на жаль, не завжди усвідомлюється педагогами-практиками і теоретиками. Актуальність її пов'язана із тим, що в час духовної кризи нашого суспільства разом із переорієнтуванням динамізму економічних і соціальних процесів в умовах ринку і глобалізації, з одного боку, та в умовах духовного і національного відродження з іншого, в яких опинилась незалежна Україна і її громадяни існуюча система освіти не дає більшій частині дітей можливості активного самоствердження у корисних, соціально значущих творчих справах, і залишає їх у агресивному дитячому середовищі один на один з розв'язанням болючих проблем.

У час інформаційного розвитку, культурного гальмування, у тому числі і морально-естетичного, дуже важливо зрозуміти необхідність розв'язання цієї антропологічної проблеми [4, с. 133-138] і відповідного розвитку молоді для стабілізації суспільства та його духовного і, отже, економічного одуження.

У зв'язку з цим в статті ми ставимо мету: показати навчально-виховний процес уроків образотворчого мистецтва, який спроможний забезпечити нормальний художньо-творчий розвиток особистості учня і виступити основою виховання в ній духовності і любові до рідної культури, адаптації її психіки до нових умов розвитку суспільства і відповідно – можливості морально-естетичного видужання. Завдання статті: показати проблеми, теоретичні та методичні засади, базові джерела, які повинен глибоко усвідомлювати вчитель образотворчого мистецтва-художник-педагог і забезпечити тим самим відповідні умови вказаного розвитку своїм вихованцям. Побудувати педагогічну модель нормального шляху, за яким розвивається художньо-творча обдарованість особистості.

У зв'язку з вищезазначеним указаний урок не може обмежуватися вузькопредметними завданнями навчання малюванню, а обумовлюється:

по-перше, різким зростанням необхідності адаптації індивіда до нових умов, а це більшою мірою психолого-педагогічна проблема, яка виходить з гуманістичних цілей і повинна розв'язуватись під час вказаного уроку, бо недоліки соціального

устрою, переборюються лише поступовим пристосуванням і “удосконаленням людей”, де образотворча діяльність відіграє теж особливу роль [5, с. 53];

по-друге тим образом-архетипом, який існує поки що більше у несвідомому і який саме зараз пробуджується до життя, необхідністю прищеплення і виховання естетичних смаків і почуттів, повагою і любов'ю до рідної художньої культури, тут ми наголошуємо про менталітет, тобто художній талант українського народу взагалі і про потужне бомбування більшості телеканалів, зокрема, які працюють не на пробудження національного потенціалу образотворення.

У сучасній школі при розв'язанні даної проблеми естетичну активність дитини розглядають як системне утворення способів емоційно-чуттєвого, інтелектуального та духовно-творчого реагування особистості на явища природи, дійсності й мистецтва. У країнах Європи, зокрема у Франції, вже переосмислені педагогічні завдання уроків образотворчого мистецтва, серед яких провідним проголошується розвиток чуттєвої дитини, здатної споглядати й сприймати красу. Особисте трактування предмету малюнка тепер мислиться більш цінним, аніж точне, але механічне його відтворення [2, с. 101-102]. У США, де на законодавчому рівні приділяється особлива увага основним принципам предметно-орієнтованої художньої освіти, підходу, зміст виявляється чотирма фундаментальними художніми дисциплінами: творчість, історія мистецтва, художня критика і естетика. Даний підхід прийнятий для того, аби змінити ситуацію, яка склалася у сфері вивчення мистецтва, забезпечити повноцінний зміст і ефективність викладання предмету, якому ніколи не приділялося певної уваги і який рідко користувався перевагою в навчальних програмах шкіл [6, с. 18].

За останні десятиріччя здійснені дослідження у просторі уроку образотворчого мистецтва, основним змістом яких були процеси художнього сприймання і продуктивної діяльності О. Г. Алавідзе, В. М. Вільчинського, В. А. Єзикеєвої, Т. С. Комарової, Є. Н. Конухової, Н. Л. Кульчінської, Г. В. Лабунської, О. Л. Некрасової-Каратеєвої, Ю. Н. Протопопова, Н. Д. Реви, Н. П. Сакуліної, М. Н. Семенової, Є. А. Флеріної, В. Д. Хан-Магомедової, Б. П. Юсова та інш., але поряд із згаданими вище актуальними завданнями він все ж таки не забезпечує бази розвитку потенційних етико-естетичних сил лікаря, інженера, вчителя, архітектора, фермера, підприємця, а не тільки художника, скульптора та дизайнера. Урок образотворчого мистецтва повинен пробудити відчуття калокагатії, краси, прекрасного і потворного, що стане камертоном для всієї подальшої життєвої діяльності особистості, зробить її духовно багатою, сформує потребу самореалізації в культурі та мистецтві. Згідно з дослідженнями І. Д. Беха, В. І. Войтко, О. А. Захаренко, В. В. Костюка, Т. І. Сущенко, І. О. Трухіна та ін., які проводились в останні десятиліття, багато які види художньої творчості доступні школярам, і, таким чином, є можливість будувати сильне психосоціальне середовище повноцінного розвитку, що може стати основою для ефективної участі особистості у соціальному розвитку. Для цього ми пропонуємо використати інтегральну формулу концепції: від загального підійматися до частинного, що не суперечить принципу в стимулюванні цілісного природного механізму відповідної активності дитини. Для розвитку вказаної цілісної обдарованості особистості підходить така стратегія педагогічної діяльності, яка б стимулювала всі її взаємозв'язані рівні, і, перш за все, самий центр людської психіки – уяву.

Дослідно-експериментальне дослідження проводилося у три етапи. На першому етапі (1982-1987 р.р.) була вивчена філософська, антропологічна, психологічна, педагогічна, фізіологічна, медична, етнографічна та мистецтвознавча

література з проблеми; проведений аналіз історії методики викладання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі, визначено її місце як навчального предмету в різні історичні епохи, цілі й завдання, які ставились перед ним в залежності від часу та історичних обставин; під керівництвом кандидата мистецтвознавства О. А. Тарасенко нами досліджувались філогенетичні витoki творчості дітей – первісне мистецтво півдня України, проаналізовано кращий досвід роботи вчителів образотворчого мистецтва СРСР, беручи участь у всесоюзних семінарах, які проводив народний художник Б. М. Неменський, керівників ізостудій, студії дизайну (автор відкрив і сам таку студію для підлітків в 1983 році на СЮТ м. Мелітополя); реалізована теоретична концепція використання виховного потенціалу образотворчого мистецтва у художньо-творчому розвитку і естетичних відношень в учнів загальноосвітньої школи.

Вивчаючи досвід вчителів образотворчого мистецтва з художньо-творчого розвитку школярів, автор статті проводив уроки за експериментальними програмами В. М. Вільчинського та двохгодинною програмою С. П. Свида, експериментальними програмами Б. П. Юсова, Б. М. Неменського, співпрацюючи з НДІ художнього виховання АПН СРСР. Велась досвідно-експериментальна робота в школах Москви, Києва, Мелітополя, Запоріжжя, Бердянська.

На другому етапі (1987-1991 р.р.) - вироблена педагогічна модель розвитку художньо-творчої активності особистості; в школах Мелітополя, Запоріжжя, Бердянська, а також у вузах цих міст був проведений формуючий експеримент з художньо-творчого розвитку дошкільників, учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку з точки зору сприйняття ними творів мистецтва, відношення до уроків образотворчої діяльності, естетичного відношення до дійсності та мистецтва, їх бажань і можливостей щодо занять за наукою, з природи, особливості виконання натюрморту, пейзажу портрету у тому чи іншому віці.

На третьому етапі (1991-2004 р.р.) - проходив конторлюючий експеримент, пов'язаний із впровадженням в навчально-виховний процес вузу і школи навчальних посібників, що дозволило продовжити дослідження проблеми у зв'язку з подальшим професійним становленням особистості (школярі, що брали участь у експерименті підрости та подорослішали). Він наочно дав можливість простежити і показати дієздатність моделі - динаміка, шлях і методи, якої привели до підвищення рівня і стабілізації художньо-творчого розвитку школяра, як об'єктивної умови і можливості його майбутньої професійної підготовки і діяльності у тому числі вчителя образотворчого мистецтва і дизайнера (автор зробив декілька випусків вчителів образотворчого мистецтва у Бердянському, Мелітопольському державних педуніверситетах, а у 2001-2002 р.р., 2000-2003 р.р. і спеціалістів-дизайнерів, працюючи деякий час деканом художньо-технічного факультету приватного ВНЗ "Кіровоградський інститут регіонального управління та економіки".

Розроблена нами психолого-педагогічна концепція гуманізації суспільства і особистості в процесі образотворчої діяльності дошкільників, учнів різного віку і студентів була здійснена перманентно в дошкільних закладах, школах і ВНЗ Мелітополя, Запоріжжя, Бердянська, Кіровограда, а також школах і ВНЗ Росії.

Проведене дослідження підтвердило, що ефективність художньо-творчого розвитку особистості підвищується при виконанні і поєднанні ряду наведених нижче умов (за яких зберігається її нормальний шлях, безпосереднє і повноцінне відтворення власного художнього образу, який присутній і у сприйманні творів мистецтва), так в ході дослідження у тому числі і експериментального, ми виявили такі методичні засади:

- виховання у учнів естетичного ставлення до життя як першооснову художньої творчості;
- створення необхідного емоційного і творчого комфорту на заняттях;
- узгодження образотворчих завдань учнів з їх етапом художньо-творчого онтогенезу, який він “зживає” і етапом художньо-творчого філогенезу – тобто етапом духовної еволюції (природовідповідність);
- шлях до композиційної тривимірності лежить через етап двовимірності в дитячих композиціях;
- в організації процесу художнього сприймання важливим для наступних стадій є етап творчого переживання мистецтва;
- створення художнього образу на очах у дітей: наслідування роботі вчителя, а вчитель у свою чергу наслідує дійсність, природу (“мімесис”);
- використання в бесідах перед сприйманням творів образотворчого мистецтва, які художньою технікою і матеріалом відповідають практичній художньо-творчій роботі молодших школярів на уроці мистецтва, де йде широке використання цих технік;
- для повноцінного стимулювання і інтеграції всіх компонентів цієї природної обдарованості особистості працювати за формулою: від загального підійматися до частинного, що не суперечить принципу в стимулюванні цілісного природного механізму художньо-творчої активності дитини;
- подолання підліткової кризи йде через формування естетичних якостей продуктивної активності школярів, накопичення естетичного досвіду сприймання навколишньої дійсності та мистецтва, “насмотреності” (остання є дуже важливою умовою зросту “творчесткості” і стимулюється якісним і високохудожнім зоровим рядом - творами образотворчого мистецтва: репродукціями картин, слайдами, CD-дисками);
- забезпечення учнівської молоді якісними художніми матеріалами (відповідними пензлями, фарбами тощо);
- відповідність змісту занять образотворчого мистецтва віковим інтересам школярів, студентів (розвій і самореалізація відповідно до віку особистості і у зв'язку з віковими особливостями однокласників, одногрупників);
- періодична організація колективної і виставкової діяльності школярів, яка має соціальне значення і що активізує і мобілізує їх;
- виконання спеціальних творчих завдань, які впливають на розвиток художньої креативності дітей;
- використання різноманітних композиційних матеріалів, які допомагають розкрити внутрішній образ;
- необхідність застосування традиційної методики для успішної образотворчої діяльності учня-підлітка, студента;
- поетапно сприймали твори, в яких враховували необхідні співвідношення особливості художнього мислення підлітків;
- засвоювали основні поняття (ведення словника, щоденника тощо);
- застосування комп'ютера на уроках образотворчого мистецтва ефективно у середньої ланці загальноосвітньої школи, тобто на периферійних, однак не початкових, глибинних стадіях художньої творчості.

Провівши дослідження, ми зробили таке узагальнення.

Для розвитку вказаної цілісної обдарованості особистості підходить така стратегія педагогічної діяльності, яка стимулює всі її взаємозв'язані рівні, і перш за все, вона залежить від професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва, який є

майстром у різних видах образотворчого мистецтва, а також добре підготовлений в теоретичних та методичних питаннях художньо-творчого розвитку особистості школярів і усвідомлює мету своєї діяльності.

Вищезазначене має на увазі не якусь відірвану від життя науку, а ту, яку необхідно знати, щоби мати допуск до архетипів образотворення і зрозуміти необхідність взаємодії вільного дитячого малювання і народного мистецтва, що дозволяє нормалізувати продуктивну художньо-творчу активність дітей та розвинути їх креативність. Бо сам процес дитячої художньої творчості виявляється спонтанно і основними рисами схожий на процес створення народних творів українського мистецтва. Тобто найбільш ефективна нормалізація художньо-творчий розвитку особистості дитини в системі занять образотворчим мистецтвом здійснюється якщо та пристосовується до природи дитини і мистецтва.

Підбиваючи **підсумок** проведеного дослідження, зазначимо:

по-перше, художньо-творча культура і духовність - виступають стрижневими ресурсами гармонійного розвитку особистості в умовах третього тисячоліття, і відлік вирішення цього питання лише один: чесне визначення і усвідомлення сучасним українським суспільством, що наші втрати духовності і культури настільки великі, а естетичний смак настільки відсутній, що потрібно докласти багато зусиль, аби піднятися з цього попелу.

По-друге, естетичне виховання засобами образотворчого мистецтва ми свідомо відносимо до етико-гуманістичного напрямку (бо саме заняття образотворчим мистецтвом дає можливість особистості, а особливо дітям гармонізувати власний внутрішній і зовнішній світ), що допомогло нам зрозуміти природу, красу і призначення мистецтва і художньої творчості взагалі [5].

Сучасний погляд на проблему художньої творчості виходить далеко за психологічні межі: дедалі настійніше він наголошує на творчому потенціалі „луччих людей”, суто естетичних вимірів – національну еліту треба виховувати не тільки на основах високого професіоналізму відповідної діяльності, а з раннього дитинства - на засадах і незмінних традиціях морально-естетичної культури українського народу, на світових високохудожніх цінностях.

Насамкінець, з відповідним пафосом відзначимо, художник-педагог, професіоналізм якого підкреслюється і вимірюється у двох іпостасях, передаючи школярам, студентству результати своєї професійної діяльності, любов до рідної культури, і засвідчує тим самим, що існував у цьому світі не даремно і має надію, що завтрашню Україну на світовій арені будуть репрезентувати саме його учні, саме завдяки його енергії, розуму і праці буде підніматись відроджена держава.

Подальшу глибоку розвідку дослідження необхідно провести у старшій ланці загальноосвітньої школи, що має сприятливий “спалах” для художньо-творчого розвитку, виховання естетичного смаку і духовного зростання особистості і все ще залишається не залученою системою до образотворчої діяльності. Обов'язкові уроки, як відомо, не передбачені навчальним планом. Відповідні широкі розвідки повинні розпочатись в дитячій художній школі, куди дітей вже беруть з шести років, та у ВНЗ, куди можна вступати на відповідні факультети на комерційній основі без конкурсу і достатнього рівня художньо-творчого розвитку, а починають викладання не з відповідного етапу – це не є нормальним.

Наші дослідження показують, що дитина в цьому віці застосовує не тільки зворотну, а й стерео перспективу. Ми відводимо значне місце цій якості в художньо-творчій активності дошкільників і молодших школярів: не дарма кажуть, що художники - це люди, які зберегли в собі риси дитинства, з його здивуванням

перед навколишнім світом і свіжістю погляду, не обтяженого стереотипами і готовими рішеннями. У цьому світлі легко пояснюється і потяг авангардистів до дитячого і первісного мистецтва, як джерела й оживляючої сили. Відома в цьому зв'язку фраза, яку виголосив на схилі років П. Пікасо з приводу примітивних малюнків: "В їх роки я умів малювати, як Рафаель, але мені знадобилося все життя, щоб навчитися малювати як вони" [3, с. 99].

Вказані проблеми болючі і актуальні: саме їх розв'язання потребує фундаментальних досліджень з боку вікової стратегії й тактики педагогічного впливу. У цьому полі ми бачимо також проблему неповноцінної активізації естетичного сприймання, розумової діяльності і естетичних почуттів дітей у процесі вивчення історії образотворчого мистецтва; так, як вона викладається в дитячих художніх школах, не властива характеру художньо-творчої активності дітей, де слід у першу чергу, приділяти увагу власне взаємозв'язку сприймання творів мистецтва з практичними заняттями - композицією, скульптурою, живописом, малюнком, звертаючи при цьому увагу на умови організації художнього сприймання, що торкається найбільш глибоких рівнів продуктивної художньо-творчої активності дітей. При цьому необхідна така модель процесу сприймання, яка спиралась би не стільки на аналітичну сферу свідомості, скільки на підсвідомо-інтуїтивний рівень художньо-творчої обдарованості молодших школярів.

Захоплення аналітико-вербальною формою роботи в процесі сприймання здатне загальмувати природну образотворчу активність дітей. А. В. Бакушинський підкреслював, що на певних етапах сприймання захоплення аналізом форми і техніки приведе до руйнування зародкового в душі дитини цілісного відповідного художнього образу.

У зв'язку з вказаною неоднозначністю самого поняття «розвиток», з необхідністю і значущістю адаптації особистості до життя за допомогою продуктивної художньої творчості, в решті-решт завдячуючи ціннісному феномену уяви дитини, яка відбивається в її "вільній" композиції, до якої линуть професійні митці, у тому числі і дизайнери (про що йшла мова на протязі минулого століття), подальший художньо-творчий розвиток особистості викладачі ВНЗ кожного навчального предмету повинні усвідомлено пов'язувати із професійною діяльністю, яка надає юнакові та дівчині надійний інструмент для вирішення своєї долі. Тому прогресивна педагогіка здавна бере за вихідне просту, але абсолютно правильну аксіому – все робити вчасно. І треба цілеспрямовано допомагати цьому, створюючи сприятливі умови для розвитку продуктивного потенціалу того чи іншого віку.

У зв'язку з поставленими проблемами нових досліджень наведемо думку А. В. Бакушинського про те, що розвиток у побаченому розтині "неминуче проходить зазначений шлях, але в різних темпах: чим старша і культурніша особа, тим шлях вона проходить швидше і навпаки" [1, с. 8]. От і подумаймо не тільки про діточок, а про те, з чого починати навчання (експериментальне дослідження формуючого експерименту) на комерційній основі у ВНЗ, куди прийшли старшокласники, які бажають вчитись образотворчому мистецтву, не" зживши" попередні стадії художньо-творчого розвитку. І яка відповідальність педагога, який, м'яко кажучи, не є професіоналом.

#### **Резюме**

В статті розглядаються умови художественно-творческого розвитку учеников, выступающего основой воспитания духовности, уважения и любви к родной культуре, возможностью полноценного интеллектуального развития и адаптации их к новым условиям третьего тысячелетия. И все это обеспечивается главным услови-

ем – высоким профессионализмом художника-педагога.

#### **Резюме**

У статті розглядаються умови художньо-творчого розвитку учнів, що виступає основою виховання духовності, поваги і любові до рідної культури, можливість повноцінного інтелектуального розвитку й адаптації їх до нових умов третього тисячоліття. І все це забезпечується головною умовою – високим професіоналізмом художника-педагога.

#### **Summary**

In article the consider of main condition of normal fine art pupils is given. It is possible by the main condition – high professional artist-teacher.

#### **Література**

1. Бакушинский А. В. О задачах и методах эстетического воспитания // Искусство в трудовой школе. – М., 1922. – С. 3-12.
2. Волинець Л. Мистецька освіта у середній загальноосвітній школі Франції // Пластичне мистецтво. –2002. – № 1. – С. 101-102.
3. Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983. – 326 с.
4. Кардашов В. М. Проблеми педагогічної антропології та становлення дизайнерської освіти в Україні // Постметодика № 7-8. – Мелітополь, 2002. – С. 133-138.
5. Кардашов В. Н. Социально-педагогическая проблема эстетического и художественно-творческого развития личности школьника // Професійна творчість в системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Збірник наукових праць. – Київ-Запоріжжя, 1997. – С. 52-56.
6. Карцивадзе Г. М. Предметно-орієнтована художня освіта у США: Автореф. дис. . . . канд. пед. наук. – Луганськ, 2000. – 20 с.

Подано до редакції 20. 07. 2004

УДК: 377: 37. 013. 77

### **ЛИЧНОСТЬ МЕНЕДЖЕРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ УПРАВЛЕНЦА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА**

*Кулиш Ольга Игоревна  
аспирант*

*Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

**В настоящей статье рассматриваются** подходы к пониманию сущности понятия «личность», психолого-педагогическая структура личности менеджера, а также раскрывается роль общения в становлении личности менеджера-профессионала.

**Постановка проблемы.** Долгое время в науке управления личность не была предметом изучения, так как все внимание уделялось коллективу, его созданию и развитию, принципам и закономерностям его функционирования, а также огромному количеству других вопросов: планированию, экономике, маркетингу, организационно-технической стороне деятельности предприятий.

Однако с изменением парадигмы управления произошло изменение и в понимании объекта деятельности организации. Если старая система управления оперировала принципами неограниченного роста, который понимался в чисто количественных терминах (максимализация прибыли, увеличение валового национального продукта), то новая система мышления оперирует понятием «равновесие», т. е. такое состояние общества, при котором удовлетворение нынешних потребностей не должно уменьшать шансы будущих поколений на достойную жизнь.

Таким образом, новый подход к управлению человеческими ресурсами базируется на признании приоритета личности перед производством, прибылью, интересами предприятия, фирмы, учреждения. Именно такая постановка вопроса ныне составляет культуру управления. В современной психолого-педагогической теории

общепринятым является выделение различия понятий: «человек», «индивид», «личность», «индивидуальность». *Человек* – это родовое понятие, указывающее на отнесенность существа к высшей ступени развития живой природы – к человеческому роду. Человек – это специфическое, уникальное единство биологического и социального. Как существо биологическое он отличается высоким уровнем сознания и речью, подчиняется биологическим и физиологическим законам, как существо социальное – он часть социума и продукт общественного развития. *Индивид* – это понятие позволяющее определить принадлежность человека к определенной социальной группе и его соответствие данной социальной группе по внешним признакам. *Личность* определяет важнейший социальный признак человека – систему социальных (юридических, экономических, производственных, семейно-родовых) отношений. Личность выражает принадлежность человека к определенной исторической эпохе, культуре, социальным отношениям. *Индивидуальность* – это единство неповторимых свойств конкретного человека. Это своеобразие его психофизиологической структуры (тип темперамента, физические данные, психические особенности), интеллекта, мировоззрения; сочетание семейно-бытовых, производственных и общественных функций, своеобразие жизненного опыта. Индивидуальность – это непреходящий и важнейший признак личности [2-5].

Итак, понятие личности в современной психолого-педагогической теории является полисемантическим и полифункциональным. При этом имеется несколько общепризнанных положений относительно личности: личность присуща каждому человеку; личность есть то, что отличает человека от животных, у которых личности нет; личность есть продукт исторического развития, т. е. возникает на определенной ступени эволюции человеческого существа; личность есть индивидуальная отличительная характеристика человека, т. е. то, что отличает одного человека от другого. Общаясь с людьми, мы, прежде всего, ориентируемся на особенности их личностного склада.

Проблема личности была и остается предметом пристального внимания ученых. Создано немало теорий личности. С точки зрения психологии наиболее известными и применимыми для управления человеческими ресурсами считаются идеи трех главных школ:

- 1) психоанализа (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, Х. Салливан, Э. Фромм);
- 2) теории научения, или поведенческой школы (И. П. Павлов, Дж. Б. Уотсон, Б. Ф. Скиннер);
- 3) теории роста, или «гуманистической психологии» (А. Маслоу, К. Роджерс).

Рассмотрим более подробно каждую из них. Психоанализ основан на двух доктринах З. Фрейда [8]. Первая – *доктрина психического детерминизма*. Она гласит, что в душевной жизни нет никакой непоследовательности. Каждая мысль, возникшее воспоминание, чувство или действие имеют свою причину. Уметь увидеть причины, разобраться в них значит действительно понять мотивы человека. Любое психическое явление имеет определенную причину.

Вторая доктрина З. Фрейда состоит в том, что *бессознательные процессы играют более значительную роль* в формировании мышления и поведения, чем сознательные, и вообще большая часть сознания бессознательна. Именно здесь скрыты основные детерминанты личности, источник психической энергии, побуждения и инстинкты. Человек часто сам не знает своих подлинных желаний и мотивов. Исходя из этого, Фрейд разработал метод свободных ассоциаций, с помощью которого и выявил скрытые стремления. Кажущийся хаос инстинктов в человеке он пытался



упорядочить. Так родилась «структурная гипотеза» организации психической жизни личности.

Таким образом, менеджеру теория психоанализа не предлагает конкретных методов решения тех или иных практических проблем, однако поможет понять, почему люди ведут себя, так или иначе. Поведение работников не всегда логично и разумно, а сами люди не всегда могут объяснить свои импульсы и желания, поэтому менеджер должен уметь видеть, распознавать скрытые мотивы.

Теория научения, или поведенческая школа, в определенной степени берет свое начало в трудах И. П. Павлова [2]. Определяя качественное различие между высшей нервной деятельностью человека и животных, И. П. Павлов выдвинул учение о двух сигнальных системах – сенсорной и речевой. С помощью слова как «сигнала сигналов» мозг обобщено отражает реальность, вследствие чего радикально меняется характер регуляции поведения.

Важными для понимания личности являются и учения Павлова о типах высшей нервной деятельности, о «динамическом стереотипе» как устойчивом комплексе реакций на раздражителя. Американский психолог Джон Б. Уотсон [7] применил концепцию условного рефлекса к теории научения, утверждая, что все поведение человека можно описать двумя терминами – стимул и реакция. Стимул – это изменение внешней среды, а реакция – ответ организма на стимул. Б. Ф. Скиннер [7] значительно расширил классическую теорию условных рефлексов, выделил из их разнообразия «оперативные» реакции, которые вырабатываются организмом самопроизвольно (например, ползание ребенка при освоении им мира). Эти реакции можно усилить или ослабить с помощью наказания или поощрения.

В отличие от психоаналитической теории, данные положения более применимы в управлении и могут быть использованы менеджерами как орудие воздействия на подчиненных. Такие факторы, как зарплата, стремление человека сохранить свое место, статус и др., поддаются контролю со стороны руководителя. При этом Б. Ф. Скиннер обращает внимание на асимметрию между положительным и отрицательным «подкреплением» стимулов (особенно угрозой санкций), которая заключается в следующем. Усиление негативного воздействия часто вызывает непредсказуемые, странные, нежелательные последствия. Положительное же подкрепление стимула тоже вызывает изменения в поведении, но обычно в желаемом направлении. Положительное «подкрепление» формирует поведение и повышает самооценку человека. Большинство менеджеров знают очень мало о ценных качествах положительного «подкрепления», считают его не очень действенным. По Скиннеру, «подкрепление» должно быть:

- 1) *конкретным*, опирающимся на максимально возможное информационное содержание,
- 2) *безотлагательным* (Томас Уотсон-старший ввел практику выписывания чека прямо у станка во время обходов предприятия);
- 3) *достижимым* - система механизмов обратной связи должна работать на то, чтобы учитывать достижимость: это значит, надо вознаграждать и малые победы;
- 4) *неосязаемым*, но многозначительным вниманием со стороны высшего руководства;
- 5) *непредсказуемым*: неожиданные поощрения лучше; малые награды чаще более эффективны, нежели большие [8].

Концепция позитивного и негативного научения позволяет объяснить многие поведенческие реакции, помочь менеджеру в контактах с людьми, наладить систему поощрений и наказаний.

Из теорий роста наиболее популярной является концепция А. Маслоу [6]. Ученый первым предложил классификацию потребностей и взаимосвязей между ними, построив иерархию, в которой высшие запросы не выступают на первый план, пока не удовлетворены низшие потребности.

Данные потребности составляют пять основных уровней. 1. *Основные физиологические потребности* – это потребности в пище, воде, сне, жилище, мускульной активности, сексуальном удовлетворении. Их чаще называют первичными, базовыми. Ясно, что важнейший стимул к их удовлетворению – деньги, т. е. перспектива экономической состоятельности, жизни без материальных лишений. 2. *Потребность в безопасности*. Каждый человек хочет избежать болезней и травм, сохранить здоровье и работоспособность на долгие годы. Этим потребностям отвечают такие стимулы, как гарантированная работа, социальное страхование, пенсионное обеспечение, возможность безбоязненно размещать деньги, ценные бумаги в банках, инвестиционных учреждениях. 3. *Социальные потребности*. Э. Мэйо [7] в свое время открыл такую характеристику личности, как социабельность. Человеку свойственно желание постоянно ощущать контакт с подобным себе. Эта потребность имеет многообразные проявления. Люди нуждаются в эмоциональной привязанности, любви, поддержке. Известно, какие деформации происходят в личности после долгого пребывания в статусе безработного, когда человек оторван от трудового коллектива. Тяжело переносят уход на пенсию, отрыв от своего коллектива ветераны труда, инвалиды. 4. *Потребности в уважении и самоуважении*. Личности недостаточно чувствовать себя необходимым для организации, люди хотят быть в своей среде уважаемыми, признаваемыми в качестве уникальных личностей. 5. *Потребности в самореализации, самоактуализации*. Под самоактуализацией А. Маслоу понимает «труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать. Человек всегда хочет быть первоклассным или настолько хорошим, насколько он может быть». Более широко эта потребность понимается как потребность в творчестве. Предполагается, что каждый человек стремится реализовать свой потенциал, постоянно самосовершенствоваться, найти свое место в жизни. А. Маслоу подчеркивал, что «всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самореализуется».

В настоящее время вырабатывается новое представление о профессионале гуманитарного профиля. Он рассматривается как целостный субъект, активный, свободный и ответственный в проектировании, осуществлении и творческом преобразовании собственной деятельности. То есть профессионал удерживает культурно-исторический контекст профессионального труда, в нем органично соединяются «Личность» и «Мастер».

По классификации Е. А. Климова [4], профессия менеджера входит в состав профессий гуманитарного направления, которые обладают всеми характеристиками типа «человек - человек». Данный тип ученый обозначает еще как социономический, требующий «интерсоциальных способностей» (способности, которые включают в себя все личные качества, которые обеспечивают успешное взаимодействие, установление контактов, организацию современных действий).

Существуют несколько подходов к определению сущности процесса профессионального становления. Такие ученые, как А. В. Карпов, Е. А. Климов, Н. Ф. Талызина, В. Д. Шадриков, рассматривают данное понятие как процесс овладения определенными знаниями, умениями, навыками, развитие профессионально-важных качеств, усвоение общественной деятельности.

Таким образом, развитие личности как профессионала происходит в результа-

те взаимодействия с окружающим миром, а также в результате личностной регуляции, для которой характерно стремление к сохранению усвоенных форм действий, к поддержанию соответствия между человеком и требованиями к той деятельности, которую он выполняет. И здесь необходимо помнить, что самоактуализация является лишь побочным продуктом реализации смысла жизни. При этом, как отмечает Г. В. Черенкова [5], общение является необходимым условием формирования психологических свойств личности, ее сознания и самосознания. Общение выступает универсальной реальностью, в которой зарождаются, протекают все психические процессы и поведение человека, восприятие и усвоение социальной и природной действительности.

Общение, коммуникативные умения необходимо также рассматривать в контексте профессиональной подготовки студентов. Задача вуза в условиях поликультурного общества – дать студентам правильное представление о коммуникативных свойствах личности в зависимости от межкультурных вариаций систем коммуникации, которые необходимы высококвалифицированному специалисту, и за годы обучения сформировать, усовершенствовать эти качества. Ведь эффективность профессиональной деятельности личности работающего определяется не только теоретическим багажом и практическими навыками, но и умением взаимодействовать с представителями разных культур, основанное на знании языка, реалий современного мира, владении вербальным и невербальным общением.

Традиционно сложившаяся система учебно-воспитательного процесса в отечественном вузе не предполагает специально организованного обучения общению. Студенты, перенимая образцы поведения преподавателей, таким образом, зачастую стихийно формируют свои коммуникативные умения. Складывающаяся схема учебно-педагогического взаимодействия, таким образом, представляет собой многофакторное образование, направленное на установление психологического контакта между участниками взаимодействия. При этом решающее значение имеет не только направление обмена информацией, но и социальная или личностная природа самой направленности ориентации. Содержание семиотической специализации общения подчеркивает важность объединения всех средств – вербальных и невербальных – для повышения эффективности речевого воздействия. Контактность рассматривается по степени сближения во времени и пространстве произносимого сообщения и его восприятия. Важной характеристикой общения является его психологическая динамика, определяемая особенностями воздействия словесной информации.

Раскроем еще две характеристики профессионального общения: репрезентативность и полиинформативность. Первой обозначается субъективная представленность говорящего в тексте, второй – многоплановость речевого общения, когда одновременно реализуются все его характеристики (содержательность, выразительность, ответственность), отражаются разные уровни (предметный, смысловой).

Репрезентативность предполагает, что всякое общение отражает индивидуально-личностные особенности общающихся, их культурный уровень, возраст, пол, а также интересы, потребности, вкусы, наклонности [1, с. 16]. Не менее важной характеристикой речевого общения является полиинформативность. Она заключается в том, что передаваемое в процессе вербального общения речевое сообщение имеет сложное коммуникативно-предметное содержание, представляющее собой единство собственно содержательного, выразительного и побудительного планов высказывания.

Таким образом, речевое общение описывается следующими характеристиками: контактностью, ориентированностью, направленностью, семиотической спе-

циализацией, динамикой, репрезентативностью, полиинформативностью.

Функции общения в качестве фактора формирования личности чрезвычайно многообразны. В первую очередь, общение является потребностью личности, а значит, условием и средством ее удовлетворения. Личность формируется в процессе общения, взаимодействуя с другими личностями. При этом профессионал повышает уровень своего межличностного взаимодействия в процессе профессионального общения с помощью собственного опыта, который складывается из непосредственного познания людей, их переживаний, собственных действий в ответ на их поведение. Другой путь повышения эффективности общения – постоянное пополнение багажа теоретических сведений, относящихся к различным областям человекознания, постижение законов, управляющих человеческим поведением, понимание механизмов бытия.

Необходимость в другом человеке выступает как основа общения. Конечно, степень значимости общения с другими для личности различна. Это зависит от уровня интро- или экстравертированности индивида. В реальном общении люди представлены друг другу не только и не столько как абстрактные субъекты, сколько как конкретные личности, имеющие свой индивидуальный жизненный путь и обладающие собственной жизненной историей (Б. Г. Ананьев, М. С. Каган, И. С. Кон, С. Л. Рубинштейн, В. Э. Чудновский). То есть личностное общение рассматривается не просто как процесс обмена информацией, эмоциями, регулирующими действиями, но как момент особой «встречи» (М. Бубер, К. Роджерс), когда люди вовлечены в процесс со-знания, со-переживания и со-действия (Е. И. Пассов). Во время такой «встречи» они выступают друг для друга объективными «обстоятельствами жизни» (Б. Г. Ананьев), оказывая на свой жизненный путь и другого то или иное влияние. Особенностью профессионального общения менеджеров является то, что деятельный человек вступает во взаимодействие не только с другими людьми, но и с предметом своей деятельности. Отсюда выход на управленческое общение руководителя, который с предметом базовой деятельности связан через мысль, чувство и волю управленческой команды, персонала.

Исходя из субъектно-деятельностного подхода и классической схемы процесса общения, рабочую матрицу профессионального общения менеджера можно представить следующим образом.

Профессиональное общение менеджера	
Стороны-процессы общения	Управленческие задачи, решаемые менеджером в процессе профессионального общения
Взаимовосприятие и познание субъектами общения друг друга (перцепция)	Взаимооценка Установление делового контакта
Взаимодействие Обмен информацией (коммуникация) Обмен действиями интеракции)	Достижение взаимопонимания Организация совместной работы

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие **характеристики межличностного взаимодействия, составляющие сущность профессионального общения управленца**: определенный стиль общения; система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности; ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной коммуникативной задачи.

Рассмотрим каждую из этих характеристик более подробно.

Под **стилем общения** понимаются индивидуально-типологические способности социально-психологического взаимодействия преподавателя и обучающегося. В стиле находят отражение: особенности коммуникативных возможностей преподавателя, сложившийся характер взаимоотношений преподавателя и обучающегося;

творческая индивидуальность преподавателя; особенности студенческого коллектива.

Эффективное общение зависит также от совпадения *мотивов* вступающих в общение людей. Анализ предполагает осознание скрытых и явных мотивов, осознанных и неосознанных целей, которые ставит перед собой участник общения. С этой позиции одним из основных средств, способствующих эффективному общению, является *рефлексия*. Более того, можно считать рефлексию ключевым моментом развития личности. Можно выделить два типа рефлексии (по предмету, на который она направлена):

- **рефлексия как техника осмысления процессов**, способов и результатов мыслительной работы и практических действий. Этот тип работы рассматривается как поворот сознания, в результате которого может появиться возможность увидеть себя, свое мышление, свое сознание как бы "со стороны".
- **рефлексия состояний**, которая направлена на осознание своих переживаний и состояний в ходе работы. Человек должен понимать причины возникновения у себя таких состояний, как раздражение, напряжение, удовлетворение. В этом случае с состоянием легче справиться или, наоборот, смоделировать состояние. Такая рефлексия позволяет восстановить нормальную работоспособность.

Процесс формирования профессиональных качеств общения предполагает наличие в образовательном процессе рефлексивного управления, которое заключается в том, что студенты ориентированы на самоконтроль профессиональных коммуникативных качеств [5, с. 40-47]. Это выражается в самоуправлении собственными стратегиями профессиональных отношений, в процессах самооценки и самокоррекции собственных профессиональных качеств. А. И. Гура подчеркивает, что необходимость внедрения рефлексивной модели управления заключается в том, что содержание рефлексивной среды в процессе формирования коммуникативных качеств полностью отвечает принципам их формирования и особенностям профессиональной деятельности менеджера. Как точно отмечает Р. Н. Ботавина, любое действие менеджера «имеет не только сиюминутный эффект». Своими этичными или неэтичными действиями он формирует комплекс моральных установок окружающих его людей: подчиненных, потребителей, поставщиков и конкурентов [5, с. 6-7].

Важным условием и следствием взаимодействия его субъектов, повышающим эффективность этого процесса и результата является *психологический контакт*. В учебном взаимодействии психологический контакт определяет, прежде всего, возможность естественного, незатрудненного личностно – ориентированного общения. Его наличие важно и для продуктивного педагогического сотрудничества [5, с. 99].

Следующим немаловажным условием успешного профессионального взаимодействия является наличие *взаимопонимания между преподавателем и студентом*. Оно достигается на основе авансирования действующим субъектом (преподавателем) позитивного отношения к объекту действия и эмпатии.

**Выводы.** Таким образом, в процессе становления студента-менеджера как профессионала в условиях поликультурного общества немаловажную роль играет профессиональное общение студента с преподавателями вуза. При этом взаимная связь субъектов (преподавателя и студента) не должна быть дискретной, т. е. даже после прекращения вербального или невербального коммуникативного акта общение не должно прерываться. Оно должно переходить во внутренние "пласты" личности (когнитивный, эмоциональный, чувственно – интуитивный), когда студент продолжает осмысливать информацию преподавателя, сверяет свои действия и помыслы с эталоном (преподавателем), ориентируется на идеалы своего педагога. Ре-

зультатом такой рефлексивной позиции будут позитивные изменения субъектов (как преподавателя, так и студентов), приводящие к взаимному пониманию, к взаимной интеграции в достижении учебно-воспитательных целей.

#### **Резюме**

В статье рассматриваются теоретические и методологические подходы, раскрывающие сущность понятия «личность», психолого-педагогическая структура личности менеджера, а также раскрывается роль общения в становлении личности менеджера-профессионала в условиях поликультурного общества.

#### **Резюме**

У статті розглядаються теоретичні і методологічні підходи, що розкривають сутність поняття «особистість», психолого-педагогічна структура особистості менеджера, а також розкривається роль спілкування в становленні особистості менеджера-професіонала в умовах полікультурного суспільства.

#### **Summary**

The main theoretical and methodical approaches, which are described “personality” and personality of manager, are discussed in the article. The author also discovers the role of professional communication in the process of becoming manager.

#### **Литература**

1. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности. – М., 1968. – С. 16
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. – Собр. соч. Т. 3 – М., 1983.
3. Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Эльконина Д. Б., Давыдова В. В. – М., 1983.
4. Климов Е. Н. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. – 1984. – №4.
5. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 2000. – С. 332.
6. Laver, J., Hutcheson S., etc., Communication in face to Face Interaction, Penguin, 1972.
7. Motivation and work behavior / Richard M. Steers. N. Y.: Mc. Graw – hill, 91. – 5<sup>th</sup> ed.
8. Handbook of organizational learning and knowledge / Meinolf Deekers and others. – Oxford University press. – 2001. – 979 p.

Подано до редакції 01. 02. 2004

УДК 371:069. 8

## **НАУЧНОЕ СОТВОРЧЕСТВО «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК» КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Куценко Ирина Юрьевна  
Специализированная экономико-правовая школа  
Народной украинской академии, г. Харьков*

**Постановка проблемы.** Проблема научно-исследовательской деятельности школьников никогда не оставалась без внимания исследователей. Она рассматривалась как дополнительный элемент образовательного процесса [1], как специфический род учебной деятельности для одаренных детей [2], форма внешкольной деятельности учащихся [3], или понимается как один из методов урочной работы [4]. В 70-90 гг. прошлого века достаточно подробно исследован вопрос о формах и методах организации научно-исследовательской деятельности учащихся, проанализирована методика осуществления [5], разработана проблема психолого-педагогического аспекта научно-исследовательской деятельности школьников. По мнению автора, несмотря на большое внимание к данной научной проблеме, остался «в тени» целый ряд вопросов. Последние тенденции развития научно-практической педагогической мысли (Болонский процесс) требуют переосмысления традиционных парадигм об-

разования: образование сегодня рассматривается не как процесс передачи некоей суммы знаний, конечный в пространстве и времени, а как перманентный процесс овладения основными образовательными принципами, в котором учащийся играет активную, равноправную роль. Он именно УЧАЩИЙСЯ, а не ОБУЧАЕМЫЙ.

Основываясь на результатах своей научной и практической деятельности, автор считает необходимым выдвинуть несколько гипотез, требующих научной проверки.

- Научно-исследовательская деятельность рассматривается как неотъемлемая (а не дополнительная) часть учебно-воспитательного процесса.

- Научно-исследовательская деятельность учащихся есть логическое продолжение научно ориентированного учебного труда (а не принципиально иной вид деятельности).

- Научно-исследовательская деятельность школьников будет эффективной, если она будет правильно мотивирована, приносить реальную научную и прикладную пользу.

- Научно-исследовательская деятельность есть наиболее эффективный способ формирования научно-ориентированного мышления – фундамента конструктивного существования личности в системе непрерывного образования.

**Целью данной статьи** является исследование одной из составляющих мотивации научно-исследовательской деятельности учащихся – совместной конструктивной деятельности учителя и ученика. В литературе, особенно в последнее время (прежде всего, в диссертационных исследованиях), уделяется большое внимание личности учителя [6]. По мнению автора, учитель не только пример для школьников, но и активный участник научного творчества. Именно поэтому автор считает правильным ввести следующие термины.

**Научное сотворчество** – особый вид научно ориентированной учебной деятельности, в ходе которой школьник совместно с учителем решает научно-практические задачи.

Данная ситуация является целью, желаемой моделью построения современного образовательного пространства. В этих условиях учитель становится не пастырем, а коллегой; с другой стороны, ученик – не винтик, пассивный исполнитель, а творец, исследователь.

**Интеллектуальная закалка** – способность принимать решения и эффективно действовать в условиях «жесткого» информационного потока.

Современное информационное общество, динамично развивающееся в условиях жесточайшей кадровой конкуренции, предъявляет повышенные требования к желающим сделать карьеру и быть успешным в любой из сфер жизни. Необходимость обработки мощного потока информации общего и специального характера требует серьезной интеллектуальной закалки. Задачи наиболее эффективного проведения такой закалки решают теоретики и практики педагогики и психологии не один десяток лет. Одним из путей рационального решения данной проблемы автору представляется относительно раннее приобщение школьников к интеллектуальному труду как основному виду их умственной деятельности. Современные реформационные процессы, происходящие в украинском просвещении (становление и развитие учебных заведений различной направленности и форм собственности, профилизация обучения, формирование единого образовательного пространства, развитие системы непрерывного образования) призваны, прежде всего, максимально раскрыть творческий и интеллектуальный потенциал формирующейся личности, предоставляя ранний успешный опыт творческой интеллектуальной деятельности [7].

Как показывает практика, наиболее удачно решаются данные задачи посредством организации научно-ориентированного труда школьников, и как одной из его разновидностей – научно-исследовательской деятельности.

Формирование позитивной мотивации к научно-исследовательской деятельности школьников будет успешным, если:

- обеспечивается реализация личностно-деятельностного подхода к учащимся, основанного на эмоционально-положительной направленности воспитательно-образовательного процесса и конструктивного содержания образовательного пространства;

- осуществляется преемственность в формировании опыта научно-ориентированной учебной деятельности на всех возрастных этапах обучения – строится система непрерывного образования, основанная на системности целей и требований;

- обеспечивается включение каждого учащегося в специально организованную деятельность, предполагающую ее гуманистическую направленность, свободный выбор, удовлетворение потребностей школьников в самореализации творческих способностей;

- учитывается научная, гуманитарная и культурологическая направленность образования, вариативность, проблемность, личная значимость научно-исследовательской деятельности учащихся для их самореализации и самоутверждения;

- осуществляется организационно-методическая поддержка педагогических кадров.

**Научно-ориентированная творческая** деятельность школьников представляет собой сочетание усвоенных по образцу привычных действий, с одной стороны, и самостоятельно найденных действий, с другой. Она предполагает самостоятельный поиск, создание или конструирование какого-то нового продукта, немислима без осознания цели поиска, без потребности в самосовершенствовании, без воображения, эмоций. Опыт научного поиска будет позитивен, если ребенок увидит результаты своей деятельности: будь то использование результатов его исследования в серьезных научных проектах (теоретическое значение) или применение их на практике им самим или другими (прикладное значение). Наиболее успешно это можно реализовать в условиях системы непрерывного образования – единого образовательного комплекса.

**Ученик** с позиций личностно-деятельностного подхода рассматривается как **носитель субъективного опыта**, который обогащается в образовательном процессе.

**Реализация личностно-деятельностного подхода:** ставит ученика в активную позицию; предполагает субъект-субъектные взаимоотношения учителя и ученика, отражающие суть сотрудничества, взаимопонимания, доверия, диалога; является необходимым условием и важным фактором формирования позитивного опыта интеллектуальной деятельности на основе включения личностных функций - мотивации, рефлексии, креативности, самореализации - в творческую научно-исследовательскую деятельность школьника.

Под **реализацией личностно-деятельностного подхода** в обучении мы понимаем: создание в учебном процессе особого рода ситуаций, обеспечивающих самореализацию, саморазвитие, смыслотворческую деятельность личности и, как следствие этого, субъективированное присвоение содержания образования, направленное на обогащение и развитие опыта творческой интеллектуальной деятельности



школьников.

Именно реализация личностно-деятельностного подхода создает условия для целенаправленного формирования всех компонентов опыта научно-ориентированной деятельности школьника, с одной стороны, а с другой, - для развития личности самого носителя этого опыта - школьника, формирования его образа «Я». Личностно-деятельностный подход предполагает такую организацию воспитательно-образовательного процесса, которая сосредоточена преимущественно на личности обучаемого, его самобытности, неповторимости, субъективности. Наряду с этим учитывается и опыт недавних лет, когда чрезмерное «увлечение» личностно-ориентированным обучением шло в ущерб формированию коммуникативных способностей и в определенном смысле затрудняло процесс социализации личности.

В связи с этим закономерны следующие выводы. В современных условиях научно-исследовательскую деятельность школьников целесообразно рассматривать как структурную компоненту (а не как дополнение) общего процесса учебной деятельности, который, в целом, должен носить научно-ориентированный характер. Успешное решение этих задач невозможно без второй составляющей субъект-субъектных отношений процесса обучения – учителя.

Учитывая психологические особенности формирования личности ребенка, приоритеты учителя-наставника, учителя-коллеги по процессу обучения являются одними из главнейших факторов формирования склонностей и приоритетов ученика. Только в процессе совместной деятельности (в данном случае, эвристической, исследовательской, творческой) ученик может почувствовать «вкус» интеллектуального труда, радость открытия, проникнуться ощущением естественности научно-ориентированного труда как преимущественного вида деятельности индивидуума в постиндустриальном, информационном обществе. Только мыслящий учитель, для которого научно-исследовательское творчество - естественное состояние, способен «развернуть» ребенка в сторону науки как мировоззрения.

Исторически сложившиеся представления о научном творчестве как деятельности педагогической элиты формируют стереотипные представления о том, что рядовые учителя вполне могут обойтись готовыми научно-методическими рекомендациями. В то же время сегодняшние финансовые реалии таковы, что основная масса учителей-практиков просто не может позволить себе приобретение новейших научно-педагогических разработок. Необходимо также учитывать, что практическое внедрение самого блестящего подхода к решению какой-либо педагогической проблемы неминуемо входит в определенные противоречия со специфическими условиями конкретного образовательного пространства. А это, в свою очередь, означает, что современный учитель не может не быть исследователем, который, владея теорией и технологией научного творчества, умеет практически применить их в своей профессиональной деятельности. При этом следует особо отметить, что в соответствии с Национальной доктриной образования к педагогическим работникам стали предъявлять **требования** по овладению научно-исследовательской деятельностью как деятельностью профессионально-значимой.

Рассматриваемая проблема тесно смыкается и с проблемой субъективного развития, саморазвития и творческой самореализации учителя в профессиональной сфере, его внутренней потребности не только **обслуживать** инновационные процессы, но и **самостоятельно** решать педагогические проблемы методами научного творчества, восходя к вершине профессионализма и личностного самоосуществления.

В то же время необходимо признать, что значительное число учителей не мо-

жет удовлетворить ни потребности общества, ни потребности школы, ни личные потребности, ибо не подготовлено к научному решению педагогических проблем, к научной самореализации.

В связи с вышеизложенным можно выделить ряд противоречий:

— между необходимостью инновационных преобразований в экономической сфере, потребностью государства в подготовке специалистов-исследователей и неподготовленностью большого числа педагогов к практической реализации данной потребности;

— между предъявляемым к учителям требованием вести научно-исследовательскую деятельность и акцентированной ориентацией программ профессиональной подготовки и переподготовки в сторону методики;

— между потребностью современного учителя в корректировке существующих и разработке новых форм, методов, технологий, образовательных программ и уровнем владения учителем методами научного познания, удовлетворяющим эти потребности;

— между присущей каждому человеку, в том числе и учителю, потребностью в самореализации и самоутверждении в социально-значимом окружении и невозможностью удовлетворить эту потребность.

Очевидно, что снятие этих противоречий не может быть обеспечено за счет каких-либо локальных педагогических ориентации и инициатив, необходимо научное переосмысление содержания педагогической культуры учителя, расширение ее границ с выходом за пределы рецептурно-подражательной на уровень научно-исследовательской, понимание ее не как «элитной» составляющей, а как профессионально и лично значимой культуры любого современного учителя.

Практические достижения образовательного комплекса (специализированная экономико-правовая школа – Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия») как модели реализации принципа непрерывного образования позволяют сделать следующие выводы:

- научно-исследовательская деятельность школьников наиболее эффективна в условиях единого образовательного пространства;

- научное творчество учителя как основной психолого-педагогический принцип его деятельности – важнейший мотивационный фактор НИД школьников;

- в условиях реализации личностно-деятельностного и субъект-субъектных подходов к организации образовательного процесса переход школьников к НИД происходит плавно, являясь его органическим продолжением;

- в условиях негосударственной образовательной структуры не только возможна, но и практически реальна НИД школьников.

Опираясь на приведенные выше данные, мы можем **заключить** следующее. Решение вопроса о формировании социально конкурентоспособной личности, которой свойственно находиться в состоянии исследования, невозможно без структурных изменений в образовательной среде. Для формирования современного образовательного пространства необходимо переориентировать образовательный процесс. Принципы объектно-субъектного обучения с целеполаганием передачи некоего объема знаний для дальнейшего их использования вне образовательных структур целесообразно заменить на принципы субъект-субъектного сотворчества с целеполаганием совместной выработки технологии научно-ориентированного труда. Создание единого образовательного пространства в системе непрерывного образования позволяет, с одной стороны, способствовать развитию у учителя принципиально новой составляющей его педагогической культуры — научно-исследовательской, а с

другой – создать благоприятные условия для вовлечения в научно-исследовательский процесс школьников.

#### **Резюме**

Данная статья освещает один из аспектов организации научно-исследовательской деятельности школьников – использование ее как формы сотрудничества, коллективного творчества учителя и ученика в образовательном пространстве. Поднимается проблема формирования научно-исследовательской культуры учителя как одного из важнейших мотивационных факторов приобщения школьников к научно-ориентированному труду. Раскрываются преимущества системы непрерывного образования с точки зрения мотивации школьников к научно-исследовательской деятельности.

#### **Резюме**

У статті висвітлюється один із аспектів організації науково-дослідницької діяльності учнів – використання її як форми співпраці, колективної творчості учителя та учня в освітньому просторі. Розглядається проблема формування науково-дослідницької культури учителя як одного з важливіших мотиваційних факторів прилучення школярів до науково-орієнтованої праці. Розкриваються переваги системи безперервної освіти з точки зору мотивації школярів до науково-дослідницької діяльності.

#### **Summary**

The article is about one of the aspects of organization of scientific research pupils' activity. It is used as a form of cooperation of a teacher and a pupil in educational environment. The problem of development of scientific culture of a teacher is one main motivation factors of attracting pupils to scientific research. The article also describes the advantages of the system of continuous education in which provides great opportunity for the pupils to take part in scientific research.

#### **Литература**

1. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М., 2000.
2. Одаренные дети в школе – проблемы и пути их решения / ХГИ "НУА". Каф. социал. работы и психологии; [Сост.: И. В. Головнева и др.]. – Харьков, 1999. – 16 с.
3. Желюк О., Желюк Н. Діяльнісний підхід до розвитку творчих здібностей особистості // Директор шк. – 2001. – № 35. – С. 8-9.
4. Матвеева Т. С. Проблемно-поисковая деятельность на наглядно-образной основе как средство развития познавательной активности учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Чебоксары, 2000.
5. Крючкова И. И. Включение учащихся в познавательную и научно-исследовательскую деятельность - действенный путь развития устойчивой мотивации в образовании и профессиональной реализации // Кл. рук. – 2002. – № 6. – С. 65-69.
6. Климова Т. Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Оренбург, 2001.
7. Бокарева Г. Исследовательская готовность как цель процесса развития учащихся / Г. Бокарева, Е. Кикоть // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2002. – №6. – С. 52-54.

Подано до редакції 04. 03. 2004

**МЕТОДИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАВДАНЬ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ  
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ „ГЕОМЕТРІЯ”**

*Мастерова Світлана Григорівна,  
старший викладач  
Бердянський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток суспільства вимагає від системи вищої освіти розробки та впровадження у навчальний процес нових підходів до підготовки високоосвіченого спеціаліста, розроблення таких методів і форм навчання, що надають можливість кожному студентові, в залежності від його індивідуальних здібностей і запитів, одержати знання на рівні освітніх стандартів. Особливої актуальності набуває зараз проблема формування самостійності мислення студентів, які спроможні отримувати, аналізувати інформацію і приймати адекватні рішення [2], котра за своїм призначенням має підготувати людину до її практичної діяльності, повинна поглибити інтелектуальний потенціал студента саме в напрямі професійного покликання, допомогти усвідомити йому суспільну значущість своєї праці, глибше відчутти моральне задоволення від обраної професії.

Вища школа поступово, але неухильно переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів, формує у студентів стійку потребу у постійному оновленні багажу знань. Цьому, в першу чергу, сприяє самостійна робота студентів. Студент працюючи максимум часу самостійно, вчиться самоплануванню, самореалізації, самоконтролю і самооцінці. Це дає можливість йому усвідомити себе в діяльності, самому визначити засвоєння навчального матеріалу, бачити прогалини у своїх знаннях та вміннях [1].

У роботах відомих вчених А. М. Алексюка, С. Ш. Архангельського, В. І. Загвязинського, В. А. Козакова, О. Г. Мороза, П. І. Підласистого та ін., дисертаційних дослідженнях В. І. Клочка, Н. В. Морзе, Л. І. Лутченко, О. В. Семеніхіної, В. І. Шавальнової та ін. визначено поняття самостійної роботи, проведено класифікацію її видів, визначено місце самостійної роботи в навчальному процесі. Однак, в дослідженнях останніх років не приділяється достатньої уваги організації самостійної роботи студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів над математичними курсами, спрямованою на підвищення методичної підготовки майбутніх вчителів математики.

**Метою даної статті** є розгляд можливостей самостійної роботи студентів математичних спеціальностей вищих навчальних закладів в формуванні їх готовності до педагогічної діяльності на прикладі навчання геометрії.

Організація самостійної роботи майбутніх вчителів математики при навчанні геометрії передбачає управління цим процесом з боку викладача. Це вимагає цілепокладання, усвідомлення мотиваційної основи діяльності студентами, діагностику рівня навчальних досягнень студентів і забезпечення їх вказівками щодо самостійної роботи з навчальним матеріалом, підбір і надання студентам спеціальних дидактичних матеріалів, надання оперативної консультативної допомоги студентам у випадку утруднень в ході самостійної роботи, забезпечення дієвого оберненого зв'язку. Для подолання труднощів в ході виконання самостійної роботи доцільно використовувати диференційовану допомогу студентам, що передбачає врахування психологічних особливостей студента як суб'єкта

навчальної діяльності та явну фіксацію обов'язкової підготовки.

Курс „Геометрія” покликаний забезпечити розвиток у майбутнього вчителя математики просторової уяви, у взаємозв'язку з аналітичними методами і методами перетворень сформуванню достатньо широкого погляду на геометрію та її методи і на елементарну геометрію з точки зору вищої, озброїти майбутнього вчителя математики знаннями і навичками, достатніми для успішного викладання геометрії в закладах середньої освіти і кваліфікованого ведення факультативних занять, виробити здатність використовувати при цьому різні навчальні посібники та підручники. Самостійна робота майбутніх учителів над фундаментальними математичними курсами повинна бути організована так, щоб реалізувати такі функції, як пізнавальна, самоосвітня, прогностична, коригуюча та виховна. Через систему завдань потрібно реалізувати ранню професіоналізацію навчання, виховувати внутрішню потребу в знаннях, пізнавальну розумову активність і самостійність, здатність до творчості [2].

При організації самостійної роботи студентів треба будувати взаємини між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, допомога і контроль не повинні пригнічувати ініціативу студента, а привчати його до самостійного вирішування питань організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність як особистісну рису характеру [4]. Завдання для самостійної роботи студентів педагогічного вищого навчального закладу спеціальності „Математика” можна поділити на три групи:

- 1) завдання, які готують професіонала-математика (для вироблення загальноосвітніх умінь здобуття теоретичних знань, відпрацювання навичок розв'язування задач);
- 2) завдання, які готують вчителя математики (для формування професійних умінь);
- 3) завдання, що формують самостійність як рису особистості (для здобуття теоретичних знань з курсу).

На наш погляд, до першої групи можна віднести такі завдання:

- проаналізувати посібник, виділити основні проблеми, скласти план, довести теорему або властивість;
- підібрати літературу з теми, скласти повідомлення з аналізом обґрунтування теоретичних фактів різними авторами;
- розв'язати вправи із задачника.

До завдань другої групи можна віднести такі завдання:

- класифікувати завдання з даного задачника;
- підібрати відповідний матеріал для диктанту або контрольної роботи;
- продумати спосіб викладу теми тощо.

Основна відмінність завдань третьої групи полягає в тому, що при їх розв'язанні об'єктом діяльності студента залишаються завдання перших двох груп. Студент опосередковано включається в їх розв'язування, при виконанні тих чи інших самостійних дій, коли він:

- планує свою навчальну діяльність;
- визначає інтенсивність роботи;
- обирає спосіб реалізації умов;
- створює необхідні умови діяльності.

Кожна група завдань вимагає вміння працювати в бібліотеці, уміння читати, виявляти певний ступінь інтелектуальної активності, самостійності, виробляти

вміння самостійно здобувати знання після навчання у вищому навчальному закладі.

Кожне завдання повинно ставити перед студентами вже на початковій стадії виконання самостійних робіт вимогу виявити певний ступінь інтелектуальної активності й самостійності. Студент поступово адаптується до самостійної роботи, яка постійно спрямовує його на пошук способу розв'язування чи виконання того або іншого завдання. Цінним є й те, що система таких завдань уможливило ранню професіоналізацію навчання з дисципліни, яку потребує підготовка вчителів. У майбутній педагогічній діяльності сьогоденним студентам необхідно буде організувати індивідуально-дослідницьку роботу учнів класів з поглибленим вивченням математики та самостійну роботу учнів звичайних класів основної школи. Відтак, у кожному завданні самостійної роботи є частка кінцевої мети навчання. Наявність цього спільного елемента в кожному завданні створює необхідні умови для поєднання творчих пізнавальних дій студентів в процесі самостійної діяльності й умови поступової, але неухильної зміни мотиваційної сфери учення – від зовнішньої стимуляції з боку викладача до більш глибокої внутрішньої мотивації, що виявляється в задоволенні студента від самого процесу пізнання, відкриття нового [5].

З метою підготовки студентів до викладання геометрії в різних закладах середньої освіти ми пропонуємо завдання для самостійної роботи студентів в позааудиторний час на їх підготовку до використання в майбутньому різних шкільних підручників та комп'ютерних програм; на розвиток критичного мислення, вміння аналізувати навчальний матеріал; на підготовку дидактичних матеріалів, інструкцій до розв'язування навчальних задач. Наведемо декілька прикладів:

- скласти опорну схему лекції "Лінійна залежність векторів" (за зразком);
- порівняти властивості добутку дійсних чисел та скалярного добутку векторів;
- розв'язати задачу аналітично та з використанням комп'ютерної програми GRAN;
- скласти алгоритмічний припис для розв'язування задачі;
- виписати кілька різних означень вектора, користуючись різними шкільними підручниками;
- підберіть 2-3 задачі з шкільного підручника, при розв'язування яких використовується поняття лінійної залежності двох векторів;
- скласти диференційовану систему вправ для учнів математичного класу з теми „Скалярний добуток векторів та його властивості”;
- виконати аналіз змісту тих тем шкільних підручників, в яких використовується координатний метод;
- скласти список літератури, яку необхідно переглянути вчителю при підготовці до уроку „Лінійні операції над векторами”.

Орієнтація самостійної роботи студентів педагогічних спеціальностей на основні види діяльності вчителя є визначальною при формуванні його професійних вмінь. Використання професійно-орієнтованих завдань для самостійної роботи сприяє їх підготовці до самоосвіти, підвищує інтерес до майбутньої праці.

Майбутній вчитель математики повинен вміти використовувати персональний комп'ютер у своїй педагогічній діяльності. Тому необхідно знайомити студентів з різними програмними засобами, які вже сьогодні впроваджуються в навчальний процес в школі, та з методикою їх використання. Цей досвід студенти педагогічного вищого навчального закладу можуть отримати за умови широкого використання при вивченні фундаментальних математичних дисциплін таких програмних

комплексів: GRAN, Derive, EUREKA, Maple, MathCad, Mathematika, MathLab, Maxima, Numery, Reduce, Statgraph та ін.

Особливо актуальним є застосування сучасних інформаційних технологій, коли складність навчання обумовлюється великою кількістю рутинної роботи. Велика кількість геометричних побудов та зображень, яка супроводжує пояснення нового матеріалу або відшукування розв'язку тієї чи іншої задачі, не дає можливості студенту засвоїти сутність досліджуваних понять та властивостей, і як наслідок – не формує необхідних знань та вмінь.

Використання програмно-методичного комплексу GRAN у педагогічному вищому навчальному закладі, крім сприяння досягненню основних запланованих цілей навчання геометрії, сприяє досягненню і додаткових цілей навчання – формування у майбутнього вчителя позитивного відношення до комп'ютерних технологій навчання, переконаності у ефективності використання персонального комп'ютера в навчальному процесі, практичного засвоєння методів та прийомів застосування навчальних програм у майбутній педагогічній діяльності [3].

Математична підготовка в загальноосвітній школі спрямована на засвоєння учнями основних понять та алгоритмів розв'язування задач стандартного типу. Такі задачі мають настільки чітку програму розв'язання, що лише розпізнавання типу, до якого належить задача, може вимагати якогось розумового напруження. Цього недостатньо для того, щоб в учнях могли розвиватись здібності до самостійного математичного мислення, яке, в першу чергу, потрібно для тих, кому доведеться у майбутньому мати справу з математикою, фізикою, а також і з застосуванням математики в природознавстві, техніці, економіці та інших галузях.

Одним з важливих засобів розвитку математичних здібностей учнів є розв'язування нестандартних задач, умови яких сформульовано так, що вони не належать до окремих стандартних типів. Як правило, кожна з таких задач потребує особливого підходу при її розв'язуванні, знаходження якого вимагає від учня інтенсивної розумової праці.

Основним при цьому є вміння орієнтуватись в незвичайних умовах, точно аналізувати, що дано, а що треба знайти, шукати шляхи для знаходження невідомого за вимогою задачі.

Розв'язанню нестандартних задач учні вчать у гуртках, на факультативних та індивідуальних заняттях, виконуючи завдання підвищеної складності, а перевіряються ці уміння на математичних олімпіадах.

Все вищесказане стверджує, що студенту-математику педагогічного вищого навчального закладу треба мати певний досвід та навички в розв'язанні задач олімпіадного характеру. Це є підставою для включення задач олімпіадного характеру в завдання для самостійної роботи студентів.

Наприклад, в курсі аналітичної геометрії в межах самостійної роботи студентам було запропоновано розв'язати таку задачу.

Умова. Дано паралелограм  $ABCD$ , бісектриса кута  $\angle BAD$  перетинає сторони  $BC$  та  $CD$  відповідно в точках  $M$  і  $N$ . Навколо трикутників  $BCD$  і  $MCN$  описано два кола  $\omega_1$  та  $\omega_2$ , які перетинаються в точках  $C$  та  $K$ . Довести, що кут  $\angle AKC$  – прямий.

З метою розв'язку цієї задачі студенти виконали побудови (рис 1., рис 2), які й були підставою для висунення гіпотези стосовно методу розв'язування даного завдання.

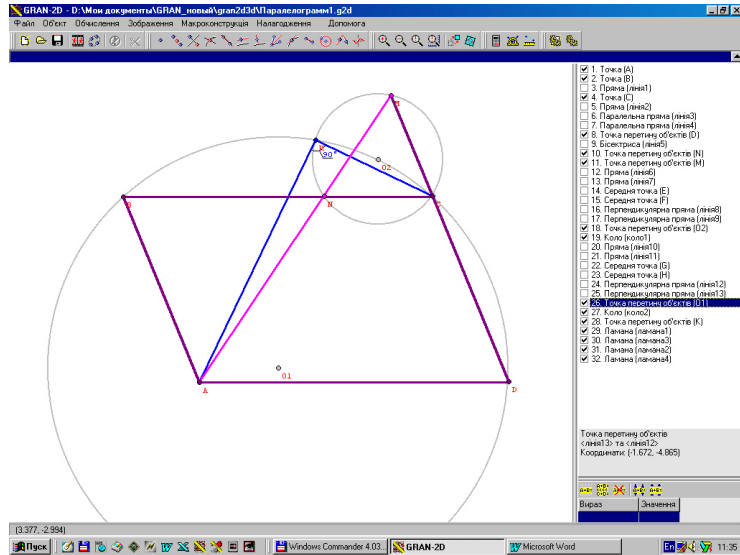


Рис. 1

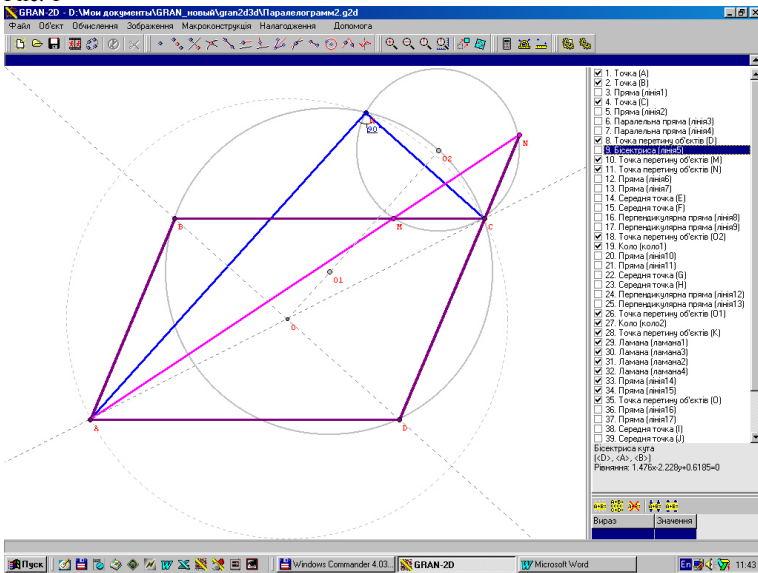


Рис. 2

Предмет геометрії за останні роки значно розширився, що означає зростання абстрактного його змісту, складність відображення дійсних відношень у людському мозку. Майбутній викладач повинен володіти досить загальною точкою зору на геометрію. Знання проєктивної геометрії дозволяють побудувати афінну і метричну



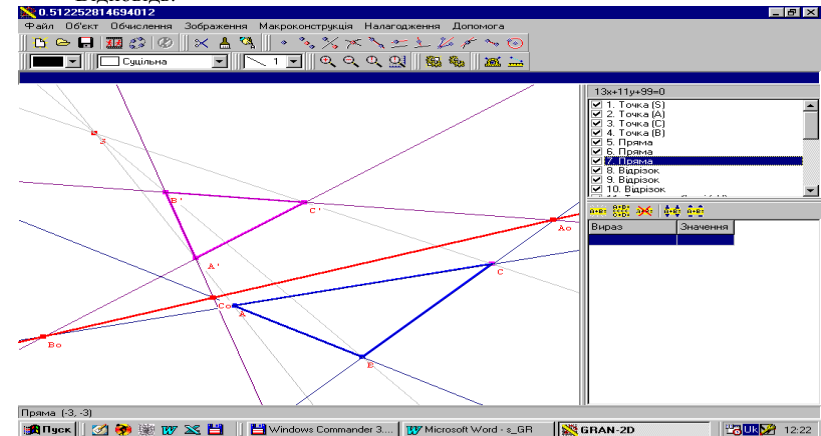
геометрії на площині в загальній проєктивній формі, тобто зовсім незалежно від частинних властивостей розширеної проєктивної площини (евклідова площина, доповнена невідомою прямою). Завдяки цьому стає можливим порівняння геометричних систем і чітке розмежування проєктивних, афінних та метричних властивостей фігур. Немає необхідності доводити, що все це має велике значення для викладача математики в школі.

Однією з перших теорем, з якою зустрічаються студенти при вивченні проєктивної геометрії, є теорема Дезарга. На наш погляд доцільно розгляд окремого випадку цієї теореми (коли трикутники належать одній площині) віднести на самостійне опрацювання. При цьому зручно використовувати персональний комп'ютер, зокрема програмний комплекс GRAN 2D. Дана програма дає можливість студентів побудувати малюнок до теореми з достатньо високою точністю, а також експериментально переконатися в її справедливості. Програма GRAN 2D дозволяє переносити вже готовий малюнок або окремі його частини, що можна використовувати для розгляду окремих випадків цієї теореми, не виконуючи нової побудови. Програмний комплекс GRAN 2D доцільно використовувати також при розв'язуванні задач на побудову. Покрокове виконання зображення дає змогу розглянути послідовність виконаних побудов, розглянути теорему або розв'язок задачі в динаміці. Допоміжні побудови можна виконувати більш тонкими чи блідими лініями або після виконання зробити їх невидимими, щоб не загроможувати малюнок. Наведемо приклади завдань для самостійної роботи студентів над курсом геометрії та їх відповіді.

*Виконайте ілюстрацію до теореми Дезарга на площині за допомогою програми GRAN 2D. Експериментально підтвердіть висновки теореми.*

*Теорема: Якщо прями  $AA'$ ,  $BB'$  та  $CC'$ , що з'єднують відповідні вершини трикутників, проходять через одну точку ( $S$ ), то відповідні сторони цих трикутників перетинаються в трьох точках, що лежать на одній прямій.*

**Відповідь.**



Динамічність зображень дає змогу користуватися одним і тим же малюнком для різних випадків, а також допомагає студентів на особистому досвіді (наочно) переконаватися в справедливості та універсальності теорем проєктивної геометрії. Є також можливість впроваджувати диференційований підхід наприклад таким

чином: більш сильні студенти самостійно виконують побудову, а слабкіші мають змогу переглянути покрокове виконання побудови вже розв'язаної задачі, після чого виконати своє.

Досвід показує, що використання персонального комп'ютера в самостійній роботі студентів підвищує інтерес до навчання, дозволяє збільшити інтенсивність процесу навчання, крім того студенти отримують впевненість в ефективності використання нових інформаційних технологій в плані оптимізації окремих ланок навчального процесу. Використання персонального комп'ютера в самостійній роботі студентів-математиків сприяє тому, що комп'ютерні засоби ввійдуть в методичну систему майбутнього вчителя математики.

#### **Резюме**

У статті розглядаються можливості самостійної роботи студентів математичних спеціальностей вищих навчальних закладів в формуванні їх готовності до педагогічної діяльності на прикладі навчання геометрії.

#### **Резюме**

В статье рассмотрены возможности самостоятельной работы студентов педагогических специальностей высших учебных заведений над курсом «Геометрия» в формировании их готовности к педагогической деятельности.

#### **Summary**

In this article opportunities of independent work of students of pedagogical specialties of higher educational institutions above a rate "Geometry" in formation of their readiness for pedagogical activity are considered.

#### **Література**

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / МФ „Відродження”. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навчальний посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: Компас, 1997. – 631 с.
3. Жалдак М. І., Вітюк О. В. Комп'ютер на уроках геометрії: Посібник для вчителів- К.:РІНЦ “ДНІТ”, 2004. – 168с.
4. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація.: Навч. посібник / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – К.: НДПУ, 1997. – 166 с.
5. Томащук О. П. Професійна спрямованість викладання математичного аналізу в умовах диференційованої підготовки вчителя математики. Дис. канд. . пед. наук: 13. 00. 02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 247 с.

Подано до редакції 13. 05. 2004

УДК 371.132 : 378.1

### **РІВНЕВИЙ КОНТРОЛЬ У МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ АЛГЕБРИ ТА ТЕОРІЇ ЧИСЕЛ**

*Мацюк Василь Васильович  
старший викладач*

*Бердянський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців з вищою освітою. Упровадження модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації створює передумови для входження освіти України до єдиного

європейського та світового освітнього і наукового простору [3].

У роботах А. Алексюка, В. Бондаря, М. Громкова, В. Семиченко, І. Тичини, Т. Юцявичине, М. Шута та ін. обґрунтовуються такі поняття, як модульний підхід, модульний принцип, модульне навчання, змістовний і організаційний модуль, модульно-рейтингова технологія навчання, рейтингове оцінювання тощо та пропонуються модульно-рейтингові технології вивчення навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах [1; 3].

Питання використання рівневої системи контролю в модульно-рейтинговій технології навчання математиці в роботах не достатньо представлено, тому метою даної статті є наведення рівневої системи контролю навчання алгебри і теорії чисел у вищих педагогічних навчальних закладах.

В основу нашого дослідження ми поклали означення модуля, яке запропоновано В. І. Бондарем: «модуль навчальної дисципліни – це не просто її частина (тема чи розділ), а інформаційний вузол, який у свою чергу є одиницею, що уніфікує підхід до структурування цілого на частини, тобто на окремі модулі» [1, с. 8]. Одним з елементів модуля є результат його функціонування, який в модульній технології навчання є основою контрольної оцінки компонента, що реалізується безпосередньо на групових заняттях або при оцінюванні самостійної роботи студентів.

Контрольно-оцінний компонент модульної технології навчання повинен виконувати й стимулюючу функцію, тому однією з форм оцінювання навчальних досягнень студентів можуть бути рівневі аудиторні та позааудиторні контрольні роботи. Зв'язку з розширенням мережі різнопрофільних шкіл, зростає роль визначення студентом свого місця в системі середньої освіти тому, що вимоги до фахівців загальноосвітніх шкіл та закладів фізико-математичного спрямування значно відрізняються як за рівнем математичної так і методичної підготовки. Тому доцільно будувати систему контролю результатів навчання рівневою та за її допомогою регулювати формування адекватної самооцінки студентів.

Згідно з освітніми стандартами на вивчення алгебри та теорії чисел виділяється 9 модулів: «Елементи теорії множин і логіки», «Алгебри», «Основні числові системи», «Матриці і визначники, системи лінійних рівнянь і нерівностей», «Векторні простори та лінійні оператори», «Подільності в кільці цілих чисел», «Конгруенції», «Групи та кільця», «Многочлени».

**Мета статті.** Пропонуємо обговорити рівневі контрольні роботи з курсу «Алгебра та теорія чисел» для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, які використовуються у навчальному процесі Бердянського державного педагогічного університету [2].

Перший рівень або рівень “А” розрахований на студентів, із низькою успішністю, які орієнтуються на роботу в основній школі, що мають інтерес до предмета, але низький рівень навчальності. Ця група студентів потребує суттєвої індивідуальної роботи. Кінцева навчальна мета студентів цієї групи – оволодіння навчальним матеріалом на мінімально-базовому рівні й перехід частини студентів до іншої типологічної групи.

Другий рівень або рівень “В” розрахований на середніх студентів, які орієнтуються на роботу в гімназіях, ліцеях, в профільних класах нематематичного спрямування, які вимагають від викладача особливої уваги при здійсненні індивідуалізації навчання, оскільки в цій групі є студенти з високим рівнем навчальності і інтересом до предмета, але з низькою навчальністю. Кінцева мета навчання студентів цієї типологічної групи – оволодіння навчальним матеріалом на

базовому рівні й перехід частини студентів в більш високу типологічну групу.

Третій рівень або рівень “С” розрахований на здібних студентів, які можуть без спеціальних вправ і вказівок викладача самостійно здійснити узагальнення математичних об’єктів, відношень на основі аналізу лише одного з явищ у ряді вихідних. Кожна задача зразу осмислюється ними як представник деякого класу однотипних задач. Ці студенти узагальнюють і методи розв’язування, і підходи до розв’язування задач. Після розв’язання першої ж задачі даного типу встановлюють асоціації між осмисленням задачі й виконанням певної системи дій. Студенти цієї групи відрізняються здібністю швидко і різко перебудовуватись, спрямовуючи процес мислення з прямого шляху на зворотний оборотністю міркувань; надовго запам’ятовують тип розв’язаної ними задачі, загальний характер дії. На основі цього завдання викладача в роботі із сильними студентами – допомогти подальшому розвитку закономірності формування змістовних узагальнень шляхом застосування евристичних, проблемно-пошукових, дослідницьких методів в роботі, моделювання, усвідомлення студентами самого процесу навчання. Кінцева мета навчання даної групи студентів – оволодіння навчальним матеріалом на підвищеному рівні, тобто навчання евристичним правилам, якими слід керуватись при розв’язуванні нестандартних задач; орієнтація на роботу в школах і класах математичного профілю. Індивідуальний підхід в даній типологічній групі мусить бути спрямованим на ліквідацію виявлених прогалин у студентів із середньою навченістю і на формування позитивного відношення до навчання у здібних студентів, які не мають інтересу до предмета.

*Елементи теорії множин і логіки*

#### **Рівень А**

##### **Варіант №1**

1. Спростити формулу:  $(A \wedge B \wedge \bar{C}) \vee (A \wedge C) \vee (\bar{A} \vee B)$ .
2. Зобразити за допомогою діаграм Ейлера-Венна дані множини: А-множина всіх чотирикутників; В-множина трапецій, С-множина паралелограмів, D - множина прямокутників, Е-множина ромбів даної площини.
3. Визначити властивості відношення:  $x \text{ } \omega \text{ } y \equiv \text{“}x \text{ проживає в одному будинку з } y\text{”}$ , на множині людей міста.
4. Чи є відповідність  $\varphi$  відображенням і якщо так, то яким, якщо  $\varphi = \{ \langle 1,2 \rangle, \langle 2,1 \rangle, \langle 3,2 \rangle \} \subset M_3 \times M_2$ ?
5. Визначити істинність предиката:  $(\forall x)(\exists y)[x+y=3]$ ,  $x, y \in R$ .
6. Які умови задовольняють множини істинності предикатів  $P(x)$  і  $Q(x)$ , визначених на множині  $M$ , якщо  $P(x) \leftrightarrow Q(x) \equiv T$ ?

#### **Рівень В**

##### **Варіант №1**

1. Встановити значення істинності висловлень:  $A \leftrightarrow (B \Rightarrow \bar{C})$ ,  $(\bar{A} \vee B) \leftrightarrow \bar{C}$ , якщо  $p(A)=1$ ,  $p(C)=0$ .
2. Перекопати у справедливості рівності за допомогою діаграм Ейлера-Венна та аналітично:  $A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C)$ .
3. Визначити властивості відношення:  $x \text{ } \tau \text{ } y \equiv \text{“}x \text{ знайомий з } y\text{”}$ , на множині людей міста.
4. Охарактеризувати відображення, яке слово переводить в його останню літеру.
5. Чи еквівалентні множини  $[0; 1]$  та  $[1; \infty)$ ?

6. Визначити значення істинності предиката:  $(\exists x)(\forall y)(\forall z) [x * z = y \wedge y * z = x]$ ,  $x, y, z \in \mathbb{Q}$ .

**Рівень С**

**Варіант №1**

1. Довести рівносильність формул:  $(A \wedge B \Rightarrow C) \Rightarrow (C \Rightarrow A \wedge B) \equiv (C \Rightarrow A) \wedge (C \Rightarrow B)$ .
2. Використовуючи властивості операцій над множинами, довести рівність:  $C(CA \cup CB \cup D) \cup C(CA \cup B) \cup (CA \cup D) = U$ .
3. Довести, що для довільних бінарних відношень  $\rho$  та  $\sigma$  на множині  $M$  справджується співвідношення:  $(\rho \cap \sigma) \circ I = \rho \circ I \cap \sigma \circ I$ .
4. Побудувати фактор множини  $A/\varepsilon$ , якщо  $A = (\mathbb{Z} \setminus \{0\})^2$  і  $\varepsilon = \{ \langle x, y \rangle \mid x = \langle a, b \rangle \wedge y = \langle c, d \rangle \wedge a * d = b * c \}$ .
5. Встановити бієкцію між множинами:  $\mathbb{Z}$  та множиною всіх парних цілих чисел.
6. Знайти область істинності предиката "X є точка, з якої відрізок [AB] видно під прямим кутом", заданого на множині точок простору.

*Алгебраїчні структури*

**Рівень А**

**Варіант №1**

1. Перевірити, чи асоціативна операція  $*$  на множині  $\mathbb{Z}$ , якщо  $a * b = a + b + 3$ .
2. Визначити нейтральний елемент відносно операції  $\bullet$  на множині  $\mathbb{R}$ , якщо  $(a, b) \bullet (c, d) = (ac, b-d)$ .
3. Довести, що структура  $\langle \{x \mid x = 2n \wedge n \in \mathbb{N}\}, * \rangle$  є алгеброю.
4. Визначити тип алгебри  $\langle \mathbb{Z}, \oplus, \otimes \rangle$ , якщо  $a \oplus b = a - 2b$ ,  $a \otimes b = ab + 1$ .
5. З'ясувати:  $\langle \{x \mid x = 2k + 1 \wedge k \in \mathbb{Z}\}, + \rangle \cong \langle \{x \mid x = 2p \wedge p \in \mathbb{Z}\}, * \rangle$ .
6. Указати аксіоми, що відрізняють алгебру від півгрупи.

**Рівень В**

**Варіант №1**

1. Перевірити, чи є структура  $\langle \{x \mid x = 17k + 5 \wedge k \in \mathbb{Z}\}, \otimes \rangle$  алгеброю, якщо  $x \otimes y = x - y + 5$ .
2. Відомо, що операція  $(a, b) \Delta (c, d) = (2ab, 3bd)$  асоціативна та існує нейтральний елемент відносно даної операції  $e \Delta = (1/2, 1/3)$ . Чи оборотна операція на множині  $\mathbb{Q}^*$ ?
3. Визначити, чи буде півгрупа  $\langle \{x \mid x = 2k + 1 \wedge k \in \mathbb{Z}\}, \oplus \rangle$  групою, якщо  $a \oplus b = a + b - 1$ ,  $e \oplus = 2 * 0 + 1$ .
4. Встановити тип алгебраїчної структури  $\langle P(U), \cap, \cup \rangle$ , де  $P(U)$  – булеан.
5. З'ясувати,  $\langle \mathbb{R}, + \rangle \cong \langle \mathbb{R}^+, * \rangle$ .
6. Перевірка яких фактів потрібна для, того щоб стверджувати, що деяка область цілісності є поле.

**Рівень С**

**Варіант №1**

1. Перевірити, чи є структура  $\langle \{x \mid x = ab \wedge a \in \mathbb{N} \wedge b \in \mathbb{Z}\}, \bullet \rangle$  алгеброю, якщо 
$$x \bullet y = \frac{x * y}{x + y}$$
.
2. Знайти нейтральний елемент відносно операції  $\oplus$  на множині  $\mathbb{R}^2$ , якщо  $\langle a, b \rangle \oplus \langle c, d \rangle = \langle a + c * d, b * d \rangle$ .

3. З'ясувати, чи буде підгрупа  $\langle \mathbb{Z}_2, \otimes \rangle$  групою, якщо  $\langle a, b \rangle \otimes \langle c, d \rangle = \langle a + c, b + d \rangle$ ,  $e \otimes = \langle 0, 0 \rangle$ .

4. Визначити тип структури  $\langle \mathbb{N}, \bullet, \otimes \rangle$ , де  $x \bullet y = x * y$ ,  $x \otimes y = xy$ .

5. Чи істинне твердження, що  $\langle \{x, y\} \mid x, y \in \mathbb{R} \rangle, \oplus \cong \langle \mathbb{R}, + \rangle$ , де  $\langle a, b \rangle \oplus \langle c, d \rangle = \langle a + c, b + d \rangle$ ?

6. Перевірка яких фактів потрібна для, того щоб стверджувати, що деяке комутативне кільце є поле.

### Основні числові системи

#### Рівень А

##### Варіант №1

1. Довести, що для всіх  $n \in \mathbb{N}$  виконується рівність:

$$1*2 + 2*3 + \dots + (n-1)*n = \frac{(n-1)n(n+1)}{3}.$$

2. Виконати дії над комплексними числами. Дано:  $z_1 = 2+5i$ ;  $z_2 = 3-5i$ .

Визначити: а)  $z_1 / z_2$ ; б)  $z_1 * z_2$ ; в)  $z_1^2 - z_2^2$ ; г)  $z_1 * \overline{z_1}$ ; д)  $z_1 + z_2$ ; е)  $z_1 - z_2$ .

3. Обчислити:  $(-1 + i\sqrt{3})^{20}$ .

4. Розв'язати рівняння:  $z^2 + (2+i)z - 1 + 7i = 0$ .

5. Побудувати область:  $|z - 2i + 3| = |z - 5|$ .

6. Розв'язати рівняння:  $x^3 + 2x^2 = 4x + 8$ .

#### Рівень В

##### Варіант №1

1. Довести, що  $n^4 + 6n^3 + 11n^2 + 6n$  ділиться на 24 при будь-якому натуральному  $n$ .

2. Перетворити вираз, заданий у полі комплексних чисел, до виду  $a + bi$ :

$$\frac{(1+i)(2+i)}{2-i} - \frac{(1-i)(2-i)}{2+i}.$$

3. Розв'язати рівняння:  $|z| - z = 1 + 2i$ .

4. Обчислити:  $(-2 + 2\sqrt{3}i)^9 (-\sqrt{3} + i)^5$ .

$$\begin{cases} |z + 2 - 3i| \leq 5; \\ |\arg(z)| > \frac{\pi}{4}. \end{cases}$$

5. Побудувати область:

6. Розв'язати рівняння:  $x^3 - x^2 - x + 1 = 0$ .

#### Рівень С

##### Варіант №1

1. Довести, що для всіх  $n \in \mathbb{N}$  виконується рівність:

$$-1 + 3 - 5 + 7 - 9 + \dots = (-1)^n n.$$

2. Обчислити:  $(-1 - i\sqrt{3})^{12} + 1 - i$ .

3. Розв'язати рівняння:  $z^2 - (3 - 2i)z + (5 - 5i) = 0$ .

$$\begin{cases} |z - 2i + 4| < 2; \\ \left| \arg(z) \right| < \frac{\pi}{4}. \end{cases}$$

4. Побудувати область:
5. Розв'язати рівняння:  $x^3 - 4x^2 - 4x - 5 = 0$ .
6. Розв'язати рівняння:  $|z| - z = 8 + 12i$ .

**Висновки.** Наш досвід показує, що використання рівневої системи контролю стимулює студентів до підвищення рівня навчальних досягнень та сприяє розвитку адекватної самооцінки.

#### Summary

In article are submitted уровневые examinations on algebra and theories of numbers which are used in educational process of the Berdyansk state pedagogical university.

#### Резюме

В статье представлены уровневые контрольные работы по алгебре и теории чисел, которые используются в учебном процессе Бердянского государственного педагогического университета.

#### Резюме

У даній статті пропонуються до обговорення рівневі контрольні роботи з курсу «Алгебра та теорія чисел» для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, які використовуються у Бердянському державному педагогічному університеті у навчальному процесі.

#### Література

1. Боднар В. І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дис-ципліни (на матеріалі дидактики). Навч. посібник. – К.: НПУ, 1999. – 49 с.
2. Машок В. В. Збірник рівневих контрольних робіт з алгебри та теорії чисел. – Бердянськ: БДПУ, 2003. – 80 с.
3. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу. – Наказ Міністерства освіти та науки України № 48 від 23. 01. 2004.
4. Сікорський П. Експериментальне положення про кредитно-модульну технологію навчання у вищих навчальних закладах. – «Освіта». – №19. – від 14-21 квітня 2004 року. – С. 4-5.

Подано до редакції 14. 04. 2004

УДК 378. 147

### ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ СОЦИАЛЬНОГО ВЛИЯНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ УСТАНОВОК В СИСТЕМЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК»

*Гапоненко Лариса Александровна  
кандидат педагогических наук, доцент  
Мирошник Зоя Михайловна  
кандидат психологических наук, доцент*

*Криворожский государственный педагогический университет*

**Актуальность исследования** определяется инновационными процессами в общеобразовательной системе. Установки играют значительную роль в поведении как учителя, так и ученика. Профессиональное осмысление и руководство механизмами управления установками составляет определенную научную и практическую ценность в достижении личностно-ориентированного обучения в современной школе.

**Постановка проблемы.** Проблема влияния установок широко исследуется в различных аспектах жизнедеятельности человека. Роль установок в поведении че-

ловека представлена в работах многих психологов. Психологические проблемы мотивации поведения человека впервые освещены в работах Д.Н.Узнадзе [5]. В работе Т.В.Архиреевой (1998), О.В.Видинеева (2003) [2] раскрыты факторы родительской позиции как условие развития установок у ребенка к себе. Влияние ролевых установок на экономическое поведение российского потребителя представлены в работах А.Н.Лебедева и А.К.Боковикова (1995) [4]. В клинико-психолого-педагогических исследованиях (Т.А.Власова, К.С.Лебединская, М.С.Певзнер, В.Л.Кузьмина, Г.Е.Сухарева и др.) было установлено, что качественное своеобразие структуры дефекта при задержке психического развития (ЗПР) нередко обусловлено первичными установками ребенка, сформированные негрубыми нарушениями в эмоционально-волевой сфере. Эти нарушения могут носить функционально-динамический характер в виде астенического синдрома, а также структурно-характерологический характер в виде психопатоподобных расстройств.

Психологический анализ застенчивости ряд авторов (Л.Н.Галигузова, 2000; Ф.Зимбардо, 1991) [1] рассматривают как амбивалентное отношение ребенка к другим и к самому себе, которое образовалось в результате определенных установок

В исследованиях А.В.Запорожца, Я.В.Неверович (1990) и др. показано, что наиболее важными факторами, влияющими на формирование личности ребенка и его межличностных отношений, является атмосфера семьи, которая формирует первичные его установки о себе. Так, например, при неблагоприятной социальной ситуации у ребенка формируется асоциальная установка, которая выражает психологическую готовность к социально-неодобрительным формам поведения (С.Д.Арзуманян, 1997). Связь между неправильными установками и преступным поведением детей и подростков прослеживали Ю.Н.Антонян, Е.Г.Самовичев.

Тема установок широко представлена в педагогической и философской литературе (Ш.А.Амонашвили, 1985; Г.М.Андреева, 1981; В.П.Беспалько, 1995; В.К.Буряк, 2000; Л.В.Кондрашова, 2001; В.В.Мороз, 2002 и др.).

Таким образом, **актуальность проблемы исследования** состоит в недостаточной изученности роли установок и специфики влияний их на формирование ценностных ориентации и поведение человека. Разработка данной темы позволит лучше изучить специфику эмоциональных отношений в системе «ребенок – близкие люди». Полученные знания в области формирования установок и ценностной ориентации необходимы для создания системы корректирующих воздействий в системе комплексной реабилитации детей с трудностями социально-психологической адаптации, вследствие задержки психического развития. Знания о влиянии установки в системе «учитель – ученик» позволит педагогически грамотно внедрять методы позитивного влияния на личность ученика. Данное исследование особенно необходимо еще и тем, что, несмотря на значительный объем научной информации, до последнего времени не было психолого-педагогических работ по системному и целевому исследованию ценностей старших подростков на этапе пострадикальной смены ценных акцентов, мировоззренческих установок, происходившей в нашем Отечестве. В условиях бурной смены аксиологических приоритетов учитель оказался в сложном положении: с одной стороны, многие прежние ценности отвергаются и привычные стереотипы рушатся, а, с другой, - настойчиво предлагаются новые. Данная ситуация актуализирует необходимость разработки современных аксиологических стратегий образования.

**Целью предлагаемой статьи** является описание результатов исследования зависимости установки личности ученика от социального окружения.

*Цель*, поставленная в данной работе – выявить, насколько сильна зависимость



установки личности ученика от социального влияния, в котором он проживает.

*Объектом исследования* факторы влияния из социального окружения на установки личности.

*Предметом исследования* – факторы влияния установок на поведение личности в системе «учитель-ученик».

*Гипотеза исследования:* Мы предполагали, что в школьном коллективе существует определенная зависимость личности от социального влияния. Гипотетически можно предположить, что существуют определенные факторы влияния на установки личности и, пожалуй, чем больше степень общественного влияния на личность, тем больше вероятность изменения его установок. Установки влияют на поведение и стиль взаимодействия с партнерами общения, что значительно определяет успешность или не успешность учебной и трудовой деятельности.

*Методы исследования:* метод поперечных срезов, психодиагностические методы (проективный, стандартизированные самоотчеты); констатирующий эксперимент.

В исследовании принимали участие учащиеся 11-б класса СШ № 16 г. Кривой Рог. Категория испытуемых – 16-17 лет. Количество испытуемых – 24 человек.

Испытуемые были разделены на четыре группы (по 6 человек).

Задание для испытуемых. Необходимо было оценить свою общественную деятельность в школе и общественную деятельность классного руководителя, учителя английского языка и учителя математики. Это задание не предполагало конкретного анализа, а служило основанием для проявления установки на выполнение определенного задания ученика в специально подобранной группе. В двух группах были специально подсажены 3 ученика, которые специально настаивали на не выполнение данного задания. В других 2-х группах были подсажены ученики, которые провоцировали к выполнению задания.

Экспериментатор предлагал всем участникам эксперимента искренне написать ответы на поставленные вопросы в эксперименте. Он настоятельно давал установку на выполнение.

После истечения трех недель эксперимент повторялся с целью определения тождественности ответов.

Спустя еще три недели экспериментатор предлагал заполнить карточки самоотчета, в котором учащиеся должны были ответить, какую роль сыграли советы «подсаженных» учеников на выполнение задания.

Результаты эксперимента показали, что в первой и второй группе значительно ниже процент результативности ответов на поставленные вопросы. В третьей и четвертой группе высокий процент результативности ответов на поставленные вопросы – студенты отмечали не только основные направления и виды общественной работы, которые они выполняли, но и отмечали детали своей работы и работы учителей.

Каждый ответ, совпавший с ключом, оценивался в один балл.

Низкая степень – «0» баллов, и «24» – высокая степень симпатии ученика к учителю.

Исследование показало, что, когда испытуемые имели возможность отвечать на вопросы без каких-либо установок, то они более адекватно оценивали ситуацию. В тех случаях, когда ученик получил соответствующую установку поведения, он более чем в три раза «отклонялся» от норм своего поведения и стремился выполнить действие согласно содержанию установки.

Мы смогли обнаружить влияние установок на изменение ценностей в мировоззрении учащихся.

Ценностные ориентации в психологической науке рассматриваются как ось сознания, важнейший элемент внутренней структуры личности, который концентрирует жизненный опыт индивида, представляет систему переживаний, позволяет отделить значимое от несущественного. Именно ценностные ориентации представляют мир отношений, значений, фиксирующих и обобщающих социальный и индивидуальный опыт. Формирование ценностных ориентаций протекает под влиянием многих факторов, среди которых установки занимают ведущее место.

Ценностные ориентации способны адекватно регулировать поведение. Они проявляются во всех областях деятельности, они являются важнейшим связующим звеном между личностью, ее внутренним миром и окружающей средой. Сложная структура потребностей, мотивов, интересов, идеалов, убеждений, которая выражает отношение к действительности, окружающим людям, самой себе, проявляется в активности личности. Под влиянием установок формируются *«ценностный потенциал личности»*, который мы понимаем как все ценности и установки, убеждения личности, включенные в Я-концепцию, с помощью которых подросток может сформировать продуктивное поисково-преобразовательное отношение к действительности. Ценностный потенциал личности является актуальной характеристикой личности, в которой отражается не только ее объективная ценность, но и потенциал аксиологического саморазвития.

В типологии ценностных ориентаций мы выделяем самые разнообразные варианты ценностей, которые были сформированы в результате установок. Так, после специально составленных информаций в процессе встречи с уважаемыми людьми города (профессора кафедры философии, социологии, педагогики, заведующий отделом народного образования города, депутат городского совета), мы смогли определить существенные изменения в ценностных ориентациях учеников и учителей. Классифицируя направленности установок и ценностных ориентаций, мы смогли определить изменение ( $< 0,6$ ) в понимании сущности общечеловеческих ценностей и национальных, ценностей материальных, социальных и духовных. По нашим данным ( $0,7$ ) учеников и ( $0,65$ ) учителей переориентировали ценности-цели (терминальные ценности) и ценности-средства (инструментальные ценности). Более ( $0,73$ ) выразительно прослеживался результат по ориентации на высшие ценности (человек).

Проведенное исследование раскрывает новые пути исследования формирования установок подростка в области таких социальных и моральных категорий как *«власть»*, *«достижение»*, *«самостоятельность»*, *«здоровье»*, *«щедрость»*, *«конформизм»*, *«гуманизм»*, *«ответственность»*, *«предвзвешенности»*, *«дискриминация»* и прочее.

**Выводы.** Исходя из полученных в процессе исследования данных, можно сделать вывод, что старшие школьники основными своими ценностями выбирают здоровье, любовь, друзей, задумываются о своей жизни, о своей активности, о достижениях своих целей, о том, какое место они могут занять в окружающем мире. Данные ценности формируются под влиянием социального окружения и установок.

**Перспективы дальнейшего исследования** мы видим в исследовании социального влияния на становление установок у девочек и мальчиков. По всей видимости, данные этих исследований не только будут отличаться, но и иметь различную иерархию становления ценностей.

#### **Резюме**

Авторы раскрывают социально-психологическую и психолого-педагогическую важность проблематики, ее практическое значение для формирова-

ния сознания. Авторы проанализировали специфику формирования ценностных ориентаций и установок, выявили условия влияния установок на формирование ориентаций поведения.

#### **Резюме**

Авторы розкривають соціально-психологічні і психолого-педагогічні важливі проблеми установок і ціннісних орієнтацій, а також представляють значимість цього дослідження для формування свідомості. Автори проаналізували специфіку формування ціннісних орієнтацій і установок, виявили умови впливу установок на формування орієнтацій поведінки.

#### **Summary**

The author open social and psychological and pedagogical putting and material and spiritual values, and open significance this investigation to the forming significance this investigation. The author analyze specific forming significance this investigation.

#### **Литература**

1. Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопр. психол. – 2000. – № 5. – С. 28-38.
2. Видинеева О.В. Преодоление ограничивающих барьеров развития ценностной сферы личности // Сборник научных статей молодых ученых. – М.: МОСУ, 2003. – С.29-33.
3. Зимбардо Ф. Застенчивость. – М., 1991.
4. Лебедев А.Н., Боковиков А.К. Влияние ролевой установки на экономическое поведение российских потребителей // Вопр. психол. – 1995. – № 3. – С.46-52.
5. Узнадзе Д.Н. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. –122 с.

Подано до редакції 14.05.2004

УДК 371.13.373.31:510.2

### **РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ВАРИАТИВНОМУ ПРИМЕНЕНИЮ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

*Овчинникова Марина Викторовна*

*кандидат педагогических наук*

*Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Современная система образования Украины вступила в принципиально новый этап своего развития, характерными чертами которого являются построение образования на прогрессивных концепциях, внедрение в учебно-воспитательный процесс педагогических технологий, научно-методических достижений, отвечающих требованиям гуманизации образования, одним из средств осуществления которой выступает индивидуализация и дифференциация в обучении, которые, в свою очередь, невозможно осуществить без целесообразного вариативного использования форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся в тесной взаимосвязи, взаимозависимости, взаимопроникновении этих форм (М. В. Богданович, В. А. Выхрущ, В. К. Дьяченко, А. А. Кирсанов, В. В. Котов, Л. П. Кочина, Х. Й. Лийметс, С. А. Логачевская, Ю. И. Малеванный, И. Б. Первин, А. Я. Савченко, Г. А. Цукерман, И. М. Чередов, О. Г. Ярошенко).

Поэтому инновационные перемены в системе образования требуют принципиальных перемен и в профессионально-педагогической подготовке учителей начальных классов. Потребность общества в учителе-профессионале, способном к творческому применению имеющегося у него потенциала, также определяет необ-

ходимость увеличения в структуре его подготовки удельного веса методики эффективной организации учебно-познавательной деятельности учащихся, одним из направлений которой является вариативность использования индивидуальных и коллективных форм учебно-познавательной деятельности, в том числе и на уроках математики.

Образовательная область «Математика» в базовом учебном плане начальной школы относится к инвариантной составляющей. На наш взгляд, и содержание материала математики школы I ступени в полном объеме должно носить инвариантный характер, т.е. должно быть усвоено каждым учащимся. Это связано с уникальностью предмета: материал математики, изучаемый в начальной школе, находится в постоянном повседневном использовании в жизнедеятельности человека. Поэтому школе I ступени необходим специалист, умеющий организовать учебно-познавательную деятельность учащихся для эффективного овладения ими понятийным и фактическим аппаратом математики, методами научного познания, соответствующими возрастным особенностям учеников и учитывающими индивидуальные особенности каждого, но в условиях классно-урочной системы, где доминирующим является противоречие между едиными требованиями учебных планов и программ относительно конечных результатов обучения математике и индивидуально-личностными возможностями учащихся младших классов в их усвоении.

Подготовку студентов к применению организационных форм учебно-познавательной деятельности изучали Н. Н. Хан (общедидактический аспект), И. Н. Шапошникова (как элемент общих проективных умений), Д. И. Бородий (психологические основы подготовки к организации совместно-распределенной учебной деятельности). Е. В. Беспалько исследовала подготовку к проектированию организационных форм воспитательной деятельности. Однако в общем обзоре научных источников не выявлено специальных работ, посвященных проблемам подготовки будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики.

Анализ профессиональной деятельности учителей школы I ступени показал отсутствие в их работе вариативной организации учебно-познавательной деятельности учащихся в полном объеме, что в значительной мере определяется отсутствием специальной подготовки к этой деятельности. При традиционном обучении студенты не овладевают инструментальной стороной применения форм организации учебно-познавательной деятельности, поэтому проблема осознанного выбора и использования индивидуальных и коллективных форм на уроках математики в начальных классах в зависимости от конкретных условий педагогического процесса и их оптимального сочетания остается открытой.

Налицо противоречие между потребностью вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников и неготовностью к ее осуществлению учителями школы I ступени, которое и обуславливает необходимость целенаправленной подготовки студентов педагогических вузов в этом направлении, а следовательно, и **актуальность проблемы**, рассматриваемой в данной статье.

**Цель нашей статьи** – отразить теоретические и практические аспекты разработки и реализации модели готовности будущих учителей к данному виду деятельности.

Модель рассматриваемой готовности разрабатывалась с учетом особенностей студентов как социальной группы и апробировалась на студентах-старшекурсниках.

При определении специфики педагогической деятельности исследователи выделяют существенные характеристики и структуру подготовки к этому виду деятель-

ности (Н. В. Кузьмина, Ф. М. Гоноболин, В. А. Сластенин, Г. С. Костюк, Ю. Н. Кулюткин, В. А. Семиченко и др.). Одним из условий обеспечения эффективности профессионально-педагогической подготовки студентов выступает формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности, в которой, на наш взгляд, должна присутствовать и готовность будущего учителя к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики. Поэтому готовность студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики мы рассматриваем как подсистему системы готовности к профессионально-педагогической деятельности, которая отображает структуру этой системы.

Структуру готовности студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики мы изучали с позиций структурно-функционального подхода – одной из разновидностей системного анализа. Системный подход к организации любой деятельности, профессионально-педагогической в том числе, позволяет рассматривать эту деятельность как сложную динамическую систему. Целостная система – это совокупность компонентов, которые при взаимодействии порождают новые (интегративные, системные) качества. Элементы системы, реализующие свои функции (специфические, присущие только им), являются самостоятельными частями, но могут реализовать свои функции только при наличии остальных элементов системы. Элемент существует в системе лишь до тех пор, пока выполняет для нее целесообразное действие, с одной стороны, и существуют другие элементы системы, способные воспринять это действие, с другой стороны. Структура системы является ее формой, а функции, образующие процессы системы, – содержанием [1]. Мы считаем, что все вышеперечисленное также относится и к системе деятельности учителя школы первой ступени по вариативной организации учебно-познавательной деятельности школьников на уроках математики.

Основной целью вариативного применения форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников в рамках классно-урочной системы является создание условий для овладения материалом начальной математики каждым учеником, т.е. разрешение противоречия между единными требованиями учебных планов и программ относительно конечных результатов обучения математике и индивидуально-личностными возможностями учащихся младших классов в их усвоении, а также противоречия между фронтальным характером преподавания и индивидуальным характером усвоения знаний. Для достижения этой цели будущему учителю необходимо знать сущность каждой из форм организации учебно-познавательной деятельности, специфику их применения в зависимости от особенностей конкретных учащихся и класса, осознанно применять индивидуальные и коллективные формы организации учебно-познавательной деятельности, чередовать их и сочетать для достижения наилучших результатов. В организации учебно-познавательной деятельности необходимо учитывать особенности математического материала начальной школы, возможные особенности учащихся в его восприятии, математические способности младших школьников. Также необходимо уметь определить уровень математической подготовки учащихся, их индивидуальные особенности и возможности с целью осуществления дифференцированного подхода и индивидуализации обучения. Кроме того, вариативность форм позволяет будущему учителю, опираясь на принцип оптимального взаимодействия и сочетания индивидуальной и коллективной работы учащихся на уроке, работать в направлении формирования коллектива учащихся и индивидуальности каждого учащегося, что, в

свою очередь, повышает эффективность учебно-познавательной деятельности учащихся, повышает качество знаний, способствует успешной социализации младших школьников. Вся деятельность будущего учителя по осуществлению вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников состоит из взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, каждый из которых структурно в той или иной мере самостоятелен, имеет специфическое назначение и интегративно включается в общую систему профессиональной деятельности учителя младших классов, поэтому ее можно рассматривать как целостное образование.

Для качественной подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности и ее аспекту – деятельности по вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики, в том числе, необходимо четко выделить профессионально-значимые черты и характеристики, важные для осуществления этих деятельностей. В модели современного учителя, разработанной В. А. Сластениным, отражается внутренняя структура педагогической профессии, спроектированная и заданная в соответствии с требованиями общества [4]. Модель отражает: свойства и характеристики социальной, профессионально-педагогической, познавательной направленности; требования к психолого-педагогической подготовке; объем и содержание специальной подготовки; содержание методической подготовки к специальности.

В педагогической психологии выделяются два основных подхода к понятию готовности к какой-либо деятельности: функциональный и личностный. С точки зрения первого подхода, готовность есть определенное состояние психических функций (Е. О. Милерян, К. К. Платонов, А. Ц. Пуни, В. Н. Пушкин и др.), которое при достаточной сформированности обеспечивает значительные достижения в деятельности. Вторым подходом рассматривается готовность к деятельности как результат подготовки к определенной деятельности, представляющий собой интегративное образование личности, объединяющее в себе мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой компоненты, а также знания, умения, навыки и личностные качества, адекватные требованиям деятельности (К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, А. Г. Мороз, Г. С. Костюк, В. А. Моляко, В. А. Сластенин и др.).

На основании второго подхода, мы рассматриваем готовность студентов к вариативному применению форм организации учебно-познавательной деятельности как результат подготовки к данному виду деятельности и как составную часть их профессиональной подготовки к педагогической деятельности. Данный вид готовности не только проявляется в профессионально-педагогической деятельности, но также в ней формируется и развивается.

Мы отталкивались от того факта, что готовность к педагогической деятельности и ее поддеятельностям представляет собой совокупность ряда сформированных на необходимом уровне мотивов, профессиональных знаний, умений и навыков, а также определенного опыта применения их на практике [2; 3]. Отметим, что выделение компонентов данной готовности является условным ввиду их взаимопроникновения и взаимообусловленности. Исключение какого-либо из компонентов ведет к снижению качества профессионально-педагогической деятельности. Кроме того, в модели присутствуют черты, инвариантные для готовности к профессионально-педагогической деятельности, специфически преломляющиеся с учетом особенностей математического материала, математической деятельности и изучения начальной математики. Итак, мы считаем, что модель готовности студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики состоит из трех основных компонентов: мотивационный (отношение),

когнитивный (знания), операционный (умения и навыки). Каждый из перечисленных компонентов готовности, помимо общих для профессионально-педагогической готовности качеств, содержит качества, специфические для вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики, которые перечислены ниже.

Содержание мотивационного компонента отображает направленность личности будущего учителя на разрешение указанных противоречий при помощи целесообразной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников, интерес к данному виду деятельности, осознание необходимости ее осуществления. Эффективность подготовки студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики невозможна без осознания ими важности решения данной проблемы, без понимания учителем необходимости учета индивидуальных особенностей каждого ученика, возрастных особенностей учащихся, создания благоприятных условий для овладения материалом начальной математики каждым учеником. Мотивационная составляющая является ведущей, системообразующей, вокруг которой концентрируются когнитивная и операционная составляющие исследуемой готовности.

Когнитивный компонент предусматривает наличие у студентов информации о сущности индивидуальных и коллективных форм учебно-познавательной деятельности младших школьников, о возможных вариантах взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой, стилей руководства; об индивидуальных особенностях учащихся, влияющих на усвоение математического материала, математических способностях младших школьников и методиках их выявления; сущности и вариантах применения индивидуального подхода в организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики, с применением уровневой дифференциации в том числе. Однако содержание когнитивного компонента представлено не только знаниями относительно теоретических вопросов вариативного применения форм организации на уроках математики, но и знаниями об их практической реализации в условиях классно-урочной системы.

Содержание операционного компонента предусматривает наличие у будущего учителя начальных классов умений применять в своей деятельности индивидуальные и коллективные формы учебно-познавательной деятельности младших школьников и целесообразных сочетаний этих форм. Наличие этого компонента в структуре готовности к вариативной организации учебно-познавательной деятельности позволит повысить профессиональный потенциал будущего учителя, так как необходимые умения и навыки применения индивидуальных и коллективных форм позволят более эффективно решать задачи обучения, воспитания и развития учащихся школы I ступени.

Таким образом, готовность студента к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики – это результат специальной подготовки, представляющий собой интегральное образование личности будущего учителя, которое возникает при объединении мотивов, профессиональных знаний, умений, навыков и педагогического опыта, адекватных требованиям соответствующего направления профессионально-педагогической деятельности. Целостность этого образования определяется полноценным развитием мотивационного, когнитивного и операционного компонентов, ядром которого выступает осознанность действий будущего учителя в решении проблем вариативного использования индивидуальных и коллективных форм организации учебно-познавательной деятельности.

В соответствии со спецификой профессии учителя школы I ступени инструментальные свойства (специальные умения и навыки вариативного применения форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики) становятся личностной ценностью, конкретной целью, которая побуждает учителя к осознанному, мотивированному поведению и действиям.

Достаточная сформированность составных компонентов исследуемой готовности и их целостное единство – показатель необходимого уровня готовности будущего учителя к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики.

Определение уровней готовности студентов к вариативному применению форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики на основе разработки соответствующих критериев их оценивания обусловливается необходимостью обеспечения действенной системы подготовки будущих учителей. Выделенные нами знания и умения, связанные с исследованием, необходимые студенту – будущему учителю начальных классов на уроках математики, мы взяли в качестве критериев когнитивного и операционного компонентов рассматриваемой готовности.

В качестве основных критериев мы выделили: мотивационный, теоретический и практический, каждый из которых определяется следующими показателями:

Мотивационный критерий:

а) наличие позитивного отношения испытуемого к необходимости специальной организации индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности;

б) направленность на разрешение противоречий педагогического процесса через целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности младших школьников, вооружение их учебно-познавательными умениями.

Теоретический критерий:

а) знание возможных вариантов взаимодействия учителя и учащихся, стилей руководства;

б) знание особенностей взаимодействия учащихся в учебно-познавательной деятельности;

в) знание сущности индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности;

г) знание индивидуально-личностных особенностей учащихся, влияющих на усвоение математического материала;

д) знание сущности математических способностей, особенностей их проявления в младшем школьном возрасте, а также методик их выявления;

е) знание сущности и вариантов применения индивидуального подхода в организации учебно-познавательной деятельности младших школьников, в том числе с применением уровней дифференциации.

Практический критерий:

а) умение использовать в организации учебно-познавательной деятельности младших школьников индивидуальные формы;

б) умение использовать в организации учебно-познавательной деятельности младших школьников коллективные формы;

в) владение методикой применения вариативной организации учебно-познавательной деятельности школьников на уроках для качественного усвоения материала математики в начальных классах, формирования детского коллектива, положительного отношения к учебе;



г) умение осуществлять индивидуализацию обучения младших школьников в условиях массовой школы, в том числе с применением уровневой дифференциации.

В период экспериментального этапа исследования для получения данных относительно мотивационного и когнитивного компонентов готовности использовались методы: анкетирования, учебного опроса; анализа конспектов и протоколов уроков, проведенных студентами в период пробной практики непосредственно перед чтением спецкурса, результатов контрольных работ. Данные относительно операционного компонента готовности были получены в результате: наблюдения за деятельностью студентов-практикантов на уроках; тестирования по специально разработанным заданиям; опроса учителей и методистов, которые работали со студентами во время практики; анализа итогов контрольных работ.

В соответствии с выделенными критериями и показателями были определены уровни готовности студентов к вариативному применению форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики: высокий (ВУ), средний (СУ), начальный (НУ) и нулевой уровень (ОУ).

Высокий уровень условно обозначает высокую степень готовности к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики. Достижение этого уровня студенты глубоко осознают значимость вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников, необходимость применения различных форм этой деятельности, имеют выраженную направленность на применение индивидуальных и коллективных форм. Имеют глубокие теоретические знания относительно определений и сущности форм организации этой деятельности, особенностей их применения при изучении математики и осуществлении индивидуального подхода к учащимся в обучении математике. Творчески применяют имеющиеся теоретические знания при выполнении практических заданий и на практике, самостоятельно планируют и применяют вариативность в организации учебно-познавательной деятельности учащихся, умеют оперативно перестроить план использования этих форм в зависимости от конкретных условий урока.

Средний уровень характеризует студентов, осознающих значимость вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников, необходимость применения различных форм этой деятельности, владеющих достаточно прочными теоретическими знаниями относительно определений и сущности индивидуальных и коллективных форм организации этой деятельности, особенностей их применения при изучении математики и для осуществления индивидуального подхода к учащимся в обучении математике. Определения приводят лишь с небольшими неточностями. Студенты этого уровня проявляют активный интерес к вариативному использованию форм. Применяют имеющиеся теоретические знания при выполнении практических заданий и на практике, однако без проявления творческого подхода. Стремятся самостоятельно планировать вариативное применение форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики, при этом могут обосновать и мотивировать применение каждой из них.

Начальный уровень характерен для студентов, осознающих, но не в полной мере, необходимость вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников, не имеющих стремления к их применению. Студенты этой уровневой группы имеют теоретические знания относительно определений и сущности форм организации этой деятельности, особенностей их применения при изучении математики, особенностей применения индивидуального подхода к уча-

щимся в обучении математике лишь на уровне распознавания, определения приводят с большими неточностями. Практические работы с вариативным применением форм организации деятельности младших школьников на уроках математики выполняют лишь по образцу, репродуцируя имеющиеся методические разработки, при этом не могут спрогнозировать результаты применения этих форм, не учитывают особенностей класса при применении методических рекомендаций и разработок. В собственной практической деятельности используют только фронтальные и индивидуальные формы.

Нулевой уровень характерен для студентов, не осознающих необходимость вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников, не имеющих теоретических знаний относительно определений и сущности форм организации этой деятельности, особенностей их применения при изучении математики, особенностей применения индивидуального подхода к учащимся в обучении математике. Для них характерно равнодушное отношение к исследуемой проблеме, они не могут дать определений и разъяснить сущность индивидуальных и коллективных форм деятельности. На практических занятиях планируют применение только фронтального объяснения нового материала, фронтального закрепления, фронтального опроса. Индивидуальные формы планируют только для контрольных работ, не учитывая в организации деятельности учащихся ни уровня математических способностей, ни особенностей учащихся, ни содержания математического материала. В собственной практической деятельности также используют только перечисленные фронтальные и индивидуальные формы.

Для получения количественной характеристики уровня готовности использовалась четырехбалльная система оценивания каждого показателя, исходя из количества показателей по каждому из критериев были получены максимальный баллы, на основе которых вычислялся  $K_i$  – общий коэффициент оценки состояния готовности сначала покомпонентно, а затем определялся общий уровеньный ценз в баллах. Итоговый уровень готовности определялся по формуле общего итогового коэффициента:

$$K_{ит} = \frac{K_M + K_K + K_O}{3},$$

где  $K_{ит}$  – общий итоговый коэффициент,

$K_M$  – общий коэффициент по мотивационному компоненту,

$K_K$  – общий коэффициент по когнитивному компоненту,

$K_O$  – общий коэффициент по операционному компоненту.

Принадлежность общего итогового компонента готовности к тому или иному уровню определялась в соответствии с разработанными цензами-неравенствами.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, в том числе диссертационных исследований, собственных наблюдений, были выделены специфические составляющие организации индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся (см. табл.), которые легли в основу показателей, по которым проводилась оценка операционного компонента готовности при анализе деятельности студентов до и после изучения спецкурса. Выделение составляющих базировалось на понимании педагогического процесса как объекта педагогической деятельности, в котором в качестве предмета управленческой деятельности учителя выступает деятельность школьников, учебно-познавательная в том числе. Учитывался и тот факт, что организация деятельности учащихся должна опираться на современные концепции теории учебно-познавательной деятельности

(личностноориентированность, деятельностный подход, развитие учащихся, теорию поэтапного формирования умственных действий, индивидуализацию и дифференциацию обучения, использование коллективных форм учебно-познавательной деятельности и т.д.).

**Основные составляющие организации индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности младших школьников**

Четкая, последовательная и динамичная организация деятельности учащихся
Учет характера учебно-познавательной деятельности учащихся в подготовке дидактических материалов
Выбор адекватных форм организации учебно-познавательной деятельности в соответствии с этапом обучения
Творческое применение различных типов уроков, нестандартных уроков
Совместное обсуждение плана проведения урока с учащимися
Организация индивидуальной учебно-познавательной деятельности
Организация коллективной учебно-познавательной деятельности
Применение дифференцированного подхода к учащимся в организации а) коллективной учебно-познавательной деятельности; б) индивидуальной учебно-познавательной деятельности
Активность участия младших школьников в учебно-познавательной деятельности: а) формирование способов учебно-познавательной деятельности у учащихся; б) вариативное применение индивидуальных и коллективных заданий; в) работа консультантов и руководителей групп; г) организация обратной связи (сигнальные, зачетные карточки и т.д.)
Участие учащихся в проверке и оценке знаний: а) самоконтроль и самооценка; б) взаимоконтроль и взаимооценка;
Участие учащихся в подведении итогов урока
Количество оценок, поставленных за урок
Рациональное использование времени урока

На основе выделенных составляющих, анализировались протоколы уроков студентов контрольных и экспериментальных групп относительно использования индивидуальных и коллективных форм учебно-познавательной деятельности младших школьников до изучения спецкурса, после изучения спецкурса, на практике пробных уроков, а также в период непрерывной практики. Материал данной таблицы был сообщен студентам для осуществления самоанализа и взаимоанализа в период практики и экспериментального обучения.

**Выводы.** В результате проведенного теоретико-методологического исследования была создана и теоретически обоснована модель готовности студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики, состоящая из трех основных компонентов: мотивационного, когнитивного и операционного.

На основе определенных критериев и показателей были выделены уровни готовности студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики: высокий, средний, начальный и нулевой.

**Резюме**

В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты разработки и реализации модели готовности студентов к вариативному использованию форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики.

## Резюме

У статті розглянуті теоретичні і практичні аспекти розробки і реалізації моделі готовності студентів до варіативного застосування форм організації учбово-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики

## Summary

In this article theoretical and practical aspects of development and realization of model of readiness of students to variative to use of forms of the organization of learning-cognitive activity of younger schoolboys at lessons of mathematics are considered.

## Литература

1. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом. – М.: Политиздат, 1968. – 98 с.
2. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навч. посібник. – К., 1980. – 95 с.
3. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: МГУ, 1976. – 123 с.
4. Сластенин В.А., Филипенко Н.И. Профессиональная культура учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 126 с.

Подано до редакції 25.01.2004

УДК 371·31:378

## АКТИВНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

*Окса Микола Миколайович*  
*кандидат педагогічних наук, доцент*  
*Мелітопольський педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Головне завдання навчальних дисциплін загальнопедагогічного циклу в підготовці майбутнього вчителя – озброїти студентів знаннями, сформувати у майбутніх працівників уміння й навички, необхідні в роботі з дітьми. Виконуючи це завдання, ми намагаємось застосувати цілий комплекс активних методів організації навчального процесу, в тому числі ділові, ролові та дидактичні ігри. В своїй праці ми спираємось на розробки сучасних педагогів-науковців, дидактів (Ю. Бабанський, Н.Сас, Ю. Мальований, О. Ярошенко та інш.) та свій досвід, який плануємо подати в цій статті.

**Мега статті** розглянути основні завдання у викладені навчальних дисциплін загальнопедагогічного циклу студентам педуніверситету та активні методи, які застосовуються на заняттях з названих дисциплін.

Кращому засвоєнню теоретичних знань сприяють дидактичні ігри, які в цікавій та значущій для студента формі дають можливість засвоїти основні поняття та теоретичні знання курсу. “Поле чудес”, “брейн-ринг”, “бліц-тур”, які розроблені за тематикою, що передбачають дисципліни загальнопедагогічного циклу, використовуються нами як дидактичні ігри. Так, для проведення “Поля чудес” варто підготувати табло для розміщення літер тих слів, що потрібно відгадати, таблички з літерами, місця для журі та учасників гри; розробити умови гри; передбачити призи для переможців.

Для проведення “Брейн-рингу” розподіляємо групу студентів на команди, обираємо журі, “охоронця часу” (людина, що слідкує за часом), ведучого. Умови проведення такі: ведучий ставить запитання, учасники обговорюють його протягом 1-2 хвилин (час можна збільшити або зменшити), право першою відповісти на запитання має команда, яка раніше піднімає вгору сигнальну картку. Після відповідей усіх команд журі називає правильну відповідь, яка оцінюється за умовно обраним балом. При підбитті підсумків викладач оцінює знання студентів.

При перевірці знань студентів доцільно використовувати умови “бліц-туру”. Викладач називає питання, а студент за 2-3 хвилини повинен письмово відповісти. Питання для “бліц-туру” формуються на зразок тестів.

Знайти той “полігон”, на якому студенти перевіряють свої можливості і здібності, свої вміння працювати з клієнтом, допомагають сюжетно-рольові ігри. Ігри цього типу при їх використанні на практичних та лабораторних заняттях з навчальних дисциплін загальнопедагогічного циклу прискорюють процес засвоєння та активного відтворення існуючого досвіду соціальної роботи, системи зв'язків та відносин. Крім того, рольова гра використовується нами як засіб закріплення бажаних особистих якостей і навичок, оскільки в рольових іграх вербальні реакції трансформуються в поведінку. Студенти під керівництвом викладача “програють” ті чи інші певні життєві ситуації, поведінку учня, дії вчителя.

Таку сюжетно-рольову гру проводимо в курсі “Практична психологія у соціальній роботі”. Ділимо групу студентів на мікроколективи, проводимо “стартову бесіду”, під час якої нагадуємо про зміст та можливі форми реалізації тих чи інших методів практичної психології, які потрібно буде опрацювати на наступних лабораторних заняттях. Студенти, порадившись, вносять пропозиції щодо обраних форм збору інформації та активного впливу на учня. Після обговорення кожної пропозиції обираємо найбільш реальні для виконання і цікаві для більшості студентів. Визначивши конкретні форми для моделювання, обираємо “ради справ” з підготовки і проведення кожної моделі на наступних заняттях. “Рада справи” збирає пропозиції щодо проведення моделювання, уточнює літературу, розподіляє доручення між членами групи. Керує підготовкою і проведенням моделювання все сприймається як гра. Але згодом ця робота супроводжується визначенням проблеми і вибором шляхів для її розв'язання, поступово переходячи в серйозну навчальну діяльність. “Програвання” тих чи інших методів активного впливу на учня супроводжується ефектом співпереживання, що активізує процес формування відповідних переконань, умінь і навичок майбутніх соціальних працівників.

На заняттях з дисциплін загальнопедагогічного циклу використовуємо й ділову гру як імітацію процесів дійсності у формі ігрової творчої діяльності. Наприклад, під час вивчення теми “Об'єднання підлітків та молоді” нами проводилась ділова гра “Науково-практична конференція”. Для її проведення відбулась попередня робота: визначили завдання для мікрогруп студентів щодо підготовки конференції; спланували “секції”, які працюватимуть: соціологів, науковців, практиків (соціальних працівників), членів контролюючих органів; сформулювали питання, за якими буде проходити “конференція” (був дещо розширений план питань до практичного заняття); склали список рекомендованої літератури для опрацювання кожною секцією; розподілили групу студентів на мікрогрупи, кожна з яких була певною секцією; провели “стартову бесіду”, тобто повідомили учасників майбутньої конференції про її завдання та умови проведення (послідовність обговорення питань, регламент, правила поведінки при можливій дискусії тощо). Головним на конференції був викладач, але може бути й добре підготовлений студент. Під час проведення “конференції” члени різних “секцій” не тільки виступали з повідомленнями, а й ставили запитання, висловлювали свої думки, дискутували. Цікаво, на наш погляд, пройшла така ділова гра, як “Організаційний збір в оздоровчому таборі”, під час якої відпрацьовувалися різні форми виборів органів самоврядування в загоні.

Одне із завдань навчальних дисциплін загальнопедагогічного циклу – озброїти

студентів прийомами спільної організаторської діяльності. Досягти цього можна, застосовуючи ці прийоми не тільки на занятті, що спеціально передбачає їх розгляд, але при необхідності та доцільності на всіх інших заняттях. Наприклад, коли на занятті виникає складність з розв'язанням проблемного завдання, вдаємось до “Мозкового штурму”, тобто розподіляємо студентів на декілька мікроколективів, які самостійно працюють над розв'язанням проблем протягом 5-10 хвилин (час установлюється в залежності від складності запитання). Потім виступають представники кожної мікрогрупи зі своїми пропозиціями та думками. Потрібно не тільки запропонувати рішення, але довести його доцільність. Представники інших мікрогруп можуть ставити запитання, вступати в дискусію. Після обговорення всіх пропозицій зупиняємось на більш раціональних.

Сам розподіл на мікроколективи є педагогічним прийомом, що дозволяє залучити до участі в роботі всіх студентів.

Таким чином, цільові, рольові, дидактичні ігри, а також різноманітні ігрові прийоми дають можливість зацікавити студентів, викликати інтерес до вивчення навчальних дисциплін загальнопедагогічного циклу, допомагають їм визначити якості, необхідні для вчителя, розвивають професійне мислення студентів, формують навички поведінки в конкретних ситуаціях.

Один із прийомів, який дозволяє виробити в студентів навички спільної організаторської діяльності, полягає в тому, щоб запропонувати навчальній групі завдання, характер якого викликав би необхідність у співдіяльності при його виконанні і давав би можливість об'єктивно спостерігати і моделювати процес спілкування під час спільної діяльності.

Взаємодія починається з того, що після загальної орієнтації у проблемній ситуації кожний з учасників (або мікрогрупи учасників) планує свою участь у її розв'язанні, тобто вибирає конкретні завдання і послідовність, у якій буде відбуватися їх розв'язання. Всі особи, що беруть участь у розв'язанні проблемної ситуації, взаємно інформують один одного про те, яку частину загального завдання кожен з них обирає; вони передають один одному повідомлення про конкретні результати, які поступово їм надходили. Під час цієї фази учасники деякий час працюють паралельно. Кожний з них регулярно отримує інформацію про результати своїх партнерів.

У другій фазі спільного розв'язання завдання відбувається контролювання, виправлення, доповнення і уточнення конкретних результатів попередньої фази. У ході наступної фази учасники звертають увагу один одного на виявлені помилки і неточності, доповнюють і виправляють особисте рішення або результати діяльності своїх партнерів; існує послідовний зв'язок у рішеннях окремих осіб (мікрогруп), як з точки зору часу, так і змісту. На цій фазі велике значення має якість співробітництва у навчальній групі, від неї залежить, якою мірою учасники виконання завдання вміють координувати свою діяльність, аби загальне рішення “визрівало” плавно, щоб нові конкретні результати не подвоювались, а точно доповнювали результати першої фази рішення.

Підвищення самостійності та активності вимагає від студентів проведення дослідно-експериментальної роботи під час практики та в межах написання курсових, бакалаврських та дипломних робіт.

Дослідно-експериментальна робота, що розглядається, включає такий блок засобів: експериментальний фактор; експериментальна ситуація; експериментальний об'єкт; експериментальний ефект.

Під експериментальним фактором розуміємо гіпотетичні компоненти, вводячи

які у практичну соціальну діяльність, дослідник прагне досягти найвищого результату при оптимальній витраті сил суб'єктів соціальної взаємодії. Привнесення у практику соціальної роботи експериментальних компонентів вимагає попереднього теоретичного та процесуального моделювання.

Відповідно до існуючих визначень [1], моделювання – побудова прийнятої, знакової, або процесуальної, конструкції, внутрішні зв'язки якої відображають найбільш важливі якості досліджуваного об'єкта. У нашому випадку моделювання виконує функції, зазначені В. В. Красвським [4] та С. Є. Рафом [5], а саме: об'єктивно-істинного відображення і конструктивно-технічну. Перша функція сприяє отриманню знань, які відбивають дійсність соціальної роботи, її закономірності і зв'язки. Друга – встановлює зв'язок з таким ідеальним конструюванням процесу, яке відповідало би нашим ідеальним уявленням про нього. Як показала практика, потрібно моделювати не тільки соціальні зв'язки, але й особливу ідеальну психічну реальність, без розуміння якої неможливе пізнання даного соціально-психологічного явища.

Важливим засобом експериментальної роботи є експериментальна ситуація: соціально-психологічний простір, екологічне середовище, в яких відбувається практична діяльність. Діяльність вчителя не обмежується взаємозв'язком тільки двох відокремлених суб'єктів і передбачає зворотнє діяння множини інших суб'єктів, де плюралізм почуттів, думок, вчинків, дій виступає як буття, в якому здійснюється комунікація різноманітних культур. Соціально-психологічна ситуація виступає як джерело мотивів взаємодії партнерів, вона з об'єктивною необхідністю визначає і норми, в яких відбувається практична робота. Тобто, експериментальна ситуація включає фактори, не залежні від експериментатора, але такі, що впливають на результат і не можуть нами не враховуватися.

У якості експериментального об'єкта виступають засоби й умови впливу вчителя на учня. Відповідність засобів завданням дослідження перевіряється взаємодоповнюючими методиками.

Експериментальний ефект – соціальна взаємодія і вияв активності учня у розв'язання особистих проблем.

Дослідно-експериментальна робота доповнюється методом включеного спостереження. Сутність його полягає в тому, що він дозволяє спостерігати за об'єктом “з середини”, виявляти його приховані від зовнішнього світу особливості [6]. Негативною рисою цього методу є те, що досліднику, безпосередньо включеному в той процес, за яким веде спостереження, важко залишатись об'єктивним. З іншого боку, тільки в ситуації причетності до завдань практичної навчально-виховної роботи об'єктивна ймовірність отримати досвід відповідної діяльності вчителем. Певні вимоги висуваються і до вибору “лінії поведінки”, яка забезпечила б не штучне становище дослідника та не зважала б природному ходу життя закладу соціальної роботи. Ми обрали позицію помічника соціального працівника, яка, на нашу думку, відповідає зазначеним і, таким чином, забезпечує об'єктивне спостереження дозволяє фіксувати стосунки і діяльність соціального працівника; дає змогу накопичувати факти професійної діяльності і їх взаємозв'язку.

**Висновки.** Цей метод також дає можливість поєднати умови лабораторного та природного дослідження процесів спілкування та діяльності у закладах освіти. Відомо, що обидві ці дослідницькі стратегії поряд зі своїми перевагами мають і значні обмеження. Штучні умови лабораторних досліджень є однією з причин того, що їх результати можливо узагальнити лише з великими припущеннями теоретично

або застосувати на практиці. “Що стосується змістового боку, то лабораторний експеримент дає досить обмежені можливості . . . тут відсутнє задовільне відтворення змісту реальної діяльності, тому, що ні в якій лабораторії не може бути відтворена вся система соціальних зв’язків” [4]. З іншого боку, емпіричні дослідження спілкування та діяльності, які відбуваються у закладах освіти, приводять до суперечливих результатів, оскільки складність і мінливість реальних процесів не дозволяє розкрити всю сукупність детермінант практичної педагогічної діяльності та зробити опис їх впливу.

#### **Резюме**

У статті розглядаються основні завдання у викладені навчальних дисциплін загальнопедагогічного циклу студентам педуніверситету та активні методи, які застосовуються на заняттях з названих дисциплін.

#### **Резюме**

В статье рассматриваются основные задачи при преподавании учебных дисциплин психолого-педагогического цикла студентам педуниверситета и активные методы, которые применяются на занятиях по указанным дисциплинам.

#### **Summary**

The article deals with primary objectives of the subjects referring to psychological and pedagogical cycle in the process of teaching would be teachers, and looks into applying active methods of teaching these academic subjects.

#### **Література**

1. Алексеев А. Н. Применение метода включенного наблюдения в комплексном социальном исследовании. – М.: МГУ, 1984. – 18 с.
2. Андреева Г. М. Лекции по методике конкретных социальных исследований. – М.: МГУ, 1972. – 202 с.
3. Коллектив. Личность. Сообщение: Словарь социально-психологических понятий // Под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1997.
4. Краевский В. В. Моделирование в педагогическом исследовании. – М.: Педагогика, 1988 – 184 с.
5. Рафф С. Е. Педагогическое взаимодействие как объект диагностики и коррекции: Дисс... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Казань, 1994. – 271 с.
6. Сас Н. Застосування активних методів викладання і вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу // Імідж сучасного педагога. – 2003. – №7-8. – С. 35-37.

Подано до редакції 02. 03. 2004

УДК 371. 1

## **ОСНОВНІ СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Островерх Ольга Олександрівна  
аспірант*

*Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди*

**Актуальність дослідження** полягає у використанні світових тенденцій розвитку вищої освіти у вищих навчальних закладах України.

**Постановка проблеми.** Сучасна педагогіка України повинна тісно зв’язуватись зі світовими педагогічними надбаннями і, особливо, передових цивілізованих країн світу. Адже падіння ґрат “холодної війни”, “контрпропаганди” спричинило те, що педагогіка відійшла від замовчування або “критики буржуазних систем” у бік об’єктивного висвітлювання того, що відбувається у світі. А там, як виявляється є спільні з нашими проблеми і багатющий досвід їх розв’язання. Від того, як будуть висвітлюватись засади американської, німецької, французької, англійської та інших систем освіти та їх науково-педагогічного обґрунтування,



виграє розуміння того, що українська система освіти наближається до світових стандартів.

**Мета статті.** Визначити та обґрунтувати основні світові тенденції розвитку вищої освіти, які є головним складовим підготовчого етапу педагогічного моніторингу.

**Розроблення проблеми.** Вплив педагогічного моніторингу на визначення основних світових тенденцій розвитку вищої освіти у педагогіці практично не висвітлено.

Однією з основних тенденцій розвитку вищої освіти на сучасному етапі є - гуманізація всіх складових освітнього процесу і на цій основі підвищення ролі особистості студента у процесі одержання знань, придбання навичок і умінь практичної діяльності майбутнього фахівця.

На підставі принципу системного підходу до визначення змісту освіти М. Нечаєв відзначає, що вищий навчальний заклад повинен здійснювати психологічну підготовку людини до професійної діяльності, яка полягає насамперед у тому, що в людині повинні сформуватися визначені форми психічної діяльності, що дозволяють йому далі розв'язувати поставлені суспільні завдання [5; с. 4].

Розглядаючи основні світові тенденції розвитку вищої освіти необхідно відзначити, що психологічній підготовці фахівців, а саме розвитку інтелектуальних здібностей і на цій основі більш творчому й ініціативному відношенню в обраній спеціальності, приділяється першочергове значення в педагогічних концепціях вищої освіти більшості розвинутих країн. В. Слманова відзначає, що "мета вищої освіти в США полягає в тому, щоб підготувати людину до здійснення індивідуальної відповідальності в справах зрілого життя. Ця мета припускає три окремих характеристики освіченої людини: 1) здатність системно мислити; 2) здатність і бажання виносити правильні й усвідомлені судження; 3) здатність застосовувати творчу уяву" [3; с. 13].

Для досягнення цих цілей удосконалення змісту навчання в закордонних вищих навчальних закладах здійснюється шляхом:

- періодичного перегляду напрямків підготовки фахівців відповідно до потреб розвитку виробництва, науки й культури;
- розроблення навчальних програм, що забезпечують рівень підготовки фахівців, необхідний як для сучасного, так і перспективного виробництва, визначення логічної структури й послідовності навчальних дисциплін, упровадження міждисциплінарного підходу при організації навчального процесу;
- оптимального розподілу навчального часу між аудиторними заняттями і самостійною роботою з посиленням акценту на останню;
- індивідуалізації навчання [1; с. 28].

У вітчизняній педагогічній літературі 80-х років минулого століття структура готовності студента до майбутньої професійної діяльності була, на нашу думку, зайво ідеологізована. Так, наприклад, О. Горбуненко вважає, що її основними компонентами є:

- ідейно-моральна спрямованість особистості студента як громадянина нашого суспільства, суспільного діяча-виробника;
- професійна зорієнтованість на основі визначеної ідейно-моральної позиції;
- володіння знаннями й уміннями професійної діяльності, розвинуте професійне мислення, схильність до творчої діяльності;
- освіченість і культура фахівця як виробника й вихователя своїх підлеглих і колег, високий рівень навчання [2; с. 158].

Надалі спостерігається поступовий відхід від зайвої ідеологічної обмеженості; так, О. Леднева під сформованістю професійної спрямованості в молодого студента припускає наявність специфічної структури особистості, що включає:

- науковий світогляд, що є результатом поведінки особистості й відображення об'єктивних знань про зміст і соціальну значущість майбутньої професії;
- розвинута самосвідомість, що дозволяє адекватно оцінити свою професійну придатність і перспективи зростання в обраній спеціальності;
- сукупність соціальних ролей, представлених у процесі підготовки і, по можливості, найбільш точно відповідаючим вимогам практичної діяльності в обраній сфері [4; с. 165].

Розуміння важливості й значущості практичної спрямованості вищої освіти привело до розроблення наприкінці 80-х початку 90-х років минулого століття цілого ряду спеціальних програм, що мали головним своїм завданням - широку інтеграцію освіти і практичної діяльності з метою більш якісної підготовки фахівців, які відповідають вимогам часу. Як приклад, можна навести програму цільової інтенсивної підготовки спеціалістів (ЦПС), розроблену групою Санкт-Петербурзьких учених. На думку авторів, здійснення підготовки спеціалістів у рамках ЦПС дозволяє забезпечити:

- комплексність підготовки, проведення наскрізних практик поряд із триваючим навчанням, реальні комплексні курсові і дипломні роботи; спільне керівництво студентами викладачів і фахівців галузі;
- гнучкість системи підготовки, для того щоб добірка спецкурсів, програм, методів і форм навчання оперативно відповідала розвитку студентів у залежності від вимог галузі, що постійно змінюються ;
- комп'ютеризації підготовки шляхом широкого наскрізного використання протягом усього навчання засобів обчислювальної техніки й автоматизованих систем навчання (АСН);
- безперервності підготовки з урахуванням вимог, що змінюються;
- диференціацію кадрів за рівнем якості підготовки фахівців, що передбачає попередню роботу з майбутніми студентами за розробленою схемою профорієнтації [7; с. 9].

Таким чином, можна запропонувати для подальшої орієнтації у ході нашого дослідження такі *основні тенденції розвитку вищої освіти*, що, на наш погляд, є найбільш значущими й активними:

- подальша гуманізація освіти, орієнтація студентів на загальнолюдські цінності і на цій основі підвищення значущості культурних норм у міжособистісному спілкуванні;
- підхід до фахівця з вищою освітою як людини, яка володіє відповідним рівнем професійного мислення, що дозволяє йому не тільки орієнтуватися в інваріантних характеристиках відповідних процесів і явищ, але і виявляти творчу
- орієнтація на особистісне становлення фахівця в ході якого розвивається самосвідомість (найбільш ефективно на цей процес впливає індивідуалізація навчання й оптимальний розподіл часу між аудиторними заняттями і самостійною ро-
- комплексність підготовки фахівців, що припускає проведення наскрізних практик поряд із триваючим навчанням, спільне керівництво студентами викладачів і фахівців галузі;
- гнучкість системи підготовки, широка комп'ютеризація процесу навчання.

Щоб мати можливість знайти своє місце в житті, студент вищого навчального закладу повинен володіти певними якостями:

- гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях;
- самостійно та критично мислити;
- уміти бачити та формувати проблему (в особистому та професійному плані), знаходити шляхи раціонального її розв'язання;
- усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані в оточуючій його дійсності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- грамотно працювати з інформацією (уміти збирати потрібні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами розв'язання, встановлювати статистичні закономірності, аргументувати висновки, використовувати їх для розв'язання нових проблем);
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в колективі, у різних галузях, різних ситуаціях, легко запобігати та вміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- вміти самостійно працювати над розвитком особистої моральності, інтелекту, культурного рівня [6; с. 7].

Як узагальнюючі критерії, досягнення яких дозволить підготувати фахівця, що відповідає висунутим вимогам, і в той час провести спостереження за цією підготовкою в ході педагогічного моніторингу, ми пропонуємо такі:

1) загальнопрофесійні: рівень морально-правової свідомості, правової й психологічної культури, професійної етики; розуміння сутності й значення своєї професії у системі соціального регулювання взаємин у суспільстві; розвиток почуття обов'язку, відповідальності за долі людей і доручену справу; рівень організаторських здібностей і самоорганізації, як у практичній діяльності, так і в процесі придбання нових знань;

2) інтелектуальні: динаміка навчальної успішності, як показник рівня пізнавальної активності студентів; рівень професійного мислення і логічного аналізу; уявлення про сучасні наукові методи пізнання й уміння володіти ними на рівні, необхідному для виконання професійних функцій;

3) психологічні: рівень мотиваційно-потрібної сфери, що виявляється у формі інтересу, потягів, прагнень, звичок, настановок; розвиток емоційно-вольових властивостей; рівень розвитку комунікативних властивостей; психофізіологічні властивості (працездатність, реакція на стрес-фактори).

На підставі тенденцій розвитку вищої професійної освіти і критеріїв оцінки якості освітнього процесу вищого навчального закладу розробляється нормативно-пошукова модель визначеного учасника освітнього процесу, моніторинг якого і сприяє прийняттю раціональних управлінських, навчально-методичних і виховних рішень.

У **висновках** до статті необхідно відзначити, що гуманізація освіти, її орієнтація на розвиток особистісного потенціалу студента, запобігання безвихідності її розвитку змусили вищий навчальний заклад перейти на технологічний етап розвитку. При цьому процес навчання повинен бути психологічно і валеологічно обґрунтований та інструктований. Технологізація процесу педагогічного моніторингу дозволяє організувати системне

Педагогічний моніторинг повинен сприяти не тільки визначенню стану освітнього процесу, але й створювати передумови для удосконалення й підвищення рівня підготовки фахівців.

**Резюме**

У статті розглянуто основні світові тенденції розвитку вищої освіти в країні і за кордоном і на цій основі вироблено напрямки удосконалення освітнього процесу в навчальних закладах.

#### **Резюме**

В статье рассмотрены основные мировые тенденции развития высшего образования в Украине и за рубежом и на этой основе выработаны направления усовершенствования образовательного процесса в учебных заведениях.

#### **Summary**

The basic world progress trends of higher education in Ukraine and abroad are considered in the article. The directions of improvements of educational process in educational establishments are developed.

#### **Література:**

1. Галаган А. И., Тарасюк Л. Н., Цейкович К. Н. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах. – М.: НИИВШ, 1988. – 35 с.
2. Горбуненко О. И. Пути повышения функций учебно-воспитательного процесса в формировании личности студента вуза как будущего специалиста // Целостный учебно-воспитательный процесс как основа всестороннего развития личности. – Волгоград: Изд-во Волгоградского ПИ им. А. С. Серафимовича, 1986. – 176 с.
3. Елманова В. К. Высшее образование за рубежом (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, КНР). – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 52 с.
4. Леднева О. В. Повышение требований к формированию профессиональной направленности в условиях научно-технического прогресса // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе. – Волгоград: Изд-во Волгоградского ПИ им. А. С. Серафимовича, 1987. – 208 с.
5. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Профессиональное сознание как предмет психолого-педагогического исследования в высшей школе // Психологические проблемы формирования специалиста в вузе. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1989. – 128 с.
6. Освітні технології: Навчально-методичний посібник // За редакцією О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 255 с.
7. Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки специалистов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 160 с.

Подано до редакції 05. 01. 2004

УДК 371.132 : 378.1

### **ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Остроухова Людмила Викторовна  
аспирант*

*Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** В учебном процессе в соответствии с поставленными целями опытным путем определяется возможность их достижения с помощью определения рационального содержания обучения, избранных педагогом форм, методов и средств обучения, а также способов взаимодействия преподавателя с обучающимися.

**Целью статьи** является обоснование необходимости применения активных методов обучения в учебном процессе подготовки менеджеров как обязательной предпосылки для создания эффективного образовательного процесса их подготовки.

Романенко А. Г., Харламов И. Ф. отмечают, что творческий характер современной управленческой деятельности требует определения профессиональной пригодности человека к ней, наличия врожденных задатков, склонности к работе, определенных естественных данных и моральных качеств [1; 2]. Из этой посылки следу-

ет, что необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов является применение в обучении таких методов, которые позволят развить природные способности и задатки студентов, раскрыть их в полном объеме и научить ими пользоваться. Это требует изменения самой методики обучения, добавления практических и тренинговых курсов.

Одной из важных целей в системе подготовки будущих менеджеров является развитие активности личности в учебном процессе, что позволит приобрести необходимые им в будущей практической деятельности прикладные знания, умения и навыки. Разрабатываемые в отечественной и зарубежной педагогике системы методов, средств и форм обучения в целом ориентированы на развитие активности. Применение в педагогическом процессе таких методов обучения, как анализ производственных ситуаций, решение ситуационных задач, деловых игр и др. всегда ставит студентов в условия, когда они должны опираться на свою систему знаний, действовать не по жесткому алгоритму, а в каждом случае искать новый подход к решению проблемы. Все это, несомненно, требует от студента проявления активности.

Вопросы выбора наиболее адекватного для каждой конкретной ситуации метода обучения, оптимального для данных условий его применения, составляют важнейший аспект деятельности преподавателя управленческих дисциплин, поэтому педагогика уделяет им особое внимание. Исследования Ю. К. Бабанского, М. И. Махмутова [3; 4] и других ученых показали, что выбор методов обучения зависит от следующих причин:

- общих целей образования, воспитания и развития обучающихся и ведущих установок современной дидактики;
- особенностей содержания и методов данной науки;
- особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору общедидактических методов;
- цели, задачи и содержания материала конкретной темы. Цель занятия всегда соотносится с возможностями средств ее достижения, а к ним относятся содержание и методы обучения;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- возрастных особенностей учащихся, уровня их реальных познавательных возможностей;
- уровня подготовленности учащихся (образованности, воспитанности и развития);
- материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- возможностей и профессионализма преподавателя, уровня его теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, личных качеств.

Традиционные формы обучения дают возможность усваивать информацию, однако ограничивают возможности развития творческого мышления и практических навыков у студентов. Овладение знанием сущности законов, закономерностей, тенденций и зависимостей функционирования и развития систем и объектов управления является необходимым, но недостаточным условием для эффективного управления. Обязательным условием достижения общего успеха в будущей профессиональной деятельности менеджера являются навыки и умения использовать приобретенные знания, применять их в действиях руководителя в реальных условиях, то есть совершить переход от теоретических рекомендаций к практике.

Для преодоления этого недостатка предлагается более широко использовать в подготовке будущих менеджеров инновационные педагогические технологии, по-

звolyающие закреплять знания в действиях, особенно на практических занятиях дисциплины цикла профессионально-ориентированной подготовки.

Внедрение в процесс подготовки менеджеров активных методов обучения позволит разрешить ряд противоречий, существующих в системе их подготовки, в частности, между:

- достаточно насыщенной теоретической подготовкой специалистов-менеджеров и слабой практической подготовкой, то есть между знаниями и умениями и действиями менеджера;

- требованиями к личности и деятельности менеджера и фактическим уровнем готовности выпускников университетов к выполнению социально и профессионально обусловленных функций;

- массово-репродуктивной подготовкой менеджера в университете и индивидуально-творческим характером его деятельности;

- уровнем подготовки менеджеров в университете и реальными потребностями предприятий, что ведет к невостребованности знаний или необходимости их пополнения;

- сложившейся технологической структурой педагогического процесса в университете, ориентированной на усвоение теоретической информации, и потребностью общества в менеджере, обладающим творческой активностью, самостоятельностью, инновационным мышлением.

Очень важно отметить, что только системное и целенаправленное внедрение активных методов обучения в процесс подготовки менеджеров будет способствовать развитию творческих способностей личности, активизации глубинных источников ее интеллектуального потенциала.

Учитывая значение активных методов обучения в формировании предпосылок, необходимых для создания целенаправленного образовательного процесса подготовки будущих менеджеров и обеспечения достижения желаемых результатов функционирования исследуемой системы, рассмотрим их подробнее.

Предлагаемые активные методы обучения выбраны на основе анализа опыта подготовки менеджеров в отечественных и зарубежных вузах, а также результатов анкетирования руководителей предприятий и организаций Южного берега Крыма [5] и успешно применяются автором работы в учебном процессе.

Особое место в системе активных методов обучения занимают деловые игры. Основные отличия игровой имитации от реального эксперимента заключаются в наглядности последствий принимаемых решений, а также в ускорении масштаба времени. С помощью такой игры появляется возможность повторить решение одной и той же производственной задачи, используя различные подходы. Одной из форм деловой игры, активно используемой в подготовке менеджеров в Таврическом национальном университете им. В. И. Вернадского, является «упражнение в корзине для бумаг». Суть ее состоит в том, что обучаемые выступают в роли управляющих виртуальной компанией и в течение 2-3 часов должны распределять полномочия, принимать решения, отдавать письменные и устные распоряжения, отвечать на письма и звонки, общаться с подчиненными, проводить совещания. Для этого им раздаются необходимые материалы (деловая переписка и описания), в которых важные и срочные вопросы смешаны с рутинными. Упражнения должны содержать как можно больше элементов, характерных для реальных ситуаций, быть применимыми на практике, демонстрировать значение усвоенного материала. Это помогает играющим научиться критически анализировать множество ситуаций и проблем и принимать правильные решения.

Имитационное моделирование отличается от других методов активного обучения прежде всего преобладанием самообучения над обучением, что чрезвычайно важно для подготовки менеджеров.

Среди активных методов обучения важное место занимает проблемное обучение. Сущность этого метода состоит в том, что знания и умения приобретаются студентами в творческой исследовательской обстановке, а учебный материал представляется в виде проблем. При этом для их решения выдвигаются различные варианты, инсценировки. Наиболее распространенным методом инсценировок является метод конференций. При этом академическая группа делится на подгруппы в составе 3-4 человек, и каждая подгруппа выбирает лидера, который организует работу подгруппы. Затем сообщается исходная информация, а преподаватель формулирует проблему и задает вопрос. Для решения проблемы и подготовки выступлений дается время на размышление, продолжительность которого зависит от сложности решаемой проблемы. На первом этапе дискуссии, которая является основной частью занятия, студенты пытаются прийти к единому мнению. Преподаватель предоставляет слово представителям всех подгрупп, которые сообщают принятое подгруппой решение. На втором этапе дискуссии вся группа анализирует выдвинутые решения и отбирает из них самое приемлемое. Инсценировка методом конференции полезна тем, что участники занятия максимально активны. Будущие менеджеры учатся объективно анализировать факты, формулировать решения, отстаивать свое мнение, критиковать других, делать выводы из своих и чужих ошибок.

В университетах США и других стран в учебном процессе подготовки менеджеров широко применяется метод исследования конкретных ситуаций (Case-study method). Этот метод представляет собой письменное или с использованием видеofilmа описание какой-то реальной или возможной конкретной ситуации. Студентов просят изучить данный случай и определить суть возникшей проблемы, проанализировать ее значимость и предложить ряд возможных решений, выбрать лучшее из них и привести его в исполнение. Роль преподавателя при использовании данного метода заключается в том, чтобы максимально вовлечь всех участников в процесс решения проблемы. Еще одной модификацией использования этого метода является обучение методом сравнения. Его суть состоит в том, что нужно увидеть, как нечто делают другие, сравнить с тем, что делаем мы сами, и постараться объяснить отличия. Результатом такого обучения является приобретение нового уникального опыта, понимание, изменение восприятия, а также понимание того, что для принятия решений в реальных условиях не существует готовых ответов.

Пока не получил у нас широкого распространения командно-дискуссионный метод, поэтому иногда его называют модифицированным "Case-study method" или методом "Pro et contra". Суть его в том, что группа студентов (обычно 6-8 человек) обсуждают вместе с преподавателем определенную проблему или событие, будь то управленческое решение, банкротство крупной компании или итоги выборов. Событие должно быть значимым, позволяющим раскрыть определенную проблему и наметить некоторые тенденции развития в той или иной области.

При подготовке к обсуждению студенты собирают всю доступную информацию о событии, включая высказывания специалистов и комментарии прессы. Иногда различные аспекты проблемы распределяются между студентами. В ходе обсуждения преподаватель не высказывает своей точки зрения с тем, чтобы не оказывать давление на мнения студентов. В конце дискуссии он лишь подводит некоторые итоги, суммируя все сказанное. Выступления отдельных студентов не оцениваются, так как считается, что мысль об оценке сковывает студентов, не позволяя им сво-

бодно высказываться и применять нестандартные подходы.

Модификация указанного метода состоит в том, что из числа студентов формируются 2 команды (группы) по 4 человека, каждая из которых готовится к дискуссии по определенной проблеме, по которой имеются противоположные мнения. Одна подбирает аргументы “за”, другая – “против”. Каждую команду возглавляет капитан, который координирует подготовку членов группы и берет на себя инициативу в ходе дискуссии. Естественно, что это должен быть студент, обладающий качествами лидера. Команды составляются из наиболее подготовленных студентов, умеющих аргументировано отстаивать определенную точку зрения. Подобные навыки формируются, как правило, к третьему – четвертому курсу, поэтому на первом – втором курсе применять данный метод нецелесообразно. Если в одной учебной группе трудно подобрать две равноценные команды, для проведения занятия можно объединить две группы. Наличие команд из разных групп может усилить соревновательный момент.

Студенты, не вошедшие в команды, задают вопросы выступающим и в конце участвуют в определении команды–победителя. При этом важно избрать такой метод подведения итогов, который бы максимально исключил субъективные оценки и личные пристрастия. Например, при проведении дискуссии об инвестиционной привлекательности экономики Украины студентам, не вошедшим в команды, отводится роль потенциальных инвесторов, которых требуется убедить вкладывать или не вкладывать капитал в украинскую экономику. Всем “инвесторам” раздаются листки с обозначением сумм от 0 до 100 млн. долларов. По итогам дискуссии они должны отметить, какую сумму они готовы вложить. Преподаватель суммирует собранные данные, и если общая сумма превышает половину максимально возможной, то считается победителем команда, убеждавшая “инвесторов” вкладывать капитал, если сумма меньше, то побеждает противоположная команда. Важно отметить, что метод подведения итогов заранее не оглашается.

В ходе подготовки и проведения дискуссии очень важна роль преподавателя. Прежде всего, предложенная тема должна быть не только актуальной в теоретическом и практическом смысле, но и вызывать дискуссии в прессе и обществе. Семинары в такой форме вызывают у студентов большой интерес, повышают их активность и самостоятельность в образовательном процессе [6].

Еще одной разновидностью проблемного обучения является метод инцидентов, который позволяет будущим менеджерам научиться отбирать нужную информацию, чтобы в дальнейшем умело пользоваться ею при выработке решения. В этом случае первоначально обозначены лишь общие рамки проблемы и студентам предлагается самостоятельно найти свою роль в рассмотрении инцидента. Дополнительные данные сообщаются лишь в том случае, если студенты задают соответствующие вопросы. Этот метод особенно эффективен при проведении анализа взаимоотношений между менеджерами и подчиненными, например, при разъяснении юридических вопросов.

Метод мозговой атаки также принадлежит к арсеналу методов проблемного обучения. При использовании этого метода студенты, получив исходные данные, образуют так называемый «коллективный мозг». Назначается секретарь и приглашается эксперт. Задача студентов - вносить оригинальные предложения, здесь количество вносимых предложений важнее их качества. Внесенные предложения не подлежат обсуждению и критике. Роль преподавателя заключается в том, чтобы создать атмосферу непринужденности, поощрять студентов творчески мыслить и дополнять чужие предложения, в том числе неправильные и непригодные. После



занятия эксперт анализирует все решения, и на следующем занятии студентам сообщаются результаты его выводов. В методе «мозговой атаки» отсутствует дискуссия, но характер этого метода заставляет студентов творчески, «интенсивно мыслить», вносить оригинальные и неординарные предложения, что является очень важным в подготовке менеджера. Возможен и другой сценарий проведения «мозговой атаки», когда после первого этапа выдвижения идей, на втором этапе сами студенты обсуждают различные варианты по определенным критериям, таким, например, как соответствие предпосылкам и исходным требованиям, возможность реализации, сроки реализации, необходимость дополнительных затрат и прочим критериям. На заключительном этапе происходит окончательная оценка идей в соответствии с выбранными критериями и принятие решения.

К числу широко применяемых в проблемном обучении относится метод «огонь по руководителю», нацеленный на развитие способности менеджера уметь изменять свое мнение по некоторым вопросам. При использовании данного метода преподаватель сообщает исходную информацию и свое мнение, сознательно сформулированное наперекор мнению студентов. Мнение руководителя должно быть абсолютно правильным и обоснованным. В то же время оно должно быть сформулировано деликатно и одновременно остро. Это настроит слушателей против руководителя. После этого студентам дается возможность выступить. Руководитель при этом должен парировать возражения и умело доказывать правильность своей точки зрения. Инсценировку можно считать удавшейся только в том случае, если руководитель, владея педагогическим мастерством, сможет склонить слушателей на свою сторону. Использование этого метода является актуальным в подготовке менеджеров, так как развивает умение критически оценивать ситуацию, мыслить и принимать правильное решение, признавая свои ошибки.

Среди других активных методов можно выделить «тренинг сензитивности», который служит для выработки у будущих менеджеров большей восприимчивости к эмоциональным реакциям и впечатлениям, а также способности воспринимать и делать выводы из последствий своих действий, совершенных под влиянием своих чувств и чувств других людей. Типичной является группа из 10-12 человек. Акцент в обучении рекомендуется делать на вопросах типа: «Как Вы сейчас чувствуете?», «Что Вы думаете об остальных участниках группы?», «Что нужно сделать, чтобы Вы почувствовали себя лучше?». Особенность этого метода в том, что здесь отсутствует сценарий.

В последнее время кроме перечисленных активных методов обучения управленцев часто применяется метод социально-психологического тренинга, целью которого является развитие и повышение социально-психологической компетенции будущего руководителя. Студенту отводится активная роль в процессе отработки знаний и умений в деловом общении. При подборе конкретных методов и приемов обучения в группах тренинга выбирают те, которые дают возможность максимально использовать преимущества интенсивной обратной связи: видеотренинг, ролевая игра, практические упражнения. При использовании данного метода развиваются такие необходимые руководителю качества, как интуитивность, активность, гибкость мышления, направленность управленческой деятельности человека и другие качества.

**Выводы.** Применение в учебном процессе подготовки менеджеров рассмотренных активных методов обучения, на наш взгляд, будет способствовать приобретению студентами собственного видения, направления приложения усилий, умения ставить цели, то есть будет способствовать развитию тех качеств, которые и отличают

чают профессию менеджера от всех остальных. В последнее время наблюдается тенденция демократизации образования, перехода от информационно-познавательной педагогики к педагогике совместной деятельности, когда основной функцией преподавателя становится создание условий, которые развивают личность студента. Безусловно, что применение активных методов в обучении способствует реализации этой функции преподавателя управленческих дисциплин и позволяет стимулировать развитие самостоятельной познавательной деятельности у будущих менеджеров. Однако, несмотря на все «плюсы» рассмотренных активных методов обучения важно помнить, что ни один отдельно взятый метод не может обеспечить необходимых результатов в полном объеме, и желаемый эффект может быть достигнут только при использовании целого ряда взаимодополняющих методов, составляющих систему.

#### **Резюме**

В статье рассмотрены факторы, влияющие на выбор методов обучения, а также активные методы обучения, применяемые в подготовке менеджеров.

#### **Резюме**

У статті розглянуті фактори, що впливають на вибір методів навчання, а також активні методи навчання, застосовані в підготовці менеджерів.

#### **Summary**

Factors that influence the selection of teaching methods and active methods of education used in manager training.

#### **Литература**

1. Харламов И. Ф. Педагогика: Уч. пособ. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.
2. Романовський О. Г. Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності: Автореф. дис...д-ра наук: 13. 00. 04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 40 с.
3. Махмутов М. И. Рынок и профессионализм работников. Профессионал. – 1991. – №8. – С. 1.
4. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
5. Мартовой А. В., Самолук И. В., Остроухова Л. В., Брежестовская Е. А. Организация внутрифирменного обучения в организации // Міжнародне співробітництво в галузі освіти: Матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції «INTEД-2003», 1-5 квітня 2003 р., м. Ялта. – 36. статей: Ч. 2. – К.: Пед. преса, 2003. – С. 33-42.
6. Твердохлебов Н. И. Использование командно-дискуссионного метода при проведении семинарских занятий. Формирование регионального механизма управления народнохозяйственным комплексом Украины: Материалы Всеукраинской межвузовской научно-практической конференции (25 декабря 2003 года). – Симферополь: “Таврия-Плюс”, 2004. – С. 236-237.

Подано до редакції 17. 05. 2004

УДК: 371. 132: 37. 03

## **ЕСТЕТИКО-ЕКОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

*Павленко Ірина Григорівна  
старший викладач*

*Чурикова-Кушнір Ольга Дмитрівна  
кандидат педагогічних наук, доцент*

*Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка*

**Постановка проблеми.** Динамічні соціальні процеси, зміни у життєдіяльності, свідомості, поведінці людей, що виникли у кінці ХХ – початку ХХІ ст., змушують по-новому подивитися на існування людства, функціонування

соціальних інститутів, діяльність кожної конкретної людини. Розв'язання екологічних, як і інших глобальних проблем, які виникли раніше людської спільки, потребує формування нового світорозуміння, нових цінностей, сенсів, правил спілкування та поведінки. Це особливо важливо в наш час, коли розв'язання екологічних питань неможливе без світоглядних позицій, переоцінки ставлення людей до природи. Сьогодні має утверджуватися "екологічне, етичне та естетичне виховання й формування високої культури особистості, здатності протидіяти проявам бездуховності" (Проект Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті).

У науковій теорії світосприймання людини й природи як єдиної космічної цілісності, розробленій В. Вернадським та його послідовниками, особливо очевидно є необхідність формування у підростаючого покоління екологічної культури, що сприяє успішному проведенню заходів з охорони навколишнього середовища та "благоговійному" ставленню людей до життя в усіх його проявах як найвищої цінності. Кожна людина повинна усвідомити, що природа - це джерело не тільки її фізичного, матеріального, але й духовного життя. Отже, формування екологічної культури повинно базуватися на пізнанні єдності концепцій екологічного та естетичного ставлення людини до природи.

Усталену у сучасному суспільстві утилітарно-прагматичну поведінку людства до природи можна змінити за допомогою формування у них повноцінної екологічної культури, яка багато в чому визначає світогляд людини, духовно-моральні, естетичні, ціннісні орієнтири, її готовність до творчого створення. Екологічна культура базується на пізнавальному, емоційно-ціннісному, поведінковому та діяльнісному елементах. При цьому природознавство, етика, естетика виступають в екологічній культурі у безперервній єдності, що дозволяє виховувати у людей морально-естетичне ставлення до природи.

У зв'язку з цим зростає необхідність екологічного виховання населення України та створення єдиної безперервної системи екологічної освіти, яка охоплює всі вікові періоди людського життя. Процес екологічної освіти орієнтований, перш за все, на облагороджування людини, зростання рівня її екологічної культури, розвиток у неї ціннісного сприйняття довкілля, пізнання природних взаємозв'язків, а також на оздоровлення міжособистих відношень, виховання поваги до всього існуючого та усвідомлення людьми своєї відповідальності за стан природи.

Відповідно до цього актуалізується проблема професійної підготовки майбутнього педагога, формування його духовної культури, у тому числі й екологічної, яке відбувається в стінах ВНЗ. Саме це завдання стає особливо вагомим у процесі підготовки вчителя, екологічна культура якого буде сприяти закріпленню відповідних духовних цінностей у свідомості його майбутніх учнів. Тому завдання виховання екологічної культури повинні пронизувати весь цикл дисциплін, які вивчаються у ВНЗ, й не тільки гуманітарних, суспільних, але й природничих. Тим більше, що вузькопрофесійна підготовка вже не відповідає вимогам нашого часу; важливим компонентом професійної освіти є особиста культура випускника, а вища освіта повинна стати елементом загальної культури людини.

Можливі шляхи духовної взаємодії людини й природи, необхідність екологічної освіти кожної людини, роль екологічної культури у процесі формування духовної культури особистості та суспільства подані у працях Н. Бібік, С. Бородавкіна, А. Букіна, О. Вербицького, О. Захлебного, І. Зверева, В. Ільченко, О. Плахотнік, І. Суравегіної, Г. Ткачук, В. Червонецького та ін. Але як показав аналіз літератури, формування екологічної культури майбутніх вчителів як педагогічна

проблема потребує подальшого вивчення. Професійна кваліфікація вчителя як організатора виховної роботи з формування екологічної культури учнів має особливе значення, адже здійснення завдань екологічної освіти можливе лише за умови високої компетентності педагога в цих питаннях. На розкриття саме цього й **спрямована наша стаття**, основною метою якої є розгляд деяких особливостей та педагогічних умов формування екологічної культури особистості майбутнього педагога.

Екологічна трансформація свідомості особистості й суспільства повинна йти від набуття екологічної грамотності до засвоєння екологічної культури. Очевидно, що розвиток повноцінної екологічної культури повинен відбуватися у процесі екологічного виховання. Сучасна екологічна освіта та виховання орієнтовані на утворення системи безперервної екологічної освіти (БЕО), яка спрямована на розвиток екологічної свідомості й мислення, екологічну культуру особистості й суспільства, відповідне ставлення кожної людини до природи. Система безперервної екологічної освіти охоплює й навчально-виховний процес вузу.

Проблема формування екологічної культури майбутнього спеціаліста ускладнюється тим, що немає єдиної наукової думки з приводу самого визначення поняття “екологічна культура”. Так, екологічна культура, на думку О. Вербицького, виступає як “сукупність досвіду взаємодії людей з природою, котра забезпечує виживання та розвиток людини, яка виявляється у вигляді теоретичних знань та способів практичних дій у природі й суспільстві, моральних норм, цінностей та культурних традицій [3, с. 33]. Учені О. Захлебний, І. Суравегіна під екологічною культурою розуміють відповідне ставлення людини до власних природних даних (власного організму), до природи (загальній передумові матеріальної праці, природного середовища життєдіяльності людей), до діяльності, яка пов’язана з вивченням та охороною довкілля. М. Тарасенко вважає, що “екологічна культура включає визначений “зріз” суспільно виробленого способу самореалізації людини в природі, культурні традиції, життєвий досвід, моральні почуття та моральну оцінку ставлення людини до навколишнього середовища” [6, с. 232]. На думку С. Бородавкіна, розвиваючи екологічну культуру, доцільно враховувати як існуючі норми поведінки, так і спиратися на внутрішній контроль самої особистості: відповідальність, сумління, обов’язок та ін. [1]. Учений А. Букін в екологічну культуру особистості включає: оволодіння людиною науковими знаннями, засвоєння норм поведінки, розвиток морально-естетичних почуттів у спілкуванні з природою, охорону довкілля [2]. Аналогічні компоненти екологічної культури виділяє Б. Лихачов, який включає в екологічну культуру відповідні знання, глибоку зацікавленість у природоохоронній діяльності, грамотне її здійснення, багатство морально-естетичних почуттів та переживань, які породжуються від спілкування з природою. Екологічна культура, на думку І. Зверева, передбачає наявність у людини твердих знань, переконань, готовність до діяльності, а також її практичні дії, які погоджені з вимогами дбайливого ставлення до природи [7]. Н. Гнілуша складниками екологічної культури вважає екологічну свідомість, екологічні переконання, екологічний світогляд, готовність до екологічної діяльності, відповідне ставлення до навколишнього середовища [4]. Дослідників існують схожі складові, аналіз яких дозволяє визначити “екологічну культуру” як поняття двоїсте. У широкому розумінні екологічна культура позначає невід’ємну частину світової культури, яка заснована на позитивному соціально-екологічному досвіді відношень “людина – природа”, котра відділилась у результаті загострення екологічних обставин; у вузькому ж аспекті слід розглядати екологічну культуру особистості, яка включає такі складові: оволодіння необхідною науково-екологічною базою

включає такі складові: оволодіння необхідною науково-екологічною базою знань культури; засвоєння відповідних норм поведінки; розвиток морально-естетичних почуттів; участь у природоохоронній діяльності.

Виходячи з вищесказаного, ми під екологічною культурою розуміємо інтегративну якість особистості, що втілює духовно-моральні цінності й визначає екологічно-моральні вчинки, які спрямовані на збереження життя в усіх його проявах та на створення краси природного середовища. При цьому екологічна культура майбутнього педагога характеризується не тільки оволодінням технічними, науково-економічними знаннями, вміннями, навичками, а й естетичним ставленням до природи, розвитком емоційно-чуттєвої сфери людини, вихованням її естетичних потреб та інтересів, проявом творчої діяльності. Отже, одним із засобів формування екологічної культури повинно стати мистецтво, яке допоможе виховати та розвинути естетичне ставлення майбутніх вчителів до природи, примусить їх усвідомити неповторну різноманітність, цілісність оточуючого світу й розуміти необхідність його охорони. Використання творів мистецтва в навчально-виховному процесі вищої школи дозволить переорієнтувати традиційні утилітарно-прагматичні погляди людини на естетико-екологічні, активно-творчі.

Мистецтво за допомогою художніх засобів проникає в різні сфери людської практики, діючи тим самим на формування картини світу, на змістовність, активність й спрямованість усіх проявів, всієї свідомості індивіда. Основним значенням мистецтва в подоланні екологічних проблем залишається його спроможність безпосереднього залучати увагу людини до природи та до взаємовідношень людини з нею. Духовно вдосконалюючи особистість, воно формує творче та відповідальне ставлення до всього живого як до частки своєї власної організації. Мистецтво пробуджує у людей людяність, добро, неповторність особистісного самосприйняття колориту й поетичної чуттєвості буття дозволяє гармонізувати життя людини. Це виявляється, перш за все, у руйнуванні стереотипів, згрубілого мислення, у подоланні шляху від загальнолюдського до особистісного досвіду, від емпіризму пережитого до художніх символів та духовних цінностей. Об'єктивним джерелом сприйняття краси природи завжди виступає безпосереднє усвідомлення людиною гармонійного взаємозв'язку природних явищ або їх художнього образу. Саме мистецтво сприяє формуванню в майбутніх спеціалістів морально-естетичного ставлення до природи, образу природи й світу, розвитку емоційної пам'яті, благородства думки та вчинку. Мистецтво як "магічний кристал" через накопичення естетичного досвіду сприйняття художніх образів природи пробуджує в людях почуття захопленості, піднесеності, натхнення, які зберігаються в них при спілкуванні з реальними природними об'єктами.

Формування екологічної культури майбутніх вчителів засобами мистецтва допомагає вихованню естетичного ставлення до природи, що дозволяє вирішити ряд екологічних проблем. З усього вищесказаного виходить, що при організації процесу формування екологічної культури майбутніх вчителів необхідно дотримуватися таких педагогічних умов: реалізації мультидисциплінарного підходу при організації екологічної освіти майбутніх педагогів, при цьому під мультидисциплінарним підходом розуміється екологізація більшості існуючих навчальних предметів [5]; використання творів мистецтва поряд із організацією безпосереднього сприйняття майбутніми спеціалістами природних об'єктів; здійснення на морально-естетичному рівні заглиблення в світ природи, переживання її художнього образу; застосування творів мистецтва як засобу "естетичного діалогу" з об'єктами природи.

**Висновки.** Дане дослідження проблеми формування екологічної культури

майбутніх педагогів допоможуть у пошуку нових ефективних шляхів удосконалення екологічної освіти вищої школи, у створенні сучасних технологій освіти, прогнозуванні результатів екологічного виховання. Подальшого розроблення потребує більш детальне вивчення усіх об'єктивних та суб'єктивних факторів, які впливають на формування екологічної культури майбутніх вчителів, дослідження взаємозв'язку різних навчальних дисциплін у формуванні екологічної культури майбутніх освітян, розгляд особливостей виховання екологічної культури майбутніх педагогів у зв'язку з географічними, історичними, культурними особливостями кожного конкретного регіону нашої країни.

#### **Summary**

Ecological culture forming of a specialist to be is the integral part of his professionalism. The peculiarities and the pedagogical conditions for ecological culture forming of the teachers to be offered in the article will help in searching the new effective ways of improving the system of ecological education at higher school, in creating the up-to-date teaching technologies and in predicting the results ecological in education.

#### **Резюме**

Формирование экологической культуры будущего педагога является неотъемлемой частью его профессионализма. Представленные в статье особенности и педагогические условия формирования экологической культуры будущих учителей помогут в поиске новых эффективных путей усовершенствования системы экологического образования в высших учебных заведениях, в создании современных технологичных обучения, прогнозирования результатов экологического воспитания.

#### **Резюме**

Формування екологічної культури майбутнього педагога є невід'ємною частиною його професіоналізму. Подані у статті особливості й педагогічні умови формування екологічної культури майбутніх вчителів допоможуть у пошуку нових ефективних шляхів удосконалення екологічної освіти вищої школи, у створенні сучасних технологій освіти, прогнозуванні результатів екологічного виховання.

#### **Література**

1. Бородавкин С. В. Этика и экологическое воспитание. – Л.: Ленингр. орг. о-ва “Знание” РСФСР, 1988. – 15 с.
2. Букин А. П. В дружбе с людьми и природой: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.
3. Вербицкий А. А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 31-36.
4. Гнілуша Н. Екологічна освіта – складова культури майбутнього вчителя // Рідна школа. – 1999. – № 7-8. – С. 40-42.
5. Проект концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – № 14 (липень). – 1995. – С. 2-18.
6. Тарасенко Н. Ф. Природа, технология, культура: философско-мировоззренческий анализ. – К.: Наук. думка, 1985. – 256 с.
7. Экологическое образование школьников / Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.

Подано до редакції 09. 06. 2004

*Подобедова Татьяна Юрьевна,  
директор Центра международной кооперации  
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

**Постановка проблемы и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами.** Одним из важных направлений деятельности педагогических вузов является качественная профессионально-педагогическая подготовка студентов к работе в средней и высшей школе. Осмысление этого факта способствует повышению ответственности педагогических университетов, институтов и колледжей за реализацию нового, более широкого подхода к обучению и развитию студентов и требует особого внимания к уровню сформированности у них разнообразных профессиональных и личностных качеств на протяжении всех лет обучения в учебном заведении.

Актуальность проблемы профессиональной подготовки студентов педагогических вузов в системе непрерывного образования определяется, прежде всего, требованиями к содержанию, структуре и функциям подготовки. Опыт исторического развития показывает, что осуществление актов перехода от теории к практике, от прошлого к будущему, от потенциального к актуальному требует определенного вида деятельности. Такой деятельностью является проектирование и его главное концептуальное задание – проект. В этой связи необходима разработка новой концепции высшего педагогического образования, которое бы включало в качестве системного элемента педагогической деятельности профессиональное проектирование, с присущими ему содержанием, структурой и функциями.

**Анализ решений проблемы.** На сегодня в теории и практике высшего педагогического образования накоплен значительный опыт, который охватывает многие стороны профессионально-педагогической подготовки студентов. Проблеме формирования профессиональной готовности студента педвуза к педагогической деятельности посвящены работы Н. В. Кузьминой, А. Г. Мороза, А. И. Мищенко, Е. Н. Пехоты, И. П. Подласого, В. А. Семиченко, В. А. Сластенина; поискам путей совершенствования учебного процесса в высшей педагогической школе - А. Н. Верхолы, В. И. Загвязинского, В. Е. Зябкина, В. А. Козакова, С. А. Сысоевой; организационным формам, методам и технологиям обучения студентов - Т. Ф. Акбашева, А. А. Вербицкого, В. К. Дьяченко; лично ориентированной подготовке студентов к профессиональной деятельности - А. Г. Асмолова, Г. А. Нагорной, А. А. Реан, В. В. Серикова, В. А. Якунина, Т. С. Яценко. Несмотря на многогранность исследований, они не исчерпывают всех вопросов профессионально-педагогической подготовки студентов педагогических высших учебных заведений, а главное – не определяют пути развития отечественного педагогического образования с точки зрения перспективы, формирования у студента системного видения педагогической действительности, прогностического мышления, готовности к педагогическому проектированию.

В общей *проблеме* определения путей совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей гуманитарного профиля выделен важный аспект – теоретические и методические основы формирования готовности студентов педвуза к педагогическому проектированию на основе лично ориентированного обучения. Различные аспекты проблемы педагогического проектиро-

вания исследовали В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, В. И. Гинецинский, А. Н. Коберник, А. А. Лигоцкий, Е. С. Заир-Бек, В. М. Монахов, Н. Н. Суртаева, Ю. К. Чернова, В. З. Юсупов. Однако, несмотря на интенсивные поиски ученых в целях создания единой теории педагогического проектирования, пока остаются недостаточно изученными вопросы терминологии, ее содержательного наполнения, структуры и функций компонентов проектировочной деятельности педагога, этапов создания педагогического проекта, закономерностей процесса подготовки будущих учителей к проектно-педагогической деятельности.

**Целью данной статьи** является формирование теоретико-методологических основ педагогического проектирования и выявление основных заданий практической подготовки будущих учителей гуманитарного профиля к проектно-педагогической деятельности. Для достижения целей исследования особое внимание уделяется обоснованию и формированию теоретической базы - содержательно-наполнения категориального аппарата по педагогическому проектированию и классификации педагогических проектов.

**Основной материал исследования и обоснование полученных результатов.** Идея исследования базируется на положениях о педагогической деятельности, которая имеет свое содержание, структуру и функции. Основные компоненты педагогической деятельности – гностический, проектировочный, конструктивный, организационный и коммуникативный - позволяют создать теоретическую модель содержания, структуры и функций подготовки студентов к педагогической деятельности. Такая модель при определенных условиях должна быть одновременно основой как учебной работы студентов, так и их готовности к профессионально-педагогической деятельности. При реализации целостной модели создается возможность подготовки педагогов, которые были бы способны самостоятельно воспроизводить основные компоненты учебно-воспитательного процесса, прогнозировать результаты своей педагогической деятельности, проектировать различные модели обучения и воспитания школьников, находить наиболее рациональные и эффективные образовательные технологии. Построение педагогического процесса, в котором проектировочный компонент занимает ведущее место в подготовке педагогических кадров, отображает современные тенденции развития системы отечественного и зарубежного педагогического образования, определяет пути его интеграции в мировое образовательное пространство.

В обобщенном виде *педагогическое проектирование* можно рассматривать как коллективную педагогическую деятельность, направленную на опережающее отражение педагогической действительности, тесно связанное с педагогическим целеполаганием, прогнозированием, разработкой педагогических теорий, концепций, программ. В таком значении, педагогическое проектирование – это процесс проектирования больших педагогических систем, в ходе которого необходимо ответить на концептуальный (что надо сделать, изменить?), технологический (как делать?) и кадровый (кто будет делать?) вопросы.

Вместе с тем, педагогическое проектирование можно рассматривать и как индивидуальную деятельность учителя, направленную на *предварительную разработку основных элементов педагогической ситуации или целостного педагогического процесса*: цели и задач, плана, организационных форм, методов и средств, форм и методов контроля, коррекции и оценки результатов педагогического и учебного труда [1, с. 343-344].

Одной из важнейших характеристик педагогического проектирования является разработка созданной модели, обоснование и доведение ее до уровня практиче-



ского использования в педагогической действительности. Другими словами, педагогическое проектирование – это целенаправленная деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы, ориентированной на массовое использование. При этом словосочетание «создание проекта» не отождествляет проектирования с процессами разработки, планирования и прогнозирования. Суть проектирования – изменение педагогической действительности [2, с. 9-10].

*Педагогическое проектирование* обозначает одну из важнейших функций педагогов или педагогических (научно-педагогических) коллективов и, соответственно, деятельность по ее выполнению. Педагогическое проектирование рассматривается не только как функция педагога, но и как составная часть мастерства (компетентности) каждого педагога, включающая разработку, прогнозирование, планирование результатов профессиональной деятельности. «Искусство педагога, - подчеркивает В. М. Коротов, - состоит в том, чтобы решение сиюминутных тактических задач не заслоняло целевых стратегических установок, а, наоборот, способствовало их последовательной реализации» [3, с. 153].

Контент-анализ существующих в научной литературе определений, а также системно-функциональный и системно-деятельностный подходы к обоснованию терминологического аппарата данной научной проблемы позволили дать авторское определение понятий «педагогическое проектирование», «проектно-педагогическая деятельность», «проективные умения».

*Педагогическое проектирование* - элемент системной индивидуальной или групповой педагогической деятельности, который включает прогнозирование, моделирование, конструирование и воспроизведение педагогического объекта (явления или процесса) и направлен на обоснование целевой идеи, разработку, создание модели и реализацию педагогического проекта. *Проектно-педагогическая деятельность* - компонент педагогического мастерства и компетентности педагога, который направлен на создание системной модели объекта педагогической действительности и возможных вариантов ее использования посредством комплекса проективных умений. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов [4, с. 45-46] отмечают, что «триада «анализ - прогноз – проект» предполагает выделение специальной группы умений, проявляющихся в материализации результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания. *Проективные умения* включают действия по диагностике и прогнозированию уровня развития школьников, моделированию, конструированию и воспроизведению цели, задач, плана и организационной структуры учебно-познавательной деятельности учащихся, контролю, коррекции и оцениванию результатов учебной работы, проектированию дальнейшего этапа педагогического процесса.

Вместе с тем, *педагогическое проектирование* – не только деятельность, но и процесс последовательной смены состояний, характеризующихся новыми задачами, видами деятельности, степенью упорядоченности информации. Процесс проектирования в своем развитии проходит четыре последовательных этапа:

- *теоретический*: период педагогического изобретательства, разработки идеи, которую в дальнейшем предстоит воплотить в ту или иную систему и довести до массового использования;

- *технологический*: этап создания единичного опытного образца, в процессе которого изобретательская идея должна обогатиться всеми качествами строящейся системы и воплотиться в технологию;

- *экспериментальный*: этап педагогического эксперимента по проверке эф-

фективности созданного образца;

- *внедренческий*: этап оформления конечного проекта, в ходе которого происходят конструктивные изменения в рамках созданной модели с тем, чтобы обеспечить созданному проекту возможность применения в массовой педагогической практике.

*Результатом педагогического проектирования* является педагогический проект, функциональная специфика которого зависит от состояния среды, особенностей субъектов, занятых подготовкой конкретного проекта, функциональных связей между элементами проекта, возможностей его эффективного использования, ожидаемых результатов.

Одним из важных аспектов исследуемой проблемы является описание типологической *характеристики основных видов педагогических проектов*. Знание типологии проектов, используемых в педагогическом процессе, может оказать существенную помощь педагогам при разработке этих проектов, их структуры, при координации деятельности учащихся и студентов в группах. Анализ современной педагогической литературы (Г. А. Атанов, 2001; В. С. Безрукова, 1996; В. М. Коротов, 1999; Т. А. Новикова, 2000; И. П. Подласый, 1998; Е. С. Полат, 2004; П. Е. Решетников, В. А. Сластенин, 1996, 2000; В. Э. Штейнберг, 2000) позволяет говорить о существующих в теории и практике различных классификаций педагогических проектов.

Автором наиболее разработанной и обоснованной классификации является творческий коллектив под руководством профессора Е. С. Полат [5, с. 10-17]. В ней проекты выделяются на основании следующих типологических признаков:

1) *метод или вид деятельности, доминирующий в проекте*: исследовательский, творческий, приключенческий, ролево-игровой, практико-ориентированный, информационный;

2) *содержательный аспект проекта*: литературное творчество, естественнонаучные исследования, экологические, языковые (лингвистические), культурологические (страноведческие), ролево-игровые, спортивные, географические, исторические, музыкальные;

3) *характер координации проекта*: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта);

4) *характер контактов*: внутренний (локальный), региональный, международный;

5) *количество участников*: персональный, парный, групповой;

6) *продолжительность проведения*: краткосрочный, долгосрочный, эпизодический.

Вместе с тем, изучение теории исследуемой проблемы и анализ педагогических проектов, существующих и реализуемых в педагогической действительности, позволили нам выделить следующие виды *педагогических проектов*:

- *социально-образовательные проекты*: проектирование образовательных систем и процессов; проекты жизненной стратегии личности, ученических и педагогических коллективов;

- *обучающие проекты*: учебные задачи и ситуации, методы проектов на конкретных уроках; проекты индивидуальных обучающих программ;

- *воспитательные проекты*: проекты в системе развития жизненной и деятельности компетентности учащихся, их социализации; культурологические проекты;

- *технологические проекты*: творческие сетевые проекты в учебном заведе-

нии; проекты технологий обучения младших (старших) школьников;

- *исследовательские проекты*: игровые, информационные, телекоммуникационные, компьютерные;

- *индивидуальные, групповые и коллективные проекты*: личностно-ориентированные, *индивидуально-творческие*, коллективно-творческие.

Реализация проекта способна в некоторой степени решить актуальную педагогическую проблему, быть полезной для массового использования, ибо обладает новизной, гибкостью, оптимальностью, непротиворечивостью, целостностью. Процедура проектирования, как отмечает Н. О. Яковлева, считается эффективной, если, во-первых, она не потребовала дополнительных ресурсов; во-вторых, в итоге создан работоспособный проект; в-третьих, есть потенциальные возможности для снижения затрат по его эксплуатации без ущерба качеству работы [2, с. 13].

В настоящее время в Украине и за рубежом разрабатывается огромное количество разнообразных образовательных проектов. Ознакомление с ними, участие в их реализации, разработка собственных педагогических проектов позволит начинающим педагогам и педагогам со стажем работы в образовательных учреждениях повысить свою профессиональную компетентность, расширить кругозор, стимулировать интерес к работе со школьниками.

Практическая педагогическая деятельность, как всякая трудовая деятельность, направлена на достижение конкретной цели обучения, воспитания и развития. Планируемые педагогом действия учащихся, в этой связи, должны быть педагогически целесообразны.

В ходе опытно-экспериментальной работы по формированию проектировочных умений у будущих учителей гуманитарного профиля, в основу которой легли основные положения концепции личностно ориентированного обучения, был определен недостаточный уровень сформированности прогностических и проективных умений, отсутствие навыков комплексного использования знаний при анализе педагогических ситуаций, неумение трансформировать полученные знания при решении новых педагогических задач, отсутствие навыков проектирования целостного педагогического процесса, создания различных моделей взаимодействия учителя и воспитанников.

Исходя из вышеизложенного необходимость внесения изменений в содержание, методы, формы, технологии преподавания педагогических дисциплин и организацию педагогической практики, а также важность совершенствования процесса формирования у будущих учителей гуманитарного профиля готовности к проективно-педагогической деятельности являются очевидными. Формирование у студентов творческого осмысления и анализа реальных фактов педагогической практики, потребностей и возможностей в проектировании педагогических объектов и явлений является особенно актуальным с учетом личностно ориентированного подхода в образовании.

Основным показателем личностно-профессионального становления студентов является *оценка их готовности к педагогическому проектированию и учебно-воспитательной работе* в существующих социально-экономических условиях. В процессе организации личностно ориентированного обучения студентов педагогическому проектированию определено содержание следующих *девяти* заданий, уровень выполнения которых служит показателем динамики готовности студентов к учебно-воспитательной работе в школе:

1) *проектирование индивидуальной программы воспитания и развития школьника*, предполагающей диагностику личности школьника, составление психо-

лого-педагогической характеристики ребенка; прогнозирование и моделирование ближайших и перспективных целей, формулирование плана и условий его достижения, разработку методов контроля, коррекции и оценки результатов педагогического воздействия;

2) *проектирование комплексной программы работы с классным коллективом*, предполагающей изучение классного коллектива, составление характеристики социального развития актива, отдельных групп, класса в целом; диагностику межличностных отношений, моделирование целей, задач, методов и форм организации совместной деятельности, способов контроля, оценки результатов взаимодействия;

3) *проектирование, анализ и решение педагогической ситуации*, связанной с диагностикой причинно-следственных связей в воспитательном процессе, реализацией субъект-субъектных отношений;

4) *проектирование, анализ и решение педагогической задачи*, включающей комплекс противоречий и требующей анализа их внутренних причин; толкование педагогического факта через призму психолого-педагогической структуры личности ученика, организации и осуществления взаимодействия с ним в зависимости от принятых решений;

5) анализ урока (внеклассного мероприятия), на котором присутствовал студент с последующим *составлением авторского проекта его проведения*, включающего приемы целеполагания, планирования, организации, контроля, коррекции, оценки;

6) *проектирование и проведение урока* (фрагмента урока) с демонстрацией освоенных методов, форм, средств обучения, педагогических технологий;

7) *проектирование и проведение системы уроков и внеклассных мероприятий* в условиях педагогической практики, соответствующих современным представлениям о целостном педагогическом процессе;

8) *составление проекта и защита программы научно-методического исследования* с описанием научного аппарата, определением основных этапов опытно-экспериментальной работы и их содержания;

9) *обоснование проекта концепции будущей педагогической деятельности* с определением перспективного плана личностного и профессионального развития.

Итогом внедрения личностно ориентированного, индивидуально-творческого, контекстного обучения, формирования системы проективных знаний и умений, развивающих коопераций, решения проблемных педагогических задач в реальный педагогический процесс является высокий уровень готовности студентов к проектно-педагогической деятельности, который характеризуется сформированностью системы знаний о педагогическом проектировании и комплекса проективных умений, а также мотивационной сферы, интересов, потребности в педагогической деятельности, основных элементов педагогической культуры, профессионального мышления, мастерства, компетентности, творческого стиля работы.

**Выводы и перспективы дальнейших изысканий.** Проведенный анализ теории и практики педагогического проектирования позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Раскрытие содержания понятий «педагогическое проектирование», «проектно-педагогическая деятельность», «проектные умения», а также классификация педагогических проектов является значимым этапом в теоретической и практической подготовке студентов гуманитарного профиля к педагогическому проектированию.

2. Характер существующих недостатков в подготовке студентов гуманитар-

ного профиля к проектно-педагогической деятельности требует целенаправленной работы по формированию элементов системы педагогического проектирования и проективных умений будущего педагога, которые, в свою очередь, в содержательном и процессуальном аспектах ориентируются на решение комплекса педагогических задач и ситуаций.

3. Необходимым элементом определения личностно-профессионального становления студентов является содержательное наполнение заданий, выполнение которых позволяет выявить динамику освоения студентами проектно-педагогических умений, готовность студентов к педагогическому проектированию и учебно-воспитательной работе.

Считаем необходимым уточнить и дополнить теоретико-методологическую базу по педагогическому проектированию, а также сконцентрировать внимание на формировании высокого уровня готовности студентов к проектно-педагогической деятельности, который характеризуется сформированностью системы знаний о педагогическом проектировании и комплекса проективных умений, а также мотивационной сферы, интересов, потребности в проектно-педагогической деятельности как результата осознанного выбора будущей профессиональной жизни.

#### **Резюме**

Рассматриваются теоретико-методологические основы, содержательное наполнение категориального аппарата по педагогическому проектированию и классификация педагогических проектов. Определены основные задания практической подготовки будущих учителей гуманитарного профиля к педагогическому проектированию и показатели оценки готовности студентов гуманитарного профиля к проектно-педагогической деятельности.

#### **Резюме**

Розглянуто теоретико-методологічні основи, змістове наповнення категоріального апарату з педагогічного проектування й класифікація педагогічних проектів. Визначено основні завдання практичної підготовки майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування й показники оцінки готовності студентів гуманітарного профілю до проектно-педагогічної діяльності.

#### **Summary**

Theoretical-methodological basis and content of main categories of pedagogical projecting, and classification of pedagogical projects are considered. General tasks of the practical training of future teachers in humanities for pedagogical projecting and indicators of readiness evaluation of students in humanities for project-pedagogical activities are defined.

#### **Литература**

1. Энциклопедия профессионального образования. – М.: РАО, 1999. – Т. 2. – 446 с.
2. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8-14.
3. Коротов В. М. Педагогическое проектирование и диагностика // Введение в педагогику. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – С. 149-180.
4. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
5. Полат Е., Петров А., Бухаркина М., Моисеева М. Что такое проект. Типология проектов // Відкритий урок. Розробки. Технології. Досвід. – 2004. – № 6. – С. 10-17.

Подано до редакції 19. 05. 2004

**ПРОБЛЕМА ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**

*Поніманська Тамара Іллівна,  
кандидат педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Зростання ролі особистості, самостійності людини, її суб'єктних якостей і творчого потенціалу в центр виховного процесу висуває гуманістичну парадигму. Нині гуманізм вже не виступає у якості бажаного, але не обов'язкового для практичної реалізації морального принципу. В умовах глобальної екологічної і духовної кризи гуманізм набуває значення категоричного імперативу збереження життя на Землі і людини як духовної особистості. Актуальності розв'язання означеної проблеми вчені надають особливого значення. Зокрема, І. А. Зязюн зауважує, що потребує осмислення проблема “олюднення людини” в царині учення і виховання, яку автор пов'язує з вирішенням завдань гуманізації [1; 7]. Необхідно подолати так звані “кризовий менталітет” сучасності, викликаний руйнуванням раніше стійких соціально-моральних утворень, що визначали особливості поведінки людини, структуру свідомості та психіки в цілому. Відтак перед педагогом постає завдання закріплення найбільш стабільних духовних якостей соціуму, основою чого є формування гуманістичних цінностей, починаючи з дошкільного віку, адже процес соціалізації особистості саме у даному віковому періоді є найбільш інтенсивним і результативним.

**Постановка проблеми.** Розглядаючи проблему гуманістичного виховання в інтеграції класичних педагогічних підходів, зауважимо, що авторитет гуманістичного ідеалу у різних сферах – соціальній, ідеологічній, науково-філософській – який був значним впродовж всієї історії людства, з особливою виразністю виявився у педагогіці. Не можна не визнати, що прогресивність ідеї гуманізму здавна породжувала бажання окремих вчених скористатися ним у вигляді формального схвалення та лозунгів з кон'юнктурною метою, зокрема, для проголошення “гуманізму” тих чи інших теорій. Такі спроби спричинили критичне ставлення до сутності гуманістичної педагогіки. Впродовж тривалого часу гуманістичне виховання трактувалося як течія буржуазної педагогіки. Тому у сучасній підготовці педагога важливо провести науковий аналіз його основних понять. О. В. Сухомлинська слушно зазначає, що виховання на основі цінностей має гуманістичний характер і пов'язане з переосмисленням педагогами “всього виховного процесу, з виявленням у цьому соціальному явищі тих аспектів, моментів, можливостей, які взагалі ігнорувалися, а саме: виняткова увага до внутрішнього світу особистості, поєднана з соціологічною рефлексією. Перша актуальна і принципова проблема – концентрація аксіологічних цінностей навколо ідеї гуманістичного виховання. В історії педагогічного гуманізму сьогодні виділяють три головні до кінця не освоєні практикою ідеї: вільного розвитку, ідея людини не як засобу, а як мети та ідея пристосування системи виховання до дитини, а не навпаки [2; 3].

Виявляючи у вирішенні проблеми ми вбачаємо у тому, що процес гуманістичного виховання ініціює активність дитини, сприяє виробленню у неї суб'єктної позиції, готовності до самоствердження, однак педагоги професійно недостатньо підготовлені до її реалізації. При цьому на особистісному рівні значна частина вихователів усвідомлює необхідність гуманістичного виховання, адже

останнім часом ідея свободи дитини в процесі виховання приймається беззаперечно. Однак доводиться констатувати довільне трактування цієї ідеї у практиці виховання. Складність вирішення означеної проблеми пов'язана з тим, що відповідні питання недостатньо представлені у змісті професійної підготовки майбутніх вихователів. Таке положення частково можна пояснити стереотипами педагогічного мислення щодо того, що вихователь – це вчитель маленьких дітей, педагог дошкільного закладу тощо. Хибні тенденції переносу практики шкільного навчання на сутність функцій вихователя дітей дошкільного віку неодноразово піддавалися справедливій критиці, однак у нещодавно затвердженому стандарті вищої освіти рівня «бакалавр» серед курсів, що складають професійну підготовку вихователя дітей дошкільного віку, знову констатуємо обмежене коло питань виховання, натомість акцентовано підготовку до проведення різного роду занять з дітьми тощо.

**Метою нашої статті** є обґрунтування значення формування готовності до гуманістичного виховання у професійній підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

**Виклад основних матеріалів дослідження.** Ми розглядаємо гуманістичне виховання як педагогічну категорію, зважаючи на те, що педагогічне поняття може претендувати на звання педагогічної категорії лише за умови, що вона має такі характеристики, як:

- універсальність, тобто можливість співвіднесення з різними смисловими контекстами;
- світоглядна значущість;
- здатність виконувати методологічну функцію стосовно даної галузі знання

[6].

І. А. Колесникова, аналізуючи дане визначення, підкреслює, що саме конкретне змістовне наповнення категорії дозволяє визначити змістовий діапазон, змістове поле, рамки, у яких може існувати досліджуваний феномен, тому важливим моментом є включення освітньої тематики у контекст загальнолюдських питань, пояснення педагогічних феноменів мовою філософських категорій [3]. Відтак, розуміння гуманістичного виховання як категорії педагогіки витікає з філософських категорій раціонального (людинознавство) та ірраціонального (людинолюбство) у свідомості вихованця і передбачає їх діалектичну єдність. У гуманізмі виділяють два аспекти: ціннісний, що розуміє гуманізм як цінність, та практико-орієнтований, що є зовнішнім вираженням гуманізму як його реалізації в діяльності. Означений підхід реалізовано у дослідженні підготовки майбутніх вихователів до гуманістичного виховання дітей. У даній статті коротко охарактеризуємо зміст курсів, які з означеною метою введено у зміст підготовки педагога.

З метою формування методологічної культури майбутніх педагогів у курс “Дошкільна педагогіка” введено розділ “Філософські засади педагогіки”. Зокрема, у ньому розкриваються такі питання: значення методологічних основ педагогіки у контексті ноосферної свідомості; криза як джерело розвитку; синергетична основа сучасного педагогічного знання; стохастичність педагогічних явищ. Висвітлюються питання методології психолого-педагогічного дослідження та методологічної культури педагога. Серед складових методологічної культури виокремлено визначення реального значення педагогічних понять, що визначають феномени виховання і навчання, встановлення зв'язків їх смислів, співставлення значення та ін. Визначається значення методологічного пошуку для особистісного розвитку педагога, а також культуротворчої функції як провідний показник розвинутого дитинства

розкривається нами у курсі “Етнографія дитинства”. Дитинство в ньому характеризується як особлива форма культурної творчості, як механізм, що реалізує рівною мірою і наступність, і поступальність у історичному розвитку культури. Студенти доходять до висновку про те, що в процесі свого духовного розвитку дитина творчо освоює не лише ті форми ментальності людини, що вже історично склалися, а й ті, що історично складаються, а також бере своєрідну участь у їх формуванні. Ми вважаємо таке бачення дитинства важливим методологічним підґрунтям концепції гуманістичного виховання дітей дошкільного віку, у якій проблему дитинства не можна розглядати окремо у соціальному, історичному чи психолого-педагогічному аспекті. Як категорія гуманістичної педагогіки, дитинство є інтегрованим явищем. Основними критеріями результативності спецкурсу є: сформованість у студентів наукових уявлень про сучасну концепцію дитинства та системного бачення взаємин світу дорослих і дітей як світу людини; готовність до педагогічної інтерпретації феномену дитинства; особистісне ставлення до участі у розвитку особистості дитини. Щоб підтримати дитину, педагог повинен відчувати у собі дитинство, розвивати здатність до розуміння дітей і всього, що з ними відбувається, мудро ставитися до їх вчинків, вірити, що дитина помиляється, а не порушує їх навмисне, захищати її, не думати про неї погано, несправедливо, і, найголовніше, не ламати індивідуальність дитини, а виправляти і спрямовувати її розвиток, пам’ятаючи, що дитина знаходиться у стані самопізнання, самоствердження, самовиховання.

У процесі взаємодії дитини із світом задовольняються одночасно дві основні потреби дитини, в яких реалізується основний план її саморозвитку. Це потреба у самореалізації як виявленні та ствердженні себе серед навколишніх та потреба у соціалізації як можливості “вписатися” у світ, знайти у ньому своє місце. Процес поступового входження дитини у світ конкретних соціальних зв’язків та його освоєння отримав назву соціалізації, що означає освоєння дитиною соціокультурних досягнень суспільства. Соціалізація забезпечує індивідуалізацію, оскільки лише у соціальних контактах, діалозі, у випробуванні себе, у самовизначенні у соціокультурному просторі і відбувається рефлексія, розвивається самосвідомість. Аксиологічні засади формування соціальної поведінки у сучасних умовах, гуманістична спрямованість ціннісного підходу у вихованні вивчаються у курсі “Виховання соціальної поведінки дітей дошкільного віку”. Зміст курсу заснований на психологічних дослідженнях прижиттєвого засвоєння дитиною моральних зразків та педагогічних принципах виховання соціальної компетентності дошкільника. З ціннісних позицій характеризується методика ознайомлення дітей з соціальною дійсністю, роль дорослих у соціалізації особистості дитини, значення різних сфер життєдіяльності дитини у формуванні соціальної поведінки. Соціалізація особистості дошкільника є метою і результатом гуманістичного виховання, яке спрямоване на пізнання дитиною світу людей, самої себе та свого місця серед людей, оволодіння цінностями навколишнього світу. Для успішної соціалізації особистості дошкільника важливо будувати виховний процес як організацію життєдіяльності дитини, створення виховного розвивального середовища, у якому вона могла активно діяти, пізнавати світ, спілкуватися з дорослими і однолітками. Включаючи у “суб’єктний простір” ставлення до навколишнього різноманітні об’єкти і викликаючи почуття непрагматичної причетності до них, педагог сприяє розширенню гуманістичного компоненту індивідуальної соціальної простору дитини. Виховання важливо встановити шляхи гуманізації та конкретні умови їх втілення в педагогічний процес, серед яких



головною виступає відповідна позиція педагога. Оскільки розвиток форм і методів виховної роботи носить діалектичний характер і є процесом постійного виникнення і подання протиріч між метою, завданнями, а також зміною змісту і джерелами його реалізації, поруч із діалектичним підходом до проблеми виховання студенти повинні оволодіти його технологіями. Курс “Гуманізація навчання і виховання дітей дошкільного віку” є важливим з огляду на гуманізацію освіти, створення і функціонування гуманітарного середовища у вузі як професійно-освітнього і культурного простору, що орієнтований на формування гуманної особистості майбутнього педагога, здатного до гуманізації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі. Мета курсу – формування теоретико-технологічних пріоритетів у підготовці майбутнього педагога до виховання дітей дошкільного віку. Він спрямований на формування у студентів теоретичних знань і навичок гуманізації навчально-виховного процесу, розвиток готовності здійснювати гуманістичний педагогічний процес. Головні поняття, які мають бути засвоєні студентами: гуманізм як світоглядна цінність, гуманістичне виховання, духовно-моральні цінності, особистісно-орієнтований підхід у навчанні і вихованні, гуманістичні взаємини. Відповідно до принципу гуманітаризації освіти в курсі розкриваються науково-теоретичні засади, джерела і тенденції розвитку гуманістичної педагогіки, розглядаються стрижневі концепції та варіативні технології гуманістичного навчання і виховання дітей дошкільного віку.

**Висновки.** Розв’язання завдань виховання на сучасному етапі вимагає аналізу теоретико-методологічних засад проблеми гуманізму у вихованні, що нерідко трактується як загальний заклик і не прослідковується на рівні конкретного педагогічного явища. Гуманістичні цінності у змісті підготовки педагога мають бути представлені як на загальнопедагогічному рівні, так і на рівні розроблення конкретних особистісно зорієнтованих технологій виховання. Необхідно відповідно перебудувати змістовий компонент підготовки майбутніх педагогів на засадах формування гуманістичних цінностей та конкретних умінь здійснювати гуманізацію педагогічного процесу.

#### **Резюме**

У статті розкривається поняття гуманістичного виховання, обґрунтовується значення формування готовності до гуманістичного виховання у професійній підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Схарактеризовано зміст відповідних навчальних курсів.

#### **Резюме**

В статье раскрывается понятие гуманистического воспитания, обосновано значение формирования готовности к гуманистическому воспитанию в профессиональной подготовке будущих воспитателей детей дошкольного возраста. Охарактеризовано содержание соответствующих учебных курсов.

#### **Summary**

In the article disclosed the concept of humanistic upbringing, is based the meaning of forming the readiness to humanistic upbringing in professional preparation feature pre-school teacher of children of pre-school age. Characterized the matter of corresponding educational subjects.

#### **Література**

1. Зязюн І. А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: Зб. наук. праць. Вип. 4. – Львів: Світ, 1999. – С. 5-12.
2. Сухомлинська О. В. Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні // Педагогіка і психологія. – 1997. – №7. – С. 109-125.
3. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. –

СПб.: СПб ГУПМ, 1999. – 242 с.

4. Корнетов Г. Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. – М.: ИПИ и МИО РАО, 1993. – 135 с.

5. Кудрявцев В. Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребёнка. – М.: РАО, 1997. – 156 с.

6. Сагатовский В. Н. Антропологическая целостность: статус и структура (очерки социальной антропологии). – СПб: АГН, 1995. – 236 с.

Подано до редакції 03. 06. 2004

УДК 371.132

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КАЧЕСТВА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НЕДОСТАТКАМИ В РАЗВИТИИ**

*Пономарёва Елена Юрьевна*  
*кандидат психологических наук*  
*Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Одной из важнейших задач трудового обучения детей с психофизическими недостатками в развитии является коррекция недостатков психического развития учащихся и их социальная реабилитация. Важность этой задачи определяется тем, что нарушения познавательных процессов, строения и мотивации деятельности сказываются на характере и результатах труда такого ребёнка, что в дальнейшем мешает их положительной интеграции в обществе.

Способствуя решению задач социальной реабилитации детей с психофизическими недостатками в развитии, трудовое обучение занимает одно из центральных мест в общей системе учебно-воспитательной работы в специальных школах. Эффективность профессиональной подготовки учащихся во многом определяется уровнем организации учебного процесса. Исследования в области трудового обучения выпускников специальных школ показали, что слабая подготовка к самостоятельному труду объясняется не только особенностями их психической деятельности, но и недостаточной сформированностью у них общетрудовых умений и навыков, а также то, что качество выполнения практических заданий и способ организации труда во многом зависят от степени осознанности учащимися трудовых процессов [1; 2].

Значительный вклад в разработку проблемы сознательности обучения детей с психофизическими недостатками в развитии внесли такие учёные, как Г. М. Дульнев, Б. В. Зейгарник, С. А. Зыкова, А. Р. Маллер, С. Л. Мирский, И. М. Соловьёва, В. Г. Петрова, М. А. Данилова и др.

**В данной статье мы рассмотрим** результаты исследования, целью которого было – определить оптимальные психолого-педагогические условия формирования осознанности практической деятельности учащимися, условия высокого качества трудового обучения детей с психофизическими недостатками в развитии. В ходе работы предполагалось выполнить следующие задачи:

1. Провести анализ литературных источников по означенной проблеме.
2. Выяснить характерные особенности мыслительных процессов детей с психофизическими недостатками в развитии, которые необходимы при формировании практических навыков и трудовых умений.
3. Определить перечень психолого-педагогических условий, необходимых для повышения качества трудового обучения детей данной категории.

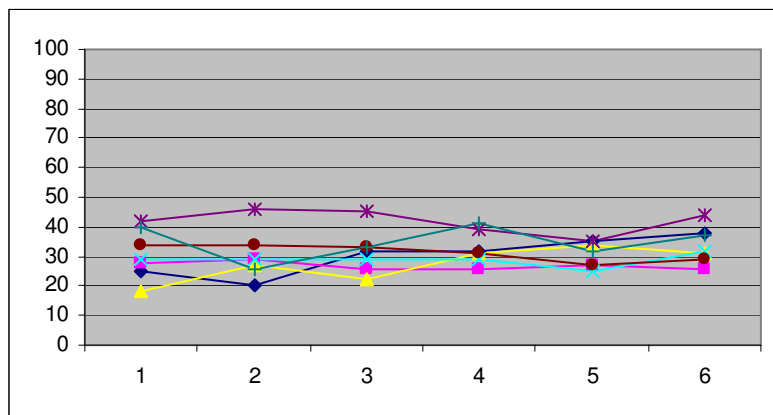
Учёные пришли к выводу, что следствием и необходимым условием созна-

тельного усвоения знаний является самостоятельная работа учащихся. Школьники должны научиться самостоятельно планировать выполнение заданий, контролировать и учитывать свою работу, оценивать её результаты, т. е. их надо научить осознанному выполнению заданий. Для самостоятельного выполнения трудового задания требуется не только умение владеть операционными навыками, но и умение производить умственные действия (ориентировку в задании, предварительное планирование хода его выполнения, различные измерения, вычисления, разметку, ряд контрольных действий и т. п.).

Анализ литературных источников показал, что процесс обучения и воспитания учеников будет эффективным, если учитываются особенности познавательной и практической деятельности этих детей. Психологические исследования выявили ряд специфических особенностей структуры интеллектуальной деятельности детей с психофизическими недостатками в развитии. Установлено, что эти дети не всегда правильно понимают инструкцию, не запоминают последовательности выполнения практических заданий, легко отвлекаются, забывают цель работы [2; 6; 8]. Материалы наших исследований и наши наблюдения свидетельствуют о том, что учащиеся специальной школы по-разному включаются в деятельность. Одни из них, не дослушав объяснения, торопятся приступить к работе, действуют небрежно, допускают ошибки. Другие несмело начинают выполнять задание, медленно переходят от одной операции к другой, часто нарушают технологию выполнения задания. Для того чтобы правильно организовать обучение детей трудовым навыкам на уроке, учителю необходимо знать индивидуальные особенности вработываемости ученика в деятельность. В этом может помочь тестирование ребёнка по методике «Таблицы Шульте» (вычерчивается график на каждого ребёнка с указанием оптимального времени вработываемости для него).

Практическая деятельность начинается с осмысления и уточнения задания. Без предварительной ориентировки в условиях работы, установления определённых связей и отношений, последовательности действий нельзя приступить к выполнению трудового задания. Самоконтроль – одно из условий успешной трудовой деятельности. Виды и формы самоконтроля зависят от характера задания и этапов работы, на которых он осуществляется. У детей с психофизическими недостатками в развитии самоконтроль характеризуется рядом особенностей. Они не умеют контролировать и корректировать выполняемые операции в соответствии с одним или двумя требованиями, они упускают из виду другие. Проведённые нами исследования показали, что скрытые от непосредственного восприятия элементы образца учащиеся вообще не осознают и не замечают. Не менее важным условием успешного выполнения трудовой деятельности является оценка того, что получается в ходе работы. Учащиеся в ряде случаев, сделав ошибки, не исправляют их в дальнейшем, если им не указывают на необходимость такого исправления. Для детей с психофизическими недостатками в развитии характерны стереотипность действий, быстрая утомляемость, а для некоторых из них – торопливость в работе. Чтобы более эффективно строить работу по обучению учеников трудовым навыкам, учителю необходимо также знать уровень работоспособности каждого ученика. В нашем исследовании для решения данной задачи мы использовали тестирование учащихся по методике «Теппинг-тест». Данный тест выделяет пять вариантов динамики нервной системы: сильная нервная система – выпуклый тип, средняя нервная система – ровный тип, слабая нервная система – заниженный тип, средне-слабая нервная система – промежуточный, средне-слабая нервная система – выгнутый тип. Поскольку сильная нервная система выдерживает большие по величине и длительности нагрузки,

чем слабая, то по графику динамики максимального темпа движения руки можно диагностировать силу нервной системы. Показатели динамики максимального темпа в этой методике свидетельствует о возможностях ритмичных вибраций отдельных частей тела (кисти), что является функцией уровня работоспособности. Обследование по данной методике проводилось на базе специальной школы №3 г. Ялта для детей с психофизическими недостатками в развитии в старших классах (8, 9, 10 классы). Ниже приводится график уровня работоспособности учащихся 8 класса).



На графике видно, что на первом этапе работы (1-2, примерно 10 мин от начала урока) идёт вработываемость учащихся, затем почти у всех детей повышается уровень работоспособности (3-4, примерно середина урока), на следующем этапе работы (4-5, примерно за 10-15 минут до конца урока) уровень работоспособности учащихся падает и к концу урока опять возрастает. Подобные результаты получились во всех трёх обследуемых классах. Зная данные подобного тестирования, учитель может адекватно распределить нагрузку на учеников в течение урока и получить более эффективное усвоение материала учащимися.

В дополнение к тестированию мы провели наблюдение за учащимися в процессе трудового обучения. Посещая уроки трудового обучения, проанализировали методы и приёмы обучения учащихся, уровень осознанности выполнения практических заданий по труду, познакомились с документацией по трудовому обучению, с практическими работами учащихся. Нас интересовали в первую очередь приёмы работы учителя, направленные на развитие сознательности выполнения учащимися практических заданий. В результате было выявлено, что на уроках недостаточно используется приём сравнения, т. е. каждое последующее практическое задание объясняется некоторыми учителями без сравнения его с предыдущим заданием. Не всегда акцентируется внимание детей на общих и отличительных признаках инструментов, деталей, изделий. Некоторые учителя не обучали учащихся контролировать свои действия, не требовали от них определить правильность выполнения задания, найти недостатки, проанализировать свои действия. В лучшем случае учитель сам оценивал выполненную работу, не всегда аргументируя свою оценку.

Одной из причин, затрудняющих учебный процесс в школе, является недостаточный учёт индивидуальных особенностей учащихся и их познавательных возможностей. Для осуществления индивидуального подхода учителю необходимо

учитывать отношение школьника к труду, познавательную активность, уровень развития волевых качеств (умение выслушать, доводить начатое дело до конца и т. д.), степень сознательности, умение наблюдать, сравнивать, выделять главное, аккуратность, работоспособность, темп выполнения задания.

Получив такие результаты исследования, вопросы повышения качества трудового обучения мы вынесли на рассмотрение педагогических советов школы, на МО трудового обучения, были проведены специальные диагностические мероприятия по определению индивидуальных особенностей учащихся.

В ходе исследования мы выделили следующие основные условия, определяющие эффективность трудового обучения:

- подготовка учащихся к выполнению практических заданий путём постановки и мотивации цели, ознакомления их с содержанием предстоящего задания, предварительного планирования действий, актуализации знаний и умений;
- формирование у учащихся умений ориентироваться в трудовой деятельности;
- формирование приёмов умственной деятельности (анализ, сравнение, обобщение);
- обучение учащихся планированию трудовой деятельности;
- развитие у учащихся умения осуществлять самоконтроль при выполнении практических заданий;
- обучение применению знаний на практике.

После проведённой психолого-методической работы с учителями, диагностической работы с учащимися контрольные срезы по качеству трудового обучения показали положительные результаты.

Оценивая степень осознанности выполнения практического задания учащимися, мы учитывали умения: объяснить цель предстоящей работы и способы выполнения задания, оценить результат своей деятельности, составить план выполнения задания, дать отчёт о проделанной работе, найти и исправить ошибку, объяснить, какие знания использованы. Чтобы вызвать у учащихся интерес к выполнению задания, им необходимо рассказать о практическом применении изготавливаемых изделий. Такой подход к обучению учащихся даёт возможность выработать у них умение выполнять задание качественно и при этом овладевать определённым трудовым приёмом, что мы и увидели в контрольном срезе. Чем старше становится школьник, тем большее значение приобретает для него осознание задачи и цели его работы. Бессмысленная работа тяготит ребят, они теряют интерес к учению. Организуя процесс обучения, следует, на наш взгляд, увлечь учащихся значимостью предстоящей работы. Нужно, чтобы школьники осознали важность и полезность того, что они будут делать. Конкретные и понятные, значимые лично и общественно задания стимулируют деятельность учащихся, повышают их активность и ответственность («подарок маме на 8 марта» и т. д.). Таким образом, уже на начальном этапе трудового обучения у детей формируется основа сознательного выполнения задания.

Для сознательного выполнения задания по труду учащиеся должны владеть не только профессиональными навыками, уметь пользоваться различными инструкциями. На начальном этапе трудового обучения необходимо применять в качестве ориентировочной основы деятельности предметно-технологические карты, затем инструкционно-предметные и инструкционные карты. При этом всегда должен быть образец изделия и его графическое изображение на рисунке, чертеже, эскизе. Боль-

шую помощь в усвоении учащимися материала урока оказывают разнообразные схемы, таблицы. Например, постоянно действующая схема на сравнение может использоваться на разнообразных уроках, где необходимо сравнение материалов, действий и т. п.

Что значит сравнить?



**Правило:** чтобы сравнить, нужно: 1) внимательно рассмотреть предметы; 2) определить, какие признаки имеет каждый предмет; 3) определить, какие из этих признаков одинаковые, похожие; 4) определить различные признаки; 5) объяснить результат сравнения.

Для того чтобы сформировать у детей с психофизическими недостатками в развитии соответствующие навыки планирования, самоконтроля, переноса ранее усвоенных знаний в новые условия, необходимо проводить с ними специальную развивающе-коррекционную работу. Без такой работы учащиеся оказываются не подготовленными для сознательного усвоения трудовых знаний и самостоятельной трудовой деятельности.

К сожалению, в ряде случаев роль развивающе-коррекционной работы в обучении труду детей с психофизическими недостатками в развитии недооценивается. Вместо того, чтобы специальными коррекционными приёмами подготовить школьника к сознательному выполнению трудового задания, учитель упрощает приёмы работы с ним, приспособляясь к его ограниченным возможностям. Нередки случаи, когда при выполнении трудового задания учащиеся широко пользуются трафаретами и шаблонами вместо того, чтобы выполнять его на основе предварительного планирования и использования инструментальных измерений. В ряде случаев дети выполняют трудовое задание под непосредственную диктовку учителя. Такое обучение не способствует формированию целенаправленных способов деятельности, необходимых навыков и умений самостоятельной работы. Напротив, оно углубляет разрыв между низким уровнем психического развития учащихся и требованиями, предъявляемыми к ним в процессе труда, что отрицательно сказывается на развитии их личности в целом.

В процессе обучения учащихся специальной школы труду большое внимание должно быть уделено не только выработке трудовых навыков и умений, но и развитию познавательных компонентов трудовой деятельности. При помощи специальных приёмов обучения и коррекции необходимо продвинуть ребёнка с психофизическими недостатками в развитии в общем психическом развитии, иначе у него не сформируются умения работать по плану, контролировать и корректировать свои действия, адекватно использовать свои знания и навыки при решении трудовых задач. Без специальной развивающе-коррекционной работы, направленной на развитие познавательных способностей, интеллектуальных умений и целенаправленных способов деятельности, нельзя достигнуть успешных результатов в подготовке учащихся с психофизическими недостатками в развитии к труду.

**Выводы.** Таким образом, трудовая деятельность детей с психофизическими недостатками в развитии характеризуется своеобразием, обусловленным особенностями их психического развития. Познавательные процессы у этих детей недоста-

точно развиты, и это накладывает отпечаток на их учебную и трудовую деятельность. В связи с этим такие компоненты трудовой деятельности, как ориентация в задании, организация работы, её планирование, корректировка выполненных операций, не могут осуществляться успешно без специального обучения этим приёмам. Осознанность трудовой деятельности детьми повышает качество усвоения ими трудовых навыков, что в дальнейшем, после окончания школы, будет способствовать более благоприятной интеграции их в обществе, более благоприятной социализации и реабилитации. Следующим условием, повышающим качество трудового обучения детей, является создание оптимального варианта распределения нагрузки на уроке с учётом особенностей психофизического развития учащихся. Свою работу по формированию трудовых навыков учителям необходимо строить на диагностической основе, что позволит более эффективно решать задачи трудового обучения детей и их социальной реабилитации. С подросткового возраста и дальше интеграция в нормальный социум выражается для такого ребёнка в адекватной его наклонностям и способностям профессионализации — основе его дальнейшего включения в общественно-полезный труд.

#### **Резюме**

В статье рассматриваются результаты исследования, целью которого было – определить оптимальные психолого-педагогические условия формирования осознанности практической деятельности учащимися, условия высокого качества трудового обучения детей с психофизическими недостатками в развитии.

#### **Резюме**

У статті розглядаються результати дослідження, метою якого було – визначити оптимальні психолого-педагогічні умови формування усвідомленості практичної діяльності учнями, умови високої якості трудового навчання дітей із психофізичними недоліками в розвитку.

#### **Summary**

In this article results of research which purpose was to determine optimum conditions of formation of sensibleness of practical activities pupils, high quality conditions of labour training of children with psychophysical lacks of development are considered.

#### **Література**

1. Дутьнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. – М., 1969.
2. Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1971.
3. Исаев Д. А. Психическое недоразвитие у детей. – Л.: Медицина, 1982.
4. Кабанов М. М., Личко А. Е., Смирнов В. М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л.: Медицина, 1983.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965.
6. Максимова Н. Ю, Милютіна К. Л., Пискун В. М. Основы дитячої патопсихології. – К., 1996.
7. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – М.: АРКТИ, 2000.
8. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 2000.

Подано до редакції 19. 06. 2004

**ДО ПРОБЛЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ  
УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*Пономаренко Тетяна Олександрівна  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Краматорський економіко-гуманітарний інститут*

**Постановка проблеми.** Результати аналізу стану сучасного вітчизняного суспільства дають привід більшості спеціалістів-аналітиків робити невтішні висновки про те, що в основі економічних негараздів лежить дефіцит знань, досвіду, розуму, компетентності на всіх рівнях управління. Особливо актуалізувалося усвідомлення недостатньої управлінської підготовки у спеціалістів, які одержують освіту з конкретних спеціальностей, передусім педагогічних.

Досвід ринкових реформ показав значну відірваність підготовки управлінців від розв'язання практичних завдань повсякденної діяльності підприємств, установ, закладів, у тому числі закладів освіти. Констатується низька особистісна готовність більшості управлінців до активної діяльності і ефективного прийняття рішень. Виключно важливою визначається проблема дефіциту культури (світоглядної, виробничої, політичної, моральної, правової, економічної і управлінської), недостатності навичок партнерства як уміння погоджувати інтереси і встановлювати контакти на основі довіри. Відзначається наявність спотвореної системи знань про оптимальні форми соціально-психологічного спілкування, встановлення ділових контактів, керування сумісною діяльністю людей тощо.

Між тим світовий досвід засвідчує, що серед чинників, що впливають на ефективність діяльності організації (закладу) в сучасних умовах, виключне значення має культура управління. Реалізація ефективних довгочасних планів розвитку підприємств, закладів, установ, які намагаються бути успішними в умовах ринку, неможлива без усвідомлення виключної ролі моралі, високих життєвих і трудових цінностей, професіоналізму в діяльності керівників і співробітників будь-якої організації.

Отже, набула гостроти проблема формування нового суспільного прошарку високопрофесійних управлінців дошкільної освіти, які б володіли фундаментальними знаннями в галузях психології управління, основ менеджменту, управління персоналом, освіти дорослих, вміли використовувати інструментарій наукового логічного аналізу, що виступає запорукою успішного прийняття рішень тощо. Поглиблена підготовка управлінців сучасного рівня для системи дошкільної освіти, відповідно до вимог, які диктуються новими умовами, безумовно, повинна здійснюватися вищими навчальними закладами, яким належить виключно важлива роль у кадровому забезпеченні управлінської діяльності.

Але сучасний процес підготовки управлінців, безумовно, не відповідає сучасним вимогам. Потребують перегляду основні напрямки і пріоритети у підготовці менеджерів для дошкільної освіти в період економічної реформи, навчальні програми, технології викладання дисциплін, методи, засоби тощо. Сучасний педагогічний процес повинен ґрунтуватися на формуванні переконань, ціннісних орієнтацій. Необхідна мінімізація дисбалансу між освіченістю управлінців і їх практичною компетентністю, що дозволить їм активно діяти та приймати ефективні, нестандартні управлінські рішення.

Отже особливого значення набуває орієнтація процесу підготовки менеджерів



нового покоління на досягнення стану “акме”, тобто вершини професіоналізму або творчості, основними факторами якого виступають саморозвиток, самонавчання, самоудосконалення, самопланування і самоконтроль.

Але досягнення стану “акме”, можливе лише за умови зміни традиційного підходу до навчання та виховання, спрямованого на оволодіння певною сукупністю знань, практичних навичок, на стратегічний підхід, кінцевим результатом якого повинно виступати формування управлінського світогляду, професійної культури, гармонічного розвитку особистості менеджера.

Особливого підходу та розв'язання потребує проблема формування управлінської культури у спеціалістів, які одержують другу вищу освіту. Необхідна перепідготовка великої кількості спеціалістів у системі післядипломної освіти.

Необхідність навчання дорослої людини протягом всього її свідомого життя доведена безумовно. Проблема безперервної освіти знайшла обґрунтування та розроблення у багатьох дослідженнях (А. П. Владиславлев, Р. Г. Даве, Ф. А. В. Дістервег, Дж. -Б. Инграм, Я. А. Коменський, П. Лангран, М. Ш. Ноулз, Р. А. Пітерсон, К. Д. Ушинський та ін.). Розроблена концепція навчання та виховання дорослих людей як одна з найважливіших сфер розвитку освіти (М. І. Бокарев, А. В. Даринський, П. Джарвіс, Ю. М. Калюткін, Є. М. Мединський, М. Ш. Ноулз, А. Д. Пінт, Д. Савічев, Б. Самоловчев, Р. М. Сміт, Т. Тен Хаве, Л. Турос, К. Д. Ушинський та ін.) Специфіка навчання дорослих людей потребує врахування скорочених термінів навчання, їх досвіду, напрямку діяльності. Для такої аудиторії необхідне забезпечення практично орієнтованого курсу навчання, де теорія використовувалася б настільки, наскільки вона необхідна для розв'язання практичних завдань, оптимально б актуалізувалися знання і навички, які дорослі студенти вже мали до навчання, а практичні завдання наближалися до реальних ситуацій, які доводиться розв'язувати слухачам у своїй практичній діяльності.

З огляду на сказане, необхідне розроблення сучасної системи формування управлінської культури для здобувачів післядипломної освіти, яка б відрізнялася від тієї, що призначається для студентів на різних рівнях навчання у вищій школі і забезпечувала б якісні результати саме у перепідготовці спеціалістів.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається значний інтерес, як в теоретичних, так і в практичних роботах, щодо проблем управління та культури управлінської праці. Водночас проблема культури управління залишається відкритою, не означена і не розкрита у всій її складності з численними взаємозв'язками і тонкощами. Недостатньо досліджень, присвячених проблемі управлінської культури у вищих навчальних закладах і формуванню культури управління у майбутніх управлінців дошкільної освіти.

Теорія управління процесом діяльності і досягнення її високих результатів вивчалась і вивчається у різних зарубіжних наукових школах: класична школа (Ф. Тейлор та ін.); школа системного підходу (П. Дракер, Р. Уотермен та ін.); “теорія відносин між людьми” (Е. Мейо, Д. Мак Грегор, А. Маслоу та ін.); ситуаційний підхід (Т. Пітерсон, М. П. Фоллет та ін.); адміністративний (А. Файоль та ін.).

Проблемам управлінської праці присвячена значна кількість наукових досліджень вчених України і країн СНД (Л. В. Братченко, М. Г. Гузь, М. Д. Прокопенко, В. І. Шкатулла, Г. В. Щокін та ін.). Вивчалися склад та послідовність процедур, з яких складається процес управління (А. Г. Аганбегян, А. І. Берг та ін.), компоненти у складі управління (В. І. Бондар, Ю. В. Васильєв, К. Б. Єсипович, Р. Х. Шакуров, Ю. А. Конаржевський, М. С. Сунцов та ін.).

Значною кількістю зарубіжних (Р. Блейк, Д. Моутон, У. Бреддік, М. Вудкок,

Д. Френсіс, Дж. Грейсон, К. О'Дейл, П. Дикон, В. Зігерт, Л. Ланг, К. Кіллен, С. Ковалевські, Ф. Фостер, Х. Хекхаузен та ін.), російських (С. Вендров, Ф. Генов, Ю. Калюткін, В. Шепель та ін.) та вітчизняних (В. Жигалов, Н. Л. Коломінський, І. Тимошенко, В. Терещенко, Ю. Швалб, Ф. Хмель та ін.) досліджень представлена проблема вивчення психологічних особливостей діяльності менеджера.

Знаходять висвітлення у дослідженнях різні аспекти проблеми ефективності діяльності керівників освітніх закладів, підвищення кваліфікації, підготовки організаторів освіти (Ю. К. Бабанський, Є. С. Березняк, В. І. Бондар, Л. І. Даниленко, Н. В. Кухарев, Б. В. Ломов, В. І. Маслов, Л. Я. Набока, Л. С. Орбан, Н. М. Островерхова, В. С. Решетько, В. П. Симонов, В. А. Семиченко, Б. Хелмицький, В. Д. Шадриков та ін.).

Питання управління системою дошкільної освіти в останній час починають виступати предметом дослідження вчених та практиків (В. Г. Алямовська, К. Ю. Белая, О. Л. Князева, Р. М. Литвинова, Є. М. Марич, І. А. Малашихіна, М. Д. Маханьова, Л. В. Поздняк, В. С. Собкін, Р. Б. Стеркіна, П. І. Третьяков, Р. М. Чумічова та ін.). Проблема вивчалася з точки зору системного підходу до визначення функцій управлінської діяльності; якості діяльності закладу за його результатами; механізмів управління якістю освіти; наукових підходів до планування управління освітою. У дослідженнях вивчаються різні аспекти проблеми підготовки майбутніх управлінців: формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови) (В. В. Волкова); управління підготовкою педагогів-менеджерів в альтернативній вищій школі (Н. І. Селівестрова); формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки (В. П. Черевко) та ін.

Отже, теоретична база стала підґрунтям визначення проблеми нашого дослідження. Виникла необхідність у педагогічному проектуванні, випереджувальному розробленні основних деталей майбутньої діяльності студентів вищої школи, спеціалістів, що одержують післядипломну освіту, та педагогів. У центрі дослідження – розроблення теоретико-методичної моделі формування культури управління у керівників дошкільної освіти, результати якого ми **розглянемо в наступних** етапі педагогічного проектування, етапі моделювання, ми розробили основну ідею, визначили мету створення педагогічної системи формування управлінської культури у керівників дошкільної освіти та основних шляхів її досягнення.

Мета дослідження полягає у розробленні методологічних, теоретико-методичних засад формування культури управління і дослідженні процесу становлення управлінської культури у керівників дошкільної освіти.

У процесі дослідження ми плануємо одержати відповіді на такі питання:

- оцінка якісного стану управлінської культури майбутніх керівників на різних рівнях освіти та чинних управлінців, тенденції розвитку цієї проблеми;

- вимоги, що висуваються суспільством до якостей керівника дошкільної освіти, змістове наповнення, яке слід надати поняттю “управлінська культура” керівника дошкільної освіти в умовах сучасного соціально-економічного розвитку країни; критерії рівнів розвитку та показники оцінки управлінської культури майбутніх та сучасних керівників дошкільної освіти в системах вищої школи та післядипломної освіти ;

- завдання формування управлінської культури на кожному з рівнів навчання у ВНЗ та системі післядипломної освіти;

- механізм сприяння формуванню культури управління у майбутніх та чинних

керівників дошкільної освіти;

- зміст навчальних моделей на кожному з рівнів формування управлінської культури та у системі післядипломної освіти;
- структурно-логічні моделі формування культури управління в системах вищої школи та післядипломної освіти.

Відповіді на означені питання визначили логіку завдань дослідження:

- проаналізувати методологічні та теоретико-методичні проблеми формування управлінської культури у майбутніх та сучасних керівників в контексті сучасної філософії освіти;
- вивчити стан і виявити тенденції формування управлінської культури у керівників дошкільної освіти в умовах ВНЗ та післядипломної освіти;
- розробити, теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити основні положення концепції формування управлінської культури у майбутніх та сучасних керівників дошкільної освіти;
- провести відбір і структурування компонентів змісту навчання, спрямованих на формування культури управління у майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти;
- розробити науково-методичну систему формування культури управління у майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти в умовах вищої школи та післядипломної освіти.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що ефективне становлення управлінської культури як складного інтегрального поняття, яке має міждисциплінарний статус (теорія управління, теорія освіти, культура) у майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти забезпечать:

- діалектична єдність формування основ управлінської культури на різних рівнях вищого навчального закладу та цілісної управлінської культури у системі післядипломної освіти;
- впровадження науково-методичних систем формування основ культури управління у майбутніх менеджерів та цілісної управлінської культури у сучасних керівників дошкільної освіти;
- коригування навчальних планів відповідно до завдань підготовки керівників на різних рівнях навчання у вищому навчальному закладі та у системі післядипломної освіти;
- здійснення процесу формування основ та цілісної управлінської культури у процесі реалізації принципів дидактичного менеджменту;
- використання ігрового соціологічного імітаційного моделювання (ІСІМ) процесів управлінської діяльності для формування цілісної культури управління у системі післядипломної освіти;
- посилення мотиваційно-ціннісного компоненту у структурі особистості керівників дошкільної освіти .

Основою концепції дослідження виступають такі положення.

На сучасному етапі розвитку суспільства існує розбіжність між необхідним, ідеальним і реальним рівнем готовності до виконання ролі керівника як управління-професіонала. Необхідне підвищення реальної управлінської компетентності у напрямку її оновлення, поглиблення, розширення, теоретико-прикладної спрямованості.

Готовність до професіонального керування визначається рівнем управлінської компетентності, розвитку мотивів управлінської діяльності, спеціальних знань, умінь, навичок, особистісних якостей. Виключно важливого значення набуває

компетентність управлінця у кризовий, перехідний період розвитку суспільства. У період його демократизації виникає необхідність у “суб’єктності” (Р. М. Чумічова) керівника, який повинен уміти брати на себе відповідальність, створювати умови для самореалізації співробітників та дітей, комфортний емоційний клімат для розвитку особистості дорослого, який виховує, і дитини, яка виховується [5].

У процесі підготовки керівника дошкільної освіти нової формації необхідне формування нових настанов, здібностей, потрібні зміни в емоційно-вольовій сфері, в системі домінуючих мотивів і потреб. Освіта повинна бути спрямована на всебічний розвиток особистості управлінця, а не тільки на засвоєння ним спеціальних знань, умінь, навичок.

Умови сучасних реалій потребують переходу управлінської діяльності в нову модель (культуrowідповідну, системну, соціальну, наукову тощо), суть якої полягає у пошуку інноваційних, організаційних, проєктувальних, мотиваційних, системних та особистісно-орієнтованих засобів керівництва об’єктами і суб’єктами освітнього процесу. Перехід управлінської діяльності в нову систему потребує її розглядання в контексті культури (Р. М. Чумічова) [5].

Культура управління – складне інтегральне поняття, що має міждисциплінарний статус (теорія управління, теорія освіти, культура). Сутність сучасної управлінської культури полягає в її діалогічному характері, попередженні відчуження між суб’єктами управлінської системи, у підпорядкованості їх зусиль, цінностей і відповідальності у досягненні мети, орієнтованої на одержання якості освіти. Менеджер – це не тільки посада (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі), але й визначений рівень професіоналізму в управлінні. Менеджер – професійний управлінець, керівник. Культура управління повинна бути притаманна не тільки керівнику дошкільного закладу. Для вихователя як менеджера мета – це дитина, колектив дітей; для керівника дошкільного закладу – педагог, педагогічний колектив, обслуговуючий персонал; для керівника міського відділу освіти – керівники міських дошкільних закладів, педагогічні колективи і т. ін. (Н. Л. Кобольська) [5].

У процесі формування культури управління на всіх рівнях навчання керівник дошкільної освіти набуває:

а) стійкий світогляд (світоглядність управління), суттєвою частиною якого буде виступати система і диспозиція цінностей особистості, позитивна соціальна орієнтація, духовна культура, моральні якості;

б) професіоналізм управління, отримання високої кваліфікації в області управління, яка буде забезпечувати успіх у розвитку дошкільної освіти на основі поєднання інтересів замовників, власників, при пріоритеті інтересів замовників;

в) психологізм управління, що передбачає уміння здійснювати психологічне забезпечення ефективної діяльності організації (закладу), персоналу, самого управлінця в ринкових умовах, бути фахівцем психологізованого управління;

г) науковість управління, що дозволить виявляти і використовувати глибинні, суттєві, системоутворюючі фактори, наближатися до істинного пізнання, досліджувати якості і особливості об’єкту вивчення, визначати його суттєві якості, зв’язки, фактори, що визначають поведінку.

На етапі формування цілісної управлінської культури менеджерів в системі післядипломної освіти необхідне створення і використання навчальних імітаційних фірм (НІФ) для ігрового соціологічного імітаційного моделювання (ІСІМ) процесів управлінської діяльності.

Основою теоретико-методичної системи формування управлінської культури в нашому дослідженні виступає дидактичний менеджмент як галузь науки про управління навчальною діяльністю, основа формування інноваційного управління, що передбачає не стільки передачу знань, умінь, навичок, організацію педагогічного процесу, стільки керування цим процесом, який буде складатися з циклічного повторювання функцій менеджменту (планування, організація, мотивація, контроль, комунікації, прийняття рішень) і виступати вирішальним фактором формування умінь, навичок, переконань, цінностей, умовою високої якості навчання і ефективності освіти, забезпечувати механізм формування стимулів до навчання і перетворення їх в мотиви творчої діяльності студента і викладача.

Управління навчальною діяльністю в теорії і практиці сучасного навчання підміняється організацією навчального процесу, що залишає осторонь функції менеджменту, які застосовуються педагогами стихійно, безсистемно. Сучасні викладачі вищої школи виступають частіше “технологами,” а не керівниками навчання. Вони вміють передавати, формувати знання, уміння, навички, в кращому випадку організувати навчальну діяльність, а не керувати нею. Звичайно, відбувається стихійне, не завжди усвідомлене управління навчанням (В. Г. Гамаюнов) [2] дидактичного менеджменту починається з дослідження закономірностей сумісної діяльності викладача і студента в навчальному процесі, виявлення управлінських відносин в навчальній праці, механізмів перетворення стимулів до навчання в мотиви творчої діяльності студента і викладача, особливості прийняття і реалізації рішень учасниками навчального процесу.

Завдання дидактичного менеджменту – використовуючи накопичений науковий потенціал дидактики й менеджменту, практику “керування” навчанням і організації навчального процесу, досліджувати управління навчанням як засіб підвищення його якості. Дидактичний менеджмент в порівнянні з традиційним викладанням більш ефективно формує якість інноваційного управління, управлінську компетентність (В. Г. Гамаюнов) [2].

На етапах педагогічного проектування – подальшого розроблення створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання – та педагогічного конструювання – подальшої деталізації створеного проекту, наближення його для використання в конкретних умовах – особливу увагу ми приділяли пошуку резервів удосконалення методики формування управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Ми використовували лекції-діалоги, лекції “удвох”, семінари-диспути, імітаційні та неімітаційні ігрові технології, педагогічні ситуації, тренінги тощо. Особливу увагу приділяли методу кейсів, розв’язанню ситуаційних задач, які базувалися на реальній інформації. Ситуаційні задачі часто включали матеріал, який безпосередньо не стосувався справи, що наближало процес прийняття рішення до реального життя, де успіх залежить від здібності управління відділяти суттєве від несуттєвого на мету дискусії, у якій брали участь студенти, полягала не стільки в тому, щоб оцінити адекватність чи неадекватність рішення, таку оцінку самостійно робив кожний студент і викладач, а в тому, щоб зрозуміти, чому і як воно було прийняте.

Не всі студенти однаково оцінювали факти, представлені в ситуаційних

задачах, одні визнавали їх суттєвими, інші – мало суттєвими. Важливим було прояснення у ході дискусії різниці в оцінках і підходах розв'язання завдання, якісне поліпшення обміну ідеями у групі студентів, засвоєння правил ведення дискусії.

Практика використання методу кейсів показала, що студенти у ході дискусії не обмежують себе попередніми рішеннями, пропонують оригінальні, нестандартні підходи, демонструють логіку, уміння змагатися, чітко дотримуватися правил гри. При підбитті підсумків ситуаційного семінару, часто наводилися приклади того, як ситуація була розв'язана у безпосередній практиці управління.

Навчити майбутніх керівників приймати оптимальне управлінське рішення і ефективно його реалізувати – одне з найважливіших завдань підготовки майбутніх керівників, ефективному вирішенню якого сприяє управління навчальною діяльністю, організація навчання на основі дидактичного менеджменту. При використанні методу кейсів перед студентами це завдання виступає як навчальне. Воно створює навчальну проблему, при вирішенні якої майбутні управлінці оволодівають відповідними знаннями і навичками, розвивають свої особистісні якості, уміння вчитися, трудитися.

**Висновки.** Таким чином, освітній проект процесу формування управлінської культури керівників дошкільної освіти, який потребує подальшої реалізації, ґрунтується на управлінні навчальною діяльністю, що передбачає перехід від організації навчального процесу до управління ним, від управління студентами до управління навчальним процесом сумісно з ними з метою підвищення ефективності навчання.

**Summary**  
The article enlightens a project of management culture forming among the administration staff of pre-school establishment.

The stage of modeling, projecting and constructing is described; didactic management as a branch of science dealing with learning activity management, as a foundation for innovational leader formation is taken for a basis of the project, providing high quality of study and education affectivity.

#### **Резюме**

В статье освещается проект процесса формирования управленческой культуры руководителей дошкольного образования на этапах его моделирования, проектирования, конструирования, основой которого выступает дидактический менеджмент как отрасль науки об управлении учебной деятельностью, как основа формирования инновационного руководителя, что обеспечивает высокое качество обучения, эффективность образования.

#### **Резюме**

У статті висвітлюється проект процесу формування управлінської культури керівників дошкільної освіти на етапах його моделювання, проектування, конструювання, основою якого виступає дидактичний менеджмент як галузь науки про управління навчальною діяльністю, як основа формування інноваційного керівника, що забезпечує високу якість навчання, ефективність освіти.

#### **Літератури**

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург: Издательство "Деловая книга", 1996. - 344 с.
2. Гамаюнов В. Г. Становлення дидактичного менеджменту в системі управління освітою: Збірник наукових праць ДонДАУ: "Інноваційний менеджмент", т. 3, вип. 12. - Донецьк: ДонДАУ, 2002. - С. 155-163.
3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [Монографія]. - К.: МАУП, 2000. - 286 с.
4. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Приоритети і проблеми сучасного бізнес-освіти", 23-24 грудня 2000 г. - Донецьк: Донецький інститут ринку і со-

циальной политики, Бизнес-альянс Донбасса, 2000. – 98 с.

5. Чумичева Р. М. Управление качеством дошкольного образования. - Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 342 с.

Подано до редакції 04. 04. 2004

УДК 378+37.02 6 681.3

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДМИНИСТРАЦИИ ВУЗА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ**

*Потона Екатерина Леонидовна  
заместитель директора НКЦ Запорожского государственного университета*

**Актуальность темы** данной статьи определяется теоретической и практической значимостью в исследовании инновационной организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Теоретическая разработка данной темы связана с тем, что в современной психолого-педагогической практике возникло противоречие между потребностью в научно-обоснованной разработке инновационной деятельности администрации вуза в обучении студентов и отсутствием системного конструкта такой деятельности. Принципиальное методологическое решение этой проблемы требует опоры на анализ качества организационной, коммуникативной и гностической деятельности преподавателей и студентов, в содержании которых проекция инновационной деятельности администрации вуза выступает связующим звеном внутри целого.

**Постановка проблемы.** Данная проблема имеет тенденцию к нарастанию научного интереса многих исследователей, а так же государственных институтов. Проблема профессиональной подготовки специалиста является одной из стратегических задач, которые определены в национальной доктрине развития образования Украины в XXI столетии, законах Украины «Про загальну середню освіту», «Про освіту». В педагогических и в ряде смежных науках идет постоянный поиск путей усовершенствования систем образования и обучения. Значительный вклад в формирование нового подхода к учебно-воспитательному процессу внесли В.Я. Ляудис (1991) [2], С.А. Видинеев (2003), Н.А. Голивер (2004). К центральным проблемам инновационной организации учебной деятельности студентов выделяют профессиональную подготовку к педагогическому общению и взаимодействию (Л.В. Кондрашова, 1992; Л.А. Гапоненко, 1997, Л.П. Петровская 1995).

Теоретическая основа нашего исследования – достижения науки в области управления эффективным взаимодействием (А.Л. Свенцицкий, 1986; Н.Н. Обозов, 1994; Р.С. Немов, 1990). В основу разработки инновационной модели управления учебно-воспитательным процессом в вузе мы взяли теоретические разработки В.Я. Ляудис, в которых автор представляет концептуальную модель продуктивной совместной деятельности в учебном процессе. В ней автор выделяет этапы организации управления учебно-воспитательным процессом, которые способствуют соразвитию и коэволюции личности обучаемого [2]. Теория функционирования педагогических систем Н.В. Кузьминой, теория становления ценностно-смысловой сферы и самосознания Б.С. Братуся, М.И. Лисиной, А.У. Хараш и теория организации самостоятельной учебной деятельности В.К. Буряка получили свое продолжение в разработке нашей модели, которая представлена как «инновационная деятельность администрации вуза в обучении студентов».

Объектом исследования выступает деятельность администрации вуза в

обучении студентов, а предметом – психолого-педагогическая особенность инновационной деятельности администрации вуза в обучении студентов.

**Цель данной статьи** – разработать модель инновационной деятельности администрации вуза и опытно-экспериментальным путем проверить ее на практике.

В ходе нашего исследования мы выдвинули *гипотезу*, суть которой заключалась в следующем: инновационная деятельность администрации вуза в обучении студентов выступает в виде целостной системы взаимосвязанных между собой компонентов. Содержание этих компонентов определяется: а) в *инновационном управлении* профессорско-преподавательским составом в достижении личностно-ориентированного обучения студентов; б) в *контроле* знаний студентов критериям знаний и умений студента в области изучаемого предмета; в) в *планомерном оказании помощи администрации вуза* профессорско-преподавательскому составу и студентам в достижении готовности профессии. **Второй гипотезой** является то, что *единство и целостность учебного общения* обеспечивают социальную значимость изучаемого учебного материала, что и выступает значимым социально-педагогическим условием активизации мыслительной деятельности у всех участников учебного процесса. Единство и целостность указанных условий детерминировано управленческой культурой, техникой и искусством администрации вуза. Предложенная модель инновационной организации управленческой деятельности администрации вуза в обучении студентов предполагает создание соорганизации всех структурных, содержательных и психологических компонентов инновационной деятельности администрации вуза со всеми участниками учебной деятельности, что значительно ускоряет процесс реализации новшеств, и раскрывает новые возможности для развития профессии. **В третьей гипотезе** предполагается, что *разработка стратегии вуза* позволила и достижения в области общеобразовательной школы. Невозможно не отметить влияние нововведений в образовании, наработанные в передовом педагогическом опыте средней школы, которые наиболее выразительно представлены в стратегии личностно-ориентированного обучения. Апробация нашей концепции проводилась в НКЦ Запорожского государственного университета (г. Кривого Рога) в течение двух лет, в эксперименте участвовало более 478 студентов очно-заочного обучения и 48 преподавателей вышеуказанного вуза.

Понятие «инновационная деятельность администрации вуза» может употребляться в широком и в узком смысле. В *первом случае* имеется в виду «комплексный» процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой потребности или удовлетворения уже известной потребности в реализации учебно-воспитательного процесса [1; 3]. Инновационная деятельность рассматривается здесь как многоэтапный процесс, который охватывает весь жизненный цикл инноваций: проектирование, созидание, внедрение, использование. В *узком смысле* это понятие используется применительно к процессу внедрения новшества на уровне отдельного коллектива или вуза, школы и другого учебного заведения, которое направлено на повышение эффективности ее деятельности и воспринимается субъектом (преподавателем, коллективом учебного учреждения) как новое. Однако чаще всего в литературе понятие «инновационная деятельность управления» часто используется как пояснение общей, генеральной программы действия или ансамбля педагогических воздействий, скоординированных в долговременную единую программу, охватывающую все стороны общеобразовательного процесса. Именно в таком понимании мы рассматриваем инновационную деятельность администрации вуза.



В первом блоке нашей концепции была разработана модель совместной деятельности преподавателя и студентов, которую мы и освещаем в данной статье. С этой целью была разработана модель форм учебного сотрудничества, которая состояла из трех разновидностей. Теоретической основой разработки моделей стало учение Л.С.Выготского об актуальной зоне и ближайшей зоне развития личности. Актуальная зона характеризуется умением студента самостоятельно выполнять задания, ближайшая зона характеризуется задачами, которые студенты могут решить с помощью преподавателя, в сотрудничестве с ним. Эвристически ценное положение об этой зоне не было разработано в педагогике высшей школы, что и обуславливает актуальность данного исследования.

Кратко представим разновидности ее форм инновационной деятельности администрации вуза в обучении студентов.

*Первая форма* учебного сотрудничества заключается в целенаправленной деятельности администрации по организации педагогической деятельности преподавателя и студентов в согласовании самостоятельных действий в зоне актуального развития студента – выполнение самостоятельных действий по первичному усвоению основных понятий и теорий. На этом этапе администрация, преподаватели и методисты обеспечивают студента содержанием учебной программы по дисциплинам, формой отчетности и презентацией личностно-ориентированного выполнения учебных заданий.

На данном этапе работы уделяется внимание дифференцированному подходу к каждому студенту в плане выдвижения цели изучения данного предмета, раздела, блока учебной программы. Мы называем эту форму работы «приобщение к учебно-профессиональной деятельности». На этом этапе преподаватель проявляет больше инициативы, чем студент. Основное внимание отводится формированию у студентов личностно-смысловых ценностей и установок к изучаемому предмету, к развитию личностных качеств будущего специалиста. Проводится сопоставление понимания каждым студентом значимости данного предмета для его профессионального роста. Первоначально для этого проводится обсуждение в микро группах (два-три человека), а потом выносится на обсуждение студенческой группы в целом. Такой подход позволяет корректировать смысловую сферу участников учебного процесса, которая является первоосновой в закреплении мотивации. В микрогруппах выявляются студенты с недостаточным уровнем подготовленности по усвоению необходимого объема учебной программы, то возможность их участвовать в дискуссиях, как показали наши исследования, активизирует их мотивированную деятельность в усвоении учебного материала. На данном этапе преподаватель может предложить студентам различные приемы имитируемых действий, репродуктивные формы изложения содержания учебного предмета. Такой подход «подтягивает» студента до уровня достаточной осведомленности понятийного аппарата изучаемой дисциплины.

*Вторая форма* инновационной деятельности администрации в обучении студентов определяется иным типом помощи. Администрация проводит контроль в организации самостоятельной работы студентов в ходе которой преподаватель играет все еще ведущую роль. Он выступает консультантом, подсказывает студентам как лучше реализовать собственные потенциалы. Мы называем эту форму «согласование самостоятельной учебной деятельности студентов». На этом этапе студенты как бы подключают преподавателя к своим самостоятельным действиям. Широко используется интерактивные методы, требующие от студента профессиональной компетентности в обсуждаемом вопросе. Такой подход создает

психологический микроклимат и естественную потребность в формировании и развитии умений и навыков самостоятельного познания у студента. Мы смогли обнаружить разного уровня (высокий, средний и низкий уровень) проявления у студентов фактов самопобуждающих, саморегулируемых и самоорганизационных действий. На этом этапе обучения студент самостоятельно определяют доминирующие формы учебного сотрудничества со всеми участниками учебного процесса, которые способствуют более глубокому его познанию учебного материала. Наиболее приемлемыми, как показали наши исследования, были следующие формы самостоятельной деятельности студентов: самостоятельный выбор тем углубленного изучения; самостоятельная работа с методиками, расширяющими представление об изучаемом явлении самостоятельное изучение дополнительных тем из разделов учебной программы и прочее

Третья форма характеризуется внедрением совместных действий в зоне ближайшего развития и определяется иным типом помощи преподавателя – в виде профессионального общения специалистов, которые предлагали различные варианты творческого решения учебных задач. Администрация проводила «срезовые контрольные», в которых определялся показатель качества знаний студентов. **Выводы.** В процессе развития совместной учебной деятельности происходит переход инициативы с плюса преподавателя на плюс студента в отношении предметно-операциональной, а затем организационно-смысловой сферы деятельности. Последнее знаменует собой начало перехода студентов к самообучению с помощью преподавателя. Это дает нам право утверждать о ведущей роли администрации в управлении учебно-воспитательным процессом, в создании методологической платформы регуляции взаимоотношений между профессорско-преподавательским составом и студентами в достижении эффективного учебного взаимодействия, в формировании высоко подготовленного будущего специалиста. Исследование показало дальнейшие пути развития данной темы. Поскольку выявлены личностно-ориентированные подходы в управлении учебным процессом в вузе, то инновационная деятельность администрации является достойным объектом всестороннего научного изучения, в ходе которого будут раскрыты новые значимые грани этого феномена.

#### **Резюме**

Автор статьи раскрывает актуальные вопросы технологии инновационной деятельности администрации вуза в управлении учебно-воспитательным процессом. В статье представлены педагогические инновации в организации совместной работы всех участников учебного процесса. Предложены модели проектирования ситуаций обучения, раскрыты их психологические и педагогические особенности.

#### **Резюме**

Автор статті піднімає актуальні питання технології інноваційної діяльності управління навчально-виховним процесом у вузі. У статті представлені педагогічні інновації що до організації сумісної роботи учасників навчального процесу. Запропоновані моделі проектування ситуацій навчання, розкриті їх психологічні та педагогічні особливості.

#### **Summary**

The author raises the urgent questions of administrative management of teaching and educational progress. The form and content of innovational management of the teachers' activity and students' educational activity are represented in the article.

#### **Литература**

1.Берак О.О. Становление позиции личности учителя и учеников в ситуации совместной

продуктивної діяльності // Избранные психологические произведения. Т.1. – М: МГУ, 1997. – С.45-54.

2. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. – М.МГУ, 1992. – 78 с.

3. Новые технологии в системе образования. – Т.2. Минск, 1995. – 357 с.

Подано до редакції 15.02.2004

УДК 378.937:37.018.7

## **ПРОЕКТУВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ**

*Приходько Валентин Миколайович  
аспірант*

*Запорізький державний університет*

**Постановка проблеми.** Глибокі зрушення в соціально-економічному, політичному, освітньому і культурному житті суспільства зумовлюють зміну парадигми педагогічного мислення й однаковою мірою педагогічної науки. Сучасна педагогічна наука в Україні відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів у системі вищої освіти.

Такий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одного боку, знайти й аргументувати нові підходи до розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, мети, завдань і змісту, до визначення нової парадигми своєї науки, а з іншого – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні процеси, що відбуваються в освітньо-виховному просторі України.

Однією з актуальніших проблем сьогодення є проектування підготовки майбутніх педагогів до превентивного виховання учнів. В умовах соціально-економічних змін, що відбуваються в нашій країні, зазначена проблема набуває особливої гостроти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою на ниві виховання, уміє „знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях” [3]. На жаль, сьогодні одним із істотних недоліків у підготовці майбутніх педагогів до превентивного виховання є слабка орієнтованість на цей вид діяльності.

Деякі дослідники навіть вказують на кризу компетентності сучасних педагогів, в основі якої: диспропорція між рівнем інформованості фахівця, його потенційними можливостями та ступенем їхньої реалізації, особистісною та професійною адаптивністю педагога і динамікою соціально-педагогічної реальності [4, с. 20]. **Метою статті** є аналіз концептуальних засад проектування підготовки майбутніх педагогів до превентивного виховання учнів.

Звернемось до витоків понять і зазначимо, що термін „проект” латинського походження: від лат. projectus, що буквально означає – кинутий вперед, задум та план реалізації певної діяльності [6, с. 46].

Термін “превентивне виховання” (лат. praeventus), що в перекладі з латинської мови означає запобіжний, захисний, застережний, попереджувальний, охоронний, з’явився у нашому психолого-педагогічному лексиконі недавно – з осені 1994 року, після започаткованого контракту між ЮНЕСКО й Академією педагогічних наук України. Цей термін стосується превентивності правопорушень, наркозалежності, СНІДу, охорони здоров’я та навколишнього середовища. Йдеться не лише про фізичне, а й про духовне, моральне здоров’я, створення позитивної психоемоційної

атмосфери для життєдіяльності людини. Превенція – це справа загальна, соціальна, яка потребує зміни моральної етики суспільства, а також спільних зусиль медичних працівників, юристів, педагогів, психологів, соціологів. Саме тому питання превентивної освіти та виховання вже давно є пріоритетним у системі психолого-педагогічних, правових, медичних досліджень у різних країнах світу в рамках ЮНЕСКО.

Про гостроту проблеми превенції різних форм девіації поведінки свідчить хоча б той факт, що в ЮНЕСКО працює спеціальний відділ превентивної освіти, а при Інституті проблем виховання Академії педагогічних наук України створено лабораторію превентивного виховання.

Використання ще не зовсім звичного та зрозумілого терміна “превентивне виховання” у педагогіці обумовлюється зонайперше об’єктивними потребами сучасної науки та практики.

В Україні ця проблема набуває особливої гостроти, оскільки молодь формується у складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, нестабільності соціальних процесів, криміногенності суспільства. Спостерігається тенденція до загострення соціально-економічних, психолого-педагогічних і медико-біологічних факторів, які детермінують деструктивну поведінку неповнолітніх. Зростає кількість дітей з порушенням норм поведінки та тих, кого відносять до “групи ризику”, хто долучається до раннього алкоголізму, наркоманії, проституції та ВІЛ-інфікованості, збільшується питома вага дітей і підлітків із протиправною, агресивною й аутоагресивною поведінкою, спровокованою алкогольним або наркотичним сп’янінням. Не втрачає своєї актуальності та гостроти проблема дитячої бездоглядності, правопорушень, підліткової криміналістики виховання, за визначенням Б. Блума, передбачає науково обгрунтовані та вчасно вжиті заходи, спрямовані на запобігання життєвим колізіям в окремих індивідів і групах ризику; збереження, підтримку та захист нормального рівня життя й здоров’я людей; сприяння у досягненні поставленої мети та розкритті їхнього внутрішнього потенціалу (разом з профілактикою девіантності, викорінення джерел стресу і в самій людині, і в оточенні тощо) [1, с. 369].

Основу превентивного виховання складають такі концептуальні підвалини, як:

- призначення та мета превентивного виховання;
- система цінностей професійної діяльності;
- основи знань практичної спрямованості;
- принципи, форми, методи, засоби та педагогічні технології, які використовуються у превентивній роботі.

Мета превентивного виховання полягає у досягненні сталої відповідальної поведінки, сформованості імунітету до негативних впливів соціального оточення [2; 7].

Головними завданнями превентивного виховання є вироблення умов для формування позитивних якостей особистості у процесі різних видів трудової, навчальної, позашкільної та іншої діяльності; забезпечення соціально-психологічної діяльності, педагогічно зорієнтованої на протидію втягуванню дітей і молоді в негативні ситуації; надання комплексної психолого-педагогічної та медико-соціальної допомоги тим неповнолітнім, які її потребують; забезпечення адекватної соціальної реабілітації неповнолітніх, які вчинили протиправні дії чи зловживають психоактивними речовинами; стимулювання неповнолітніх до здорового способу життя; сприяння виробленню інтегрованих міждисциплінарних підходів до підготовки спеціалістів (педагогів, психологів, медиків, соціологів, юристів,

соціальних працівників), навчанні батьків тощо; об'єднання зусиль різних суб'єктів превентивної роботи.

Відповідно до Концепції превентивного виховання дітей і молоді, суб'єкт-об'єктами превентивного виховання є:

- діти дошкільного віку, учні загальноосвітніх шкіл, ПТУ, середніх спеціальних навчальних закладів, студенти;
- неповнолітні, які є на обліку (шкільному, кримінальному, наркологічному);
- неповнолітні, соціалізація яких відбувається під впливом негативних явищ (груп ризику);
- неповнолітні, які перебувають у закладах соціальної реабілітації, місцях позбавлення волі або повернулися з них;
- неповнолітні, які не мають умов сімейного виховання й оцінки сироти; неповнолітні з алкоголе-наркозалежних родин; діти, батьки яких перебувають у місцях позбавлення волі);
- молоді сім'ї, які потребують консультативної допомоги з догляду за дітьми;
- родини, які мають дітей з хибними проявами поведінки, наркозалежністю чи протиправними вчинками;
- педагогічні колективи навчально-виховних, позашкільних культурно-освітніх та інших закладів;
- працівники служб у справах неповнолітніх, центрів соціальних служб для молоді, кримінальної міліції й інших правових установ, медичних закладів;
- працівники засобів масової інформації;
- трудові колективи, громадські, благодійні організації, релігійні конфесії;
- центри превентивного виховання [2, с. 8-9].

Відповідно до проектування суть підходу до підготовки майбутніх педагогів до превентивного виховання слід розглядати як процес, що функціонує на основі єдності свідомості і самосвідомості особистості; принципів етичності, технологічності, комплексності і системності, толерантності, інтегрованості і наступності, науковості, мобільності, конкретності та реалістичності, і спрямований на формування професійної компетентності та інтегральної готовності до самостійної превентивної діяльності. Єдність означених принципів становить методологічний фундамент педагогічних технологій як напряму процесу формування професійної компетентності особистості, що ґрунтується на таких закономірностях, як: зумовленість необхідності кадрового забезпечення діяльності суб'єкт-об'єктів превентивного виховання; відповідність змісту та форм підготовки сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки і превентивної практики; залежність від особистісних якостей майбутнього вчителя та рівня його компетентності, професійної готовності до превентивної діяльності; відповідність професійної підготовки сучасним соціальним замовленням.

Оскільки стратегія підготовки майбутнього педагога до превентивної діяльності визначається потребою суспільства у розгортанні соціальної роботи з дітьми, молоддю, людьми похилого віку, то стратегічні завдання передбачають:

- науково-освітню стратегію: широке вивчення та моніторинг попиту суспільства на цих фахівців, експериментальне впровадження різнорівневої підготовки соціального педагога та спеціаліста з соціальної роботи; розроблення й удосконалення змісту його психолого-педагогічної та соціально-педагогічної підготовки;

– кадрову стратегію вивчення потреб фахівців соціальних служб у набутті ними широкого спектру спеціалізацій, мотивів вибору її як другої спеціальності; умов безперервної підготовки, підвищення кваліфікації відповідно до мінливої соціальної ситуації та проблем, нині актуальних;

– управлінсько-організаційну стратегію: узгодження змісту підготовки соціального педагога на міжвідомчому рівні, налагоджування механізмів відпрацювання моделей його підготовки у системі безперервної соціально-педагогічної освіти. Значення завершеності освіти полягає в тому, що на кожному щаблі професійного навчання студент повинен отримати таку підготовку, яка містила б весь комплекс необхідних загальнотеоретичних знань, професійних умінь і навичок для успішного виконання ділових функцій. Така цілісна підготовка передбачає не лише готовність до виконання професійних функцій, а й певний рівень інтелектуального розвитку, що досягається завдяки загальноприйнятому стандарту вищої освіти, за яким, по-перше, студенти дістають повне правильне уявлення про цілісну професійну діяльність (від визначення мети до аналізу процесу та результату), по-друге, забезпечити оволодіння способами (діями, операціями) професійної діяльності, щоб молодий спеціаліст міг швидко адаптуватися до конкретних умов середовища тих дослідників які вважають, що ідея превентивності має пронизувати весь навчально-виховний процес у системі “дошкільна ланка – школа – навчальні заклади різних типів і рівнів акредитації – громадські організації” [5].

Отже, сприймаючи превентивне виховання як цілеспрямований процес здійснення комплексу заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, освітнього, інформаційно-освітнього та організаційного характеру з метою попередження негативних явищ, правопорушень у дитячо-молодіжному середовищі та зменшення шкоди від факторів ризику, проблема проектування підготовки майбутніх педагогів до превентивного виховання учнів на концептуальних засадах має розв’язуватись на міцних засадах класичної традиції. ~~У цій статті доцільно актуалізувати такі основні позиції теорії і практики підготовки майбутніх вчителів до превентивного виховання:~~

1. Підготовка спеціалістів до превентивної роботи потребує підвищення прикладної спрямованості загальнонаукової та методичної підготовки, з урахуванням оволодіння специфікою превентивного виховання.

2. Основними показниками якості підготовки майбутніх педагогів до превентивного виховання є взаємозумовленість структурних, функціональних компонентів і критеріїв, готовність і здатність до превентивної роботи.

Перспективними напрямками подальшого розроблення цієї проблеми є: підготовка педагога превентивного виховання на основі єдності, цілісності, наступності вузівської та післядипломної ланок його освіти; вивчення історичного аспекту безперервної освіти педагогів превентивного виховання; порівняльний аналіз досвіду підготовки педагогів превентивного виховання у різних країнах світу; дослідження психолого-педагогічних засад підготовки майбутніх педагогів до превентивного виховання.

#### **Summary**

The article is devoted to conceptual principles of projection future pedagogs to pupil’s preventive upbringing. The author maybes a conclusion of necessity and importance of project for qualities training future pedagogs to prevent education of pupils.

#### **Резюме**

В статье рассмотрены концептуальные основы проектирования подготовки

будущих педагогов к превентивному воспитанию учащихся.

Автором сделан вывод о необходимости и важности проектирования для качественной подготовки будущих педагогов к превентивному воспитанию учащихся.

#### **Резюме**

У статті розглянуто концептуальні засади підготовки майбутніх педагогів до превентивного виховання учнів.

Автор доходить висновку про необхідність і важливість проектування для якісної підготовки майбутніх педагогів до превентивного виховання учнів.

#### **Література**

1. Блум М. Профилактика в социальной работе /Энциклопедия социальной работы: В 3 т. – М., 1994. – Т. 2. – С. 369.
2. Концепція превентивного виховання дітей і молоді. Затверджено Президією АПН України 25. 02. 1998 р, Протокол №1-7/3-21 //Учитель. – 2000. – №1-3. – С. 6-11.
3. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття. Урядовий портал від 22.06.03: <http://www.kmu.dog.ua>.
4. Никитин Э. М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. – М., 1999.
5. Оржеховська В. М. Соціально-педагогічні проблеми девіантної поведінки неповнолітніх в сучасних умовах // Педагогіка і психологія. – 1995. – №4. – С. 94.
6. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / Упорядники: В. М. Оржеховська, В. С. Виноградова-Бондаренко, І. І. Доброскок, О. І. Пилипенко, Т. Є. Федорченко, В. М. Приходько. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – 64 с.

Подано до редакції 30. 03. 2004

УДК 371. 134

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Прошкін Володимир Вадимович  
кандидат педагогічних наук*

*Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка*

**Постановка проблеми.** Вища освіта, рівень розвитку якої в Україні обумовлює її подальше вдосконалення, виступає важливою галуззю соціально-економічних, духовних і культурних перетворень, що відбуваються в останні роки. У контексті цих змін визначене завдання вищої школи – виховати нове покоління активних і творчих особистостей, які мають змогу нестандартно підходити до розв'язання проблем у практичній діяльності, а також запропонувати для цього нові й оригінальні рішення. Випускник педагогічного ВНЗ повинен бути конкурентноздатним, цілком відповідати запитам суспільства, яке останнім часом висуває підвищені вимоги до професійної підготовки вчителя, зокрема й до його творчості. Замовлення суспільства спрямовує вищу школу на виховання потенційного вчителя-творця – новатора й дослідника, який володіє прийомами творчої діяльності. Прагнення майбутнього вчителя до креативності ґрунтується на високому рівні розвитку в нього системи психічних пізнавальних процесів, унаслідок чого суттєвим і актуальним є формування в майбутніх учителів творчої уяви, що вважається не тільки базисом усякого творчого процесу, але ще й значним психологічним компонентом педагогічної діяльності.

Проблема творчої уяви (креативності) знайшла відображення в роботах вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів: Л. Виготського, А. Петровського, І. Розет, А. Дудецького, М. Беркінблїт, В. Роменця, Л. Шрагіної, Л. Коршунової, Т. Рїбо та ін. Про формування творчої уяви писали Р. Жубріянова, О. Дяченко, С.

Гавріна, А. Нестеренко, В. Кудрявцев, О. Речицька та ін. Проведені дослідження в основному були спрямовані на вивчення механізмів побудови образу чи виявлення його характерних якостей і найчастіше обмежувалися дошкільним і шкільним віком дітей. В Україні питанню формування творчої уяви присвячені дисертаційні роботи Я. Чеботової, О. Борейка, Т. Чурпіти. У цих працях репрезентовані деякі підходи до розв'язання зазначеної проблеми. Щоправда, в усіх згаданих розвідках також розглядається дошкільний і шкільний вік дітей, тому залишилося фактично відкритим питання формування творчої уяви майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Отже, проблема становлення творчої уяви студентів ВНЗ, особливо педагогічних, в наш час привертає увагу вчених. Разом з тим відомо, що творча уява характеризує не тільки рівень розвитку особистості майбутнього вчителя, але і його творчий потенціал. Тому формування творчої уяви майбутніх учителів повинне виступати важливою складовою частиною всього процесу підготовки фахівців у педагогічному вищому навчальному закладі.

Однак це завдання впродовж багатьох років залишається не до кінця розв'язаним у теорії й практиці вищої освіти. Багато студентів не мають необхідного рівня сформованості творчої уяви, унаслідок чого не можуть повноцінно створювати й реалізовувати програми поведінки, коли проблемна ситуація не визначена, а також чітко передбачати динаміку навчально-виховного процесу, грамотно будувати варіанти дій та продуктивно їх здійснювати, проектувати й прогнозувати розвиток особистості учня з урахуванням його індивідуальних здібностей і особливостей. Крім того, майбутнім учителям важливо не тільки мати високий рівень сформованості творчої уяви, але ще й знати, як керувати її розвитком у своїх учнів під час розкриття їхніх творчих якостей.

Таким чином, до сьогодні залишається актуальним виявлення й обґрунтування педагогічних умов формування креативності в процесі професійної підготовки. Це й стало **метою нашої статті**.

Аналіз проблеми формування творчої уяви студентів педагогічних ВНЗ у межах методологічного аспекту, в історичному ракурсі психолого-педагогічної, філософської літератури дає підставу стверджувати: хоч інтерес суспільства до процесу творчості зростає, питання про роль, місце й функції творчої уяви як важливого складового компонента креативного процесу ще чекає остаточного розв'язання. Причиною цього є різноманіття й різноаспектність трактувань поняття уяви, їхня діалектична складність через специфіку прояву уяви у творчому процесі, полярні роз'яснення природи й сутності уяви в різних психолого-педагогічних концепціях. Існуючий досвід практичної роботи педагогічних ВНЗ дозволяє зазначити, що процес формування креативних якостей майбутніх учителів взагалі та творчої уяви зокрема протікає більш успішно, коли завдання залучення студентів до творчої діяльності спеціально ставиться й цілеспрямовано розв'язується на основі широкого використання можливостей професійної підготовки. Але невідповідність між рівнем психолого-педагогічної освіти майбутніх учителів і реальними вимогами суспільства у вихованні вчителя-творця обумовлюють необхідність модернізації традиційних підходів і шляхів організації та змісту навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ, спонукають до розроблення педагогічних умов, які призводять до формування творчої уяви, посилення органічної єдності навчання й творчості.

На основі вивчення загальних підходів до проблеми формування уяви виділимо основні чинники, які визначають рівень її розвитку: вікові особливості, характер і специфіка навчання. Відзначимо, що головний принцип формування уяви



– це залучення студентів до спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності. Вона може бути реалізована в процесі роботи з проблемними ситуаціями, творчими завданнями, для розв'язання яких непридатні відомі схеми й алгоритми.

Робота з творчими завданнями спонукає перетворювати одні образи в інші, засвоювати прийоми їхнього виникнення, робити переосмислення й аналіз умови для реалізації нових образів. З'являється можливість створювати образи на основі визначених даних завдання, видозмінювати їх у процесі розв'язання, одержувати оригінальні продукти уяви, відмінні від вихідних. У процесі розв'язання творчих завдань виділяються основні напрямки розвитку образів: перехід від одиничних, предметно-конкретних образів до абстрактних, умовно-схематичних і назад; можливість фіксації в образі теоретичних зв'язків і залежностей (просторових, структурних, функціональних, тимчасових); динаміка образу, що виявляється в його рухливості, багатоаспектності; оволодіння різними способами створення образу й оперування ними. Поява чітких і стійких образів відбувається в процесі розв'язання творчих завдань і часто вимагає кількаразового перетворення тих, що вже раніше виникали. Характер перетворень образів уяви, їхній порядок, склад і спрямованість залежать від конкретної організації навчання.

Творчі завдання створюють сприятливі умови для формування уяви майбутніх учителів, стимулюють самостійність і спритність, ведуть до креативності. Для роботи з творчими завданнями необхідні особливі знання про процес розв'язання. Значних успіхів також можна досягти, якщо спеціальними способами вказати на зв'язки між завданнями, що становлять собою визначену упорядкованість, тобто навчити студентів сприймати творчі завдання як елементи одного цілого. Застосовану систему творчих завдань треба розглядати як дидактичну систему. Починаючи розроблення системи, ми звертаємося до самого поняття “творче завдання”, розглядаючи його в двох основних ракурсах:

- зовнішнього (маємо на увазі специфічний вид завдання, особливості його розв'язання);
- внутрішнього (тобто відзначається особистісний підхід студента до завдання, його ставлення до схованої в ньому проблеми).

Ми також висуваємо ряд принципів, що дозволяють зробити побудову системи найбільш продуктивною. Перший – принцип деталізації, що полягає у з'ясуванні таких питань: ступінь складності творчого завдання; ступінь невизначеності творчого завдання; рівень сюжетної форми творчого завдання; характер послідовних дій розв'язання творчого завдання. Принцип деталізації визначає місце кожного завдання в системі, а також установлює його співвідношення з іншими завданнями. Другий принцип побудови системи ми візьмемо завдання діагностичні, пропедевтичні, пробні, тренувальні, інтегровані та ін., об'єднання яких відбувається на підставі принципу наростання складності: використання кожного нового творчого завдання повинне будуватися на визначеному зв'язку з попередніми завданнями, наступності між ними. Тому у навчанні розв'язується актуальна проблема, що дозволяє реалізувати перехід від одного нестандартного завдання до іншого, з поступовим збільшенням частки самостійності та творчості в роботі.

Слід відзначити, що у систему творчих завдань підбираються завдання, що за своїм змістом цілком виявляють усі значеннєві сторони розглянутого предметного матеріалу. Для цього потрібне виконання певних умов:

- Пропонована система ґрунтується на тих знаннях, уміннях і навичках, якими володіє студент, відповідає його можливостям і здібностям.

- Першочергове завдання викладача полягає в тім, щоб побудова навчального процесу за допомогою системи творчих завдань викликала інтерес у студентів, бажання працювати над пошуком евристичних рішень, реалізації себе у творчому процесі.

- Система завдань повинна викликати потребу в засвоєнні знань, умінь і навичок. При цьому варто пам'ятати: реально усвідомлюється тільки те розв'язання, що є предметом активних пошуків (за О. Леонтьєвим).

Розвиток здібностей і умінь розв'язувати творчі завдання пов'язаний з цілеспрямованим, організованим і керованим процесом навчанням, що дає чітке уявлення про те, що саме формується за допомогою розв'язання визначеної системи, яку роль і функції несе кожне завдання окремо. Організуючи процес навчання з використанням творчих завдань, викладач ВНЗ повинен уміти впливати на споживацько-мотиваційну, інтелектуально-світоглядну, емоційно-вольову і діяльнісно-поведінкову сфери особистості студентів з метою розвитку потреби самовдосконалення в галузі здійснення творчих підходів до розв'язання різних практичних і теоретичних задач.

Для того, щоб формування креативності в студентів проходило найбільш ефективно, процес навчання за допомогою розв'язання творчих завдань необхідно будувати у визначеному порядку. Послідовність, у якій указуються типи завдань, використовуваних в навчанні, обумовлена характером відносин між завданнями різних типів, з урахуванням педагогічних умов побудови системи.

Процес роботи над системою завдань дає можливість студентам самостійно відкривати чи виявляти деякі факти, що дозволяють знаходити необхідні стратегії розв'язання творчих завдань при подальшій роботі з ними, а також видозмінювати, модифікувати їх. Майбутні вчителі поступово переборюють труднощі у розв'язанні поставлених проблем, знаходять самостійно їхнє рішення. У навчанні, побудованому на принципах використання евристик, труднощі, що виникають, стають своєрідним стимулом для подальшого вивчення матеріалу. Якщо студенти виявляють недостатній запас знань для розв'язання поставленого завдання, вони самостійно прагнуть поповнити його з метою досягнення наміченого результату, тим самим усвідомлюючи важливість і необхідність навчання. Роль педагога зводиться до того, щоб організувати і спрямувати роботу студентів так, щоб труднощі, які доводиться переборювати при розв'язанні творчих завдань, були їм під силу і відзначити, що майбутніх учителів важливо навчати загальним підходам до розв'язання будь-яких завдань. Роботу з нестандартними завданнями треба будувати таким чином, щоб розв'язання конкретних завдань відбувалося з поступовим виробленням узагальненого пошуку стратегій, установленню визначених залежностей, співвідношень та ін. Для оптимальної реалізації ходу розв'язання творчих завдань необхідна спеціальна організація умов навчальної діяльності, реалізована в межах дидактичного процесу.

У зв'язку з цим виділимо етапи процесу навчання, у яких використання творчих завдань найбільш доцільне для формування креативності студентів. По-перше, творчі завдання можна використовувати як своєрідний вступ при вивченні нового матеріалу (понять, методів, теорем та ін.), самостійного встановлення фактів. Розв'язання завдання, що проходить під час первинного аналізу проблеми, може призвести до відкриття, до засвоєння змісту програмового матеріалу. По-друге, засвоєння й відпрацювання необхідних умінь і навичок також може відбуватися за допомогою нестандартних завдань. По-третє, творчі завдання можна використовувати під час перевірки розуміння, рівня засвоєння понять, методів,

теорем і способів розв'язання (контроль знань і самоконтроль). І, нарешті, творчі завдання пропонуємо використовувати в межах індивідуальної позааудиторної роботи студентів за умови її відповідної організації.

Характерною рисою творчих завдань є відсутність яких-небудь загальних правил, що призводять до їхнього розв'язання, а також зводять до типових знайомих завдань. Існують лише окремі вказівки, виконання яких може сприяти знаходженню правильної відповіді. Ці вказівки (рекомендації) повинні бути ефективними, раціональними і, разом з тим, легкими для сприйняття і запам'ятовування. Відотримуємося думок І. Писаренка [1], Л. Фрідмана [2; 3], К. Хабібулліна [4; 5] та ін., згідно з якими найбільш доцільно використовувати в навчанні багаторівневі стратегії (вказівки). На перших етапах роботи рекомендацій пропонується небагато. Якщо їхнє застосування не дає необхідного результату, вводяться нові вказівки, що розширюють попередні.

Викладач має домогтися, щоб студенти усвідомлювали важливість вивчення того поняття, що вводиться за допомогою нестандартних завдань. Потрібно спрямовувати процес навчання так, щоб знайомство з новим матеріалом супроводжувалося пошуком і постановкою творчих ідей, виключенням звичних шаблонних процедур, кінцевим узагальненням способів і підходів розв'язання завдань. Важливо заохочувати висування ідей, стимулювати прагнення вивчити питання з різних боків, з'ясувати систему й характер відносин між досліджуваними поняттями. Зовсім не обов'язково, щоб усі творчі завдання спочатку розв'язувалися самостійно, тому що в багатьох студентів відсутні навички варіативного евристичного пошуку, проведення досліджень. Однак ми вважаємо, що однією з найважливіших умов використання цих завдань у навчанні є таке: творчі задачі повинні розв'язуватися студентами самостійно.

Сучасна українська вища школа визнає роль самостійного мислення й уяви як передумови формування креативної особистості, здатної розв'язувати творчі завдання. Однак виконання зазначеної умови здійснюється при реалізації положення, заснованого на тім, що для розв'язання нестандартних завдань необхідні міцні уміння й навички виконання елементарних дій і операцій роботи з типовими завданнями. Тому навчання повинне відбуватися з використанням як стандартних, так і нестандартних завдань. Їх варто комбінувати так, щоб попередні знання готували студентів до виконання наступних.

У процесі роботи над системою завдань можна виділити чотири рівні інтелектуальних умінь студентів за розв'язанням творчих завдань.

Перший (алгоритмічний рівень) характеризується використанням репродуктивних розумових операцій, самостійним застосуванням вироблених умінь у стандартних умовах (розв'язання типових завдань).

Перетворюючий рівень припускає розв'язання ускладнених завдань з використанням декількох алгоритмів, добір і обґрунтування найбільш ефективних і раціональних способів рішення. Виробляються спроби досягнення мети на основі самостійного вироблення продуктивних способів діяльності.

Творчий рівень (зона найближчого розвитку за Л. Виготським) дозволяє активно включати в роботу розбір і розв'язання творчих завдань. Досягнення визначеної мети відбувається на основі вироблення нових продуктивних способів діяльності. З'являється здатність до критичної оцінки отриманих результатів. Стосовно творчого завдання студенти знаходяться в зоні найближчого розвитку і, отже, мають можливість для переходу на більш високий рівень розвитку.

Четвертий рівень (істинно креативний) припускає самостійне формулювання

питань, що визначають цілі діяльності, породження оригінальних ідей як наслідок виходу за межі вимог, висування альтернативних варіантів аналізу проблем. Прогнозування ефективності обраної методики розв'язання творчого завдання. Передбачення можливих труднощів при виконанні індивідуальної роботи. Формулювання нових проблем з урахуванням принципу системності.

Під час розв'язання всіх типів творчих завдань студенти вчаться здогадуватися, проводити евристичні пошуки, ставити пізнавальні питання, аналізувати, виділяти головне, зіставляти, установлювати причиново-наслідкові зв'язки, робити висновки. Особливість творчих завдань полягає в тому, що успіху при роботі з ними першими можуть досягти студенти групи, які не найкраще знають той чи інший предмет. Це може служити поштовхом (внутрішня мотивація на основі пізнавального інтересу) для підвищення інтересу до навчальної діяльності. Усвідомлення реальних успіхів сприяє розкриттю професійних здібностей студентів, підвищенню їхньої самооцінки, впевненості у власних силах. Викладач повинен так здійснити підбір творчих завдань, щоб вони могли реально захопити студентів, спонукали до дослідницької діяльності. Тому необхідно висловити ще один принцип, на який важливо звертати увагу при розробленні системи, – студент повинний хотіти й мати можливість розв'язувати творче завдання, тобто завдання повинно бути йому “під силу”. Зовсім не обов'язково, щоб воно неодмінно було розв'язано швидко і без помилок, ставши тільки засобом тренування. Головне, щоб нестандартні завдання розв'язувались творчо, а пошук їх розв'язання сприяв розвитку креативності майбутніх учителів.

**Висновки.** Таким чином, можна визначити педагогічні умови формування креативності майбутніх учителів через систему творчих завдань у процесі професійної підготовки:

- Формування креативності майбутніх учителів передбачає використання різних типів творчих завдань, що мають неоднаковий вплив на прийоми та ознаки творчої діяльності.
- Упорядкування системи творчих завдань для формування креативності здійснюється на підставі дидактичних принципів (наростання складності, деталізації, диференційованого підходу та ін).
- Характер відносин між творчими завданнями різних типів з урахуванням логіки побудови системи зумовлює послідовність введення завдань різних типів у практику навчання у ВНЗ.

Подальшого вивчення потребують такі аспекти проблеми: розроблення педагогічних умов розкриття творчих здібностей майбутніх учителів засобами різних дисциплін для створення комплексної педагогічної системи формування креативності протягом усього періоду навчання студентів у ВНЗ; кореляція між процесом розв'язання творчих завдань і формуванням креативності в представників гуманітарних і точних наук.

#### **Summary**

The article deals with a system of creative tasks for forming creative of future teachers. Using different type creative tasks; they have an unequal influence on methods indications of creative work. Recitation of the system of creative tasks for forming of the futures teachers; they realized on the bases of didactic principles. Consistency of input different tasks to practical experience of a teacher training educational establishment.

#### **Резюме**

В статье рассматривается вопрос формирования креативности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Выделены педагогические условия формирования креативности через систему творческих заданий: формирование креативности будущих учителей предусматривает использование разных типов творческих заданий; упорядочивание системы творческих заданий осуществляется на ряде дидактических принципов; характер отношений между различными типами заданий системы обуславливает последовательность введения творческих заданий различных типов в практику обучения в вузе.

#### **Резюме**

Стаття присвячена питанню формування креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. Виділено педагогічні умови формування креативності через систему творчих завдань: формування креативності майбутніх учителів передбачає використання різних типів творчих завдань; упорядкування системи творчих завдань здійснюється на підставі дидактичних принципів; характер відносин між творчими завданнями різних типів з урахуванням логіки побудови системи зумовлює послідовність введення завдань різних типів у практику навчання у ВНЗ.

- Література**
1. Писаренко И. Б. Стратегия решения нестандартных задач // Математика в шк. – 2002. – № 5. – С. 40-44.
  2. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ учебных задач. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с.
  3. Фридман Л. М., Турецкий Е. Н. Как научиться решать задачи: Кн. для учащихся ст. кл. сред. шк. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
  4. Хабибуллин К. Я. Обучение учащихся творческой деятельности в процессе решения задач // Шк. технологии. – 2002. – № 4. – С. 115-119.
  5. Хабибуллин К. Я. Решение нестандартных задач – основа творческой деятельности учащихся // Шк. технологии. – 2000. – № 2. – С. 137-141.

Подано до редакції 09. 06. 2004

УДК 371.132 : 378.1

### **ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*Разуменко Дмитро Олегович  
аспірант*

*Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди*

**Постановка проблеми.** Перехід до ринкової економіки та в цілому глибокі соціально-економічні зміни в Україні висувають перед суспільством важливу педагогічну проблему формування економічної культури молоді.

Для сучасної молоді характерна потреба в розвитку соціальної активності, громадянської ініціативи, заповзятливості, здатності до активної побудови свого майбутнього в реальних умовах. Оскільки особлива роль у формуванні таких особистісних якостей належить загальноосвітній школі, в ній активно запроваджуються предмети економічного змісту. Проте аналіз практики свідчить про те, що забезпечення школярів необхідними економічними знаннями не вирішує проблеми їх підготовки до адаптації в сучасних динамічних соціально-економічних умовах. Економічні знання випускників шкіл мають виключно теоретизований характер, відірваний від реальної дійсності, внаслідок чого молоді люди не можуть протистояти негативним явищам ринкової економіки. В сучасних умовах виникає

проблема формування такої економічної культури, яка б сприяла здійсненню ефективної економічної діяльності та дозволяла б оцінювати дану діяльність з позиції не тільки економічної доцільності, але й моральної цінності. Отже, підвищення економічної культури особистості в контексті її морального розвитку набуває особливої значимості і ми вважаємо необхідним розглядати економічну та моральну культуру у цілісній взаємодії і взаєморозвитку, а саме досліджувати поєднання морального становлення особистості і розвитку її прагматичних якостей, економічної грамотності [1-5].

На основі аналізу педагогічної феноменології ми виділяємо як самостійний і необхідний предмет педагогічних досліджень поняття “морально-економічна культура”, визначаємо сутність, структуру, функції морально-економічної культури школярів, критерії і показники її сформованості у старшокласників.

Під морально-економічною культурою ми розуміємо динамічну складову загальної культури молодого людини, яка включає системні теоретичні економічні знання як основу для формування сучасного економічного мислення, систему умінь і навичок ефективної поведінки особистості в швидкозмінних соціально-економічних умовах, соціально-моральний фонд особистості, який включає в себе гуманістичні життєві настанови – громадянськість, усвідомлений вибір моральних цінностей, потребу в етичному самоудосконаленні.

**Аналіз наукової літератури** дозволив розкрити генезис ідей про економічну діяльність в контексті етичної науки: від розуміння того, що основу “благородного діла” складають особисті інтереси до розуміння того, що діяльність необхідно зв’язана з особистим інтересом; від розуміння підприємця, який піклується про особисту вигоду, до розуміння підприємця, який усвідомлює, що йому вигідно і що йому може зашкодити; від розуміння того, що підприємець – це людина, яка діє в умовах ризику, до розуміння моральних зв’язків в економічній діяльності, яка здійснюється в умовах ризику (Шпак А.Т. Аксьонова О.В. Матяш Н.В., Журавлів В.І та Ін.). процесі теоретичного аналізу проблеми встановлено, що системоутворюючим фактором моральної позиції в економічній діяльності, який визначає і ставлення до неї, і надання змісту, є цінності, які приймаються людьми, і якими вони керуються. На основі цінностей будуються стосунки, в яких проявляються якості, що складають зміст позиції, реалізованої в діяльності [2].

Економічна освіта старшокласників, орієнтована на поєднання економічних і моральних цілей, сприяє формуванню економічної культури, яка повинна забезпечити розуміння випускниками шкіл сучасної соціокультурної ситуації та здатність адекватно орієнтуватися в ній, здійснювати свідомий, вільний, творчий і відповідальний вибір своєї життєвої позиції. Необхідно підготувати суб’єктів ринку до “входження” в нього з такою системою цінностей, яка буде сприяти розвитку моральних ресурсів особистості для досягнення економічних цілей. За умови наповнення моральним змістом, такі цінності ринку, як вигода, гроші, успіх, престиж, влада, можуть стати способом адаптації людини до умов життя, морально-ціннісного самовизначення особистості, сприятимуть забезпеченню життєздатності молоді в реальних умовах.

З аналізу проблеми формування морально-економічної культури старшокласників випливає завдання спеціальної підготовки педагогічних кадрів.

**Метою цієї статті** є розгляд технологічного аспекту підготовки майбутніх вчителів до формування морально-економічної культури старшокласників на основі використання проектно-технології в навчальному процесі.

В експериментальній роботі по підготовці майбутніх вчителів до формування

морально-економічної культури старшокласників найбільш ефективними виявилися активні методи в поєднанні з особистісно-орієнтованим навчанням, зокрема, проектна технологія. Метод творчих проектів, аналіз конкретних ситуацій, дидактичні ігри використовувалися з метою поєднання теоретичних знань студентів з практичною діяльністю. Окрім того, оскільки усі типи проектів були спрямовані на формування і розвиток певних моральних якостей для розв'язання етичних проблем, вони допомагали виробити практичні навички не тільки в сфері практичної діяльності, але й у сфері моральної поведінки. В ході експерименту студенти розробляли тематику проектів та їх структуру, визначали мету та актуальність предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, пропонували різні форми представлення результатів.

Ігрові проекти розроблялися за тематикою, орієнтованою на розвиток якостей сучасного керівника і підприємця, на формування моральної позиції майбутніх підприємців. Розв'язання економічних проблем дуже часто зв'язано з вирішенням моральних проблем. Однією з таких сучасних проблем є проблема чистої питної води, вона включає в себе вирішення як економічних, так і моральних проблем.

На першому етапі ігрового проекту здійснювалося введення в гру, знайомство з проблемною ситуацією, визначення теми і мети проекту. Для виявлення ставлення студентів до даної проблеми і розподілу ролей їм пропонувалося відповісти на питання анкети: “Уявіть, що Ви – директор заводу і з'ясуєте, що виробництво забруднює довкілля. Якими будуть Ваші дії: 1) намагатиметесь зробити все, щоб зупинити забруднення річки; 2) приховаєте факти; 3) підготуєте запасні термінові заходи, якщо інформація про забруднення почне “просочуватися”. Що Ви зробите, якщо на Вас накладуть штраф за забруднення оточуючого середовища? Чи погодитесь Ви будувати очисні споруди, якщо це збільшить собівартість продукції? і т. і.” На цьому підготовчому етапі з'ясовувалося, хто які питання буде розробляти.

На другому етапі – етапі планування – визначалися джерела збору інформації і, хоч учасники гри отримали певні ролі, за ними зберігалося право внести свої корективи, якщо вони з чимось не погоджувалися або у них з'являлися цікаві ідеї.

На третьому етапі здійснювався збір інформації і ми намагалися, щоб учасники гри були поставлені в такі умови, коли їм доведеться залучати не тільки знання із сфери діяльності згідно з отриманою роллю, але й спиратися на власні моральні настанови, цінності, якими вони керуються в житті. Вони повинні були визначити ступінь відповідальності підприємця перед суспільством, усвідомлювати поєднання таких його якостей як сміливість, рішучість, відповідальність, заповзятливість з чесністю, порядністю, обов'язком перед людьми. На цьому етапі здійснювалася підготовка виступів, доповідей, іншої документації учасниками гри.

Четвертий етап ігрового проекту передбачав знайомство з документацією по даній проблемі, аналіз представлених таблиць і схем, критичне обговорення контраргументів протилежних сторін. В “нараді” приймали участь президент компанії, головний фінансист, головний хімік, головний менеджер та працівники їх відділів. Основний конфлікт полягав у вирішенні проблеми виділення додаткових асигнувань на роботи по очищенню. Проти цього виступав головний фінансист, оскільки це повинно було збільшити собівартість продукції. на виділенні коштів наполягав головний хімік, оскільки усвідомлював, яку шкоду завдає підприємство навколишньому середовищу.

На п'ятому етапі оцінювалися результати дослідження, приймалося остаточне рішення, визначалася власна позиція студентів, власне ставлення до вирішення моральної проблеми: відповідальності підприємця перед суспільством, вибір між

прибутком та піклуванням про безпеку життєвого середовища, усвідомлення соціальної ролі підприємництва.

У напрямку формування основ іміджелогії були розроблені такі цікаві та корисні творчі проекти, як авторські комплекси ранкової гімнастики для бізнесмена та ділової жінки; каталоги одягу ділового чоловіка та жінки для офіційних зустрічей та повсякденного одягу; моделі денних та вечірніх зачісок ділової жінки відповідно до довжини її волосся та типу зовнішності; рекомендації по визначенню свого типу волосся та догляду за ним; відеофільм про правила ведення ділових переговорів; програму-мінімум по самоменеджменту підприємця тощо. В ході роботи над рекламними проектами студенти усвідомлювали такі важливі для підприємця моральні якості, як заповзятливість, чесність, винахідливість. Складаючи сценарій для реклами добре відомого товару, вони повинні були бути надзвичайно чесними щодо його якостей. “Головний редактор” відбирав найбільш вдалі рекламні проекти, які потім оцінювались “покупцями”.

Створюючи рекламний проспект для фірми, студенти визначали принципи, якими повинна керуватися фірма для того, щоб суспільна думка про неї була позитивною. У візитці вони розкривали критерії, на яких ґрунтується бізнес фірми та ставлення співробітників до клієнтів і колег, чим корисна фірма для суспільства.

Вирішальне значення для того, щоб фірма мала більше постійних клієнтів, було надано повазі клієнтів, відповідальності за якість товарів, організаційним здібностям, сміливості в освоєнні нових видів продукції, новаторству, заповзятливі. Як показало експериментальне навчання, використання проектно-технології сприяє реалізації ідей особистісно-орієнтованого навчання, надає студентам можливість самостійно мислити, обґрунтовувати і захищати свою точку зору на бізнес та мораль у бізнесі. Відправним поштовхом до зміни їх позиції ставало включення студентів у пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну діяльність, введення студентів в ситуацію морального вибору.

Наше дослідження є лише одним з підходів до розробки проблеми формування морально-економічної культури. Предметом подальших пошуків можуть виступати, на наш погляд, проблеми підготовки майбутніх вчителів різних спеціальностей до формування морально-етичної культури старшокласників засобами різних навчальних предметів.

#### **Summary**

The approach to students' economic education and upbringing in close connections with their moral upbringing, studied in this work, calls forth the problem of formation of moral and economic culture of high school students. The article describes a technological aspect of future teachers' training to the formation of moral and economic culture of high-school students, that is the usage of designed technology in educational process.

#### **Резюме**

Исследуемый в работе подход к экономическому образованию и воспитанию учащихся в неразрывной связи с их нравственным воспитанием, обусловил проблему формирования нравственно-экономической культуры старшеклассников. В статье рассматривается технологический аспект подготовки будущих учителей к формированию нравственно-экономической культуры старшеклассников – использование проектной технологии в учебном процессе.

#### **Резюме**

Досліджуваний в роботі підхід до економічної освіти та вихованню учнів у нерозривному зв'язку з їх моральним вихованням зумовив проблему формування морально-економічної культури старшокласників. В статті розглядається



технологічний аспект підготовки майбутніх вчителів до формування морально-економічної культури старшокласників – використання проектної технології в навчальному процесі.

#### **Література**

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економіки: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 1998. – 280 с.
2. Журавлев В.И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1997. – 199 с.
3. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Под ред. В.В. Рубцова. – Мозырь: РИФ “Белый ветер”, 2000. – 286 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Шпак А.Т. Организация экономического образования и воспитания учащихся. – К.: Рад. школа, 1987. – 128 с.

Подано до редакції 26.04.2004

УДК 378.1

### **ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА XXI ВЕКА**

*Редькина Людмила Ивановна  
кандидат педагогических наук*

*Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** На современном этапе подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности является одной из актуальных проблем связанных с возрождением духовного, интеллектуального потенциала государства. Педагог должен стать ключевой фигурой в становлении независимой Украины.

Поэтому **целью данной статьи** является анализ сущности и требований к профессиональной подготовке будущих учителей в историческом аспекте.

Высшая школа, как и вся система образования, призвана эффективно способствовать созданию в Крыму условий для познания человеком себя и окружающей действительности, развитию и самореализации личности в современном противоречивом и динамичном социально-экономическом обществе.

90-е годы XX столетия остро поставили вопрос о необходимости развития региональных высших учебных заведений. В условиях командно-административной системы имело место монополия столичных городов и больших промышленных центров на осуществление высшей образовательной деятельности. Регион выступал как периферия, как простое место работы и проживания населения, а не как простор полномасштабного социального, экономического и духовного развития человека. Изменение такой ситуации предусматривает удовлетворение потребностей населения в приобретении в Крыму качественного высшего образования по разнообразным гуманитарным и естественно-математическим специальностям [1].

Регионализация высшего образования в Крыму на протяжении последних десяти лет стала неоспоримым фактом. В результате изменений социальных отношений резко изменился поток поступающих из регионов в столичные высшие учебные заведения. Что касается престижных высших учебных заведений Москвы и Санкт-Петербурга, то поступление в них на бесплатную форму обучения для выпускников украинских, в том числе и крымских школ после 1991 года практически закрыто.

По результатам проведенных нами опросов и анкетирования сегодня ни родители, ни выпускники крымских школ не гонят особым желанием ехать для приобре-

тения высшего образования в крупные города с их острыми социальными и морально-духовными проблемами. Кроме того, снижение реальных доходов крымских семей также не могло не отразиться на их материальной способности обеспечить приобретение высшего образования в столице и традиционных образовательных центрах – Харькове, Львове, Одессе, Днепрпетровске.

Поэтому возрастает роль региональных (крымских) высших учебных заведений как центров культуры, науки и духовности в регионе. Любой крымский ВУЗ, без сомнения, повышает уровень интеллектуализации региона. Процесс высшего образования в Крыму направлен на развитие молодежи, подготовку ее к жизни и профессиональной деятельности [1; 3].

Рынок интеллектуального труда в Крыму требует творческих личностей с широким кругозором, творцов инновационных знаний, подготовка которых с учетом региональных потребностей и возможностей должна осуществляться в первую очередь в высших учебных заведениях Крыма. Отсюда одной из важнейших задач высшей школы сегодня является подготовка высокопрофессиональных специалистов научных работников, которые соответствовали интегративному критерию «культурно-интеллектуальное развитие + профессиональное мастерство + мастерство коммуникации + осознанное внедрение инновационных технологий» [2].

Проблема профессиональной подготовки педагогов не нова в истории отечественной педагогики. В частности епископ Епифаний Тихорский в 1700 году разработал инструкцию чему и как должен учить учитель, и чему его должны учить в Харьковском коллегииуме.

Впервые вопрос о фундаментальной подготовке собственных педагогических кадров, которые должны отвечать за просвещение народа был поставлен М.В. Ломоносовым. Он выдвинул и обосновал ряд принципиальных требований к практической деятельности учителя, в частности: учитель должен соотносить учебный программный материал с возможностями учащихся; объединять теоретические знания с практическими; учитывать индивидуальные особенности учащихся. Ему принадлежит идея создания бакалаврского института, в котором бы готовили новую (по тем временам) генерацию педагогических работников.

Известный просветитель XVIII века Новиков, проводивший с 1779 года в Московском университете учительские семинары, считал необходимым готовить кадры собственной нации, которые займут почетное место в обществе. Он считал, что педагоги должны быть образованными и честными, хорошо воспитывать детей и таким образом способствовать общественному прогрессу.

О подготовке учителей к воспитанию и обучению юношества на основах гуманизма свидетельствует школьная реформа Екатерины II в 1786 году.

О педагогическом мастерстве педагога как компоненте его профессиональной деятельности писал в 1850 году в «Засадах» Духнович. Он подчеркивал, что главное в педагогической профессии – природные способности и склонность к учительскому труду, любовь к детям [1].

В «Педагогии» Ставровский (1846 год) выделяет следующие требования к личности учителя: владение родным языком, знание национальной культуры и истории своего народа.

Квалификационные характеристики педагога прошлого можно дополнить требованиями выдвинутыми И.Огиенко, а именно: педагог должен быть патриотом, гражданином независимой Украины, самобытным исследователем ценностей родного языка, литературы и культуры.

И.Пирогов – попечитель Одесского, Киевского учебного округа считал, что

учитель должен иметь достаточную общую и специальную подготовку; должен стоять как можно выше в нравственном и интеллектуальном отношении; должен стремиться к совершенствованию педагогического мастерства.

О том, что педагог должен быть в первую очередь психологом писал Блонский, иметь организаторские способности – Макаренко, быть музыкально и художественно одаренным – Верховинец.

Впервые модель личности советского учителя разработана в 60-70 годы XX столетия Кузьминой, которая определила и выделила совокупность главных компонентов педагогической деятельности: конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические и др.

В кодексе профессиональной этики педагога, разработанным Чернокозовым содержатся нормы педагогической морали, а также модели поведения в типичных для педагогической деятельности ситуациях.

Таким образом, проанализировав проблемы подготовки педагога и требования к его личности, мы обозначили, что главным является формирование субъекта профессиональной деятельности способного видеть и творчески решать проблемы педагогического процесса в совместной деятельности с учащимися с учетом потребностей времени. Ведущая роль в подготовке современного специалиста-педагога играют профессионально-педагогическая (обеспечивает подготовку будущих учителей с общедидактических или технологических позиций, формирует диагностические, организационные, коммуникативные, аналитические умения), социально-психологическая (способствует формированию социально-психологической культуры – то качественно новое новообразование, которое поможет творчески организовать целостный педагогический процесс), индивидуально-психологическая (способствует формированию у будущих учителей таких компонентов саморазвития: самоопределения, самореализации, самоорганизации, самореабилитации) подготовка, которая связана с содержанием педагогического образования и состоит из трех циклов дисциплин (мировоззренческо-культурологического, психолого-педагогического, профессионально-методического).

Присущий современному развитию цивилизации динамизм, наращивание ее культурного потенциала, усиление социальной роли личности, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологий – все это ставит принципиально новые требования к педагогическим работникам.

Педагог сегодня – непосредственная производительная сила общества. Он выполняет высокую социальную функцию – духовно возродить человека, а значит и общество. Это не только профессия, призванная трансформировать знания, это высокая миссия создавать личность, утверждать человека в человеке.

Исходя из концепции педагогического образования, главным фактором новых подходов к подготовке педагогов есть:

- Социально-экономические, связанные с изменением в общественном сознании и появлением новых ценностей в образовании, т.е. преобладание саморазвития, самовоспитания, самообразования над передачей знаний, умений и навыков; интересы личности имеют приоритетное значение в сравнении с учебными планами и программами; создаются условия для постоянного возвышения человека, гуманизации его отношений с природой и обществом, государством и другими людьми.

- Практические, которые возникли в следствии социально-экономических преобразований в стране, появлением новых типов учебно-воспитательных учреждений для которых необходим новый учитель с целостным представлением о профессиональной деятельности.

- Теоретические, обусловленные как социально-экономическими, так и практическими изменениями в развитии образования, т.к. педагогическое образование развивается по пути формирования у будущих педагогов целостного представления о профессиональной деятельности, формировании профессионально важных качеств будущего педагога, его профессионального сознания и поведения, а также индивидуальности.

Для осуществления данной подготовки в Крымском государственном гуманитарном институте на основе предложенного Болонской Декларацией нового образовательного идеала возникла потребность разработать модель специалиста XXI века.

Сразу надо оговориться, что глубоких научных представлений об этом специалисте мы не имеем, но через прогностический взгляд на выпускника вуза, будущего специалиста и определяется весь спектр тех стратегических задач, которые необходимо решить при подготовке молодого специалиста.

Ориентиром для разработки модели выступают методологические положения, согласно которым для современного общества будет характерен тип человека, в личности которого сформировано активное позитивное отношение: к планете Земля, к Родине, к человечеству, к другим людям и самому себе, к труду, к собственности к семье, приобретению материальной и духовной культуры.

Такой человек объединяет в себе в разумных границах личные интересы с интересами общества и других людей; умеет правильно выбирать жизненные цели, уходя от крайностей индивидуализма и коллективизма; понимает демократию как реальное народовластие; быстро адаптируется к динамичным условиям жизни и готовый влиять на эти изменения, законопослушность и одновременно готов легальными методами изменить систему власти, если это не противоречит интересам народа и личности.

Т. е. разработка модели стала необходимой в период изменения социальных координат и принципов развития, когда утверждается новая система ценностей, изменяются общественные приоритеты.

Основные структурные компоненты модели специалиста XXI века.

1. Профессиональное мастерство – основа профессиональной деятельности
2. Общая культура – условие позитивного вхождения молодого специалиста в социум трудового коллектива.
3. Мастерство коммуникации.
4. Овладение современными технологиями – основа для успешной эффективности качественной профессиональной деятельности.

Рассматривая структурные компоненты модели, остановимся на новом в их содержании: осознанное отношение к профессии, стремление сделать образование мобильным, потребность в непрерывном образовании, умение оптимально организовывать свою деятельность, самостоятельная, творческая работа в системе непрерывного образования, овладение новым мышлением.

Особое внимание отводится творческим способностям:

- мотивационно-творческая активность (чувство увлеченности, творческий интерес, эмоциональный всплеск, радость открытия, стремление к творческим достижениям, стремление к лидерству, стремление получить высшую оценку деятельности, чувство ответственности, стремление к самовоспитанию и самообразованию);

- интеллектуально-эвристические способности (способность ставить гипотезу, способность фантазировать, видеть противоречия ассоциативное мышление, способность переносить знания, умения в новые ситуации, способность отказаться от

назойливой идеи, преодолеть инертность мышления, независимость суждений, критичность мышления, способность оценивания себя и других);

- интеллектуально-логические способности (способности анализировать, сравнивать, выделять главное, открывать второстепенное, описывать явления, процессы, пояснять, делать выводы, обосновывать, систематизировать и классифицировать);

- самоорганизационные способности (способности видеть цель в побочной цели, планировать деятельность и рациональное использование времени, способность к самоконтролю, объективная самооценка, старательность, способность к рефлексии и коррекции, к волевым условиям);

- коммуникативные (способности аккумулировать и использовать творческий опыт других, способность к сотрудничеству, организовать производительную деятельность, отстаивать свою точку зрения и переубедить других, способность уйти то конфликта и успешно развязать его);

- интуиция, прозрение (Платон, Асмус, Пономарев, Библер).

Для формирования профессиональной готовности модель предусматривает опору преподавателей вузов на следующие принципы:

- принцип информированности;

- принцип диалектического единства и оптимальности теории и практики в подготовке специалиста в учебно-творческой деятельности;

- принцип диалектического единства и оптимального взаимодействия осознанных и интуитивных процедур учебно-творческой деятельности студентов;

- принцип саморазвития студенческого творчества;

- принцип мобилизации, релаксации и аутотренинга в процессе организации разных видов учебно-воспитательной, творческой деятельности учащихся;

- принцип оптимального объединения индивидуальной и коллективной форм учебно-творческой деятельности;

- принцип веры в силы и возможности студента.

Для подготовки специалиста XXI века модель предусматривает методы подготовки, среди них, на наш взгляд, наиболее эффективные:

- метод эвристических вопросов – стимулирует мысль при минимальной информации;

- метод эмпатии – предусматривает превращение личности студента в объект учения;

- метод многомерных матриц – базируется на принципе системного анализа новых связей, знаний и отношений, которые выявляются в процессе матричного анализа проблемы, что исследуется.

**Выводы.** Реализация предложенной модели позволит, на наш взгляд, осуществлять подготовку высококвалифицированного профессионала, личности, способной к активной жизнедеятельности в современных экономических, региональных, национально-культурных, политических условиях.

#### **Резюме**

В статье рассматриваются исторические аспекты определения требований, предъявляемых к педагогу. Выделяются современные подходы к моделированию профессиональных качеств будущих учителей.

#### **Резюме**

У статті розглядаються історичні аспекти визначення вимог, пропонованих до педагога. Виділяються сучасні підходи до моделювання професійних якостей майбутніх учителів.

#### **Summary**

In this article historical aspects of definition of the requirements showed to the teacher are considered. Modern approaches to modeling professional qualities of the future teachers are allocated.

**Литература**

1. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. – К.: АПН, 2002. – 224 с.
2. Концепція підготовки педагога в умовах університету та її методика забезпечення // Матеріали доповідей і повідомлень науково-практичної конференції // Відп. Ред.: Сагарда В.В. – Ужгород, 1991. – 132 с.
3. Кремень В.Г. Современные общественные тенденции развития и их влияние на систему образования // Высшее образование: проблемы и перспективы развития. – К., 1995. – С. 14-15.

Подано до редакції 15.02.2004

УДК 378.14

**ОСОБИСТІНООРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТИ  
ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН**

*Рогозіна Марина Юрївна  
аспірант*

*Донецький національний університет*

**Постановка проблеми.** Зміни, що відбуваються в сучасному житті суспільства, швидкий розвиток науки та техніки неодмінно повинні викликати і зміни в процесі організації освіти. Одне з завдань, яке стоїть зараз перед сучасною вищою школою – перенесення акценту з безпосереднього навчання під керівництвом викладача на безперервну освіту шляхом самодобування знань. Підготовка вчителів, які здатні до постійного самостійного навчання, професійного самовдосконалення потребує розроблення нових технологій організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів.

За визначенням фахівців ЮНЕСКО, технологія навчання - це системний метод створення, застосування й визначення процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [2, с. 331].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки значна увага приділяється особистісно орієнтованим технологіям навчання і виховання, що базуються на принципах гуманізму як стійкого ставлення до навколишнього світу і повинні звертати увагу людини на саму себе, своє уявлення про власне "Я". За визначенням І. Беха, особистісно орієнтоване виховання втілює демократичні, гуманістичні положення щодо формування особистості, для якої свобода й соціальна відповідальність виступають домінуючими життєвими орієнтирами [1, с. 5]. Особистісно орієнтоване навчання передбачає необхідність диференціації навчання, спрямованості на особистість того, хто навчається, його інтелектуальний та моральний розвиток, цілісний розвиток особистості, а не окремих її рис [3, с. 22].

Розробленню технологій самоосвіти вчителів присвячені дослідження Н. Сидорчук, О. Прокопової, В. Шпак. У роботі Н. Сидорчук технологію формування продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів визначено як системний спосіб її організації, спрямований на оптимальну побудову і реалізацію майбутньої професійної самоосвіти в процесі вивчення предметів педагогічного циклу [4, с. 80]. Розроблена дослідницею технологія реалізується у трьох рівнях: стратегічному, поетапному, оперативному.

Згідно з її дослідженням, на стратегічному рівні відбувається педагогічна

інтерпретація суспільно-державного замовлення і побудова моделі самоосвітньої підготовки вчителя, випускника педагогічного навчального закладу. Дана модель необхідна для переорієнтації його підготовки на розвиток творчого потенціалу.

На рівні поетапного цілеутворення здійснюється подальша конкретизація стратегічної мети відповідно до етапів формування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: адаптивний етап, етап активного формування, етап трансформування. На думку Н. Сидорчук, адаптивний етап передбачає знайомство студентів з особливостями та головними проблемами професійної самоосвітньої діяльності, оволодіння основами продуктивної самоосвітньої діяльності, зокрема головними формами та методами, а також типовою моделлю організації самоосвіти; етап активного формування містить глибоке розуміння сутності самоосвітньої діяльності і специфіки оволодіння майбутніми вчителями системами взаємопов'язаних самоосвітніх завдань; засвоєння евристичних моделей продуктивності самоосвітньої діяльності; моделювання як окремих, так і цілісних етапів самоосвітньої діяльності, засвоєння технологій їх застосування у нестандартних умовах навчально-виховного процесу; розвиток сфери гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських умінь; етап трансформування передбачає оволодіння технологіями дослідження, конструювання, взаємодії, контролю самоосвітньої діяльності та застосування їх у практиці навчання, що дає можливість студентам не лише проєктувати, конструювати, але й сприяти розвитку самоосвітньої діяльності учнів у період педагогічної практики, що є основою для становлення професійної самоосвітньої майстерності майбутніх учителів. Далі слід розглянути можливість у формуванні мети вивчення окремих навчальних предметів, які складають зміст загальної професійної підготовки.

Розроблені дослідниками різноманітні технології організації самоосвіти майбутніх учителів, що обґрунтовані на основі діяльнісного підходу, мають багато позитивних елементів, але для більш ефективного їх функціонування, діяльнісний підхід варто гармонійно поєднати з особистісно орієнтованим. Із цією метою важливо використовувати такі розроблені І. Бехом принципи функціонування особистісно орієнтованих технологій, як принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених навчальних та виховних ситуацій, оскільки лише емоційно пережите знання може спонукати людину до відповідного вчинку, принцип особистісно розвиваючого спілкування, принцип систематичного аналізу власних дій, тому що самопізнання здійснюється заради формування у себе певних якостей відповідно до суспільно значущої особистої програми [1, с. 169-175]. Тобто нерозв'язаною раніше частиною загальної проблеми організації професійної самоосвіти майбутніх учителів є розроблення особистісно орієнтованих технологій організації самоосвітньої діяльності студентів.

**Метою даної статті** є визначення можливостей використання особистісно орієнтованих технологій організації самоосвіти для підготовки майбутніх учителів природничих наук до постійного професійного самовдосконалення.

Використання в процесі організації педагогічної самоосвітньої діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін елементів особистісно орієнтованих технологій навчання здійснювалося нами при проведенні занять з педагогіки на хімічному та біологічному факультетах Донецького національного університету.

Залучення студентів до професійної педагогічної освіти здійснювалося поетапно. Перший – формування ціннісного сприйняття студентами природничих факультетів класичного університету професії вчителя. Не новина, що в наш час

значно зменшився авторитет професії вчителя загальноосвітньої школи, а у багатьох студентів відсутнє прагнення працювати в школі. У першу чергу це можна пояснити сучасним економічним станом нашої країни, недостатнім матеріальним забезпеченням вчителів. Цей фактор негативно впливає не тільки на стан прогнозування студентами свого майбутнього. За даними наших анкетних опитувань, більше половини студентів не бажають бути вчителями тому, що вони мали негативний досвід спілкування зі своїми шкільними вчителями, діяльність яких відзначалася формалізмом, байдужим ставленням до роботи. Мотивами такого ставлення насамперед були незадовільний матеріальний стан, відсутність можливості його покращення. Тому, перш ніж залучати студентів до педагогічної самоосвіти, потрібно забезпечити в них усвідомлення престижу роботи вчителя, сформувавши ідеальний образ учителя природничих наук.

Для цього на перших заняттях з педагогіки студентам було запропоновано пригадати найкращих своїх шкільних вчителів, скласти міні-твір на тему “Мій улюблений учитель”. Як показує досвід, після декількох таких прочитаних творів навіть найбільш скептично настроєні студенти пригадують учителів, яких можна вважати зразком. Таким чином, поступово у студентів формується позитивне ставлення до роботи вчителя, визначається можливість своєї майбутньої діяльності як вчителя школи – вихователя молоді.

Для того, щоб зміцнити таке позитивне ставлення до роботи вчителя і водночас розвинути навички самостійної пізнавальної діяльності, студенти отримують завдання підготувати більш докладні доповіді про життєвий та професійний шлях окремих вчителів, як відомих, так і тих, хто працює звичайним вчителем загальноосвітньої школи, кого, на їх думку, можна вважати взірцем для наслідування. Другий етап – формування у студентів ідеального образу вчителя природничих наук. Відмінність цього етапу від попереднього полягає в конкретизації безпосередньо професії вчителя природничих дисциплін. На перше місце виходить орієнтація студентів на сприйняття цінностей природничої науки. Тому на підґрунті отриманих раніше знань, набутого раніше власного досвіду студентам пропонується сформулювати ті завдання, які може виконати саме вчитель хімії або біології. Крім основного завдання – формування у школярів базових знань з хімії та біології, любові до цих предметів, наукового світогляду, студенти відзначають необхідність прищеплення майбутнім громадянам країни любові до рідного краю. Вони роблять акцент формування особистості, яка здатна розв’язувати екологічні проблеми власної країни, проводити роботу з природозбереження, відчуваючи власну відповідальність за стан навколишнього середовища. На підґрунті висловлених думок студенти складають карту відповідних знань і вмінь, якими повинен володіти вчитель природничих дисциплін загальноосвітньої школи для здійснення повноцінної професійної діяльності, а потім створюють ідеальну модель учителя.

Третій етап – усвідомлення студентами власного “Я” як вчителя хімії та біології і порівняння його з ідеальним образом. Для цього використовується попередньо створена карта, де майбутні вчителі самостійно визначають власні професійні знання і вміння у відсотках відносно ідеальної моделі. Саме на цьому етапі і з’ясовується розбіжність між реальним станом підготовки до професійної діяльності і ідеальною перспективою розвитку. Ця розбіжність стає для студентів орієнтиром для подальшого професійного становлення, адже рухомою силою самовдосконалення є усвідомлення майбутнім учителем суперечності між рівнем сформованості в нього професійно важливих умінь та якостей з належним,



ідеальним рівнем їх сформованості.

Майбутні вчителі доходять до висновку, що досягнення ідеального образу вчителя можливо тільки за умов постійного самонавчання, підвищення рівня своєї кваліфікації, професійного самовдосконалення. Таким чином, у майбутніх фахівців формуються внутрішні переживання стосовно змісту теорії і технології самоосвіти, що сприяє становленню умінь у сфері самоосвіти як ціннісно-смыслових надбань кожного студента.

Результатом залучення студентів до емоційного сприйняття професійної педагогічної самоосвіти стало підвищення активності майбутніх учителів у створенні особистих планів педагогічної самоосвіти, формулюванні перспективних цілей власної професійної самоосвітньої діяльності, використанні самостійно набутих знань під час підготовки до занять з педагогіки та проходження педагогічної практики у загальноосвітніх школах.

**Висновки.** Таким чином, за підсумками проведеної роботи можна дійти висновку, що для більш ефективного залучення студентів до педагогічної самоосвіти потрібно створювати такі технології, які б базувалися на принципах особистісно орієнтованого навчання, сприяли емоційному переживанню цінностей професії вчителя та усвідомленню значення самоосвіти для професійного самовдосконалення.

Стаття присвячена висвітленню можливостей застосування особистісно орієнтованих технологій організації самоосвіти з метою підвищення ефективності підготовки студентів класичних університетів - майбутніх вчителів природничих наук. **Резюме**

В статье рассмотрены возможности применения личностно ориентированных технологий организации самообразования с целью подготовки студентов классических университетов – будущих учителей естественных дисциплин к постоянному профессиональному совершенствованию

#### **Summary**

The article represents the possibilities of the usage of individually-oriented technologies of self-education organization, aimed to prepare the students of classical universities, future teachers of science, to constant professional perfection.

#### **Література**

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісноорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видан. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Новые педагогические информационные технологии в систем образования: Учеб. Пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
4. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу. – Дис. на зд. . . . канд. пед. наук. - Житомир, 2001. – 218 с.

Подано до редакції 09. 02. 2004

УДК 378. 14. 07

## **МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ-АГРАРІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*Рудь Анатолій Володимирович*  
*кандидат технічних наук, доцент*  
*Подільська державна аграрно-технічна академія (м. Кам'янець-Подільський)*

**Постановка проблеми.** Невід'ємною складовою будь-якої діяльності, в тому

числі і навчального процесу є контроль за якістю його виконання і тому його важливість важко переоцінити, бо результативність навчання у значній мірі залежить саме від контролю. Контроль і оцінювання знань мають значний мотиваційний потенціал. Так як модульно-рейтингова технологія навчання та оцінювання знань і умінь добре розвинута і широко використовується у зарубіжжі, то її дослідження, адаптування і застосування в практиці підготовки фахівців-аграріїв в Україні є актуальним освітньо-педагогічним завданням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняні та зарубіжні вчені приділяють надзвичайну увагу дослідженню та запровадженню модульно-рейтингової системи навчання і оцінюванню знань та умінь студентів. Стрижневі питання цієї проблеми досліджені та висвітлені в численних наукових працях. Вагомий внесок у розв'язання цієї проблеми зробили відомі вчені В. В. Осипов, О. Е. Руденко, С. П. Будбаєва, В. М. Нагаєв, Я. А. Павлов, А. С. Артемов, Ю. П. Петров, В. І. Шахов та інші [1, 2, 3, 4, 5]. Ними розроблені та досліджені різнотипні підходи кредитно-модульно-рейтингового навчання і оцінювання студентів при вивченні дисциплін гуманітарного, природничого, економічного і технічного напрямів. Питання з аналогічної підготовки фахівців-аграріїв неінженерних спеціальностей до цього моменту часу практично ніде не висвітлювались. Саме тому нами ставиться завдання дослідження модульно-рейтингової системи навчання фахівців-аграріїв неінженерних спеціальностей з механізації, електрифікації і автоматизації сільськогосподарського виробництва.

**Мета статті.** Розкрити можливості та зміст модульно-рейтингової системи навчання фахівців-аграріїв неінженерних спеціальностей на прикладі дисципліни “Механізація, електрифікація і автоматизація сільськогосподарського виробництва”.

**Результати дослідження.** Як показує світова освітня практика, в епоху інформатизації суспільства за інформаційними технологіями навчання прослідковується очевидне майбутнє. Однією з таких технологій є модульно-рейтингова технологія навчання студентів, яка запроваджується з метою підвищення ефективності аудиторної і самостійної роботи студентів.

Починаючи модульне навчання з дисципліни “Механізація, електрифікація і автоматизація сільськогосподарського виробництва” студент повинен отримати методичні матеріали, в яких представлені структура курсу і модульна програма. У комплект методичних матеріалів входять: навчально-методичні і навчально-практичні посібники з всього курсу дисципліни, електронні підручники, довідкові матеріали, ділові ігри та інші матеріали.

Система оцінки знань в модульно-рейтинговій технології навчання фахівців-аграріїв неінженерних спеціальностей передбачає контроль таких видів: вхідний контроль, що визначає ступінь засвоєння студентами раніше вивченого матеріалу; поточний контроль, що визначає ступінь засвоєння студентами теоретичної і практичної частини навчальної програми кожного модуля; рубіжний контроль, що дозволяє оцінити підготовку студентів з одного або з декількох модулів; підсумковий контроль, який встановлює якість засвоєння матеріалу зі всіх модулів, що складають курс “Механізація, електрифікація і автоматизація сільськогосподарського виробництва”.

Підсумковий рейтинг студента визначається, як за результатами поточного і рубіжного контролю, так і за результатами підсумкового контролю. При цьому вважається, що студент вивчив весь курс, якщо з кожного модулю він отримав мінімальний рейтинг. Рішення про вибір варіанту отримання підсумкової оцінки з дисципліни затверджується на засіданні кафедри, фіксується в модульній карті

дисципліни і не може бути зміненим у процесі навчання протягом семестру. Модульно-рейтингова карта з дисципліни “Механізація, електрифікація і автоматизація сільсько-сподарського виробництва” розробляється провідним викладачем дисципліни, розглядається і приймається на засіданні кафедри механізації сільськогосподарського виробництва та затверджується проректором з навчальної роботи (таблиця 1).

Для розрахунку кількості балів весь курс розбивається на модулі. У модульну карту дисципліни вноситься розподіл балів з окремих видів робіт, при цьому викладачу необхідно визначити як максимально можливу кількість балів так і мінімальну (достатню для того аби вважати, що матеріал вивчений) з кожного модуля. Мінімальна кількість балів з всіх модулів дисципліни (без підсумкового контролю) в сумі складає 60 балів.

Кількість проміжних етапів поточного контролю (контрольних точок) навчальної роботи студентів з кожного модуля, їх форму і строки встановлює на своєму засіданні кафедра “Механізація сільськогосподарського виробництва”, де викладається дисципліна. Провідний викладач дисципліни зобов'язаний проінформувати всі групи курсу про рішення кафедри на першому занятті.

Студенти, які показали високі результати в ході вивчення кожного модуля, стимулюються. Студенти, які набрали з дисципліни (з екзамену або диференційованого заліку) в ході поточного і рубіжного контролю суму від 70 до 100 балів (з всіх модулів курсу) мають право отримати підсумкову оцінку без підсумкового контролю, відповідно до такої шкали:

Від 90 до 100 балів – “відмінно”; від 80 до 89 балів – “добре”; від 70 до 76 балів – “задовільно”.

Для студента, який набрав від 60 до 69 балів підсумкова атестація обов'язкова.

Студент отримує “зараховано” з дисципліни, якщо він набрав не менше 60 балів за результатами поточного і рубіжного контролю.

Студент може підвищити свій рейтинг і отримати більш високу підсумкову оцінку, склавши підсумковий екзамен. За результатами поточного, рубіжного і підсумкового контролю студенту виставляється традиційна оцінка (відмінно, добре, задовільно, незадовільно) за такою шкалою перерахунку рейтингових балів:

Більше 100 балів – “відмінно”; від 85 до 99 балів – “добре”; від 70 до 84 балів – “задовільно”.

За результатом вивчення дисципліни викладач проводить рейтингову оцінку студентів за спеціальною формою (таблиця 2). Один екземпляр заповненої форми залишається на кафедрі, а другий передається в деканат економічного факультету для оцінки сумарного рейтингу студента не пізніше першого тижня після закінчення екзаменаційної сесії.

Курсова, розрахунково-графічна і контрольна роботи, які за змістом охоплюють декілька модулів курсу розглядаються як самостійний модуль з присвоєнням певної кількості балів в межах загальної суми балів, відведених на вивчення дисципліни (100). Кількість рейтингових балів з названих вище видів робіт визначається провідним викладачем і зазначається в модульній карті дисципліни. Сукупний рейтинг студента розраховується в деканаті виходячи з суми балів набраних ним із всіх дисциплін курсу. Крім того, деканат визначає середній бал успішності студентів.

**Висновки.** Модульно-рейтингова система навчання фахівців-аграріїв інженерних спеціальностей забезпечить:

- підвищення ролі самостійної роботи студентів під час проведення різних

видів навчальних занять;

- оптимізацію методів навчання та активне використання інформаційних технологій;
- удосконалення поточного контролю роботи студентів, введення бально-рейтингової системи і комп'ютеризованого анкетування;
- орієнтування на індивідуальну підготовку студентів;
- підготовку студентів до самостійного виконання професійних задач.

#### **Резюме**

Наведено результати дослідження і розроблення модульно-рейтингової системи навчання фахівців-аграріїв неінженерних спеціальностей на прикладі дисципліни “Механізація, електрифікація і автоматизація сільськогосподарського виробництва” в Подільській державній аграрно-технічній академії.

#### **Резюме**

Приведены результаты исследования и разработки модульно-рейтинговой системы обучения специалистов-аграриев неинженерных специальностей на примере дисциплины «Механизация, электрификация и автоматизация сельскохозяйственного производства» в Подольской государственной аграрно-технической академии.

#### **Summary**

There are the results of the research and the development of modul-rating system of education for the specialists in agriculture in non-mechanical specializations, for e. g. the course “Mechanization, electrification, and automatization of agriculture engineering” In Podilskij state agriculture-mechanical academy.

#### **Література**

1. Осипов В. В. Руденко О. Е. Модульно-рейтинговая технология обучения студентов // Модульные технологии обучения в системе непрерывного профессионального образования (теория и практика): Сборник научных трудов X Международной научно-методической конференции. – Вып. 8, ч. 1. – М., 2004. – С. 36-44.
2. Будбаева С. П. К вопросу рейтинга при модульном обучении по дисциплине «Логика» // Модульные технологии обучения в системе непрерывного профессионального образования (теория и практика): Сборник научных трудов X Международной научно-методической конференции. - Вып. 8, ч. 1. – М., 2004. – С. 286-295.
3. Нагаєв В. М. Оцінювання навчальної діяльності студентів за модульно-рейтинговою технологією навчання // Психологія і педагогіка. – 2000. – №3. – С. 84-88.
4. Рейтинговая система // Попов Ю., Подлеснов В., Садовников В. и др. // Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С. 131-136.
5. Шахов В. І. Рейтингова технологія оцінювання знань та вмінь студентів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні технології навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. - Київ-Вінниця, 2004. – С. 483-491.

Подано до редакції 12.03.2004

Вставить таблицы

Вставить таблицы

**МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*Рудь Анатолій Володимирович  
кандидат технічних наук, доцент*

*Подільська державна аграрно-технічна академія(м. Кам'янець-Подільський)*

*Дуганець Віктор Іванович  
кандидат технічних наук, доцент*

*Подільська державна аграрно-технічна академія(м. Кам'янець-Подільський)*

*Бендера Іван Миколайович  
кандидат технічних наук, доцент*

*Директор інституту механізації і електрифікації сільського господарства (м.  
Кам'янець-Подільський)*

*Михайлова Людмила Миколаївна  
Заступник директора ІМЕСГ*

*Подільська державна аграрно-технічна академія*

**Постановка проблеми.** Світова освітянська практика засвідчує, що в епоху інформатизації суспільства за інформаційними технологіями навчання прослідковується очевидне майбутнє. Однією з таких технологій є модульно-рейтингова технологія навчання студентів, яка запроваджується з метою підвищення ефективності аудиторної і самостійної роботи студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українські вчені та вчені країн СНД останнім часом приділяють значну увагу дослідженню та запровадженню модульно-рейтингової системи навчання та оцінювання знань і умінь студентів. Стрижневі питання цієї проблеми досліджені в численних роботах. Вагомий внесок у розв'язання цієї проблеми зробили відомі вчені В. В. Осипов, П. І. Самойленко, Ю. В. Єрьомін, А. Є. Краснов, В. Д. Малкіна, В. М. Нагаєв, Ю. П. Петров, В. І. Шахов О. Е Руденко, С. П. Будбаєва, Я. А. Павлов, А. С. Артемов, Ю. П. Петров, та інші [1, 2, 3, 4, 5]. Ними розроблені і досліджені різноманітні підходи кредитно-модульно-рейтингового навчання та оцінювання студентів при вивченні дисциплін гуманітарного, природничого, економічного та технічного напрямів. Питання підготовки фахівців аграрного профілю поки що широко не висвітлювалось, хоча на державному рівні прийнято ряд урядових постанов на запровадження цієї технології навчання, зокрема це матеріали міністерства освіти і науки України щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації "Програма підготовки та проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації". Визначити можливості та зміст модульно-рейтингової системи професійного навчання фахівців аграрного профілю.

**Результати дослідження.** Нинішня система підготовки фахівців аграрного профілю з вищою освітою має суттєві недоліки: несистематична робота студентів протягом семестру; низький рівень активності студентів і відсутність змагальності у навчальних досягненнях; недостатній рівень адаптації до швидкоплинних вимог світового ринку праці; низька мобільність вищих навчальних закладів та студентів щодо зміни напрямів їх підготовки; майже відсутня можливість вибору студентом навчальних дисциплін; значні затрати бюджетного часу на проведення екзаменаційної сесії; можливе необ'єктивне оцінювання знань студентів.

Найважливішим стратегічним завданням на сьогоднішньому етапі

модернізації системи аграрної освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог.

Модульно-рейтингова технологія навчання у вищих навчальних закладах носить інноваційний характер і має бути запроваджена через відмову від традиційних способів навчання, аби не повторилася невдала спроба Міністерства освіти України у 1993 році в наказному порядку запровадити тестування на випускних екзаменах у школах і вступних – у ВНЗ. Ця технологія включає два стрижневих поняття модуль і рейтинг. Модуль – це логічно завершена частина (розділ, тема) курсу, який закінчується контрольною акцією і оцінюється в балах.

Кожен модуль має містити:

- мету вивчення модуля, знання і уміння, якими має оволодіти студент;
- час, необхідний для вивчення модуля і його приблизний розподіл;
- короткий зміст навчальної інформації;
- основні теоретичні поняття;
- проблемні і контрольні питання.

Рейтинг – це сума балів, яку набирає студент в процесі навчання. В основу модульно-рейтингової технології навчання покладені такі принципи:

- підвищення ролі самостійної роботи студентів під час проведення різних видів навчальних занять;
- раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі і перевірка якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля;
- стимулювання систематичної самостійної роботи студентів і підвищення якості їх знань;
- оптимізація методів навчання, активне використання інформаційних технологій;
- удосконалення поточного контролю роботи студентів, введення бально-рейтингової системи і комп'ютеризованого тестування;
- орієнтування на індивідуальну підготовку студентів;
- підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів;
- виявлення та розвиток творчих здібностей студентів;
- запровадження здорової конкуренції у навчанні;
- підготовка студентів до самостійного виконання професійних задач.

Основою модульно-рейтингового навчання є методичне забезпечення, яке передбачає наявність таких елементів:

- робоча програма курсу, що вивчається за темами модулів;
- перелік курсових проектів (робіт), розрахунково-графічних завдань, контрольних робіт та рефератів з методичними вказівками для їх виконання;
- програми і плани лабораторно-практичних і семінарських занять;
- списки необхідної літератури (основної і додаткової).

Навчально-практичні посібники містять:

- коротке викладення змісту кожного модуля;
- індивідуальні завдання, що містять питання, вправи і задачі з теми модуля;
- основні поняття і терміни;
- приклади варіантів поточного і узагальнюючого контролю;
- довідковий та ілюстраційний матеріал і тому подібне.

Оцінка знань в модульно-рейтинговій технології навчання передбачає вхідний, поточний, рубіжний та підсумковий контроль знань, які дають можливість викладачу об'єктивно і систематично оцінювати підготовленість студента протягом



вивчення дисципліни.

Вхідний контроль дає змогу викладачу оцінити індивідуальну і загальну підготовку студентів до вивчення навчального матеріалу. Результати вхідного контролю не повинні впливати на рейтинг студента.

Поточний контроль підбиває підсумок за результатами виконання студентом навчальної роботи, яка передбачена програмою даного модуля. Об'єктом поточного контролю є відвідування лекцій, виконання завдань в ході практичних занять, виконання лабораторних робіт, курсових проектів (робіт), розрахунково-графічних завдань і контрольних робіт, написання рефератів, а також інші види навчальної діяльності, які затвержені для кожного модуля в рамках дисципліни, що вивчається.

Рубіжний контроль підводить підсумок вивчення модуля або ряду модулів дисципліни. Якщо в ході вивчення модуля студент повинен набути практичних навичок, якість яких можна оцінити за результатами поточного контролю (наприклад скласти комп'ютерну програму), то в цьому випадку рубіжний контроль не є обов'язковим.

Підсумковий контроль може проводитися в письмовій, в усній формі або у вигляді тестового завдання. Форма проведення підсумкового контролю з тієї чи іншої дисципліни затверджується на засіданні кафедри. Підсумковий рейтинг студента визначається, як за результатами поточного і рубіжного контролю так і за результатами підсумкового контролю. При цьому вважається, що студент вивчив весь курс, якщо з кожного модуля він отримав мінімальний рейтинг. Рішення про вибір варіанту отримання підсумкової оцінки з дисципліни, затверджується на засіданні кафедри, фіксується в модульній карті дисципліни і не може бути зміненим в процесі навчання протягом семестру. Провідним викладачем дисципліни розробляється модульно-рейтингова карта, яка розглядається, коректується і приймається на засіданні кафедри та затверджується проректором з навчальної роботи. Весь курс розбивається на модулі, а в модульну карту дисципліни вноситься розподіл балів з окремих видів робіт, при цьому викладачу необхідно визначити як максимально можливу кількість балів так і мінімальну (достатню для того аби вважати, що матеріал вивчений) по кожному модулю. Мінімальна кількість балів по всіх модулях дисципліни (без підсумкового контролю) в сумі складає 60 балів.

Якщо студент не набирає мінімально можливої кількості балів по модулю, то такий модуль вважається не вивченим. У цьому випадку студенту призначається додатковий день, коли він зможе усно або письмово скласи провідному викладачу окремі теми модуля, або пройти повторно рубіжний контроль.

Якщо студент не набрав мінімальної кількості балів з якого-небудь модуля дисципліни (модуль признано не вивченим), то він не допускається до підсумкової оцінки знань (екзамену або диференційованого заліку). Після закінчення сесії, у встановлений деканатом час, студенту може бути надана можливість повторної ліквідації заборгованості. Якщо набрана кількість балів з модуля буде знову меншою мінімально можливої, то студент отримує з дисципліни оцінку "незадовільно" і відраховується за неуспішність з вищого навчального закладу. Якщо набрано достатньо балів, то модуль визнається вивченим і студент допускається до підсумкової оцінки знань.

Максимально можлива сума балів з дисципліни (без підсумкового контролю) рівна 100. В цю суму входять рейтингові бали, які набрані студентом під час поточного і рубіжного контролю вивчення всіх модулів курсу.

Кафедра на своєму засіданні встановлює кількість проміжних етапів поточного контролю навчальної роботи студентів з кожного модуля, їх форму та строки.

Оцінка результатів поточного контролю залежить від строків і якості виконання студентами отриманого завдання. Студент, який не здав своєчасно поточний контроль (за виключенням поважних причин), отримує 0 балів. Викладач може призначити студенту новий строк поточного контролю (протягом двох тижнів) з виставленням рейтингу з понижуючим коефіцієнтом, який наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Понижуючі коефіцієнти залежно від строків здавання поточного контролю

Строк подання поточного контролю	Значення коефіцієнта
В строк	1
1 тиждень після встановленого строку	0,9
2 тиждень після встановленого строку	0,8
Після 2 тижнів після встановленого строку	0,7

Систему понижуючих коефіцієнтів використовують також при оцінюванні якості виконаного студентом завдання (таблиця 2).

Таблиця 2

Понижуючі коефіцієнти залежно від якості виконання завдання

Якість виконання завдання	Значення коефіцієнта
Відмінно	1
Добре	0,8
Задовільно	0,6

Відповідь студента на екзамені або диференційованому заліку оцінюється сумою від 10 до 20 рейтингових балів. Оцінка 9 балів і менше вважається незадовільною. Студенти, які не склали підсумковий контроль за розкладом, мають право пройти переекзаменовку (повторний підсумковий контроль) після закінчення сесії, але не більше двох разів. Друга переекзаменовка здійснюється в присутності комісії, яка призначається завідувачем кафедри. Якщо студент з неповажної причини не ліквідував заборгованість до початку сесії, то він не допускається до занять і відраховується з навчального закладу.

У якості критеріїв оцінки успішності виконаного навчального завдання вибирають такі:

- виконання завдання в строк, що визначений викладачем;
- відповідність об'єму роботи заданим параметрам;
- відповідність виконаної роботи заданим викладачем темі;
- професійне розуміння суті виконаного завдання.

Незалежним засобом перевірки якості засвоєння знань є програма тестового контролю. Її зміст складають питання з попередньо заданими відповідями. Завданням студента при цьому є вибір правильної відповіді. Відповідь на питання вважається зарахованою, якщо вибрана хоча б одна правильна відповідь.

Вибір питань контрольного тесту формується окремо для кожного студента випадковим способом.

Після закінчення роботи програми формується файл звіту, в якому міститься ідентифікаційна інформація про студента і результати проходження тесту з обов'язково вказаними питаннями, на які дано неправильну відповідь. Світовий досвід вказує на все більш зростаючу роль тестових форм контролю.

Проблема створення тестуючих програм вимагає розв'язання ряду проблем педагогічного та психологічного характеру. До педагогічних проблем належать вибір стратегії і тактики тестування та вибір конкретного матеріалу тестування. До психологічних проблем належать сценарій роботи тестуючої системи, спрямований на різний рівень підготовки і здатності до навчання конкретного студента.

Особливістю контролю функцій в рейтингові є систематичність контрольних

заходів, що вигідно відрізняє рейтингову систему від традиційної. У навчальній функції рейтингової системи на перший план ставиться усвідомлення студентом доступних йому результатів і його прогалини в знаннях.

У виховній функції більша відповідальність студента за свою самостійну роботу в набутті знань, що безпосередньо відбивається в динаміці набору ним балів і на підсумковому рейтингові.

#### **Висновки.**

1. Модульно-рейтингова технологія навчання дозволяє не тільки більш ефективно здійснювати контроль і оцінку знань студентів, але і є методом системного підходу до вивчення навчального матеріалу.

2. Рейтингова технологія оцінювання якості навчання студента значно знижує ймовірність помилки його оцінювання.

#### **Резюме**

Викладені результати дослідження і розроблення модульно-рейтингової системи професійного навчання фахівців аграрного профілю в Подільській державній аграрно-технічній академії.

#### **Резюме**

Изложены результаты исследования и разработки модульно-рейтинговой системы профессионального обучения специалистов аграрного профиля в Подольской государственной аграрно-технической академии.

#### **Summary**

The results of research and development of modal-rating system of the professional colucation of agrarian specialists in state Agrarian-Engineering Academy are presented.

#### **Література**

1. Филатов О. К., Осипов В. В., Орлов Б. Л. Внедрение прогрессивных образовательных технологий: задачи и перспективы // Модульные технологии обучения в системе непрерывного профессионального образования (теория и практика): Сборник научных трудов X Международной научно-методической конференции. - Вып. 8: Ч. 1. - М.: 2004. - С. 4-11.
2. Краснов А. Е., Филатов О. К. Основы модульно-рейтингового оценивания качества функционирования сложных систем: теоретически и практически знания, применение в образовании // Модульные технологии обучения в системе непрерывного профессионального образования (теория и практика): Сборник научных трудов X Международной научно-методической конференции. - Вып. 8: ч. 1. - М.: 2004. - С. 286-295.
3. Нагаєв В. М. Оцінювання навчальної діяльності студентів за модульно-рейтингової технології навчання // Психологія і педагогіка. - 2000. - №3. - С. 84-88.
4. Рейтинговая система / Попов Ю., Подлеснов В., Садовников В. и др. // Высшее образование в России. - 2001. - №4. - С. 131-136.
5. Шахов В. І. Рейтингова технологія оцінювання знань та умінь студентів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні технології навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід проблеми: Зб. наук. пр. - Київ-Вінниця; 2004. - С. 483-491.
6. Програма підготовки та проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III - IV рівнів акредитації // Матеріали Міністерства освіти і науки України щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III - IV рівнів акредитації. - К.: Міністерство освіти і науки України. - Лист № 1/9 - 243. - 2003. - С. 16.

Подано до редакції 15. 02. 2004

**ОЦЕНКА УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОК КРЫМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*Голубова Татьяна Николаевна, кандидат медицинских наук  
Крымский государственный медицинский университет  
им. С. И. Георгиевского (г. Симферополь)*

*Садовская Юлия Яковлевна кандидат биологических наук  
Крымский государственный медицинский университет  
им. С. И. Георгиевского (г. Симферополь),*

*Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

*O. E. Bilozertcev, master science, United Sports Academy, Portland, Oregon, USA;  
M. V. Kotsebchuk, student, Portland State University, Portland, Oregon, USA*

**Постановка проблемы.** Значимость физического воспитания как обязательного предмета во время обучения студентов в высших учебных заведениях высока. Уровень физического и психического здоровья будущих врачей, обучающихся как на лечебных, так и на стоматологическом факультетах особенно важен. С учетом этого в Крымском государственном медицинском университете им. С. И. Георгиевского кафедра физического воспитания и здоровья ведет преподавание на протяжении всего периода обучения с первого по шестой курсы.

Курс обучения включает в себя практические занятия по физическому воспитанию 1-2 раза в неделю в разных медицинских группах: основной и подготовительной, специальной и группах лечебной физкультуры. Студенты основной и подготовительной групп работают с педагогами по разным программам физической подготовки: общей физической подготовки, тяжелой атлетики, баскетбола, аэробики, плавания (на первом курсе), борьбы, а также в группах спортивного совершенствования по расширенным программам. Таким образом, здоровый образ жизни является определяющим фактором здоровья человека, и его необходимо постоянно организовывать, преодолевая инертность, лень и слабоволие.

Студенты первого и второго курсов овладевают на нашей кафедре основами знаний по валеологии. С этой целью на первом курсе читается курс лекций, а на втором проводятся практические занятия. На практических занятиях студенты овладевают теорией и практикой диагностики физического здоровья и методами его коррекции средствами физической культуры и спорта, а также соблюдением правил здорового образа жизни.

**Анализ последних исследований и публикаций.** По данным исследователей (Булич Э. Г., Виленский М. Я. и др.) здоровье человека более чем на 50% определяется образом жизни и только около 10 %- организацией медицинской помощи. Таким образом, здоровый образ жизни является главным фактором здоровья человека, за него необходимо бороться, преодолевая инертность и слабоволие [1-3].

Студентов медицинских ВУЗов, естественно, можно отнести к категории работников интеллектуального труда, которые ежедневно испытывает интенсивные нагрузки на мозг. Работающий головной мозг потребляет значительно больше кислорода, чем другие ткани тела. Даже в состоянии покоя мозговая ткань поглощает до 20% кислорода, потребляемого всем организмом.

При умственном труде происходит усиление кровенаполнения мозговых сосудов, и периферические сосуды сужаются, то есть наблюдаются сосудистые реак-

ции, обратные тем, которые возникают при мышечной работе. Резко изменяются функции сердечно-сосудистой системы, когда умственная нагрузка сопровождается эмоциональными переживаниями. Волнение, напряженность, например, в сессионный период, приводят к тахикардии до 130-144 ударов в минуту, а артериальное давление достигает 155/95 мм ртутного столба (при норме, соответственно, 60-80 уд/мин для пульса и 120/70 мм для артериального давления). При эмоционально напряженном труде изменяются и ритм и глубина дыхания в сторону учащения и большей поверхности.

На сегодняшний день актуальным является вопрос о низкой физической активности студентов в ходе ежедневной умственной нагрузки. Длительность учебных занятий превышает порой 6-8 часов в день. Сюда еще прибавляется работа в библиотеке или за компьютером. Умственный труд студентов связан к тому же с необходимостью контактировать с другими людьми.

Длительный интеллектуальный труд вызывает в организме функциональные изменения, обусловленные главным образом малой подвижностью. Снижение активности скелетной мускулатуры ведет к ограничению потока импульсов в головной мозг и, как следствие, к ослаблению процессов возбуждения и торможения в коре больших полушарий. Возникают условия для снижения работоспособности не только физической, но и умственной, повышается утомляемость, ухудшается общее самочувствие. При такой ситуации правильная организация режима дня, обязательные занятия физической культурой или спортивные увлечения существенно помогут в улучшении умственной и физической работы.

Конечным результатом влияния мышечной деятельности на интеллектуальные функции является увеличение четкости и организованности выполнения, а также улучшение памяти. Физическая тренировка способствует ясности мышления, повышает собранность и улучшает ориентирование в окружающем мире и событиях. Двигательная активность существенно влияет на эмоциональное состояние человека, улучшая его самочувствие и настроение. Даже неприятные и болевые ощущения, вызванные заболеванием или каким-либо недомоганием, при эмоциональном подъеме исчезают, либо значительно уменьшаются.

Таким образом, занятия физическими упражнениями, активный отдых и закаливание жизненно необходимы при интеллектуальной деятельности, особенно учащейся молодежи

**Целью настоящей статьи** является анализ и количественная оценка уровня физического здоровья студенток 2-го курса КГМУ на основании данных сдвигов показателей физического развития и физической работоспособности.

**Методика и методы исследования.** Исследование проводилось на 60 студентках основной медицинской группы специализации «Общая физическая подготовка и тяжелая атлетика» и специальной медицинской группы. Исследуемые студентки были распределены на три группы с учетом разной направленности физической подготовки. Так в группе общей физической подготовки преобладает аэробная нагрузка; в группе атлетизма преобладает анаэробная нагрузка; в специальной медицинской группе проводятся занятия и аэробной, и анаэробной направленности с учетом адекватности состоянию здоровья.

Для оценки физического развития использовался метод антропометрии и метод индексов. У студенток измерялся вес и рост, жизненная емкость легких, частота сердечных сокращений и артериальное давление. Полученные данные оценивались по следующим индексам: Кетле (весо-ростовому), жизненному индексу и индексу Робинсона.

Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы оценивалось по частоте сердечных сокращений в покое.

Физическая работоспособность определялась с использованием субмаксимального теста PWC170.

При этом студентам ставилась и разрешалась воспитательная задача по практическому освоению изучаемых в курсе валеологии методик. Таким образом, они в эксперименте выступали не только объектами, но и субъектами исследований. Они освоили методы исследования физического развития соматоскопией и антропометрией, а также методами оценки физического развития; методом корреляции и антропометрических стандартов. Более углубленно студенты работают с методом индексов. Они проводят оценку своего физического развития, используя наиболее часто употребляемые в спортивной медицине и валеологии индексы: Кетле, жизненный индекс, силовые и индекс Робинсона. Для подсчета индексов студенты проводят измерение роста с помощью стандартного ростомера, веса – напольными весами, жизненная емкость легких измеряется воздушным спирометром. Измерение пульса и давления проводятся с использованием секундомеров, медицинских тонометров и фонендоскопов.

Для оценки функционального состояния организма студенты знакомятся и проводят ряд функциональных проб для оценки сердечно-сосудистой и дыхательной систем и вегетативной нервной системы. Для исследования сердечно-сосудистой системы оцениваются результаты пробы Мартинэ-Кушелевского, а для дыхательной системы – пробы Штанге, Генчи и определяется жизненная емкость легких. Жизненная емкость легких сравнивается с должной ЖЕЛ (последняя подсчитывается по формуле Людвиг с учетом антропометрических данных роста и веса).

Физическая работоспособность определяется с использованием нагрузочного тестирования. В частности, студенты проводят субмаксимальный тест PWC170. Такой выбор теста позволяет оценить физическую работоспособность студентов не только основной и подготовительной медицинской групп, но также и специальной (естественно, при отсутствии противопоказаний к данному рода нагрузкам). Тест PWC170 проводится с использованием ступей разной высоты (10 и 20 см). Темп восхождения 120 шагов в минуту. После каждого из 2-х пятиминутных восхождений измеряется частота сердечных сокращений. Полученные данные пульса и найденные по формулам мощности нагрузки используются в формуле для нахождения PWC170. На основании данных PWC170 подсчитывается максимальное потребление кислорода (МПК) по формуле Карпмана и далее находится относительное МПК с учетом веса тела обследуемого.

**Результаты исследования.** Выполненные исследования и их количественная оценка показали следующее:

При оценке индекса Кетле (табл.) во всех трех группах были отмечены значения показателей, указывающие на гармоничность физического развития студенток в целом (отсутствие избыточности веса или его недостаточности). В группе студенток специальной медицинской группы показатель превышает значение группы тяжелой атлетики (на 6%) достоверно и группы общей физической подготовки (ОФП) на 4%, но недостоверно.

Количественная оценка уровня физического здоровья студенток

Показатели	Группа тяжелой атлетики	Уровень значимости	Спец-группа	Уровень значимости	ОФП	Уровень значимости
Индекс Кетле I Кетле (г/см)	337,6±4,65	<u>P = 0,05</u>	359 ± 9,7	P > 0,05	348 ± 11,07	P > 0,05
Жизненный индекс I жизн мл/кг	51,19 ± 1,7	P < 0,05	59,12 ± 2,42	P > 0,05	54,18 ± 1,46	P > 0,05
Индекс Робинсона <u>ЧССхАД</u> max 100	83,26 ± 2,6	P > 0,05	85,67 ± 2,5	P > 0,05	81,85 ± 4,56	P > 0,05
ЧСС в покое Уд/мин	72,6 ± 1,14	P < 0,05	76,5 ± 1,34	P > 0,05	75,35 ± 1,6	P > 0,05
PWC <sub>170</sub>	637,15 ±29,9	P > 0,05	590,2±20,2 1	<u>P &lt; 0,05</u>	850,6 ±62,02	P < 0,05
МПК	43,76 ± 1,12	P > 0,05	40,38 ± 1,47	<u>P &lt; 0,05</u>	48,15 ± 2,38	P > 0,05

При оценке жизненного индекса (см. табл.) во всех трех обследуемых группах выявлены значения показателей в пределах среднестатистических норм, что указывает на хорошее функциональное состояние дыхательной системы. При этом значение показателя жизненного индекса в специальной медицинской группе значительно выше и статистически достоверно (на 14 %), чем в группе тяжелой атлетики. Полученный факт может быть обусловлен высокой значимостью аэробной нагрузки на учебных занятиях в академических группах со студентами. На каждом практическом занятии студенты специальной медицинской группы выполняют нагрузку в форме оздоровительного бега в течение 15-20 минут.

Индекс Робинсона, характеризующий функциональное состояние сердечно-сосудистой системы, в частности сердечной мышцы, у студенток во всех трех обследуемых группах находится в пределах средних показателей (табл.).

Частота сердечных сокращений в покое как функциональный показатель сердечно-сосудистой системы, а также показатель уровня тренированности последней, находится во всех трех обследованных группах в пределах статистических норм. При этом статистически достоверно частота сердечных сокращений у студенток специальной медицинской группы больше, чем в группе тяжелой атлетики.

Исследование физической работоспособности при проведении теста PWC 170 выявило более существенную разницу между значениями показателей PWC 170 и максимальным потреблением кислорода (МПК) в трех обследуемых группах. Наибольшие значения показателей, как PWC 170, так и МПК отмечены в группе студенток, занимающихся по программе общей физической подготовки. Средние значения у студенток в группе тяжелой атлетики и наименьшие в специальной медицинской группе. При этом статистически достоверно значение показателя физической работоспособности в группе ОФП выше на 30 % чем в специальной медицинской группе, и на 25 % выше, чем в группе тяжелой атлетики.

Значение показателя МПК в группе ОФП достоверно выше на 13%, чем в специальной медицинской группе и на 10 % выше, чем в группе тяжелой атлетики, но не достоверно.

#### **Выводы.**

1. Достоверное улучшение физиологических параметров занимающихся, реа-

лизирующих физическую активность в указанных формах и режимах, свидетельствует о возросших функциональных возможностях мышечной, респираторной и сердечно-сосудистой системы по доставке кислорода для покрытия энергозатрат работающих мышц в соответствии с их запросом, утилизации кислорода в мышцах, экономизации работы аппарата кровообращения, снижении потребности миокарда в кислороде, более экономном его расходовании, хорошей адаптации организма к физической нагрузке и об улучшении характера протекания нервных процессов, то есть о системном улучшении морфофункционального статуса и, следовательно, об улучшении физического здоровья.

2. Выявленные позитивные количественные сдвиги исследованных морфофункциональных параметров студенток подтверждают необходимость регулярной двигательной активности в виде занятий физической культурой на протяжении всего периода обучения, а не только на младших курсах, как в большинстве ВУЗов Украины.

3. Установленные закономерности и зависимости отображают объективные реализации адаптационных процессов в организме под воздействием занятий адекватной интенсивности.

4. Выполненные исследования по оценке физического развития и физической работоспособности студенток КГМУ позволили установить позитивные количественные сдвиги исследованных морфофункциональных и психофизиологических параметров студенток и оптимизировать учебный процесс с учетом полученных позитивных результатов.

#### **Резюме**

У статті розглядається кількісна оцінка фізичного розвитку та фізичної працездатності студенток КДМУ в різних медичних групах.

#### **Резюме**

В статье рассматривается количественная оценка физического развития и физической трудоспособности студенток КГМУ в разных медицинских группах.

#### **Summary**

In this article it has been considered the received quantitative results of physical development and physical capacity in female students groups with different training programs in the subject physical training.

#### **Литература**

1. Булич Э. Г. Физическое воспитание в специальных медицинских группах. – М.: Высшая школа., 1986. – 253 с.
2. Булич Э. Г. Как повысить умственную работоспособность студентов. – К.: Высшая школа., 1989. – 55 с.
3. Виленский М. Я. Физическая культура работников умственного труда. - М.: Знание, 1987. – 96 с.

Подано до редакції 12. 05. 2004



**СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ  
ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

*Савченко Сергей Викторович,  
заведующий кафедрой педагогики*

*Луганский национальный педагогический университет им. Т. Шевченко*

**Актуальность проблемы**, рассматриваемой в статье, обусловлена процессами интеграции Украины в европейское экономическое и образовательное пространство. Специфика проблематики, условно обозначаемой как «компетентностный подход» состоит в том, что в отечественной педагогической литературе только делаются первые попытки ее рассмотрения с позиций взаимосвязи с мировым и европейским опытом. Отсюда теоретическая неразработанность и скудость литературной базы. Из отечественных работ, непосредственно посвященных компетентностному подходу, следует упомянуть исследования И. Ермакова, П. Горностаева, В. Цибы, а также коллективный труд по итогам работы экспертов Евросоюза в Украине. В ближнем зарубежье эта проблематика получила активное развитие, прежде всего в России, в трудах А. В. Хуторского, В. В. Краевского, А. Н. Дахина и др. При этом до сегодняшнего дня ощущается отсутствие серьезных теоретических исследований в этом направлении.

Соответственно, **целью настоящей статьи** является определение смыслового поля такого понятия, как компетентностный подход, раскрытие специфики его применения в системе высшего образования Украины, построение теоретической модели такой компетенции как «компетенция социальная»

Общая социализационная теория, представленная в современной педагогике как совокупность частных теорий, все чаще становится объектом экспериментирования в плане применения к ней различных педагогических подходов. Кроме «классических» – системного, деятельностного, комплексного, которые преобладали в исследованиях последних десятилетий, активно внедряются в практику относительно новые – личностно ориентированный, средовой, компетентностный. С учетом того, что они представляют собой попытку исследования знакомого явления в другом ракурсе, получают достаточно интересные результаты, предполагающие изменение методологической позиции, моделирование неисследованных процессов, а в результате – технологическое совершенствование педагогического влияния на результаты социализации.

Почему в центре таких новаций находится социализационная проблематика, в общем понятно – возрастающее влияние среды становится все ощутимее и опаснее. Мы полностью согласны с мнением Ю. С. Мануйлова, считающего, что «в последние годы заметно возрос интерес исследователей к феномену среды в связи с проблемами социализации» [1, с. 36].

Социум настолько глубоко и бесцеремонно вторгается в жизнь современного человека, что ни одна сфера жизнедеятельности, в том числе и воспитание, не могут обеспечить коррекцию его негативных влияний. Традиционные педагогические подходы и концепции дают сбой и теряют свою научно-практическую значимость, если при их использовании не берутся в расчет социальный и историко-культурный аспекты развития личности. Особенно это становится заметно, когда объектом исследования становятся динамические и меняющиеся социальные группы, к которым мы относим студенчество. Быстро меняясь по своему составу в перманентно разви-

вающемся социуме, современное студенчество за десятилетие утрачивает характеристики, считавшиеся ранее стабильными и долговременными. При этом идет активный процесс формирования новых социально-психологических качеств, не свойственных студентам, которые начинают определять ведущие позиции в их сущностных характеристиках. В качестве примера приведем такое качество, которое в современной социологии получило название «феномен работающего студента». По мнению Волкова Ю. Г., Добренкова и других авторов, если ранее студенческую занятость можно было характеризовать как явление эпизодическое, то сегодня это стало практически нормой, которую нельзя не учитывать при планировании учебно-воспитательного процесса в вузе [2, с. 345].

Сегодня в отечественной педагогике возникла парадоксальная ситуация, в которой признание эффективности используемых подходов от социальной среды, уживается с отсутствием представлений о ее возможностях в оптимизации воспитательного процесса. По мнению упоминавшегося Ю. С. Мануйлова, в России нет ни одной масштабной работы, посвященной управлению средовыми возможностями и технологиям обращения социальной среды в воспитательное пространство. Аналогичная ситуация сложилась и в Украине, хотя в отечественной педагогике уже разворачиваются исследования в этом направлении.

Внесения серьезных корректив требует система критериев результативности образовательно-воспитательной деятельности вуза. Если ранее она базировалась на уровнях овладения студентами знаниями, умениями и навыками, то сегодня в качестве ведущего критерия выдвигаются «ключевые компетентности» студента в базовых видах деятельности. По определению международных экспертов Совета Европы именно ключевые компетентности составляют ту основу, которая «дает возможность личности эффективно участвовать во многих социальных сферах, вносить вклад в развитие общества, обеспечивать личный успех. Ключевые компетенции составляют основной набор наиболее общих понятий, которые должны быть детализированы в комплекс знаний, умений и навыков, ценностей и отношений» [3, с. 22].

Говоря о социуме и его взаимодействии с педагогическими системами, следует учитывать, что, входя в состояние изменения, социально-педагогические системы имеют не один, а несколько альтернативных путей эволюции. Следовательно, оценочные характеристики должны обладать множественностью и гибкостью, быть способны отражать различные варианты развития. Сегодня ЗУНовская схема не срабатывает не по причине своей нелогичности, а напротив – из-за ее излишка и неспособности функционировать в меняющемся нелогичном и непредсказуемом социуме. ЗУНы хороши и эффективны тогда, когда необходимо обеспечить социально приемлемое поведение в системе заданных координат, то есть ситуативный стиль, а задачу надситуативного поведения в условиях динамичного социума можно решить только обеспечив формирование интегративного качества – компетентности, которое не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения профессиональных и жизненных проблем.

Разрешить противоречие между стремлением использовать возможности среды и отсутствием современных технологий их применения призвана концепция компетентностного подхода к воспитанию, который представляет собой механизм, интегрирующий средовые и воспитательные воздействия в единый социально-педагогический континуум. В нем компетентностный подход обеспечивает критериальную основу результативности всех педагогических усилий, выступает как нормативная модель, состоящая из набора ключевых компетенций.

Логичной выглядит постановка вопроса: можно ли считать компетентност-

ный подход новацией в педагогике? Однозначно ответить сложно, однако анализ литературы последних десятилетий убеждает в том, что уже в 60-х годах в отечественной педагогике затрагивались проблемы, связанные с формированием у учащихся необходимой компетентности. Разумеется, это не являлось самостоятельной проблемой и, тем более, не претендовало на статус педагогического подхода, скорее речь шла о интуитивном вычленении в отдельных образовательных направлениях такого уровня профессиональных и теоретических знаний, которые требовали статуса компетентности. Ни о каком наборе ключевых компетенций, составляющем основу критериев деятельности учебных заведений, речь тогда не шла. Примером этому может служить компетентность коммуникативная, которая определялась как в словаре психолого-педагогических понятий за 1968 год. Под ней понималась ориентированность личности в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида.

Начало XXI столетия вызвало не только необходимость реформации систем образования бывших советских республик, но и поставило задачу поиска новых целей и идеалов развития личности, выступающих в виде разнообразных нормативных моделей поведения, мышления и деятельности. Основу таких моделей, к разработке которых приступили педагоги-ученые и управленцы-практики составляет концепция компетентностного подхода, который, по мнению экспертов Евросоюза, является важнейшим условием интеграции украинского образования в общемировые процессы» [3, с. 26].

Введение в практику компетентностного подхода требует разработки ряда моделей его функционирования в системе высшего образования Украины.

Ведущей должна стать социализационная модель личности, основанная на таком понятии как социальная компетентность. При разработке такой модели следует учитывать, что ранее в теории социализации, да и в социальной педагогике в целом, использовалось понятие «социализированность», которое трактовалось как «уровень социализации личности в определенном социальном институте на конкретном временном отрезке, определяемый по заранее заданным параметрам и измеренный в верификационных показателях». Социальная компетентность как часть системы ключевых компетентностей личности трактуется в современной педагогике как «социальные навыки (обязанности), позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе» [4, с. 62].

Нетрудно заметить, что второе определение охватывает более широкий спектр личностных характеристик, не связывая их с конкретным социальным институтом и ставя во главу практические навыки социального поведения. Этим, по сути, отличается компетентностный подход от иных оценочных подходов: для него важнейшей характеристикой развития личности является не набор знаний, умений и навыков, которые не всегда обеспечивают необходимый уровень решения проблемы. Компетентностный подход охватывает ситуацию целиком, предполагая, что личность не только обладает необходимыми знаниями и информирована о модели поведения в данной ситуации, но может отойти от заданной программы, обеспечив тем самым творческое восприятие проблемы и ее нестандартное решение.

Дискуссионным на сегодняшний день остается вопрос о структуре социальной компетенции. В этой связи следует отметить, что в зависимости от историко-культурных, экономических, политико-правовых и национально-государственных особенностей в каждой стране будет определена своя компетентностная модель, структура которой будет соответствовать национальным интересам.

Анализ компетентностных моделей ведущих европейских стран показывает,

что в структуру такой ключевой компетентности, как социальная, включены в Австрии: 1) способность брать на себя ответственность; 2) сотрудничество; 3) инициативность; 4) динамические знания; 5) умение работать в команде; 6) способность общаться. В Бельгии: 1) активное участие в жизни общества; 2) коммуникативные компетенции; 3) понимание равных возможностей; 4) умение сотрудничать. В Германии: 1) социальное единение; 2) способность к развязыванию конфликтов; 3) сотрудничество; работа в команде [3, с. 31-33].

Разумеется, что реалии общественно-политической и экономической жизни в Украине заставляют нас искать свой набор социальных компетентностей, который бы отражал практику гармоничного сосуществования и выживания в украинском социуме. Поскольку общепринятой концепции определения и классификации компетентностей в Украине пока нет, мы рискуем предложить авторский набор содержания социальной компетентности для современного этапа развития страны.

В состав социальной компетенции, являющейся частью ключевых компетенций, могут быть включены частные компетенции. 1) Политико-правовая: а) знание законодательной базы, б) знание основ функционирования политической системы; в) демократическая гражданская позиция; г) правовая ответственность; д) навыки участия в политической жизни. 2) Общественно-политическая: а) политическая активность, б) выраженная гражданская позиция; в) уважение к мнению большинства, г) уважение к правам и демократическим свободам д) толерантность. 3) Коммуникативная: а) способность к сотрудничеству; б) умение работать в команде; в) плюралистичность во взглядах; г) уважение к чужому мнению.

Разумеется, что практическое решение обозначенной проблемы требует не только финансовых, материальных, организационных, временных затрат, не менее важным является обеспечение комплекса социально-педагогических условий, в которых компетентностный подход может быть реализован. Среди таких мы выделяем следующие: 1) увеличение числа исследований, непосредственно обращенных к компетентностному подходу в частности и компетентностной проблематике в целом; 2) активизация инновационных преобразований в системе образования включая все звенья и направления; 3) осознание широкой педагогической и общественно-политической общественностью, управленческими структурами необходимости кардинального изменения ситуации в образовательной сфере; 4) проведение структурных и содержательных изменений в стандартах образования, учебных программах и планах, ориентированных на компетентностный подход; 5) широкое информирование общества, популяризация идей компетентностного подхода среди родителей и населения; 6) смена парадигмальной образовательной установки с знаниево-просветительской на гуманистическую, лично ориентированную; 7) вхождение Украины в мировое и европейское образовательное пространство.

На сегодняшний день не вызывает сомнений перспективность и важность дальнейшей разработки проблемы компетентностей как основы результативности образовательных систем. Среди проблем, решение которых имеет безотлагательное значение, следует назвать построение общей теории компетентностного подхода применительно к условиям украинского образовательного пространства, а также создание национальной модели ключевых компетентностей.

#### **Резюме**

Стаття присвячена актуальній для сучасної педагогічної теорії проблемі – інституалізації відносно нового напрямку педагогічних досліджень, пов'язаних з компетентністним підходом. Автор вперше намагається змоделювати структуру такої складової стрижневих компетенцій як соціальна.

### Summary

The article deals with actual problem for a modern pedagogical theory – an institutionalized relatively of competent approach. For the first time the author considers to do of a structure compound competence as a socialization.

### Резюме

Статья посвящена актуальной для современной педагогической теории проблеме – институализации относительно нового направления педагогических исследований, связанных с компетентностным подходом. Автор впервые старается смоделировать структуру такой составной ключевых компетенций, как социальная.

### Литература

1. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 36-41.
2. Волков Ю. Г., Добренков В. И., Кадария Ф. Д., Савченко И. П., Шаповалов В. А. Социология молодежи: Учеб пособие. / Под. Ред. Ю. Г. Волкова. – Ростов-н/Д., 2001. – 576 с.
3. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К. І. С., 2003. – 296 с.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000 – 176 с.

Подано до редакції 14.04.2004

УДК 378. 1: 8

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

*Семенов Олена Миколаївна,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Глухівський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Початок прагматично-інформаційного ХХІ століття характеризується ґрунтовною модернізацією змісту існуючої освіти, пошуком нових освітніх парадигм, що орієнтовані на розвиток широкоосвіченої, висококультурної, творчої особистості. На гуманістичній трансформації освітньої парадигми, її культуроцентричності, збереженні і примноженні національних освітніх традицій, вихованні справжнього громадянина України наголошується в Державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі "Вчитель", інших освітніх документах. У Болонській декларації зокрема зазначається: "Ми повинні з особливою увагою контролювати підвищення конкурентоздатності європейської системи вищої освіти. Життєздатність і ефективність будь-якої цивілізації вимірюються у дійсності привабливістю її культурних цінностей, тобто ступенем впливу на інші країни. Ми повинні бути впевнені, що європейська система вищої освіти володіє тим ступенем привабливості, яка відповідає значущості наших видатних культурних і наукових традицій".  
У своїх соціально-педагогічних умовах набуває значущості роль учителя української мови і літератури як гуманіста, носія загальнолюдських і національних цінностей, високої духовної культури рідного народу, педагога нової формації. Наявні суперечності у педагогічній освіті, зокрема між сучасними методологічними підходами до наук і архаїчним стилем їх викладання, вимогами щодо оновлення професійної підготовки і недостатньою розробленістю педагогічних, особистісно-орієнтованих технологій, спрямованих на розвиток самостійності і самореалізації особистості, зумовлюють нові підходи до навчання студентів на філологічних факультетах в умовах педагогічних університетів: актуалізації принципу професійної спрямованості у викладанні всіх навчальних дисциплін, проведенні

науково-дослідницької роботи, навчальних і педагогічних практик. Учителем української мови і літератури XXI століття має стати культуромовна особистість, із ґрунтовними філологічними і психолого-педагогічними знаннями, розвиненим мовним чуттям, фольклорно-літературно-мистецьким потенціалом, творчим стилем мислення, гнучким розумом, навичками науково-дослідницької діяльності, постійною орієнтацією на новизну і духовне самовдосконалення.

**Аналіз останніх досліджень.** Теоретико-методологічні і прикладні проблеми освітньо-педагогічної прогностики, концептуальні ідеї нової стратегії професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів активно розробляються науковцями О. Абдуліною, С. Архангельським, Є. Бондаревською, Б. Гершунським, Н. Кузьміною, П. Підкасистим, В. Сластьоніним, Л. Спіріним, В. Сериковим та ін. Окремі аспекти професійної підготовки сучасного педагога-україніста представлені у працях О. Біляєва, Н. Волошиної, Г. Клочека, С. Жили, Л. Мірошниченко, М. Пентилюк, Г. Токмань, В. Шуляра та ін. І все ж питання пошуку нової освітньої парадигми майбутніх учителів української мови і літератури залишається відкритим. **Формування мети статті, визначення завдання.** У межах статті зупинимось на окремих тенденціях і новітніх технологіях у філологічній і психолого-педагогічній освіті, що впливають на формування моделі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури XXI століття. Теоретико-методологічним підґрунтям статті вважаємо положення і висновки науковців стосовно професійної підготовки вчителя на засадах духовності (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), формування національно свідомої мовної особистості – носія культури мови (М. Вашуленко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Скуратівський), діалогу культур, єдності загальнолюдського, національного і регіонального аспектів у навчально-виховному процесі (М. Бахтін, В. Біблер, Р. Скульський, М. Стельмахович). У зв'язку з інтеграцією України в європейські і глобальні економічні, соціально-політичні й освітні структури і процеси, безумовно, система підготовки майбутніх учителів української мови і літератури повинна відображати тенденції у розвитку професійно-педагогічної діяльності вчителя на світовому рівні. Таким чином важливими джерелами інформації слугують також документи ЮНЕСКО стосовно розвитку вищої (педагогічної) освіти; дослідницька діяльність Міжнародної асоціації університетів (IAU); навчальних закладів Росії, США, Німеччини, дослідження Н. Абашкіної, Б. Вульфсона, Б. Гершунського, В. Кудіна, М. Кларіна, Н. Ничкало, Л. Пуховської та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Серед загальних тенденцій, які необхідно врахувати у підготовці майбутнього вчителя української мови і літератури, слід відзначити розроблення змісту педагогічних технологій професійної підготовки в умовах інформаційного суспільства, особистісно зорієнтований підхід, індивідуалізацію й інтелектуалізацію прийомів і способів навчання, діалогічність і комунікативність, зростання ролі академічної мобільності тощо.

На освітній простір і професійне поле майбутнього вчителя-словесника суттєвий вплив мають тенденції у розвитку філології і педагогіки. Динаміка мовних змін у суспільстві кінця XX – XXI століть передбачає потребу в розвитку мовної, лінгвістичної, комунікативної компетенцій, оволодінні методологією і методикою наукової праці в лінгвістиці і лінгводидактиці. Справжнім майстром вважається учитель-словесник, котрий отримав достатній мінімум знань із сучасної української літературної мови, слов'янської філології, старослов'янської мови, історичної граматики, історії української мови, насиченими мовними знаками української національної культури, обізнаний з історичним розвитком рідної мови, має широкий

лінгвістичний кругозір, вмiє охарактеризувати учням загальноосвітнiх закладiв найскладнiшi iсторичнi явища.

"Культивуванням поваги до особистостi" (Л. Мацько) репресованих, забутих або довгий час заборонених письменникiв, полiтикiв, науковцiв, дiячiв культури i релiгiї, разом з тим i складником розвитку комунiкативної компетенцiї вчителя-словесника має стати стилiстика української мови.

Проблеми мовного виховання в сучасному соціумі, т. зв. "вербальна свобода" (Н. Валгіна), показ рідного слова як основи національної самосвідомості повинні знайти відображення в курсах культури мови і риторики. "Друга половина ХХ ст., - зазначають автори підручника з риторики, – закликала риторіку до соціально активних наук, що мають забезпечувати ефективну передачу інформації через канал мови, формувати гуманістично орієнтовану мовну особистість, толерантний клімат у суспільстві. . . починається новий період розвитку риторики – неориторика" [3, с. 4]. Серйозне занепокоєння у суспільстві викликає загроза відчуження молоді від багатьох художніх досягнень людства, втрата інтересу до усвідомленого читання, тому метою літературної освіти на філологічному факультеті вважаємо виховання високої естетичної культури. Програми навчальних дисциплін мають передбачити знайомство з найновішими пріоритетами в галузі українського і зарубіжного літературознавства, формування здатності осмислювати нові наукові парадигми, цілісне сприйняття літературної спадщини, що включає індивідуальність митця слова, його мовотворчість, поетику, літературні оцінки, рух твору у часі, а також розвиток у майбутніх учителів-словесників творчих здібностей до аналізу та інтерпретації художніх творів.

На сьогодні значно розширилось коло наук, що співробітничують з філологією. З'явилися психолінгвістика, соціолінгвістика, лінгвокультурологія; відбулась подальша диференціація лінгвістичних дисциплін (лінгвістика тексту та ін.). Гуманізація, антропоцентризм сучасної філологічної освіти призвели до появи нових чи відродження забутих дисциплін (антрополінгвістика або етнолінгвістика, лінгвопрагматика), зближення традиційних курсів мови і літератури і виникнення на цій основі курсів словесності, лінгвістичного аналізу художнього тексту, філологічного аналізу художнього тексту, мета яких – допомогти майбутньому вчителю-словеснику, творчо оволодіваючи рідною мовою, опанувати духовний досвід людства. Знання про нові науки, нові інтеграційні тенденції у дослідженнях цих наук мають стати обов'язковою складовою професійної компетенції майбутнього вчителя української мови і літератури.

На професійне поле студентів-філологів значною мірою впливають і нові антропоцентричні тенденції у розвитку педагогіки і психології. В активному обігові науковців і практиків з'явилися такі терміни, як педагогічна антропологія, акмеологія професійної освіти, соціальна андрагогіка, педагогіка індивідуальності. Перспективними вважаються такі науки, як педагогіка вищої школи, педагогіка співробітництва, педагогічна етика, педагогічна психологія, педагогічна валеологія, педагогічна аксіологія, психологія освіти, психологія професії, психологія управління. Введення їх до навчального процесу має стати засобом пробудження професійно-творчого потенціалу студентів; вони набувають умінь проектувати, моделювати і втілювати у практичних формах педагогічної діяльності.

У час відродження інтересу до особистості як носія складного внутрішнього світу, її унікальності і цінності вартує особливої уваги психологічна підготовка вчителя-словесника. Антропоцентризмом позначені такі інтегративні дисципліни, як когнітивна психологія, етнопсихологія, психо- і етнопсихолінгвістика. Існуючі та

нові курси психології повинні озброїти майбутнього фахівця надійними знаннями і вміннями стосовно педагогіки співробітництва з учнями.

На цьому аспекті наголошується у працях Л. Виготського, П. Гальперіна, І. Зимньої та ін. Зокрема проблеми педагогічної психології аналізуються відомим дослідником у галузі психолінгвістики, психології спілкування і психології освіти І. Зимньою на основі особистісно-діяльнісного підходу в загальному контексті основних тенденцій розвитку сучасної освіти. Згідно з цим підходом, "а) в центрі освітнього процесу знаходиться учень, формування його особистості засобами конкретного навчального предмета, б) навчальний процес припускає організацію і управління навчальною діяльністю учнів, спрямований на їх всебічний розвиток і засвоєння ними предметних знань" [1, с. 5].

Посилення уваги до технологізації в освітянському просторі спонукає до впровадження у професійну парадигму майбутнього вчителя української мови і літератури таких педагогічних технологій, основою яких є системно-діяльнісний підхід, особистісно-орієнтоване навчання, естетичне ставлення до людей, оточуючого світу, культури. Значну роботу в цьому напрямку проводять науковці Інституту педагогіки і психології професійної освіти спільно з науково-практичними центрами і дослідницькими лабораторіями вищих навчальних закладів України [детальніше див. 4].

Однією з важливих складових процесу реалізації особистісно-орієнтованого навчання і філологічної освіти вважається мовний розвиток студентів, що найкраще реалізується через роботу з художнім текстом. Лінгвоестетичний аналіз художнього твору дає можливість перевірити наявність у майбутніх учителів української мови і літератури глибоких і різнобічних знань, навчити "чуйному", уважному і адекватному сприйняттю мови художнього твору, сформуванню уважного читача, вимагає душевної і інтелектуальної віддачі, відповідної спроможності донести до учня красу і багатство рідного слова. Його виконання на заняттях курсу лінгвістичного аналізу тексту (філологічного аналізу художнього тексту) пропонує використання розвивальної технології навчання з превалюванням стимулятивно-мотиваційних методів, форм і прийомів (у вигляді евристичних, творчих завдань, спецзанять типу "У творчій лабораторії письменника", "Співдружність мистецтв" тощо) залученню студентів до світу цінностей духовної культури і разом з тим істинному взаємозбагаченню студентів сприяє культурологічний аспект у викладанні літератури. Ціннісний фундамент занять з літератури доцільно зміцнити спілкуванням у формі емпатичного, дискусійного діалогу, психологічного резонансу, навчальним дослідженням культури відповідної епохи, інтегрованим полілогом для розв'язання в різних аспектах поставленої проблеми.

Актуальне завдання професійного становлення учителя-словесника – формування ціннісної установки на конструювання і реалізацію цілісного педагогічного процесу. Серед успішних технологій досягнення цієї мети вважаємо використання української художньої літератури в курсі педагогіки в якості об'єкта професійно-педагогічного аналізу.

Ефективним методом набуття знань з філологічних, психолого-педагогічних, методичних дисциплін вважаються інформаційні технології. У навчальному процесі все більше зарекомендовують себе навчально-методичні сервери, де містяться електронні каталоги з інформацією про освітні документи, навчальні дисципліни, довідки стосовно організації навчального процесу, (робочий план факультету, відомості про кафедри і викладачів, програми навчальних дисциплін, короткий зміст лекцій тощо), матеріали конференцій, пленумів, присвячених дистанційному



навчанню і новим інформаційним технологіям у філологічній освіті.

Майбутньому вчителю-філологу завжди необхідно мати поряд, "під рукою" різні словники, енциклопедії, довідкові матеріали, солідну бібліотеку художньої і фахової літератури, орієнтуватись у новинках філології тощо. Опрацьовуючи відповідні Internet-сайти (наприклад: <http://poetry.uazone.net/> - бібліотека української поезії; <http://www.uahistory.cjb.net/> - історія України; <http://marth.ucsd.edu/broido/indexkoi.html> - фольклор; <http://www.Internetri.net/lib> – електронна бібліотека "Просвіта"), студенти філологічних факультетів педагогічних університетів розвивають читацькі навички, пов'язані з розширенням інформаційного кола, набувають умінь укладання власної електронної бібліотеки, формують комунікативну компетенцію.

На серверах навчальних закладів або у світовій павутині пропонуються електронні посібники, рекомендовані для використання майбутніми вчителями. Серед підручників, використовуваних студентами-філологами: "Історія української літературної мови" В. Русанівського, "Історія української літературної мови" Івана Огієнка, "Українське народознавство" Г. Лозко та ін., вміщені мережі Internet на сайті <http://litopys.narod.ru>. Опрацювання "неотехнологічних" матеріалів дозволяє студентам самостійно формувати свій погляд на проблеми освіти, усвідомлювати різноманітні філологічні і педагогічні явища, сприяє формуванню глобального педагогічного мислення.

Однак, незважаючи на злет інформаційних технологій, використання їх у навчальному процесі філологічних факультетів педагогічних ВНЗів все ж таки носить епізодичний характер. Значний дидактичний потенціал засобів мультимедіа поки що не витребуваний вищою школою. Усе це, безумовно, детермінує роль державної організації, що працюватиме у напрямку створення таких видань, але й кожен ВНЗ, факультет, кафедра мають піклуватись про навчальні і навчально-методичні електронні посібники.

Окремі посібники уже створюються у ВНЗ. Добре зарекомендували себе у студентській аудиторії, за результатами опитування мультимедіа-користувачів, українські CD-навчальні видання, вміщені на сайтах вищих навчальних закладів. Відзначимо електронний підручник із сучасної української мови "Морфологія", поданий на сайті Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка (наук. керівник проекту – Н. Дарчук), автоматизовану інформаційну систему "Lingva" для вивчення динаміки лексичних норм сучасної української літературної мови (автор – Л. Струганець) і навчально-методичний WEB-проект з історії педагогіки (автори проекту – В. Кравець, О. Мешко) Тернопільського державного педуніверситету імені В. Гнатюка, народознавчий посібник-хрестоматію з української літератури для учнів середньої школи "Козак Мамай" (упорядники – В. Олещук, В. Мухоморов), Львівської лабораторії "Формування національно-мовної особистості майбутнього вчителя української мови і літератури", що функціонує при кафедрі української літератури Глухівського державного педагогічного університету теж створені і успішно апробуються у навчальному процесі філологічного факультету електронні посібники "Науково-дослідницька робота в системі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури", "Усна народна творчість", "Вступ до слов'янської філології" (автор – О. М. Семенов). Характеризовані тенденції і новітні технології, використовувани у філологічній і психолого-педагогічній освіті, мають знайти відповідне місце у моделі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури XXI століття.

**Висновки з даного дослідження, перспективи подальших розвідок.** Таким

чином, серед актуальних тенденцій у підготовці майбутнього вчителя української мови і літератури в умовах інформаційного суспільства слід відзначити розроблення змісту педагогічних технологій професійної підготовки вчителя, акцент на антропоцентризм у викладанні лінгвістичних, літературознавчих, психолого-педагогічних дисциплін, діалогічність і комунікативність, зростання ролі академічної мобільності тощо.

Ведення нами впродовж 1997-2002 рр. окремих інтегрованих курсів ("Вступ до слов'янської філології", "Народознавство"), спецкурсів "Професійна компетенція вчителя української мови і літератури", "Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника", збагачених новітніми технологіями, як показують експериментальні зрізи навчальної, науково-дослідницької, практичної педагогічної діяльності студентів філологічного факультету ГДПУ, засвідчило значний ріст мотиваційної, пізнавальної, практично-діяльної готовності до виконання майбутніх професійних обов'язків.

Перспектива дослідження передбачає проведення реконструкції, внесення доповнень до навчального плану підготовки вчителів української мови і літератури педагогічних університетів, внесення змін до філологічних та психолого-педагогічних курсів, науково-дослідницької діяльності, педагогічної практики студентів філологічних факультетів.

#### **Summary**

The article is devoted to consideration some tendencies and modern technologies in philological and psychology-pedagogical education the future teacher.

#### **Резюме**

Статья посвящена рассмотрению отдельных тенденций и новейших технологий в филологической и психолого-педагогической подготовке будущих учителей украинского языка и литературы.

#### **Резюме**

Стаття присвячена розгляду окремих тенденцій і новітніх технологій у філологічній і психолого-педагогічній освіті майбутніх учителів української мови і літератури.

#### **Література**

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
2. Марик К. Ван де Венде. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентноспособности высшего образования в Европе. <http://www.conf.sssu.ru/phorums/read.php>.
3. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: Навч. посіб. – К.:Вища шк., 2003. – 311 с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. С. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін. / За ред. С. О. Сисоевої. – К.: ВШОЛ, 2001. – 502 с.

Подано до редакції 16.03.2004

*Сивак Оксана Анатоліївна  
Маріупольський гуманітарний інститут*

**Постановка проблеми.** Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. Тому на всіх шаблях системи освіти слід звертати особливу увагу на формування в тих, хто навчається, різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів та студентів, на розвиток творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань. Творчість, як відзначають В. В. Давидов, В. А. Кан-Калік, З. Ф. Калмикова, А. Н. Леонтьєв, В. О. Моляко, С. Д. Максименко та ін., процес неоднозначний. Творчість потребує оригінальності мислення, пошуку рішень у різних умовах, прогнозування та ін., що значно розвиває розумову діяльність людини. Розумове виховання – важлива складова частина всебічного розвитку особистості, підготовки її до життя і праці. Воно передбачає розвиток мислення й пізнавальних здібностей людини. Основними факторами, що визначають ефективність розумового виховання, є науковість і різноманітність засвоєваних знань, застосування такої методики навчання, яка забезпечує активність і самостійність пізнавальної діяльності, стимулювання інтересів, створює позитивний мікро-розумовий навчання здійснюється неперервно під час цілеспрямованого навчання, праці, розв'язання життєвих ситуацій, спілкування, при сприйманні й усвідомленні матеріалу.

Найінтенсивніше відбувається розумовий розвиток під час виконання пізнавальних і проблемних завдань, коли необхідно виявити творчий підхід, ініціативність і самостійність думки. Велика роль у розумовому розвитку належить повноцінному засвоєванню великого обсягу знань (глибоке проникнення у їхню сутність, оволодіння методами їх набування і застосування, перетворення знань на переконання, на знаряддя мислення й діяльності).

Розумовий розвиток виразно виявляється у засобах діяльності, структурі мислительних процесів, вільному володінні студентами основними розумовими операціями, логічними прийомами, методами наукового пізнання (аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення, конкретизація, вміння визначати головне, встановлювати оцінкові судження тощо).

Успішність розумового виховання визначається такими умовами: оптимальний вибір змісту навчального матеріалу, методів навчання і відповідного їм характеру пізнавальної діяльності студентів; зв'язок навчання з їх практичною діяльністю, їхнім особистим досвідом, з оточуючим життям; зв'язок аудиторної й самостійної навчально-пізнавальної діяльності; висока загальна інтелектуальна атмосфера, в якій навчаються і живуть студенти.

Методика розумового розвитку включає: стимулювання допитливості й формування пізнавального інтересу; використання методу перспектив і проблемних ситуацій; різнобічну самостійну діяльність студентів; методику озброєння студентів знаннями, вміннями й навичками культури навчальної праці[1].

В працях відомих вчених Д. Н. Богоявленського, Л. С. Виготського, Т. В. Габай, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, В. К. Деміденка, В. А. Кан-Каліка, А.

Н. Леонтєва, В. О. Моляка, С. Д. Максименка, Н. Д. Нікандрова та ін. представлено методи та розкрито можливості розумового розвитку людини.

Аналіз психологічної, педагогічної, методичної літератури та психолого-педагогічних досліджень останніх років свідчить про те, що незважаючи на значну кількість досліджень, поки що не існує розробленої методичної системи навчання інформатики студентів гуманітарних ВНЗ, орієнтованої на розумовий розвиток.

**Мета статті.** Дана стаття є спробою показати можливості розумового розвитку студентів гуманітарних вищих навчальних закладів при вивченні інформатики. Метою навчання інформатики у гуманітарних вищих навчальних закладах є засвоєння основних понять курсу, придбання необхідних навичок роботи з комп'ютером, формування у студентів інформаційної культури та відповідних вмінь, що забезпечать використання комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності. У першу чергу студенти гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів повинні освоїти основи роботи з багатофункціональною програмою оброблення текстів (текстовим редактором) Microsoft Word, програмою керування електронними таблицями Excel, які входять в офісний пакет програм Microsoft Office, та різними програмами-довідниками, програмами-перекладачами та ін. Відомо, що розвивати мислення можна за допомогою спеціально підібраної системи навчальних задач. Розв'язування задач навчає відокремлювати посилання та висновки, дані та невідомі, знаходити загальне, зіставляти та протиставляти факти.

Розв'язування навчальних задач потребує застосування багатьох розумових вмінь: аналізувати ситуацію, зіставляти задачу, що розв'язується зараз із задачами, розв'язаними раніше, конструювати моделі дій, здійснюючи мислений експеримент; синтезувати, відбираючи корисну інформацію, систематизуючи її; об'єктивно оцінювати отримані результати. Таким чином, спеціально підібраний комплекс вправ, що складається із задач різного типу шляхом поступового ускладнення розумових дій, можна сприяти вивченню конкретних понять і разом з тим у кінцевому результаті привести до якісних та кількісних змін у рівні розвитку мислення. Як стверджує Хенчінг, вказав характерні ознаки мислення: „... доведене до краю домінування логічної схеми міркувань...”, „... лаконізм, усвідомлене намагання завжди знаходити найкоротший логічний шлях, що веде до даної мети, безжалісне відкидання усього, що не є абсолютно необхідним для беззаперечної аргументації”, „... чітка розчленованість ходу аргументації”.

Мислення – це соціально обумовлений, нерозривно пов'язаний з мовою психічний процес пошуків та відкриття істотно нового, процес опосередкованого та узагальненого відображення дійсності у ході її аналізу та синтезу. Мислення виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і далеко виходить за його межі [6].

Без цілеспрямованого розвитку мислення неможливо досягнути ефективних результатів в оволодінні студентами системою знань, вмінь та навичок.

Слід звернути увагу на змістовний бік задач. Цікавий прикладний характер задач здатний мотивувати розумову діяльність студентів.

Підбираючи завдання для індивідуальної та групової роботи студентів на заняттях та для самостійної роботи в позааудиторний час, ми використовуємо професійно-орієнтовані тексти (лінгвістичні, історичні та ін.) та формулюємо завдання таким чином, щоб розвивати логічні прийоми мислення студентів.

Наведемо приклад навчального завдання з теми „Робота з авто фігурами та об'єктами MS Equation у текстовому редакторі MS Word”.

Студенти вже вміють набирати текст, редагувати, записувати на диск. Вони отримують завдання: створити схему для класифікації приголосних. Студенти формулюють проблему, яку потрібно розв'язати: продумати або знайти у посібнику з української мови загальний вигляд схеми, побудувати схему за допомогою автофігур, підписати елементи схеми. Працюючи з пунктом меню „Довідка” текстового редактора MS Word, підручниками і посібниками з інформатики, вони знаходять спосіб виконання завдання. Під час виконання цього навчального завдання дисциплінується робота думки студентів, вона стає продуктивнішою і цілеспрямованішою. При виконанні завдання активізувалися такі якості особистості студентів як самостійність, допитливість, бажання вирішити навчальне завдання, що сприяють їх розумовому розвитку. При такому навчанні немає механічного заучування навчального матеріалу. Постановка даного навчального завдання сприяє формуванню активності розумової діяльності, бо актуалізує не тільки наявний рівень розвитку студента, а й зону його найближчого розвитку. Пошук нових знань успішно здійснюється тому, що в процесі роботи студенти з'ясували, що вони вже засвоїли, а що ще слід засвоїти.

Встановлення зв'язку між новим і засвоєним відбувається у всіх студентів по-різному, тому ми використовуємо диференційовані завдання та різні інструкції до їх виконання. Наведемо приклад інструкції для слабких студентів при виконанні завдання з теми „Робота з вікнами, ярликами, папками, на лаштування робочого столу користувача і головного меню Windows”:

- після завантаження системи на екрані з'явиться робочий стіл, на якому розміщені різні графічні об'єкти, тобто позначки, зображення програм, документів, ярликів, різні мережні пристрої;

- підведіть покажчик миші до папки „Мій комп'ютер” і натисніть на неї лівою кнопкою миші. Об'єкт змінить колір, тобто будіть виділеним. Зробіть те ж з іншим об'єктом. Залишився виділеним перший об'єкт?

- Натисніть на клавішу Ctrl та, не відпускаючи її, послідовно натисніть на різні об'єкти, розташовані в різних місцях. Що відбулося?

- Натисніть мишкою поза об'єктами (на вільному місці „Робочого столу”). Виділення знялося зі всіх об'єктів?

- Установіть покажчик миші на будь-який об'єкт, не відпускаючи її, перемістіть об'єкт праворуч на „Робочому столі”... [5].

Одним з прийомів навчання студентів виділяти суттєве в навчальному матеріалі є організація навчання, при якій студенти засвоюють найважливіші теоретичні положення на одному-двох прикладах, а потім переходять до їх застосування на конкретному фактичному матеріалі [3]. Коли ми наводимо приклади набору індексних змінних, студенти досить швидко виконують завдання набору математичного тексту, який містить різні формули, та вчать працювати з малюнками у текстовому редакторі MS Word.

Компетентність це володіння знаннями, що уможливають міркувати про щось, висловлювати вагому, авторитетну думку. Компетентність спрямовує, налаштовує особистість діяти в певному напрямку, формує в ній відповідні настанови. Компетентне спостереження за тими чи іншими явищами, подіями, предметами забезпечує сприятливі умови для мислення, зокрема міркування[2]. Процес міркування вміщує висновки, якіх суб'єкт мислення, спираючись на наявні в нього знання, розкриває у відображених об'єктах нові сторони й відношення.

З метою розвитку компетентності студентів ми пропонуємо, наприклад, такі завдання: „Використовуючи програми – перекладачі Sokrat for Windows та Stylus for

Windows перекладіть запропонований текст англійською (або іншою), дайте порівняльну характеристику вказаних програм - перекладачів”.

При навчанні студентів необхідно домагатися розуміння ними місця мислення в їх житті, акцентувати увагу студентів на тому, що мислення можна розвинути, беручи участь у дискусії, суперечці, відстоюючи свої думки. Тому, на наш погляд, з метою розумового розвитку є доцільним проведення семінарів з інформатики, круглих столів тощо.

Таким чином, можна дійти висновку про те, що велику роль у розумовому розвитку студентів відіграє правильний добір організаційних форм навчальної діяльності. Для студентів з низькою научаністю забезпечити індивідуальний підхід в умовах фронтальної роботи з групою, для інших ефективно показала себе групова робота, за якої студенти отримують завдання різних ступенів складності і завдяки спілкуванню між собою не тільки розв'язують навчальні завдання, але й заповнюють прогалини в отриманих раніше знаннях.

#### **Резюме**

Дана стаття є спробою показати можливості розумового розвитку студентів гуманітарних вищих навчальних закладів при вивченні інформатики.

#### **Резюме**

Данная статья является попыткой автора показать возможности информатики в умственном развитии студентов гуманитарных высших учебных заведений.

#### **Summary**

Given article is attempt of the author to show an opportunity of computer science in intellectual development of students of humanitarian higher educational institutions.

#### **Література**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Демиденко В. К. Догадливість: сутність, шляхи розвитку // Зб. наук. праць. Вип. 1. – Бердянськ: БДПУ, 2003. – С. 5-11.
3. Зайцева Т. В. Розвиток розумової діяльності старшокласників у процесі вивчення алгебри та початків аналізу з використанням інформаційних технологій. Автореф. канд. дис. – К., 2001. – 20 с.
4. Моляко В. А. Психология творческой деятельности. – К.: Знание, 1978. – 48 с.
5. Сивак О. А. Основи інформатики та прикладної лінгвістики. Навчально-методичний комплекс для студентів факультету іноземних мов. – Маріуполь: МГІ, 2003. – 52 с.
6. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.

Подано для редакції 30.05.2004

УДК 378.147

### **НАДПРЕДМЕТНА ПОШУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*Сидоренко Тетяна Дмитрівна  
старший викладач  
Криворізький державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Актуальність теми визначається тим, що в останні роки зміни в характері навчання відбуваються в контексті глобальних освітніх тенденцій, однією з яких є орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності.

Це вимагає розробки моделей навчання, які перетворюють його характер, цільову орієнтацію, позицію тих, хто вчиться, ступінь їх самостійності та управління зі сторони тих, хто вчить.

**Метою даної статті** є спроба розглянути надпредметну пошукову навчальну діяльність як загальну основу різних інноваційних моделей навчання, впровадження якої у навчальний процес вищої педагогічної школи сприяла формуванню мислення як однієї із складових педагогічної культури майбутнього вчителя.

Поняття “педагогічна культура” ввів у педагогіку В.О. Сухомлинський. Він розкрив зміст, виділив основні елементи та ознаки цін якості особистості вчителя [6, с. 452-455].

Його роботи дали поштовх активізації наукових досліджень цієї проблеми: аналізу підлягають сутність, структура, функції, засоби та шляхи формування, критерії та показники сформованості педагогічної культури вчителя (О.Б. Тармаш, І.А.Зязюн, Т.В. Іванова, І.Ф.Ісаєв, В.Є.Луговий, В.В. Радул, О.П. Рудницька, Т.Д. Сидоренко та ін.).

Вивченню надпредметної пошукової навчальної діяльності надається увага в роботах вітчизняних і зарубіжних авторів (В.О. Онищук, А.В. Фурман, Л.В. Кондрашова, М.Г. Вієвська, Л.А. Савченко, М.І. Махмутов, О.М. Магюшкін, Дж. Брунер, Карней Ж., Ван Урс Б. та ін. Як засіб формування педагогічної культури майбутнього вчителя потребує, на нашу думку, подальшого дослідження.

*Об’єкт дослідження* – педагогічна культура майбутнього вчителя.

*Предмет дослідження* – надпредметна пошукова навчальна діяльність студентів як засіб формування їх педагогічної культури.

*Гіпотеза дослідження* – процес формування мислення як складової педагогічної культури майбутнього вчителя буде більш ефективним за умови впровадження у навчальний процес надпредметної пошукової діяльності як загальної основи моделей навчання з процесуальною орієнтацією.

*Задачі дослідження:*

- теоретично обґрунтувати сутність та місце надпредметної пошукової діяльності у формуванні мислення як складової педагогічної культури майбутнього вчителя;

- розглянути організацію та виконання студентами кваліфікаційних робіт як шлях впровадження у навчальний процес одного із видів, а саме дослідницької, надпредметної пошукової діяльності.

Педагогічна культура вчителя – це складне інтегральне, динамічне утворення, в якому в єдності представлені професійні та людські якості вчителя, показник сформованості різних видів його особистісної культури, умова і результат ефективної педагогічної діяльності [5].

Серед чинників її формування у майбутніх учителів чи не найважливіше місце посідає навчально-виховний процес у вищій школі, який є складною взаємодією суб’єкта із заданим об’єктом та здійснюється в педагогічній системі, яку розглядають як систему управління навчальною діяльністю. Його можна умовно розділити на діяльність учення і ті діяльності, якими оволодівають в ученні. Продуктом учення є зміна об’єкту, який підлягає вивченню і перетворенню. Результати навчальної діяльності є її регульованими параметрами. Розробка навчального процесу полягає у доборі й визначенні конкретних дій тих, хто вчиться, і забезпеченні управління ними для досягнення поставлених цілей.

На протязі ряду останніх років в різних країнах світу педагогами взято курс на створення для того, хто вчиться, можливостей займати не просто активну, але й ініціативну позицію у навчальному процесі, щоб не просто засвоювати пропонований (програмою, підручником, учителем) матеріал, а пізнавати світ, вступаючи з ним в активний діалог, самому шукати відповіді і не зупинятися на

знайденому як на істині. Ведуться пошуки, спрямовані на перетворення традиційного навчання у живе, зацікавлене вирішення проблем [2; 4; 7; 8].

Дидактичні пошуки є простором для розгортання двох типів науково-педагогічної свідомості – сциєнтично-технократичної та гуманістичної. Саме другий реалізує ідеали розвитку творчих потенцій людини у ході навчання, орієнтує її на самостійне освоєння нового досвіду з неочевидними результатами, розвиток своїх пізнавальних і особистісних можливостей і втілюється в інноваційному підході до перетворення навчання, який одержав назву пошукового. Цей підхід перетворює традиційне навчання на основі продуктивної діяльності тих, хто вчиться, визначає розробку моделей навчання як ініційованого ними освоєння нового досвіду, творчого пошуку.

Ці моделі [7] засновані на продуктивній діяльності тих, хто вчиться, у ході рішення проблем і втілюються у двох варіантах: пошуковому підході практичної, пізнавально-прикладної орієнтації та пошуковому підході теоретично-пізнавальної орієнтації. Останній завойовує позиції у зарубіжній педагогіці: навчальний процес будується як самостійний пошук тими, хто вчиться, нового знання, нових пізнавальних орієнтирів високого рівня складності. Процес навчального дослідження стає визначальним для побудови навчання, яке одержало назву процесуально-орієнтованого.

Загальною основою різних інноваційних моделей навчання з пошуковою спрямованістю є надпредметна пошукова навчальна діяльність, тобто спеціальна діяльність, яка передбачає побудову власного навчального пізнання, що, в ряді випадків, є основним змістом навчання, - вважає М.В.Кларін [2, с. 14-15].

Це дозволяє долати протиріччя між раніше визначеним змістом навчання і необхідністю свободи і гнучкості у відборі видів діяльності того, хто вчиться, і їх змістом у відповідності до обставин і ситуативних потреб, активізувати навчання, надати йому дослідницького характеру, передати ініціативу в організації навчального пізнання тому, хто вчиться. І немає значення, про кого йде мова: про студента вищого навчального закладу, чи школяра, бо „розумова діяльність всюди є тією самою, чи на передньому фронті науки, чи в третьому класі школи...”, “різниця тут в ступені, а не в роді”, - так узагальнено виразив загальну дослідницьку направленість дидактичних пошуків другої половини ХХ ст. Дж. Брунер [8].

Одним із різновидів надпредметної пошукової діяльності є дослідницька, сутнісною характеристикою якою вважається рефлексивна діяльність того, хто вчиться [1, с. 14]. Навчальний процес будується як модель процесу наукового дослідження. Формою навчання, яка відповідає такій моделі, є виконання студентами вищих педагогічних навчальних закладів курсових, кваліфікаційних і дипломних робіт з психолого-педагогічних дисциплін. Студент ставить в ситуацію, коли він сам обирає тему, ставить проблему, оволодіває поняттям, здійснює пошук методів і розробляє саме рішення. Ступінь самостійності студента і керівництва його пізнавальною діяльністю з боку викладача визначається рівнем підготовленості того, хто вчиться, сформованістю мотивації, наявністю необхідної літератури, умов навчання. У цьому процесі будується як самостійний пошук ними теоретичних засад досліджуваного питання та використання знань як інструменту творчого перетворення педагогічного процесу. Студент-дослідник відчуває обмеженість своїх знань, прагне глибше проникнути в суть предмету вивчення.

Він стикається з явищами, які інколи вступають у протиріччя із наявними у нього уявленнями, що спонукає до пошуку альтернативних пояснень, здогадок.

Нові поняття сприймаються ними узгоджено з раніше набутими, як



продуктивні і такі, що допомагають розв'язати невирішене питання, ведуть до нових ідей, відкривають можливості для пояснення чи передбачення.

Створюються умови для апробації останніх в умовах семінарського заняття, науково-практичної конференції, екстраполювання нових уявлень на більш широке коло педагогічних явищ.

При такому навчанні змінюється, у порівнянні з традиційним, позиція студента – вона стає ініціативною, набуває суб'єктивного характеру, орієнтує та забезпечує пошукову навчальну діяльність.

Одним з важливих моментів організації навчальної науково-дослідної роботи студентів є критерії, які визначають значимість тематики такої роботи для студентів. До них відносяться:

а) врахування тенденцій розвитку освіти і особливостей функціонування школи в теперішній час, таких як: формування в нашій державі нової філософії освіти, системи неперервної освіти, перехід школи на новий зміст навчання та 12-бальну систему оцінювання навчальних досягнень школярів; прагнення України влитися в Європейський освітній простір та ін.;

б) відповідність тим інтересам і потребам студентів певного факультету;

в) образна тема повинна допускати вибір напрямків, способів і засобів її дослідження;

г) обрана тема повинна бути значима для майбутньої професійної діяльності;

д) при складанні тематики необхідно враховувати наявність доступної для студентів літературних джерел, інших матеріалів та бази для проведення експериментальної роботи. У відповідності до цих критеріїв тематика кваліфікаційних робіт на педагогічному факультеті включає такі теми, як, наприклад: “Формування основ національної свідомості молодших школярів у процесі навчання”, “Наступність у роботі комплексу “дитячий садок – школа” по підготовці шестирічок до систематичного навчання”, “Дитячі будинки сімейного типу як виховні заклади нового типу (на матеріалі функціонування таких у м. Кривому Розі)” та ін.

Враховуючи цілісну включеність індивіда в навчальний процес, виконання таких досліджень не зводиться тільки до раціонально усвідомлених дій, які зв'язані з раціональним пізнанням, а включає й інтуїтивну, емоційну сферу, емпіричні спостереження, життєві враження студента, які служать джерелами пошукової діяльності. Безпосередній контакт студента-дослідника з реальними педагогічними фактами здійснюється поетапно: фаза конкретного досвіду передбачає здатність його до високої сприйнятливості нового досвіду; фаза роділексового спостереження – здатність до роділексії, інтерпретацію фактів з різних точок зору; фаза абстрактної концептуалізації – здатність до цілісного розуміння даних спостережень і побудови логічної теорії, фаза активного експериментування – здатність використовувати, теоретичні положення для прийняття рішень, ще в свою чергу приводить до набуття нового досвіду [1].

В реалізації таких досліджень значна роль належить викладачу. виступаючи організатором надпредметної пошукової діяльності він повинен діяти як керівник, партнер, координатор, намагатися захопити студента процесом дослідження, розвивати у студентів можливість творчого освоєння нового досвіду.

Хід і результати такого навчання набувають для них особистісного характеру, формують творче та критичне мислення як складової педагогічної культури майбутнього вчителя.

Дане дослідження дозволило визначити характер і місце надпредметної пошукової діяльності навчальному процесі, який здійснюється у вищій педагогічній

школі, та у формуванні складових педагогічної культури майбутнього вчителя. Поглиблене дослідження вимагають такі аспекти означеного питання, як, наприклад, мотивація надпредметної пошукової діяльності, реалізація її в інших формах навчання майбутніх учителів, створення умов надпредметної пошукової діяльності в навчальному процесі та ін.

**Висновки.** Таким чином, характерною особливістю пошукової моделі навчання є організація навчального дослідження. Умови навчання, характер навчальної взаємодії у системі викладач – студент трансформуються, підпорядковуються вимогам обстановки спільного дослідницького пошуку, що сприяє формуванню особистісних якостей майбутнього вчителя.

Навчальний процес будуватиметься як пошук теоретичних уявлень про предмети і явища оточуючого світу та перетворення знань в інструмент творчого освоєння світу.

Це означає необхідність всіма засобами стимулювати пізнавальну діяльність тих, хто вчиться, і вимагає побудови її у відповідності до певних психолого-педагогічних вимог.

Особливого значення набуває така побудова навчального пізнання, при якій той, хто вчиться, „відчуває невдоволеність наявними знаннями”, нові знання повинні бути евристичними, нові ідеї сприйматись як більш корисні, ніж старі, нові уявлення як більш плідні, такі, які допомагають вирішити проблему [2]. Саме це виводить навчання за межі традиційного, забезпечує його пошуковий характер, сприяє розвитку мислення майбутнього вчителя як складової його педагогічної культури.

**Summary**  
The article deals with the development of individual cognitive activity as the means of the formation of pedagogical culture.

**Резюме**  
В статье рассматривается надпредметная учебная деятельность как средство формирования педагогической культуры будущих учителей.

**Резюме**  
У статті розглядається надпредметна навчальна діяльність як основа інноваційних моделей навчання і засіб формування педагогічної культури майбутніх учителів.

- Література**
1. Карпей Ж., Ван Уре Б. Дидактические модели и проблема обучающей дискуссии // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 20-26.
  2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Москва-Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1998. – 180 с.
  3. Кондрашова Л.В., Вьевская М.Г., Савченко Л.А. Иммитационно-игровое обучение в высшей школе: Учебное пособие. – Кривой рог: Кривор. ос. пед. ун-т, 2001. – 194 с.
  4. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
  5. Сидоренко Т.Д., Ступак З.І. Діагностика рівня сформованості педагогічної культури майбутніх учителів // Проблеми оновлення змісту початкової освіти на сучасному етапі реформування школи. – Кривий Ріг: КДПУ, 2003. – Випуск 2. – С. 47-53.
  6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором //Вибр. пед.тв.: У 5-п. т.-К.: Рад. школа. – 1977. – т. 4. – С. 393-629.
  7. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Рідна шк., 1991. – 191 с.
  8. Bruner J.S. Process of education reconsidered //Phi Delta Kappan – 1971. – Vol. 53. - № 1. – P. 18-21.

Подано до редакції 12.03.2004

**ПРО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО  
ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ**

*Смалько Олена Аркадіївна  
кандидат педагогічних наук  
Кам'янець-Подільський державний університет*

Зростання ролі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в багатьох видах людської діяльності цілком природно спричинює зміни в системі освіти, спрямовані на переорієнтацію навчально-виховного процесу з суто репродуктивних механізмів мислення на заохочення творчої активності особистості, що розвиватиметься на базі належного інформаційного забезпечення.

**Постановка проблеми.** Першоджерелами усієї людської культури завжди були і залишаються інноваційні, евристичні моменти свідомості. Тому найважливішим завданням сучасної освіти має бути вироблення творчого ставлення до дійсності, адже лише тоді може стати творчою і діяльністю людини. Особливо привабливою вбачається тенденція розвивати творчі потенції особистості в умовах цілеспрямованого та доцільного використання окремих засобів інформаційно-комунікаційних технологій в навчальних закладах.

**Аналіз сучасних досліджень і публікацій.** Останнім часом науковці, дослідники, педагоги-практики все активніше обговорюють проблеми, пов'язані із впровадженням в систему освіти сучасних інформаційних технологій та інноваційний методик [5], а також визначають нові напрямки застосування комп'ютерної техніки, вдосконалюють вже розроблені і створюють нові навчальні методики, формулюють рекомендації щодо внесення змін до змісту та структуру навчально-виховного процесу, що диктуються новими віяннями, запроваджують в навчання ефективні методичні розробки, які ґрунтуються на використанні доцільних, перевірених на практиці програмних засобів та інформаційних ресурсів.

**Завданням даної публікації** є переконати читачів в тому, що з використанням окремих засобів інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі можна спробувати дидактично правильно розвивати творчі потенції майже всіх суб'єктів навчальної діяльності.

З психології відомо, що всі люди мають неоднакову схильність до навчальної діяльності, до різного роду занять, і кожній особистості може бути притаманний своєрідний стиль діяльності, темп, умови та методи виконання будь-якої роботи.

І. П. Павлов, поділяючи людей за типом вищої коркової діяльності на «художників» і «мислителів», відзначав, що люди, яким притаманний художній тип вищої коркової діяльності, схоплюють дійсність цілком, сповна, всюди, без всілякого роз'єднання. Мислителі ж подрібнюють її, роблять з неї якийсь тимчасовий скелет, а потім поступово ніби збирають її частини. «Мислителі» як тип вищої нервової діяльності – зовсім не ідеал для гармонійної навчальної діяльності. Особливо якщо метою педагога є виховання творчо мислячої особистості, оскільки в процесі творчого мислення потрібна здатність відірватися від логічного розгляду фактів, щоб з'єднати елементи думки у нові системи образів. Без цього не вдається поглянути на проблему свіжим поглядом, побачити нове в давно звичному.

Поділ людей на «мислителів» і «художників» пов'язують з переважною участю лівої чи правої півкулі в психічній діяльності людини. Ліва півкуля бере

участь в аналітичному мисленні, в якому панують мова та логіка. Права півкуля домінує у сприйнятті, коли потрібно поєднати одночасно чи послідовно сприйняті елементи в дещо ціле. Права півкуля головного мозку – сфера несвідомого, вона здатна працювати в будь-якій обстановці: і коли ліва працює, і коли «відпочиває», і під час сну; хоч завжди в людини повноцінно функціонують обидві півкулі, але одна з них домінує відносно до тих чи інших функцій, тому на це слід зважати педагогам.

Не менш важливо в процесі навчання враховувати відмінності в типах розуму у певних категорій людей: є уми, здатні оперувати ідеями (мислителі–теоретики), і уми, здатні оперувати предметами (мислителі–практики). Виділяють також особливу групу мислителів абстрактного типу, які вміють оперувати не лише конкретними життєвими фактами, але й символами, загальними науковими законами. Педагоги навчальних закладів повинні враховувати перелічені відмінності та ставитись з однаковою повагою до мислителів різного типу.

Відомо, що люди також різняться за типом нервової діяльності, за соматичною організацією особистості, за домінуючими типами самоуправління. Існують морально-вольовий, аморально-вольовий, абулічний (слабкий) та імпульсивний типи саморегуляції особистості.

Різними можуть бути провідні модальності (види чутливості), вольові та емоційні властивості індивідів. Кожному притаманний унікальний характер перебігу психічних процесів, властива своєрідна аперцепція та неординарність в сенсорній організації.

Слід також враховувати, що у кожної людини в різному пропорційному відношенні розвинуті механізми фіксування в мозку зорових, слухових, рухових та іншого роду уявлень. Тому педагоги в своїй діяльності повинні озброюватись тими стимулами, які здатні одночасно впливати на кілька органів чуття. Дуже важливо в процесі викладання комбінувати завдання, що сприятимуть розвитку в суб'єктів навчальної діяльності образів різного роду і навчать їх в будь-яких ситуаціях правильно реагувати як думкою, так відчуттям і вчинками.

Навчально-виховному впливові по-різному піддаються особистості різних типів акцентуалізації характеру, які характеризуються надмірною вираженістю окремих рис характеру та їх сполучень. Визнається психологами також такий різновид типології людини, що базується на нейрогуморальній основі і на особливостях реагування симпатико-адреналової системи на впливи середовища та виявляється в певних особливостях поведінки.

Педагог, неодмінно повинен враховувати поведінкові відмінності індивідів, зокрема імпульсивно-динамічний бік їх поведінки. До людей, що належать до типу вкрай імпульсивних характерів, потрібно ставитись поборливо, і навпаки, вкрай повільних не слід підганяти. Енергійна протидія педагогів природним нахилам особистості може бути шкідливою і для навчально-виховного процесу, і для індивідуального психічного розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу.

Індивідуальні особливості людей можуть різнитися також за ступенем їх душевної врівноваженості, а також за характерними темпераментними проявами особистості. Для збудження інтересу до знань у інертних та флегматичних осіб потрібно задіяти вельми дійові стимули, у категорії ж меланхолійних або сентиментальних людей легко спрацьовують емоційні та інтелектуальні механізми за допомогою традиційних прийомів.

Педагог, користуючись усіма доступними та припустимими засобами, повинен тактовно, але постійно, поступово ускладнюючи певні випробування і

практику відповідей, домагатися вдосконалення недостатньо розвинених властивостей темпераменту і загальмовувати негативні його вияви.

На навчальну діяльність людини впливає домінуюча спрямованість, уважність, багатство пам'яті, рівень розвитку запам'ятовування, уяви та фантазії, стан особистості, її стомлюваність тощо.

Не менш важливим аспектом навчально-виховного процесу є емоційний настрій колективу, який повинен створюватись і підтримуватись самим цим процесом, відношеннями, що складаються між тим, хто навчає, і тими, кого навчають, тією манерою, в якій педагог проводить навчальні заняття тощо [4].

Для вирівнювання поведінкових та багатьох інших особливостей суб'єктів навчальної діяльності, для реалізації індивідуалізованого підходу до кожного з них педагогу можуть виявитись потрібними комп'ютеризовані засоби, що забезпечать ефективність диференціації навчання, можливість врахування часового фактора щодо кожного індивіда персонально.

Творчого, евристичного характеру мислення особистість може набувати при роботі з різноманітною, багатоплановою інформацією, яку методично обґрунтовано подають педагоги в усній, письмовій та електронній формах, активізуючи при цьому якомога більше сенсомоторних механізмів психіки людини, що в свою чергу сприяє поступовому виробленню стійких навичок вмілого прикладання здобутих знань у проблемних ситуаціях. Комп'ютеризовані засоби при цьому стають не лише технічним знаряддям навчального процесу, але їх використання формує новий інтелектуальний фон, нову операційну обстановку, що органічно і природно використовується людиною в її розвитку [3, с. 23].

Від засобу, за допомогою якого ілюструвався, унаочнювався навчальний матеріал, комп'ютер переходить до рангу інструменту пізнання, інструменту побудови знань. Бази даних, крупноформатні електронні таблиці, семантичні мережі, експертні системи, засоби мультимедіа/гіпермедіа, електронні посібники, задачники, репетитори, навчаючі програми, автоматизовані навчальні курси, навчальні інтегровані середовища, інтелектуальні навчальні системи – все це інструменти, створені для підвищення якості навчання, для стимулювання і організації мислительної діяльності суб'єктів навчання, для розвитку їхнього критичного, емпіричного та евристичного мислення, для підвищення загальнокультурного, інтелектуального та творчого потенціалу.

Інструментами пізнання є різноманітні комп'ютерні засоби, призначені для організації і полегшення процесу навчання. Це програмно-технічні засоби, за допомогою яких можна імітувати деякі моменти процесу мислення та підтримувати, спрямовувати, розширювати мислительні процеси і розумові здібності користувачів. Вони є інструментами для побудови знань і для полегшення їх надбання та можуть використовуватися при вивченні будь-якого предмету [2, с. 117–118].

Комп'ютер – це унікальний засіб навчальної діяльності, що може бути з успіхом використаний під час найрізноманітніших за змістом і організацією занять. Для того, щоб така комп'ютерна підтримка відбувалася найкращим чином, необхідно в навчальній діяльності використовувати такі програмні продукти, в яких передбачено можливість працювати з реальними об'єктами предметної галузі, маніпулювати ними. Операційне середовище, яке отримує користувач з метою забезпечення допомоги чи задля проведення експериментів, повинно бути організоване відповідно до припустимих маніпуляцій, що дозволено виконувати з його об'єктами. Користувач повинен бути вільно робити з об'єктами все, що дозволено в даній предметній галузі.

У такому разі подібні регламентовані імпровізації та експерименти з об'єктами сприяли б розвитку в користувачів дивергентного, евристичного, творчого мислення; відпрацюванню дослідницьких навичок, креативних механізмів інтелектуальної діяльності; вихованню допитливої та знателюбної натури, рішучості та сміливості у діях і думках, зацікавленості у продуктивних зверненнях та ідейних винаходах.

Мультимедійне подання інформації – багатомодальне, тобто залучає одночасно кілька органів чуття, тому воно збагачує досвід користувачів в опрацюванні різноманітного емпіричного матеріалу, сприяє вихованню схильності індивіда до використання різних кодів інформації, розвитку багатогранної всебічно розвинутої емоційної, емпіричної та інтелектуальної сторін особистості.

Гіпертекстові засоби допомагають у вихованні систематичності та гнучкості мислення, у розвитку здібностей до цілісного сприйняття матеріалу, до створення структурно досконалих конструкцій мислення.

Використання розв'язувачів задач, електронних посібників, репетиторів та путівників, мережових дидактичних засобів, перетворюючи відношення суб'єкта навчання до символів, текстів, знань, за рахунок нових методів пізнання засобами віртуальної реальності виховує проникливість у пошуках розв'язків проблем, здатність до перенесення досвіду на різні задачі, легкість подолання «змістової відстані», нові навички орієнтації в просторовій, часовій, комунікативній сферах, дозволяє відчувати «господарем» своїх знань та вмінь і весь час виховує потребу у збагаченні свідомості, компетенції задля того, щоб вільно почувати себе в сучасному інформаційному просторі.

Переглядання електронних архівів, баз даних, бібліотек, енциклопедичних видань, навчальної та довідкової літератури, обмін думками з людьми різних професій та поглядів засобами електронних мереж, зокрема Internet, допомагає розвинути «бокове» мислення, розширити його діапазон та потенціал.

Відвідавши сайти відомих діалогових служб, можна дістатись до великої кількості різноманітної цікавої інформації, проглядання якої може оживити не лише мислення, але й додати колориту та нешаблонності до емоційно-чуттєвої сфери особистості.

Використання воістину невичерпного джерела інформації – сучасних комп'ютерних інформаційно-пошукових систем може допомогти здобути всебічні знання, що стануть фундаментом для досліджень, для генерування ідей. Працюючи з комп'ютером, не виходячи з приміщення, можна досягти найбільш припустимого (продуктивного) контакту з підсвідомістю, і завжди під рукою все – і записник, і довідник, і помічник, і забава, і натхнення, і естетичне задоволення.

**Висновки.** Безумовно, етап найефективнішого використання комп'ютера в освітніх навчальних закладах ще не настав, але розширення рамок змісту освіти за рахунок використання моделюючих, інформаційних, мережових, експериментальних, обчислювальних потужностей сучасної інформаційної техніки вже давно продуктивно впливає на реалізацію освітньої мети і завдань.

#### **Резюме**

У статті йдеться про переваги використання сучасних інформаційних технологій, різного роду програм та комунікаційних засобів для розвитку творчих здібностей особистості в умовах індивідуалізованого підходу до навчання.

#### **Резюме**

В статье рассказывается о преимуществах использования современных информационных технологий, различного рода программ и коммуникационных

средств для развития творческих способностей личности в условиях индивидуализированного подхода к обучению.

#### Summary

In the article is told about advantages of the use of modern information technologies, different sort of the programs and facilities of communication for development of creative capabilities of personality in the conditions of the individualized approach to teaching.

#### Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань: Казанский университет, 1988. – 240 с.
2. Джонассен Д. Х. Компьютеры как инструменты познания: изучение с помощью технологии, а не из технологии // Информатика и образование. – 1996. – № 4. – С. 117–131.
3. Ершов А. П. Человек и машина. – М.: Знание, 1985. – 32 с.
4. Общая психология: Учебное пособие для студентов пединститутов / В. В. Богословский, А. А. Степанов, А. Д. Виноградова и др. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
5. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. / Редкол.: І. А. Зязюн та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – 503 с.

Подано до редакції 04.02.2004

УДК 371: 134. 2

## ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА

*Сущенко Ольга Григорівна*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Шевченка*

**Постановка проблеми.** Поширення технологічного підходу в освітній практиці обумовлено його ефективністю щодо розв'язання одного з найважливіших педагогічних завдань – одержання прогнозованого результату професійно-педагогічної діяльності. Доцільність технологічного підходу щодо організації педагогічного процесу як стратегії розвитку визначається насамперед його керованістю на різних рівнях – стратегічному (через систему цілей), змістовному (на етапах навчання), операційно-діяльнісному (через вибір оптимальних технологій), особистісному (через сформованість управлінських умінь). У попередніх публікаціях [3; 4] ми вже торкалися сутнісних характеристик освітніх технологій, їх проектування, вимог до підготовки педагогів-фахівців, які будуть здійснювати професійну діяльність на якісно новому рівні. Стрижневим поняттям (цільовим орієнтиром) професійно-педагогічної підготовки ми визначили професійну компетентність, обґрунтувавши модель професійно-компетентного педагога, структурними компонентами якої виступають окремі компетентності: професійна, суб'єктна, особистісна. У графічному вигляді її можна подати таким чином. Розуміння професійної компетентності як інтегративного новоутворення в процесі фахової підготовки, зокрема педагогічної, що виявляється в характері розв'язання професійних завдань [3], дозволило нам виділити в структурі професійної компетентності підструктурні компоненти, одним із яких ми визначили технологічну компетентність. Зазначимо, що означений феномен у контексті сучасних науково-педагогічних досліджень предметно не розглядався, тому введення його до педагогічного тезаурусу потребує певного обґрунтування. **Це завдання ми спробуємо розв'язати у межах даної статті.**

Російські дослідники, зокрема Н. Манько [2], пропонують визначати технологічну компетентність як систему креативно-технологічних знань, здібностей і стереотипів інструменталізованої діяльності щодо перетворення об'єктів педагогічної дійсності. Таке розуміння сутності технологічної компетентності містить, на наш погляд, низку протиріч. По-перше, у визначеній “тріаді” компонент “здібності” стосується професійно-значущих особистісних якостей, що може виступати додатковою умовою успішності вирішення професійних завдань; по-друге, компонент “стереотипи інструменталізованої діяльності”, з нашої точки зору, сформульований некоректно щодо підструктури “креативно-технологічні знання”, оскільки вимагає відповідних конструктивних, а не стереотипних алгоритмів діяльності. Отже, виникає необхідність винайдення інших підходів до обґрунтування змісту й структури технологічної компетентності.



Ми пропонуємо виходити з розуміння контексту професійно-педагогічної діяльності як розв'язання безлічі педагогічних завдань, і ефективність розв'язання яких може оцінюватися за критерієм вибору оптимального рішення з ряду можливих, а також рівня сформованості педагогічної діяльності вчителя, що переконливо доведено в дослідженнях Н. Кузьміної [1]. З нашої точки зору, такий підхід можна вважати конструктивним і універсальним, оскільки, виходячи з основних положень психологічної теорії діяльності, людська діяльність будь-якого спрямування є “задачною” за своєю природою. Отже, спосіб розв'язання професійного завдання може слугувати об'єктивним і надійним критерієм. У науково-педагогічній літературі в цілому визначають три способи діяльності – репродуктивний, реконструктивний і творчий (креативний), які ґрунтуються на відповідних за характеристиками типах знань і мислення.

Підсумовуючи вище викладене, ми пропонуємо визначити технологічну компетентність як компонент професійної компетентності, який уявляє собою інтегративну єдність технологічного знання, мислення й гнучких технологічних умінь, спрямованих на проектування технологічних моделей різних рівнів і їх



практичну реалізацію в процесі розв'язання відповідних професійно-педагогічних завдань. Таке розуміння поняття “технологічна компетентність” в її структурному й змістовному відношенні дозволяє одночасно визначити її критерії, в якості яких виступають структурні компоненти технологічної компетентності, а також їх показники, що визначатимуться за характером вирішення професійно-технологічного завдання.

У попередніх публікаціях [3; 4] нами обгрунтовано концептуальний підхід до визначення рівнів сформованості професійної компетентності, в основі якого – різні способи діяльності людини й, відповідно, розв'язання професійних завдань, серед яких значне місце посідають саме технологічні завдання щодо створення освітніх і соціально-педагогічних технологій різних рівнів. Оскільки ми розглядаємо технологічну компетентність як структурний компонент професійної компетентності, то можна вважати (за принципами системного підходу), що досліджуваному феномену будуть притаманні її основні характеристики. Отже, розв'язання педагогом технологічного завдання через використання репродуктивних знань, стереотипних механізмів мислення та відомих алгоритмів діяльності можна вважати виявленням базового (нормативного) рівня сформованості його технологічної компетентності. Проектування технології будь-якого рівня з опорою на практичні технологічні знання, прийняття оптимального рішення на основі комбінаторного мислення й алгоритмічних проєктувальних умінь свідчить про більш високий рівень сформованості технологічної компетентності – реконструктивний, Творчий (або конструктивний) рівень є результатом певного досвіду технологічної діяльності й цілеспрямованого розвитку наявних більш низьких рівнів компетентності через оволодіння інтегративними технологічними знаннями (знання-трансформації), творчим стилем діяльності на основі креативного мислення Синтез і Інноваційні рівні компетентності вказують на особистісні вимоги до особистості майбутнього фахівця й пріоритети професійно-педагогічної підготовки, які орієнтовані в площині формування професійно й, зокрема, технологічно компетентного фахівця. Технологія професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі дошкільної і початкової освіти спроектована як цілісна педагогічна система, цільовим орієнтиром якої виступає модель компетентного вчителя, розроблена як інтегративна сукупність відповідних компетентностей. У межах даної статті ми торкнемося лише проблеми формування технологічної компетентності.

Аналіз науково-педагогічних публікацій, що досліджують окремі аспекти технологій професійно-педагогічної підготовки, власний досвід інноваційної діяльності упевнює нас у думці, що технологічна компетентність, як одна з стрижневих характеристик майбутнього фахівця, формується в єдності засвоєння змістовного компонента професійно-педагогічної підготовки (спеціальні теоретичні знання), діяльнісного (формування технологічного мислення й гнучких технологічних умінь через проєктувальну діяльність) і особистісно-орієнтованого (актуалізація суб'єктної позиції, формування інноваційної відкритості й проблемності) Професійно-педагогічної підготовки щодо формування технологічної компетентності майбутнього педагога можна виділити умовно декілька етапів:

- аналітико-діагностичний (підготовчий), метою якого є вивчення ціннісних пріоритетів майбутньої професійної діяльності, формування стійкої позитивної мотивації навчання, відкритості до нового, готовності до розв'язання професійних завдань на інноваційних засадах, оволодіння педагогічним тезаурусом тощо;
- конструктивно-моделюючий, що складається з двох циклів – теоретичного (формування спеціальних теоретичних (інтегративних технологічних) знань) і

практичного (оволодіння алгоритмами конструктивно-модельюючої діяльності й гнучкими технологічними вміннями). Центральне місце у формуванні теоретичного підґрунтя технологічної компетентності належить таким змістовно-структурним модулям, як “Теорія цілісного педагогічного процесу”, “Сучасна дидактика”, “Теорія виховання й соціалізації особистості”. Завершує формування спеціальних технологічних знань і відповідного стилю мислення модуль “Нові педагогічні технології”. Формування технологічних умінь різного рівня (від алгоритмічної технологічної діяльності до креативної) здійснюється через проєктувальну діяльність майбутніх фахівців у процесі розв’язання відповідних завдань (створення локальних технологічних моделей-проєктів), самостійної пошукової діяльності;

- оцінювально-рефлексивний етап передбачає практичне випробування сформованої моделі діяльності в середовищі реальної освітньої системи, під час якого здійснюється діагностика й самодіагностика рівня сформованості технологічної компетентності, визначаються корекційні заходи, програма подальшого розвитку і самовдосконалення в процесі самостійної професійної діяльності.

Моніторинг ефективності процесу формування технологічної компетентності здійснюється на кожному з етапів через створений критеріально орієнтований контрольний-діагностичний комплекс.

Зосередимо увагу на висвітленні змісту одного з стрижневих етапів процесу формування технологічної компетентності – конструктивно-модельюючому. Під час аудиторних занять і самостійної роботи студенти засвоюють основи системного підходу, теорії педагогічних систем і теорії управління системами різних рівнів, оцінки продуктивності їх діяльності, що є особливо актуальним з урахуванням сучасного розуміння поняття педагогічної технології як спроектованої і реалізованої на практиці педагогічної системи. Крім того, студенти оволодівають інструментальною основою освітніх технологій через засвоєння теоретичних і практичних аспектів дидактики. Інтеграція знань, високий рівень їх узагальненості й трансформації досягається за рахунок побудови змістовних теоретичних блоків на засадах принципів системності, модульності й відповідної організації аудиторної роботи щодо засвоєння навчальної інформації з використанням інтерактивних та евристичних методів навчання, конструктивно-модельюючої діяльності й механізмів продуктивного мислення. Велике значення надається самостійній роботі студентів, яка набуває нового розуміння в контексті професійної підготовки за експериментальною кредитно-модульною системою з рейтинговою оцінкою навчальних досягнень. За таких умов зміщуються акценти з викладання, як головного виду діяльності, на активне самостійне поглиблене вивчення майбутніми фахівцями в галузі дошкільної і початкової освіти стрижневих теоретичних питань і виконання практичних завдань проєктувального характеру під консультативним керівництвом викладача. У цій статті [5] ми торкалися феномену педагогічного проєктування як механізму створення інноваційного продукту, його ролі в підготовці фахівців якісно нового рівня, орієнтованих на діяльність в інноваційному середовищі. Нами також окреслено логіку проєктувальної діяльності на прикладі створення моделі компетентного фахівця як цільового орієнтира (еталона ціледосягнення) в інноваційних технологіях професійно-педагогічної підготовки. Пропонований алгоритм проєктувальної діяльності може бути конкретизований для розв’язання студентами навчальних завдань технологічного характеру, продуктом яких є не тільки розроблена технологічна модель, а й певний рівень сформованості технологічних знань, умінь, мислення. Коротко подамо зміст і послідовність етапів педагогічного проєктування щодо створення локальних технологічних моделей.

Перший етап (аналітичний) починається з визначення освітньої або соціально-педагогічної проблеми, що потребує вирішення. Як показує досвід, розвиток “проблемного бачення”, як однієї з креативних характеристик особистості, потребує спеціальної уваги. Аналітично-пошукова діяльність на цьому етапі закінчується формулюванням технологічного завдання. Змістом другого етапу (цілепрогностичного) є формування “дерева цілей” і прогнозування бажаного результату. На третьому етапі (конструктивно-моделюючому) визначаються концептуальні засади розв’язання проблеми, конструюється зміст, добираються доцільні форми й методи діяльності. Четвертий етап присвячений формуванню критеріїв ціледосягнення та їх показників, створенню контрольно-діагностичного комплексу. Наступний, п’ятий етап, завершує цикл теоретичного моделювання і передбачає представлення технологічного проекту в текстовій, графічній та інших доцільних видах моделей для експертної оцінки, яку здійснює експертна група за попередньо розробленими критеріями. Впровадження розроблених технологічних моделей, що відбувається під час виробничої практики, ініціює здійснення підсумкових етапів – рефлексивно-оцінювального й корекційного.

**Висновки.** Логіка педагогічного проектування засвоюється студентами в процесі вивчення структурно-змістовного модуля “Нові педагогічні технології”. Аналіз досвіду формування технологічної компетентності майбутніх педагогів показує, що найбільших труднощів студенти зазнають на етапах цілепрогнозування, визначення критеріїв і їх показників, формування контрольно-діагностичного апарату, що потребує подальшого дослідження й відповідної корекції процесу формування технологічної компетентності майбутніх педагогів.

#### **Summary**

The author grounds the concept of a technological competence of a perspective teacher, the ways of overcoming difficulties in the process of professional training by means of acquiring skills of pedagogical projecting.

#### **Резюме**

В предлагаемой статье автор обосновывает понятие технологической компетентности и предлагает конструктивный механизм формирования этого важнейшего компонента профессиональной педагогической подготовки.

#### **Резюме**

Пропонована стаття висвітлює авторський підхід до визначення поняття “технологічна компетентність” і проблеми її формування через проектувальну діяльність в процесі професійної підготовки.

#### **Література**

1. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М., 1990.
2. Манько Н. Технологическая компетентность педагога // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 33-41.
3. Сущенко О. Г. Про критерії ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя // Освіта на Луганщині. – 2002. – № 1. – С. 56-57.
4. Сущенко О. Г. Проектування траєкторії професійної підготовки майбутнього педагога // Вісник ЛДПУ. – 2002. – № 8. – С. 236-241.
5. Сущенко О. Г. Педагогічне проектування як продуктивний механізм створення нового // Вісник ЛДПУ. – 2003. – № 8. – С. 231- 236.

Подано до редакції 12.05.2004

**СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ  
СЛУЖБОВЦІВ – МИТНИКІВ**

*Тимченко-Міхаліді Наталія Сергіївна  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Академія митної служби України (м. Дніпропетровськ)*

**Постановка проблеми.** Технологія як категорія у світовій педагогічній науці спочатку стала вживатися як протиставлення існуючому вже поняттю “метод”. Широко використовувати термін “технологія” (давньогрецьке майстерність, мистецтво, вміння) в освіті почали в кінці 40-х років ХХ ст. в основному відносно до використання індивідуальних засобів навчання. Вперше термін “педагогічна технологія” з’явився в 20-ті роки ХХ ст. в роботах видатних учених з рефлексології і педології (В. М. Бехтерев, І. П. Павлов, А. А. Ухтомський). У контексті практичної реалізації технології навчання і виховання вперше застосував поняття “педагогічна технологія” А. С. Макаренко. За кордоном цю проблему порушив С. Френе. У 50-60-ті роки ХХ ст. широкого використання набули також поняття “технології освіти” та “технології навчання”. Під технологіями навчання стали розуміти науковий опис педагогічного процесу, що неминуче призводить запланованого результату. У 70-ті роки науковцями особлива увага приділяється трьом основним компонентам технології навчання: організації, методиці, спілкуванню. У 80-ті роки поняття технології навчання пов’язують із кількісними та якісними програмованими засобами, використанням засобів інтерактивного відео. Ця категорія трактується як: система педагогічних знань учителя (І. С. Дмитрик); системний метод організації навчання (Д. В. Чернишевський); різноманітні методи, матеріали, устаткування і система постачання (Ф. Кумбс) та ін. Ми приєднуємося до думки А. М. Алексюка. „Технологія навчання – це теорія використання прийомів, засобів і способів організації навчальної та навчальної діяльності у вузі і в цьому значенні це методика навчання у вузі. Для інтенсифікації навчання у вищій школі потрібен не окремий метод чи засіб навчання, а цілісна технологія – сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечить досягнення поставлених дидактичних цілей” [1, с. 9-10]. У вищій школі, зокрема Академії митної справи України, до сучасних освітніх технологій ми відносимо: лекцію-бесіду, різноманітні педагогічні ігри, професійний тренінг, “круглі столи” тощо.

Для нас цікавою була проблема формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців митної справи як одна з найважливіших у фаховій підготовці митників. На жаль, з цього питання існують лише окремі психолого-педагогічні дослідження: формування гуманістичних цінностей (В. А. Рябенко), організаційно-правові аспекти психологічного добору (А. А. Пилипенко), методика соціологічного обстеження працівників митних установ (О. Л. Калінін). На жаль немає серйозних досліджень щодо ефективності впровадження сучасних технологій навчання з метою формування професійно-етичних якостей курсантів. Недостатність розробленості в психолого-педагогічній літературі й важливість в підготовці фахівців з митної справи, їх професійно-моральному вихованні обумовили актуальність поставленої нами педагогічної проблеми. Відповідно були сформульовані **мета та завдання статті**: розкрити сутність курсу „Професійна етика службових осіб митних органів”, обґрунтувати ефективність впровадження до навчального процесу академії сучасних освітніх технологій.

Розроблена нами програма курсу “Професійна етика службових осіб митних органів” [3] розрахована на 36 годин і має таку структуру: лекційний курс 18 годин, практичні заняття 8 годин, аналіз морально-професійних ситуацій 10 годин. Його зміст дозволяє найбільш глибоко та повно розкрити курсантам знання про сутність і вияви моральних якостей, а практичні заняття сприяють перетворенню цих знань в уміння й навички моральної поведінки.

Нам імпонує думка М. Рудакевич щодо вивчення професійної етики як особистісно-орієнтованого навчання дією, домінуючою ідеєю якого є формування на основі етичних принципів і норм державної служби свідомої відповідальності за власні вчинки, рішення [2]. Вона вважає, що наслідком вивчення навчального курсу повинно бути усвідомлення трьох істин: найвищою цінністю державної служби є моральність і моральний закон (як виразник загальнозначущого, загальнолюдських інтересів); кожній людині притаманна найвища цінність лише тому, що вона здатна на моральність, тобто розуміння загальних вимог суспільства, людства в цілому, має власну гідність та повагу до гідності інших людей; державний службовець у суспільстві є прикладом моральної поведінки.

Теоретичний матеріал курсу представлений темами: “Етичні вимоги до державного службовця: основні принципи, норми, якості”, “Теоретичні основи професійної етики”, “Основні категорії етики і моралі”, “Моральний характер митної діяльності”, “Моральне виховання службових осіб митних органів”, “Моральне самовиховання службових осіб митних органів”, “Службовий колектив співробітників митних органів”, “Соціально-психологічний клімат у колективі”, “Конфлікти: види, причини виникнення”, “Розв’язання та усунення службових конфліктів”, “Етика ділового спілкування службових осіб митних органів”, “Етикет службових осіб митних органів”. Розкриття кожної теми поєднувалося з узагальненням світоглядних уявлень, наведенням прикладів, що відображають особливості поведінки посадових осіб митних органів.

Ми розуміємо, що реалізувати закладений у теоретичних питаннях моральний виховний потенціал можна тільки співвідносячи його з практикою, самовихованням особистості, формуванням у курсантів потреби професійного, морального зростання. Тому викладання курсу побудоване за принципом поєднання теоретичного матеріалу з практичною інформацією: приклади і службові ситуації, що містять конкретну інформацію щодо проблем, які виникають у повсякденній службовій діяльності митника, контрольні індивідуальні завдання, теми для обговорення також зазначити, що на заняттях використовувалися освітні технології, методи і прийоми навчання, що активізують пізнавальну діяльність курсантів, включають їх у міжособистісне спілкування, моделюючи ситуації майбутньої професійної діяльності (лекція-бесіда, різновиди педагогічних ігор, психологічний професійний тренінг, проведення “круглих столів” з розгляду проблемних фахових ситуацій тощо).

Основною технологією навчання на теоретичних заняттях була обрана *лекція-бесіда (діалог, дискусія)*, кожна з яких носила діалогічний характер, викликаючи підвищений інтерес до предмета розмови, перетворюючись в дискусію, що сприяла творчому розв’язанню питань, усебічному їх аналізу і глибокому засвоєнню досліджуваних проблем. Для активізації пізнавальної діяльності курсантів вся група розбивалася на мікрогрупи (4-5 чоловік), кожна з яких, готуючи весь матеріал, особливо ретельно, глибоко розкривала окремий його аспект. Доповнюючи виступи один одного, курсанти самі (під непомітним для них керівництвом і контролем педагога) розкривали зміст того чи іншого питання, що сприяло більш глибокому і

міцному його засвоєнню, підвищенню інтересу до досліджуваного, формуванню відповідальності, дисциплінованості тощо.

При цьому важливо, щоб викладач даної дисципліни був творчою особистістю, мав високу загальну і педагогічну культуру, духовну цілісність, був впевненим, послідовним під час проведення занять. Відомо, що професіоналізм викладача постійно знаходиться у взаємозв'язку з навчальним процесом, впливає на розвиток пізнавального інтересу слухачів при освоєнні своєї професії і, в першу чергу, на якість та ефективність навчання. Ми поділяємо думку І. А. Зязюна, В. О. Кан-Каліка, В. А. Семиченко, Г. І. Остапенко, М. Б. Свтуха та ін., що оптимальним стилем взаємодії під час організації навчальної роботи є спілкування, що ґрунтується на захопленості викладача й студентів спільною творчою діяльністю, на їх співтворчості, відбиває саму специфіку процесу формування особистості фахівця у ВНЗ, втілює взаємодію соціально-етичних настанов педагога й навичок професійно-педагогічного спілкування. Педагог повинен своїм словом вміти спонукати студента до певних конкретних дій чи змінювати його будь-які попередні погляди чи позиції, застосовуючи різні види психологічного впливу: маніпулятивний, навіювальний, переконуючий тощо.

Ефективною технологією виявилася *педагогічна гра* з використанням відеотехніки на базі лабораторії активних методів і технічних засобів навчання АМСУ. Метою таких занять стало: закріплення вивченого матеріалу; набуття практичних умінь і навичок; вироблення у курсантів навичок щодо прийняття правильних рішень і програмних дій у конкретних ситуаціях. Критеріями оцінки тут є не тільки рівень теоретичних знань, а й професійний рівень майбутніх митників (техніка взаємодії, оперативність щодо прийняття правильного рішення з урахуванням конкретної ситуації, здатність до винайдення допущених під час розігрування ситуацій помилок). Учасники відеотренінгу брали активну участь у процесі гри, намагаючись максимально виявити знання і уміння в дії, самостійно їх проконтролювати і правильно оцінити за допомогою відеозапису, засвоїти приклади належної поведінки митників в конкретних ситуаціях.

Найбільш вдалою для проведення практичних занять з даного курсу виявилася *рольова гра*. Використовувалися обидві форми її проведення: ролі розподіляються між окремими курсантами, а решта є активними глядачами; курсанти поділяються на групи, кожна з них бере на себе роль окремого учасника ситуації. Під час заняття між курсантами завчасно були розподілені ролі. Згідно з цим вони самостійно готували необхідний матеріал. Заняття проводились у формі дебатів, що вільно розгорталися. Оцінку кожному учаснику гри виявляло журі, створене з курсантів. Позитивними моментами такої форми практичного заняття стали зацікавленість курсантів у самостійній підготовці матеріалу, збільшення активності групи, накопичення позитивних оцінок.

*Ситуаційно-рольові ігри* передбачали закріплення вмінь і навичок застосування курсантами знань на практиці: курсанти розігрували різні ситуації, виконували ролі правопорушників, співробітників органів митних справ, пасажирів, правопорушників тощо. Інша група курсантів виконувала ролі суддів, оцінювала дії "митника", "пасажира", "очевидця" тощо. У ході ситуаційно-рольових ігор відпрацьовувалися окремі елементи поведінки працівника митниці: подати команду, відрекомендуватися тощо.

Ефективною технологією став *професійний тренінг*, завдання якого полягало у формуванні вміння приймати правильні рішення в незвичних, непередбачуваних ситуаціях, швидко реагувати на поведінку оточуючих і окремих громадян. Тренінг

був спрямований на самовиховання вміння володіти собою, оволодіння прийомами саморегуляції, вміннями діагностувати стан людей; оцінити наслідки дій та рішення, що приймаються. Особливо важливі ці вміння під час дій співробітника митної справи у нестандартних умовах. Завданнями тренінгу були: формування емоційного стану активної, життєрадісної, оптимістичної професійної діяльності, емоційного контакту з об'єктами діяльності; психофізіологічний настрій на службу у важкій, нестандартній ситуації.

*Технологія аналізу і вирішення морально-професійних ситуацій*, максимально наближених до реалій у роботі службовців-митників широко використовувалась на практичних заняттях. Практика продемонструвала, що використання на таких заняттях фабул з вигаданими діями охолоджує інтерес слухачів, заважає досягнення поставленої мети. Тому у ситуаціях, що розглядалися, відтворювалися реальні обставини, події, що мали місце в дійсності. Ми дотримувалися принципу ускладнення ситуацій від простих, з однозначним рішенням, до ситуацій, що вимагають глибокого аналізу. Поступово курсанти самостійно знаходили в професійній літературі або вигадували морально-професійні ситуації залежно від завдань, поставлених перед ними викладачем. Обговорення ситуацій відбувалося у мікрогрупах ("митних постах"), кожен з яких складався з 5-6 чоловік.

Для стимулювання діяльності курсантів наприкінці кожного заняття підбивалися підсумки. Ті з них, хто одержали за роботу на практичному занятті незадовільну оцінку, повинні були далі на колоквіумі відповідати на запитання цього заняття. Курсанти "митного посту", що займав за підсумком роботи перше місце, звільнялися від колоквіуму.

Ефективним методом закріплення і активізації набутих професійних знань, умінь і навичок виступив *Митний клуб веселих і кмітливих (КВК)*. Завдання і зміст КВК змінювалися, вони передбачали моделювання професійних ситуацій, зрозуміло, в гумористичній формі, давали можливість розповісти про службу в митниці і проблеми адаптації молодих митників, передбачали розв'язання складних професійних ситуацій, що розігрували.

Не менший ефект у формуванні професійно-етичних якостей та зацікавленості викликало проведення професійних *"Брейн-рингів"* за умови, що "каверзні" запитання команди готували заздалегідь і давали викладачу на перевірку з точною вказівкою джерела інформації. Підготовка до "Брейн-рингів" учила курсантів самостійно поглиблювати знання, а елемент змагання, бажання перемогти виступали позитивним стимулом у цій роботі.

Для підвищення рівня гуманістичного виховання курсантів АМСУ як позааудиторна робота з курсу проводили серію *екскурсій* професійного спрямування. Результати навчальної діяльності показали, що застосування сучасних освітніх технологій впливає на зміну ставлення курсантів до майбутньої професії, оцінку її привабливості, ступінь задоволеності нею. Як показник ставлення курсантів до своєї майбутньої професії був узятий індекс задоволеності професією ( $\lambda$ ), а для оцінки окремих аспектів професії – коефіцієнт значущості (Кз). Для їх виміру ми застосовували методику В. А. Ядова [4].

Вивчення відповідей курсантів на поставлені три запитання анкети показало, що загальний індекс задоволеності професією до початку вивчення курсу "Професійна етика службових осіб митних органів" становив  $\lambda = 0,77$ . Протягом вивчення курсу загальний індекс задоволеності професією вимірювався ще двічі: після першого етапу (вивчення теорії) і наприкінці вивчення названого курсу.

Визначення загального індексу задоволеності професією дозволило

простежити ставлення курсантів до своєї майбутньої професії на різних етапах. Як видно з табл. 1, загальний індекс задоволеності професією в курсантів знизився після першого етапу вивчення порівняно з первісним значенням з  $\lambda = 0,77$  до  $\lambda = 0,76$ . Можна припустити, що це викликано тим, що курсанти, не маючи глибоких знань з етики службових осіб митних органів, у процесі вивчення курсу зіткнулися з підвищеними моральними вимогами до особистості митника, його поведінки, відповідальності за результати професійної діяльності, що, у свою чергу, і викликало зниження показника ознаки. Однак наприкінці вивчення курсу вимір індексу задоволеності професією показав, що він підвищився до  $\lambda = 0,88$ .

Таблиця 1

Загальний індекс задоволеності професією в курсантів

Етапи виміру	Індекс задоволеності професією
До початку експерименту	0,77
Після першого етапу вивчення	0,76
Наприкінці вивчення курсу	0,88

На підставі порівняльного аналізу індексів задоволеності професією, а також коефіцієнтів значущості причин задоволеності курсантів можна дійти висновку, що організація навчальної роботи у процесі вивчення курсу “Професійна етика службових осіб митних органів” позитивно впливає на їх ставлення до майбутньої професії, сприяє формуванню професійних умінь, а також створює умови для розкриття здібностей, реалізації можливостей виховної діяльності, формування розуміння суспільної значимості професії.

**Висновки.** Таким чином, впровадження у навчальний процес сучасних освітніх технологій, пов'язанна навчально-виховна робота з курсантами сприяє якісному підвищенню їх кваліфікації, набуттю професійно-етичних якостей, а також попередженню будь-яких порушень правових і морально-етичних норм поведінки.

#### Summary

The essence of the author's course “Professional ethics of the customs body officials” is described, the inclusion efficiency of the modern teaching technologies in the educational process of the Ukrainian Academy of Customs is substantiated.

#### Резюме

Раскрыта сущность авторского курса „Профессиональная этика служащих таможенных органов», обоснована эффективность включения в учебный процесс академии современных технологий обучения.

#### Резюме

Розкрита сутність авторського курсу „Професійна етика службових осіб митних органів”, обґрунтовано ефективність впровадження в навчальний процес академії сучасних освітніх технологій.

#### Література

1. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І., Козаков В. А. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.
2. Рудакевич М. Особливості вивчення професійної етики державними службовцями. – ВУАДУ. – 2001. – № 4. – С. 203–209.
3. Тимченко Н. С. Професійна етика службових осіб митних органів: Навчальний посібник. – Дніпропетровськ, АМСУ, 2000. – 116 с.
4. Ядов В. А. Методология и техника социологических исследований. – Тарту, 1969. – 78 с.

Подано до редакції 03.04.2004



**МОДЕЛЮВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ  
ОСВІТИ**

*Томашевська Ірина Петрівна  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Волинський державний університет ім. Лесі Українки (м. Луцьк)  
Гузенко Олена Анатоліївна  
кандидат педагогічних наук  
Луцький педагогічний коледж*

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації суспільних і освітніх процесів актуальною є проблема побудови якісного механізму підготовки майбутнього вчителя. Проектування такого механізму передбачає глибоке усвідомлення інноваційних освітніх тенденцій, визначення методологічного і технологічного потенціалу педагогічної системи, її ефективності протягом практичного впровадження. Пріоритетом сьогодні є ліквідація авторитарно-консервативних підходів щодо організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, озброєння студентів теоретичними і фундаментальними знаннями через суб'єктивне відкриття нового, самостійну обробку інформації, отриманої з різних літературних джерел. Вимоги часу не тільки спонукають до оновлення цільового, змістового компоненту навчальної діяльності майбутнього педагога, але й перегляду процесуальних характеристик його підготовки, що дозволить забезпечити сформованість мотивації до підвищення рівня професійних компетенцій.

У контексті цих освітніх потреб особливо значущими є залучення майбутніх учителів до науково-дослідницької інноваційної діяльності з метою більш ефективної їх підготовки до роботи в умовах соціально-орієнтованої ринкової економіки. **Аналіз досліджень** з даної проблеми свідчить, що за останні роки зростає частка студентів, які брали участь у міжнародних, всеукраїнських конференціях, та кількість виставок, що проводяться за участю вищих навчальних закладів. Але більш детальний розгляд потребує система підготовки майбутнього вчителя до репрезентації власних знань, обґрунтування їх соціокультурного значення, доцільності практичного застосування в умовах школи.

“Новий учитель, – за словами А. П. Андрушенка, – має оволодіти навичками науковця, дослідника. Без цього в школі ХХІ століття йому робити нічого. Інформаційна революція подвоює, а то і потроєє наявні знання через кожні півтора-два роки. Якщо вчитель зупиниться у своєму пізнанні, він стане носієм застарілого знання, а його учні підуть у світ із викривленим світоглядом, хибними переконаннями, ілюзійними мріями. ” [1, с. 6]. Традиційна роль педагога як транслятора, передавача знань втратила свою актуальність. Викладач нині набуває функції організатора і керівника спільного із студентом пошуку. У своїй доповіді на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 21 серпня 2003 року В. Г. Кремень підкреслював: “Нова модель діяльності вчителя – індивідуальна траєкторія навчання. Ми повинні бути наполегливішими в утвердженні форм навчальної діяльності, що сприяли б індивідуальному розвитку особистості учня. ”[5, с.11].

**Метою даної статті** є розкриття теоретичних аспектів проблеми організації науково-дослідницької діяльності студентів, побудова моделі функціонування такої діяльності в умовах реформування системи освіти, визначення компонентів,

принципів її ефективного впровадження.

У психолого-педагогічній літературі таку діяльність трактують по-різному. Зокрема, Г. І. Щукіна визначає її як “складну динамічну систему, що є сплавом волі, емоцій та інтелекту, процесом “підходів” і “підкопів” до сутності природи речей і їх причинно наслідкових зв’язків [9]. Г. С. Костюк називає дослідницьку діяльність вибірковою спрямованістю особистості, що звернена до певної галузі пізнання [4]. Дослідницький принцип навчання полягає у залученні студентів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв’язки предметів, явищ дійсності, доходять висновків, пізнають закономірності [8, с. 102]. Згідно з цим принципом відбувається активізація, формування ініціативності у особи, яка навчається.

У педагогічній науці поняття “дослідницька діяльність” і “пошукова діяльність” не є тотожними. Педагогічний пошук – це особливий вид дослідницької діяльності, який передбачає знаходження способу розв’язання проблеми шляхом висування і обґрунтування гіпотез [7].

Як бачимо, пошукова діяльність спрямована не тільки на розкриття закономірностей, явищ, принципів, способів та етапів дій, але й на прогнозування результатів.

Найбільше суперечностей викликає правомірність та доцільність використання терміну “науковість у дослідженнях студентів”. З одного боку дослідницький метод лише частково імітує процес справжнього наукового дослідження, з іншого – визначаються перспективні напрямки подальшого наукового росту майбутнього педагога, відбувається передавання дослідницького досвіду від покоління до покоління [6].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та власного досвіду роботи, Г. Юзбашева розкриває рівні організації дослідницького навчання, варіанти функціонування дослідницької діяльності, послідовність здійснюваних дій [10]. О. І. Анісімова пропонує моделі співпраці, партнерства педагога (наукового керівника) зі студентом:

- 1) педагог знає шлях пошуку, пропонує учневі пройти цим шляхом;
- 2) педагог знає шлях пошуку і дослідження, але не знає кінцевого результату, пропонує учневі самостійно розв’язати проблему чи комплекс проблем;
- 3) педагог володіє методикою і різноманітними прийомами дослідження, ознайомлює з ними учня, обидва не знають ні шляху пошуку, ні кінцевого результату дослідження [2].

Аналізуючи зазначені вище моделі, зауважимо, що лише останню з них, за якою студент і педагог докладають більше зусиль для одержання результату, використовують власний творчий і розумовий потенціал, можна вважати науково-дослідницькою. Але лексичне значення слова “модель” передбачає не тільки опис функціональних затрат учасників певної діяльності, але й схематизацію, збереження зовнішньої схожості і пропорцій частин, конкретизацію етапів запропонованої структури [8, с. 213].

Опрацювання результатів досліджень, що розкривають специфіку розв’язання даної проблеми, конкретизація її категоріального апарату дозволили нам побудувати модель функціонування майбутнього педагога в сучасних умовах (рис. 1).  
1). Діагностичний етап моделі. Його призначення – реалізувати:

- 1) соціально-мотиваційний компонент, в основу якого покладено формування соціальних мотивів учіння студента, розкриття ролі даної роботи у підвищенні рівня його професійної компетентності;

2) адаптаційно-інтеграційний компонент – адаптація студента до умов проведення дослідження, вимог щодо оформлення результатів, об'єднання знань з різних навчальних дисциплін з теми дослідження, відомостей, одержаних у процесі вивчення окремих тем дисципліни, з якої проводиться дослідження.

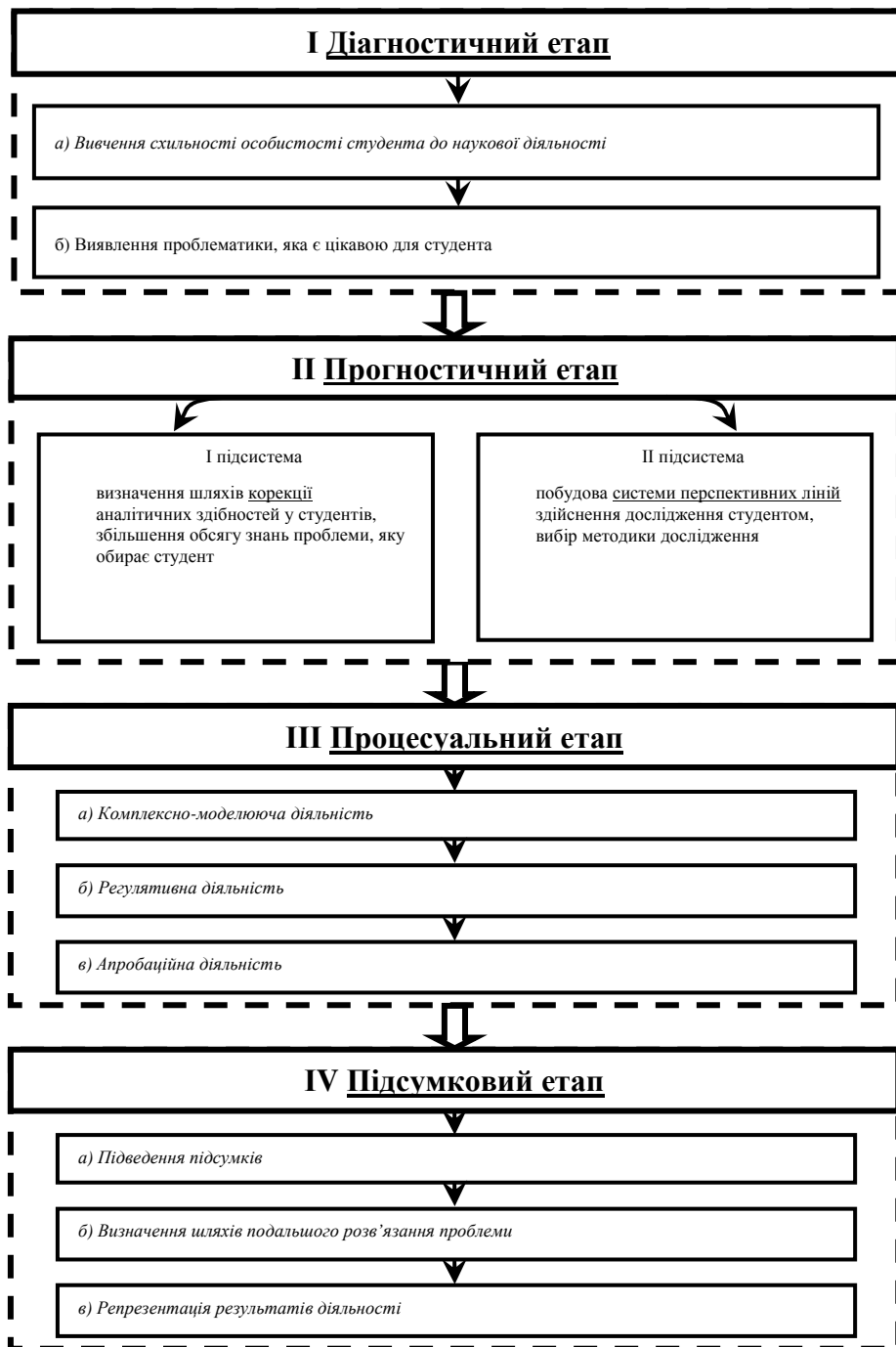
На **діагностичному етапі** вивчається схильність особистості студента до науково-дослідницької діяльності (здатність аналізувати, систематизувати, узагальнювати матеріал, гнучкість мислення, уміння спостерігати, спроможність до зосередженої і відповідальної праці, наполегливість), а також відбувається виявлення проблематики, яка зацікавлює студента.

**Прогностичний етап** складається з двох підсистем. Перша підсистема корекційного характеру. В її основу покладено відновлення, формування дослідницької спрямованості особистості. Друга підсистема орієнтаційного характеру. Суть її полягає у визначенні перспективних напрямків роботи, вибір методики, за якою буде проводитися дослідження. Даний етап забезпечує здійснення перспективно-моделюючого компоненту науково-дослідницької діяльності. **Процесуальний етап**, дає можливість систематизувати матеріал з обраної студентом проблеми, опрацювати літературу, здійснити аналіз наукових понять, термінів. Діяльність студента носить комплексно-моделюючий, регулятивний, апробаційний характер: розробляються алгоритми розв'язання даної проблеми; обирається траєкторія проведення дослідження; здійснюються спроектовані кроки дослідження, відбувається корекція необхідних напрямів роботи залежно від умов.

**Підсумковий етап** передбачає співвіднесення завдань дослідницької роботи з одержаними результатами, окреслення подальших напрямків розв'язання обраної проблеми, репрезентацію (захист) розробленої і апробованої системи.

Функціонування науково-дослідницької діяльності студента за даною моделлю ґрунтується на таких принципах (принципи трансформовані з дидактичних принципів дистанційного навчання [3]): креативного підходу (студент реалізує власний творчий потенціал, своєрідно обґрунтовує способи виконання дій, трансформує інформацію із зовнішнього світу); індивідуальної освітньої траєкторії студента (вибір домінуючих напрямків дослідження на всіх його етапах); системного структурування інформації, віртуалізації (використання комп'ютерних навчальних програм, Інтернету для здійснення порівняльного аналізу інформації та її відповідного структурування); пріоритету діяльнісних критеріїв оцінки результатів перед інформаційними (практична значущість дослідницької діяльності для професійної обізнаності студента); інтерактивності (студент має реально відчувати протягом дослідницької діяльності присутність керівника, інших студентів, відстоювати свої ідеї, надбання під час проведення студентських конференцій, семінарів, захисту результатів дослідження).

Відповідно до останнього принципу оцінюється передусім вміння студента у нетрадиційній формі репрезентувати кінцеві показники дослідження, а саме: творчі захисти роботи з використанням наочності (моделі, графіки, діаграми, гістограми, соціограми, схеми, таблиці тощо); виступи на методичних об'єднаннях вчителів; написання спільно з викладачем (керівником) статті.



**Висновки.** Отже, науково-дослідницька діяльність розширює поле для ефективної підготовки педагогічних кадрів, оскільки сприяє формуванню вмінь знаходити і обробляти інформацію, опрацьовувати відомості з літературних джерел, здійснювати самостійний пошук шляхів розв'язання проблем, розвиває аналітичне мислення у студентів, здатність аргументувати, відстоювати власну позицію. Запропонована модель містить не тільки етапи, але й компоненти, що розкривають специфіку організації науково-дослідницької діяльності.

Подальшого розв'язання потребують такі аспекти даної проблеми:

- удосконалення форм організації та керівництва науково-дослідницькою діяльністю студентів;

- роль науково-дослідницької діяльності у здійсненні профільного навчання у загальноосвітніх закладах;

- психолого-дидактичні основи діагностики схильності студента до науково-дослідницької діяльності.

#### **Резюме**

У статті подані теоретичні аспекти проблеми організації науково-дослідницької діяльності студента в умовах реформування системи освіти в Україні, пропонується модель, яка містить етапи і компоненти цієї діяльності, а також принципи її функціонування.

#### **Резюме**

В статье поданы теоретические аспекты проблемы организации научно-исследовательской деятельности студента в условиях реформирования системы образования в Украине, предполагается модель, которая содержит этапы и компоненты этой деятельности, а также принципы ее функционирования.

#### **Summary**

The theoretical aspects of the problem of arranging student's scientific-research work in the conditions of reforming the educational system in Ukraine are given here, the model, which includes the stages and components of work, is offered, and also the principles of its functioning are suggested in this article.

#### **Література**

1. Андрущенко В. П. Управління середньою освітою. – Предмет турботи освітянських керівників // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 5-6. – С. 6.
2. Анисимова О. И. Некоторые аспекты и особенности научно-исследовательской деятельности как образовательной технологии // Отечество. – 2001. – № 7. – С. 21.
3. Арешонков В., Трохименко В. Дистанційне навчання педагогічних працівників: досвід і проблеми // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 5-6. – С. 166-167.
4. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. – К.: Рад. школа, 1978. – 128 с.
5. Кремень В. Г. Підсумки минулого навчального, завдання на рік новий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 4. – С. 4-18.
6. Павленко О. Пошуково-дослідницька діяльність учнів у навчальному закладі // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 21-23.
7. Педагогічний словник // Шкільний світ. – 2001. – № 6-7. – С. 29.
8. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
9. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – С. 101.
10. Юзбашева Г. Формування дослідницької навчальної діяльності школярів. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 5-6. – С. 149-152.

Подано до редакції 14.06.2004

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ЕКОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*Трубник Інна Василівна  
Слов'янський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Професійна компетентність фахівців дошкільної освіти – це теоретична і практична підготовка до здійснення діяльності, пов'язаної із розвитком особистості дітей дошкільного віку. Професійно-екологічна компетентність виступає при цьому складовою загальної професійної компетенції в тій частині, яка стосується педагогічного супроводу з метою надання допомоги дітям в гармонізації стосунків з природним довкіллям, виховання екокультурної особистості дошкільника.

Щоб підготувати вихователя-професіонала, теоретичних знань замало треба навчити студента професійно мислити і діяти. Професіоналізму не досягти без активності, творчості, ініціативності, прагнення до пізнання нового.

Предметом нашого дослідження є пошук шляхів удосконалення якості еколого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

В екологічній підготовці майбутнього вихователя особливого значення набуває формування потреби в постійному самовдосконаленні та самоосвіті, бо, по-перше, ознайомлення дітей з природою здійснюється за краснорічним принципом і передбачає побудову педагогічного процесу з врахуванням місцевих природних особливостей, з якими повинен познайомитися вихователю та адаптувати свою професійну діяльність до умов конкретного регіону. По-друге, вихователю повинен постійно знайомитись з сучасними науковими доробками, новим педагогічним досвідом, які б нагтовхували до власного творчого пошуку.

Вихователю дошкільного закладу є носієм екологічної культури для дітей, тому він повинен бути обізнаним в сучасних екологічних проблемах, сповідувати екогуманістичну модель виховання, мати розвинену потребово-мотиваційну сферу спілкування з природою, володіти конкретною технологією екологічної освіти дошкільників.

Формування екологічної культури – це виховання такого ставлення до природи, яке перетворює знання про світ природи, про необхідність бережного ставлення до природи та її охорони, в керівництво до дії, мотив поведінки.

Розв'язувати завдання формування екологічно-мотивованої поведінки може тільки людина, яка сама має екологічно спрямовані потреби, інтереси, ідеали.

Підвищити ефективність екологічної підготовки майбутніх вихователів допомагають методи активного навчання. Як універсальний засіб впливу на інтелектуальну, емоційно-чуттєву, вольову сферу особистості, розвиток її ініціативності, творчості виступає метод проектів [2]. Це метод практичної цільової дії, який надає можливість для актуалізації здобутих знань, самореалізації.

Метод проектів був започаткований американським філософом і педагогом Дж. Дьюї. Його послідовник В. Х. Кіппатрик вдосконалив систему роботи над проектами, розробив їх класифікацію. У 20-ті рр. XX ст. російський педагог С. Т. Шацький став ініціатором активного запровадження методу проекту у практику викладання. Серед прихильників цього методу можна назвати С. Кагарова, М. Крупеніну, В. Шульгіна; сучасні дослідження – Є. Полат, І. Цветкової, В. Маршицької, Н. Горобаха та ін. [1; 2; 3].

У педагогічному процесі вищого навчального закладу можуть використовуватись дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовальні проекти. Курс „Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою”, на наш погляд, найбільш сприятливий для використання різних типів проектів. Його зміст та форми роботи ми плануємо **розглянути у цієї статті**.

Перше залучення до проєктивної діяльності відбувається під час вивчення першого розділу програми курсу „Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою” „Природа України”. Студенти залучаються до написання творчих робіт з теми „Особливості Донецького природно-територіального комплексу”:

- Природні умови Донецького регіону (рельєф, клімат, води, ґрунти). Особливості ознайомлення з ними дітей дошкільного віку.

- Рослинний та тваринний світ Донецького краю. Ознайомлення з ним дітей.

- Екологічні проблеми регіону. Особливості екологічного виховання дітей.

За бажанням студент має можливість висвітлити ці питання стосовно свого рідного краю, з якого він родом.

Роботу над проєктом ми починаємо з визначення його теми та мети. Потім розробляємо план діяльності для досягнення поставленої мети, тобто зміст проєкту та критерії оцінки результату та процесу. Наступний етап – виконання проєкту: збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент тощо) та аналіз інформації, формулювання висновків. Завершується виконання проєкту презентацією результатів, підбіттям підсумків.

Умови ефективності та результативності проєктів:

- позитивна мотивація для особистісної установки студента на участь у проєкті;

- варіативність та гнучкість змісту проєкту, який враховує особливості студентів та умови їх підготовки;

- повага до особистості студента та його вибору;

- комплексна організація освітньої діяльності студентів під час виконання проєкту (навчально-пізнавальна, навчально-практична, самостійна, аудиторна та ін.).

Наводимо приклади проєктів екологічного змісту.

Проєкт на тему: „Магія кімнатних рослин”.

Мета: розширити уявлення про світ кімнатних рослин, можливості їх розведення, використання в оформленні приміщення дошкільного закладу та домівки з урахуванням біологічних особливостей; познайомити з особливостями використання методу екологічних проєктів; розвивати самостійність, прояви творчості, прагнення досягати поставленої мети.

План проведення:

1. Виставка кімнатних рослин з участю рослин, вирощених студентами, викладачами, співробітниками факультету. Для кожного експонату виставки готується табличка з назвою та коротким довідковим матеріалом.

2. „Маленькі таємниці кімнатних мандрівників” – екскурсія огляд. У репрезентації виставки є доцільним використання групи студентів-екскурсоводів, кожний з них розповідає про свої улюблені кімнатні рослини (наприклад, фіалку, камелію, аспарагус, кактус, алое, каланхое та ін.) за таким орієнтовним планом: назва, родина, походження, зовнішній вигляд – характеристика листка, квітки; умови вирощування, способи розмноження, цікаві відомості.

3. „До Великодніх свят” (рослини в інтер’єрі). Розкриваються особливості

використання кімнатних рослин в оформленні інтер'єру, їх цілющі якості.

4. Виставка літератури з кімнатного квіткарства. Виставка складається зі стендів з довідковою, методичною літературою та з періодичними виданнями (наприклад, серія „Магія растений”).

5. Міні-проект „Рослини в моєму домі”. Звітна розповідь про роботу з догляду за рослинами у поточному сезоні, яка може оформлятися у вигляді фотоальбомів.

6. Виставка-продаж посадкового матеріалу. Продавець-консультант – це студент, який має досвід домашнього квіткарства, дає поради з догляду за тією чи іншою рослиною.

7. „Флористичні мотиви дівочої краси”. Демонстрація дівочого вбрання з використанням флористичних мотивів.

Проект на тему: „Ділянка ДНЗ – квітучий сад”.

Мета: розширити знання про рослини (декоративні, плодові, ягідні дерева та кущі, трав'янисті рослини), які можна використовувати для озеленення ділянки ДНЗ; спонукати до активної участі в озелененні ділянки ДНЗ; розвивати самостійність, творчість; виховувати розуміння практичної спрямованості та корисності проектних технологій.

База проведення: дошкільний навчальний заклад.

План проведення:

1. Аналіз озеленення ділянки обраного ДНЗ. Здійснюється підгрупами студентів, які аналізують ділянки різних вікових груп.

2. Розроблення рекомендацій з удосконалення озеленення ділянок ДНЗ. Репрезентація творчих проектів-схем озеленення, їх обговорення. Затвердження колективно обраного проекту.

3. Практична діяльність з озеленення ділянки ДНЗ. Зміст міні-проектів розробляється згідно з проведеним аналізом та обраного проекту. Наприклад:

- Міні-проект на ділянці дітей молодшого дошкільного віку „Подарунок малюкам” – улаштування клумби на місці стихійно виниклої доріжки через трав'янисту ділянку.

- Міні-проект на ділянці дітей середнього дошкільного віку „Яблунька” - посадка плодового дерева.

- Міні-проект на ділянці дітей старшого дошкільного віку „Посадимо дерево” – спільна діяльність всіх учасників проекту та вихованців старшої вікової групи.

4. „У світі рослин”. Екскурсія екологічною стежиною, улаштованою або удосконаленою учасниками проекту.

Критерії, за якими оцінювалась успішність проектів:

1. Мета проекту, як вона пов'язана з майбутньою діяльністю педагога дошкільного закладу.

2. Структура проекту, логічність поєднання частин.

3. Виконання основних вимог методу проектів:

- добровільність та щиросердечність участі в проекті;

- активність і можливість творчих виявів кожного з учасників;

- поступовість крокування до результату;

- завершеність проекту яскравою подією;

- вплив проекту на покращення якості життя всіх учасників проекту і оточуючих.

4. Можливості використання проекту в роботі з дітьми, вихователями, батьками.



## 5. Оцінка та пропозиції.

Під час вивчення питання проектної діяльності дітей ми пропонуємо студентам розробити колективні та індивідуальні проекти. Під час виконання цього завдання студенти виготовляють посібники, макети, інформаційні бюлетені; розробляють конспекти ігор, занять, сценарії свят тощо. Звітне заняття проводиться у формі „Репрезентації студентських проектів”.

Завершити вивчення курсу „Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою” ми пропонуємо за бажанням студентів розробленням достатньо серйозного дослідницького проекту з ознайомлення дітей дошкільного віку з маловивченими питаннями, які викликають зацікавленість у студентів, наприклад: "Цілющість спілкування з рослинами", "Подорож з екзотичними рослинами". Використання різних видів проектів засвідчує, що за такої діяльності підвищується рівень активності, самостійності студентів, цікавості до екологічних проблем.

### Резюме

Стаття присвячена проблемі еколого-професійної підготовки фахівців дошкільного виховання. Метод проектів розглядається як один із засобів виховання екологічної культури майбутніх педагогів.

### Резюме

Статья посвящена проблеме эколого-профессиональной подготовки специалистов дошкольного воспитания. Метод проектов рассматривается как средство воспитания экологической культуры будущих педагогов.

### Summary

The article is devoted to the problem of ecological-professional training of specialists of preschool education. The method of projects is considered to be one of the means of future teacher.

### Література

1. Горюха Н. Реалізація принципів розвивального навчання в екологічній освіті дошкільнят // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. пр.: Вип. 19. – Рівне, 2002. — С. 58-64.
2. Маршицька В. Екологічні проекти // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5 – С. 24-25.
3. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кікченко, О. М. Любарська та ін. Заг. ред. О. М. Пехоти. – К., 2002. – 255 с.

Подано до редакції 12.04.2004

УДК 378. 013

## ТРАНСПЕРСОНАЛЬНЫЕ ТЕОРИИ В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Тулгенова Альбина Георгиевна,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского*

**Постановка проблемы.** Поиск путей повышения качества высшего педагогического образования и способов интеграции действующей системы в мировой педагогический опыт привел высшую школу к необходимости восстановления человекообразующих и культуросозидательных функций педагогического образования, создания условий для творческой самореализации личности студента как будущего педагога исследователя и организатора- методиста. Решению этих задач служит соответствующая система психолого-педагогических дисциплин, содержание которых, помимо прочего, призвано обеспечить становление методологической культуры

ры учителя и понимание им инновационных процессов в образовании. Следует иметь в виду, что области разработки инновационных идей различны, чем объясняются многочисленные подходы к анализу и систематизации педагогических, информационных, образовательных технологий (М. В. Кларин, А. К. Колеченко, С. Д. Поляков, Г. К. Селевко, Е. С. Полат и др.). И все же психологические механизмы, научная концепция усвоения опыта, философская база большинства современных инновационных технологий обучения остаются одинаковыми. В массе своей они опираются на те психические процессы и функции, которые лежат в области человеческого сознания и определяют традиционный для нашей психолого-педагогической науки и практики материалистический путь познания объективной действительности. Что касается иных путей, связанных с новыми концептуальными подходами к структуре личности человека и иными способами получения знаний: использование суггестивных методов обучения (Г. Лозанов, Китайгородская); влияние на подсознание (К. Кастанеда); обучение в фазовом состоянии (А. В. Игнатенко, Х. Сильва) и пр.), то они до настоящего времени в педагогических технологиях используются крайне редко и являются объектами изучения парапсихологии и медицины (Ч. Хензел, Л. Л. Васильев, Л. П. Гримак, И. Г. Шульц, Х. Сильва, В. Леви и др.). Недостаточная разработанность методов обучения, связанных с воздействием на подсознание, невостребованность современными образовательными технологиями трансперсональных теорий личности объясняет интерес к поставленной проблеме, а расширение сферы поисков подлинно инновационных подходов в области познания мира делает ее актуальной на сегодняшний день. По нашему мнению, ознакомление студентов с нетрадиционными способами постижения окружающей действительности позволит будущим педагогам подняться в сферу чистой науки, расширит и приумножит их знания о человеческой природе, послужит действенным средством формирования креативного мышления завтрашнего учителя.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Подход к человеку как космическому существу, связанному на уровне бессознательной психики со всем человечеством и всей Вселенной, обладающему возможностью доступа к общемировой космической информации, информации человечества (коллективное бессознательное) наиболее глобально представлен в трансперсональной психологии, которая оформилась как наука в конце 60-х годов XX столетия. Своеобразными основателями трансперсональных тенденций были К. Юнг, Р. Ассаджиоли, А. Маслоу; а их идеи о коллективном бессознательном, о «высшем Я», о бессознательном влиянии людей друг на друга, о роли «пиковых переживаний» в развитии личности послужили основой для становления трансперсональной психологии. Эмпирическое подтверждение трансперсональному подходу к пониманию человека дали многолетние исследования С. Грофа [1; 2]. Первостепенную значимость влияния на развитие личности человека родовой травмы и перинатальных воздействий (включая опыт зачатия) признает в своей концепции Л. Р. Хаббард [9]. Признает он и память предков и эволюции, акцентируя внимание на прошлых воплощениях человека. Определенный вклад в трансперсональную психологию внес В. Уилбер [5, с. 323-324], который представил процесс эволюции сознания в виде наружной (движение от подсознания к самосознанию) и внутренней (движение от самосознания к сверхсознанию) дуг. В некоторой мере близок к трансперсональной психологии подход Ч. К. Тойча [8], который считает, что генетический код еще до рождения человека определяет большую часть перспектив его жизни и основные паттерны поведения. Вместе с информацией о внешности в ДНК, по мнению Ч. К. Тойча, сохраняется информация об опыте и жизненных ролях предков.

Идеи единства человека и Вселенной посредством энергетических полей, называемых «эманациями Орла» и излучаемых из источника непостижимых размеров, метафорически называемого «Орлом», являются определяющими в магии древних толтеков и в способах достижения полного познания действительности с целью овладеть всеми возможностями, доступными человеку [4, с. 268-269]. Толтеки признают, что другие миры существуют постоянно и независимо от нашего осознания, а их недоступность нашему восприятию является целиком и полностью следствием нашей обусловленности. Именно благодаря этой обусловленности мы вынуждены согласиться с тем, что мир нашей повседневности – единственно возможный мир.

**Результаты исследования.** Как было доказано исследованиями С. Грофа, в сфере сознания человека нет четких пределов и ограничений, тем не менее можно выделить четыре области психики, лежащие за пределами нашего обычного опыта сознания: 1) сенсорный барьер; 2) индивидуальное бессознательное; 3) уровень рождения и смерти (перинатальные матрицы); 4) трансперсональная область. На уровне трансперсональных переживаний человек получает доступ к коллективному бессознательному человечества, к общемировому информационному полю Вселенной. Таким образом, каждый из нас имеет потенциальный эмпирический доступ ко всей информации обо всем существующем во Вселенной и в некотором смысле является одновременно всей космической сетью, и бесконечно малой ее частью, и отдельной, незначительной биологической сущностью. В трансперсональных переживаниях люди часто получают доступ к детальной эзотерической информации о соответствующих аспектах материального мира, которая далеко превосходит их общую образовательную подготовку и специфические знания в данной области; способны преодолевать временные и пространственные барьеры, приобретают опыт экстрасенсорного восприятия. Согласно уилберовской модели эволюции сознания, развитие сознания человека проходит ряд стадий и заканчивается самым высоким уровнем сознания, который признается западной механистической наукой - *стадией кентавра*. Любые более высокие уровни сознания в рамках механистического подхода либо отвергаются вообще, либо признаются патологическими. Но уилберовская модель эволюции не заканчивается кентавром. В кентавре он видит переходную форму, ведущую к трансперсональным сферам бытия, в высшей каузальной сфере которых происходит коренная трансценденция всех форм сознания, что приводит к слиянию последних с безграничным Бесформенным Сознанием. Душа человека укореняется в сверхсознании. Согласно концепции Ч. К. Тойча, между людьми на неосознаваемом уровне происходит психическое взаимодействие, поскольку информационно-энергетическое излучение одного человека способно проникнуть и оказать некоторое влияние на бессознательную часть психики другого человека. Таким образом, возможна передача информации и состояний из бессознательной сферы одного человека в бессознательную сферу другого человека.

Анализ результатов трансперсонального подхода к структуре человеческой личности вынуждает нас признать, по крайней мере, три основных положения: 1) существуют иные сферы бытия, иные уровни эволюции сознания, а следовательно, и иные пути приближения к познанию истины; 2) процесс передачи и получения информации в этом случае предполагает изменение сознания, выход в бессознательное; 3) следует признать возможность межличностного взаимодействия на информационно-энергетическом уровне.

Мы хорошо понимаем, что опыт получения знаний посредством подключения к информационному полю Вселенной не может быть массовым, а техника изменения сознания (холотропное дыхание, ребефинг и пр.) требует участия специально

подготовленного медицинского персонала. Поэтому не целесообразно рассматривать вопрос приобретения эзотерических, трансцендентальных знаний как некую практическую инновацию. Однако идея усвоения информации на уровне бессознательного может быть использована и в рамках привычного нам подхода к познанию окружающего мира. На наш взгляд, процесс обучения, в котором задействованы психологические механизмы не только сознания, но и подсознания учащихся, будет более эффективным, поскольку любая информация, дошедшая до глубин подсознания, усваивается быстро и легко; хранится там в неизменном виде сколько угодно долго; в любой момент может быть извлечена и использована. Отсюда вытекает задача – как можно более глубоко открыть подсознание обучаемых.

Методика, погружающая сознание в так называемое фазовое состояние, была разработана А. В. Игнатенко [3]. По мнению Игнатенко, при погружении в фазовое состояние у человека «открываются» шлюзы в подсознание, что дает возможность закладывать в него необходимую информацию. Погружение обучаемого в фазовое состояние достигается несколькими способами: а) достижение фазового состояния учащимся самостоятельно мысленной командой; б) введение обучаемого в фазовое состояние с помощью биоэнергетического воздействия. Несмотря на эффективность метода А. В. Игнатенко по открытию шлюзов в подсознание, способ «б» работает только при наличии у преподавателя высокого энергетического потенциала и навыков практического применения этого потенциала при работе с перцепиентами. Иначе говоря, преподаватель должен быть экстрасенсом. Для способа «а» это условие не является обязательным.

Открытие шлюзов подсознания по методу Х. Сильва [6; 7] основано на особенностях работы человеческого мозга. Сильва заметил, что когда процессы в коре головного мозга заметно замедляют свой ритм, мыслительный процесс происходит на более глубоком уровне сознания. Состояние человеческого сознания, соответствующее а-ритму работы мозга Х. Сильва назвал а-состоянием. Оно характеризует переходное состояние сознания из бодрствования в сон с той разницей, что в практике Х. Сильвы ясность сознания в а-состоянии удается сохранить. Данная методика проста, не требует от обучающего специальной подготовки и наличия экстрасенсорных способностей, позволяет полностью реализовать потенциал обучаемых и может быть рекомендована к практическому освоению будущими учителями.

Система утилитарных методов, призванных изменить энергетическую обусловленность способностей нашего восприятия, была разработана в магии древних толтеков. Согласно воззрениям толтеков человек это, прежде всего светящаяся сфера по форме напоминающая яйцо и размерами немного превышающая человеческое тело. Ключевым элементом светящейся сферы они считали точку сборки, т. е. точку интенсивной яркости, расположенную на поверхности сферы энергетических полей. Восприятие имеет место, когда энергетические поля из небольшой группы, непосредственно окружающие точку яркого сияния, распространяют свой свет и освещают идентичные энергетические поля вне шара. От места нахождения точки сборки зависит не только наше восприятие, но и наши привычки, интеллектуальные способности, образ мысли, характер. Одним из свойств точки сборки, имеющих огромное значение в жизни обычных людей, является жесткая связь между ее точной позицией и памятью человека. Сместить точку сборки, оживить отдельные моменты своего обучения методом повторного их переживания, ввести обучаемого в состояние повышенного осознания, многократно умножающего его восприимчивость к любой информации, ее логическому осмыслению, и, главное, полностью раскрыть творческий потенциал ученика помогает «удар Нагваля». Это прием, при котором

человек, обладающий повышенным энергетическим потенциалом и способностью видеть точку сборки, бьет по ней импульсом энергии. Точка сборки при этом ударе смещается в глубину светящейся сферы, и, освещая ее внутренние эманации, выявляет скрытые резервы человеческого сознания. Проблема использования такого приема состоит в том, что среди учителей и преподавателей крайне трудно найти человека с энергетической структурой, соответствующей Нагвалю – естественному лидеру группы магов, отличающемуся даже от последних повышенным энергетическим потенциалом. Кроме того, возвратившись в свое обычное состояние, ученик забывает все, что происходило в состоянии повышенного осознания. Однако если он научился вызывать у себя состояние повышенного осознания самостоятельно, то он способен использовать его для творческой работы, и любой другой деятельности, требующей высокого продуктивного мышления.

**Выводы.** Ознакомление студентов с иными сферами существования объективной реальности и иными когнитивными системами познания мира будет способствовать, на наш взгляд, формированию креативного мышления будущего педагога; послужит фундаментом его подлинно инновационных подходов к обучению, основанных на новом знании о процессах человеческого развития.

#### **Резюме**

Знайомство студентів з трансперсональними теоріями особистості і заснованими на них іншими засобами визнання осередку є, на наш погляд, одним із засобів формування креативного мислення майбутнього вчителя, що дозволить йому у своїй подальшій педагогічній діяльності розширити сферу пошуків дійсно інноваційних підходів до освіти, базованих на новому знанні про процеси розвитку людини.

#### **Резюме**

Знакомство студентов с трансперсональными теориями личности и основанными на них другими средствами признания ячейки являются, на наш взгляд, одним из средств формирования креативного мышления будущего учителя, который позволит ему в своей дальнейшей педагогической деятельности расширить сферу поисков действительно инновационных подходов к образованию, базирующихся на новом знании о процессах развития человека.

#### **Summary**

Familiarizing students with trans-personal human theories and other methods of cognition of the surrounding reality, seemed to be from our point of view one of the ways of formation of the creative thinking for the future teacher. Moreover it supports him in his further educational activity to widen the sphere for searching really innovative approaches in teaching, based on the new knowledge about the processes of the human development.

#### **Литература**

1. Гроф С. Холотропное сознание. – М., 2003. – 267 с.
2. Гроф К., Гроф С. Духовный кризис – М., 2003. – 371 с.
3. Игнатенко А. В. Как стать феноменом. – К., 1992.
4. Кастанеда К. Сила безмолвия. – К., 1993.
5. Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е. Психология и педагогика для технических вузов. – Ростов н/Д, 2001.
6. Сильва Х., Голдман Б. Управление интеллектом по методу Сильвы. – М., 2003. – 256 с.
7. Сильва Х., Мизя Ф. Управление разумом по методу Сильвы. – М., 2002. – 256 с.
8. Тойч Ч. К., Тойч Д. М. Второе рождение, или искусство познать и изменить себя. – М., 1994.
9. Хаббард Л. Дианетика. Современная наука душевного здоровья. – М., 1993.

Подано до редакції 04.02.2004

**ПРОБЛЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ  
ДМШ НА УРОКАХ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ (МУЗИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ)**

*Турчин Тамара Миколаївна  
аспірант*

*Інститут проблем виховання АПН України*

**Постановка проблеми.** Одним із найважливіших завдань школи в умовах розвитку нашої країни постає виховання духовно багаті особистості. Молодій державі необхідне покоління з високим рівнем культури і освіченості, здатним подолати життєві проблеми, визначити пріоритети.

Ключ до розуміння та розв'язання цих проблем слід шукати у особистісно орієнтованому вихованні, у взаємозв'язку шкільної і педагогічної освіти. Естетичне виховання, що справляє цілісний і всебічний вплив на школярів, озброює їх художньо-естетичними знаннями, розширює естетичний досвід і естетичний світогляд і формує такі узагальнені специфічні засоби естетичного засвоєння дійсності, як емоційна сприйнятливість, почуттєво-естетична насолода, естетичне бачення, образне мислення творчого уявлення в сучасній моделі навчання – особистісно орієнтована підготовка створює умови для саморозвитку й самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвої мети підростаючого покоління на різних вікових етапах.

Серед багатьох предметів, що вивчаються сьогодні в школі, найвищий виховний потенціал належить мистецтву. Саме музичне мистецтво має спрямовуватися на естетичний, емоційний, інтелектуальний розвиток учнів; ієрархією індивідуальних переваг сприймання і інтерпретації; готовність учнів до чіткої цілісної позиції щодо мистецтва та життя.

Найбільш повне з'ясування і розвиток творчих здібностей і інтересів учнів, створення найкращих умов для формування гармонійної, з багатьма духовними запитами особистості відбувається в одному із сучасних навчальних закладах естетичного виховання – дитячих музичних школах. Музика сприяє розвитку емоційних і інтелектуальних сторін особистості, розвитку її творчих здібностей, фантазії, уявленню, орієнтує ціннісні ідеали, поведінку людини, тим самим специфічно виховує її.

За останні роки опублікована значна кількість матеріалів з питань естетичного впливу на людину (С. Асенін, Г. Бакшиєва, І. Гончаров, О. Лагутін, Б. Лихачов та ін.), естетичного і художнього виховання учнів засобами музики в тісному зв'язку з потребами школи (З. Кальниченко); музика та інші види мистецтва на уроках літератури та позакласних заняттях як один із засобів підвищення рівня естетичного виховання в старших класах сільської школи (Е. Горюхіна); музичного розвитку учнів в процесі музикування (А. Пілічаускас) феномену художньої обдарованості учнів та ролі сприйняття мистецтва як критерію її діалектики (О. Комаровська), методики навчання гри на фортепіано та формування елементів творчої активності молодших школярів (О. Щолокова, І. Гадалова).

Проте в жодній з цих робіт не розкрито питання естетичного виховання учнів ДМШ на уроках зі спеціальності (музичний інструмент) у особистісно орієнтованій системі навчально-виховного процесу на діагностичній основі, яка є підґрунтям педагогічної дії в інтересах вихованця, а не засобом контролю учителя.

**Означена стаття присвячена** методичним аспектам розроблення розв'язань

цих питань, а саме розвитку почуттєвої сфери школярів як стрижня естетичного виховання.

Індивідуальне навчання – спеціальність - дозволяє враховувати як об'єктивні так і суб'єктивні умови навчального процесу, дає можливість пристосовувати темп навчання, конкретний зміст і методику занять до можливостей учня, до особливостей його пізнавальної діяльності.

Специфіка естетичного виховання на уроках зі спеціальності (музичний інструмент) полягає у взаємозв'язку технічного розвитку в процесі осягнення художньої ідеї твору та його піаністичної інтерпретації, за якого:

- 1) художня ідея зумовлює конкретні прийоми технічного удосконалення;
- 2) одночасно технічне удосконалення спрямовується на вираження художнього змісту.

Художній компонент естетичної вихованості юного піаніста, який ґрунтується на розвинутій емоційно-почуттєвій сфері, виявляє себе завдяки технічній стороні. Технічне удосконалення складає основу творчого самовираження, в процесі якого відбувається розвиток сприймання-інтерпретації творів та набуття технічних навичок, що в результаті синтезуються і переходить у виконавство. У такий спосіб, зрештою, виховується світосприйняття через залучення до музичного мистецтва загальною основою сприйняття та інтерпретації музичного образу є поняття “музична інтонація”, яка композитором оформлюється в конкретні засоби виразності (тембр, тембр, динаміка, регістр, лад, тощо), притаманні певному жанру, а також індивідуальному стилю митця.

Для того, щоб учень умів сприймати та інтерпретувати не лише “первинну” емоційну сторону твору, а й його художній образ, розвиток, сюжет, структуру, форму, музичну діяльність школярів необхідно спрямовувати на естетичне освоєння **інтонаційної сфери**.

“Музична інтонаційність є художньою специфікою загальноестетичних якостей та особливостей інтонаційності як способу звуко-мовного вираження – думки, емоційно забарвленої конкретним самопочуттям того, хто говорить” [3, с. 9]. Саме в цьому полягає основна ідея асаф’євської концепції, згідно з якою “думка, аби стати звукововираженою, стає інтонацією, інтонуються. Процес інтонування – це процес виявлення людської свідомості у специфічних формах музичного мистецтва. Інтонування – діяльність людського інтелекту, особлива “образно – інтонаційна” форма його мислення [1, с.336].

У сфері музично-мовних, рухових інтонацій виокремлюються інтонації інтелектуальні, емоційні, вольові, зображальні, монологічні (заклики, закликання, оповіді, ораторська промова), діалогічні (бесіда, суперечка, репліки – перепитування, заперечення тощо). Музика здатна асоціативно відтворювати найрізноманітніші рухи – бурхливі, граціозні, незграбні, нерішучі, виражати легкість, стрімкість, енергійність, поспішність, непорушність, зліт і падіння тощо. Наприклад, “вкрадливі” рухи кішки, незграбна хода качки у симфонічній казці “Петрик і Вовк” С. Прокоф’єва, граціозний танець Анітри з сюїти “Пер Гюнт” Е. Гріга, “аристократичні” поклони в Гавоті з “Класичної симфонії” С. Прокоф’єва.

Як відомо, часто музична фраза, мелодія, п’єса, навіть великий твір виростають з одного, двох або декількох “зернин”. У “зерні – інтонації” міститься зародок мелодії, ритму та інших елементів музичної мови, а головне – характеру музики [6, с.79].

Навчаючись вирізняти основні музичні інтонації твору, виконавець – слухач одержує можливість “розшифрувати його” об’єктивний зміст. А суб’єктивний зміст

для реципієнта позначається присвоєнням авторської інтерпретації: він нібито проживає об'єктивний зміст і аналізує свій стан “з приводу” твору. Процес виявлення основних музичних інтонацій твору передбачає відчуття їх виразності. Виходячи з того, що учні молодшого шкільного віку мають переважний досвід сприймання виразності мовлення, творчість має ґрунтуватися на взаємозв'язку музичної та мовної інтонацій. На думку С. Назайкінського, схожість матеріалу мови й музики, близькість функцій мовної та музичної інтонацій, спорідненість принципів організації і інтонаційного процесу належать до найважливіших факторів перенесення інтонаційного та структурно-синтаксичного досвіду мовлення на сприймання музики [3, с. 251]

Поряд з мовленнєвою, невід'ємною від музичної є пластична інтонація: за словами С. Назайкінського, “музика і жест – зовнішній прояв внутрішніх станів [8, с.3]. Г. Нейгауз відзначав, що простим жестом можна набагато більше пояснити і показати, ніж словами. Це й не суперечить самій природі музики, в якій завжди приховано відчувається рух, жест [5, с.37]

Отже, відчуття музичної інтонації значно посилюється завдяки пластичному інтонуванню. Людина природжено пов'язує музику і слово з рухами. Слухання музики викликає бажання рухатись, “інтонувати тілом”. У такий спосіб відбувається вираження певних емоцій і почуттів. Тому пластичне інтонування під час слухання музики можна розглядати як один із ефективних шляхів “входження” дитини в сутність музичної інтонації. Жест виникає в учнів як природний пластичний відгук на музику. Запрошення до пластичного інтонування доцільно використовувати безпосередньо під час звучання музичного твору. При різних варіантах поєднання музики і руху - крокування, вільне диригування, тактування, танцювальні рухи тощо - створюється можливість спостерігати за зовнішніми проявами відчуття учнями музики, а далі визначити, наскільки уважно вони стежать за розвитком музичного образу, глибоко сприймають твір і його окремі виразні засоби.

Пластичне інтонування – важливий засіб, який допомагає, спрямувати рухову активність слухача у річище розвитку музичного мислення. В основі пластичної інтонації – перебіг емоцій, почуттів людини, що стають “видимими”, реальними через жести, рухи, міміку. Даючи вихід моторній активності школярів, пластичне інтонування музики спрямовує цю активність до поглибленого сприймання музичного твору. В учнів розвивається творча уява, прагнення до самовираження у пластичних образах. Це дає можливість навіть дуже сором'язливим чи, навпаки, надто розкутим школярам спочатку несвідомо, а потім і усвідомлено співставляючи внутрішній зміст своїх рухів із підтекстом музики, що звучить все більш глибоко й зосереджено вслуховуватись в неї.

Але пластичне інтонування не обов'язково зовні збігається з ритмічними фігурами, тому що музика – не матеріал для буквальної “відтанцювки”. Один з варіантів пластичного інтонування представила Тая А. (8 років): при переведенні музики у пластику, плавні, гнучкі рухи дівчинки повністю збігались з ритмом твору, зі зламами у мелодії, вона робила м'які присідання, поклони, повільні рухи руками, тобто зовнішньо передала сумно-ліричний характер. У варіанті пластичної інтерпретації п'єси Ігорем К. (8 років) рухи хлопчика зовсім не збігались з темпоритмом музики, але міміка, пози точно відбивали внутрішній зміст.

Пластичне інтонування – одна з можливостей “проживання” образів, коли будь-який жест, рух стають формою емоційного вираження змісту, особливою властивістю узагальнювати емоційний стан. До того ж, *жест не тільки виражає вже сформовані емоції, а й сприяє виникненню тієї чи іншої емоції*



(С. Рубінштейн), спонукаючи до роздумів щодо яскравості елементів музичної мови, засобів музичної виразності і тим самим збагачує життєвий досвід учнів.

Спираючись на проведений аналіз природи інтонації, логічно припустити, що використовуючи кожен з означених особливостей інтонуювання в комплексі з іншими - так зване комплексне інтонуювання, - може ефективно допомогти учням різного віку ближче і глибше сприйняти твір, естетично його пережити й оцінити, а далі – перевести у виконавську інтерпретацію.

Таким чином “комплексне інтонуювання” - музично-мовленнєво-пластичне - слід вважати одним з напрямів виховної роботи з учнями музичної школи. Він спрямований на осягнення учнями драматургії художнього образу. З’ясування, а потім і підкорення виконавських дій різним видам інтонуювання образного змісту буде наближати юного виконавця до зародження у нього необхідних для інтерпретації емоцій і почуттів. Як результат “комплексне інтонуювання” спрямоване на інтерпретацію музичних творів, і є повноцінним виконавським процесом.

Інтонаційна ідея, під якою слід розуміти “звуковий образ, що фіксує один із моментів чуттєвого світосприйняття людини. . . ” [2, с.24-25], виявляє себе в конкретному *жанрі* - через пісенність, маршовість і танцювальність як вираження типу змістовності та з притаманними композитору ознаками стилю. (за Д. Б. Кабалевським).

Із виявленням та визначенням характеру основних інтонацій твору пов’язане відчуття слухачами його жанрових ознак. Жанр логічно пов’язаний з типовими умовами інтонаційного “спілкування”. У жанрах відображені особливості реальної життєвої ситуації, в якій розгортається музичне мовлення або музичне виконання, і яка розрахована і за змістом, і за звуковою структурою.

Жанру музичного твору притаманні певні риси змісту. Наприклад, марші первинно призначені для військового походу, для святкової демонстрації, для жалібною церемонії – усі вони з самого початку визначають загальний характер музики. Марші “перенесенні” маршу в інший музичний жанр (концертної п’єси, сонати, симфонії тощо) обов’язково “спрацьовують” асоціації, пов’язані з цим первинним значенням.

Жанр – один із істотних компонентів стилю. Обидві ці категорії тісно пов’язані один з одним. Стиль не існує поза тих або інших жанрів, завдяки яким він знаходить своє вираження. Аналогічно жанри не можливі без їхньої конкретної реалізації.

Дієвість жанрово-стильового виховання у учнів також виявляється у практичних навичках, а саме: розпізнанні особливостей (ознак) стилю, жанру при читанні з аркушу, транспозиції, засвоєнні теоретичного матеріалу та у творчій діяльності (імпрровізації і складанні музики), яка є кульмінаційним моментом для усвідомлення музичних явищ в кожний даний проміжок часу.

Виявлення жанрових ознак із заданим орієнтиром змістової спрямованості твору зосереджує учнів на найбільш виразних у кожному випадку елементах музичної тканини. Так, слухаючи контрастні музичні теми різних жанрів, учні (з допомогою учителя) будуть ставити собі запитання: “Що відображає ця музика?”. Зміст запитання і відповіді поступово поглиблюватимуться завдяки цілеспрямованому розширенню асоціативних зв’язків і усвідомленню ролі засобів музичної виразності, тобто учень почне передавати свої враження від музики за допомогою слів. У такий спосіб розвивається відчуття її інтонаційної природи, слух учнів спрямовується від інтуїтивного чуття виразності музичної мови до її художнього осмислення через порівняння ознак, рис, характерних для різних

музичних стилів (музика “сучасна-стародавня”, музика “класична – романтична”, авторські стилі тощо).

Під час роботи в цьому напрямі - **“виявлення жанрово-стильової характеристики музики”** – у школярів поступово розкривається здатність спостерігати в музиці її жанрові особливості, осмислювати будову творів, знаходити зв’язок характерних звукових деталей із змістом і переводити його у виконавство. Відчуття жанрової своєрідності, втіленої у живому і різнобічному світі інтонаційності, розвинені в учнів чутливість сприйняття і багатство уяви, осмислення яких дуже важливе для інтерпретації інструментальної музики.

Ознайомлення школярів з виразними засобами музики в процесі слухання та аналізу музичних творів, емоційних характеристик мелодії, ритму, гармонії, темпу, тембру, фактури, динаміки та ін. допомагає їм сприймати окремі елементи музичної мови диференційовано, усвідомлювати їх місце в цілісній структурі образу. Учні “бачать”, як змінюються виразальні засоби з розвитком емоційно-образного змісту твору, спостерігають їх взаємозв’язки і взаємозумовленість, тобто визначають синтаксис музичного образу”.

Усвідомлення специфіки і виразності засобів музичного мистецтва допоможе сформулювати в учнів осмислення значущості інтонаційних нюансів у мовній і музичних інтонаціях; співставлення подібних або контрастних інтонацій, яке розкриває значення різних засобів виразності для створення певних життєвих образів; з’ясування того, як у “зерні – інтонації” криється характер цілого твору.

Виховання відчуття інтонаційної та жанрово-стильової виразності невід’ємне від **пізнання конкретних виразних засобів**, причому одночасно і через сприймання творів, і у виконавській інтерпретації, що є специфікою уроків спеціальності (музичний інструмент) в ДМШ. До того ж технічний розвиток детермінується аналізом конкретного твору і спрямовується на втілення його образності. У цьому і полягає основне завдання пізнання виразальних засобів в контексті цілісності естетичного виховання.

Таким чином, виокремлюємо III напрям – **виховання аналітико-синтетичного ставлення до засобів виразності**: проникнення у зміст музичного твору через особливості його мелодії, поліфонії, ладової і гармонічної будови тощо, що навчить учнів цілісно естетично пережити музику і в результаті такої роботи у юних піаністів сформулюються живі і яскраві музичні уявлення. У подальшому глибоке проникнення у драматургію твору знайде своє відбиття у виконавській інтерпретації з урахуванням жанрових характеристик музики, стилю композитора та вмінням контролювати свою гру у навчально-концертній діяльності.

Особливість виховного процесу у школах естетичної освіти полягає перш за все у тому, що в художній педагогіці в силу синтетичного характеру надбання знань, оволодіння способами діяльності, формування поглядів і потреб знаходяться у нероздільній єдності. Його мета – через особисті почуття, переживання учнів і трансформацію у побудову цінностей духовної культури вивести школярів у зовнішній світ.

**Висновки.** Отже, педагогічні умови ефективного естетичного виховання учнів ДМШ на уроках зі спеціальності (музичний інструмент) через “комплексне” інтонування, жанрово-стильову характеристику музики, аналітико-синтетичного ставлення до засобів виразності що містять у собі співтворчість, співчуття, спрямовані на формування учнів нового рівня художньо-естетичної вихованості, критики і самокритики, аналізу конкретних соціально-значущих ситуацій.

Перспективи подальших наукових розвідок з даного напрямку потребують

розроблення методик, спрямованих на взаємозв'язок художнього компоненту та піаністичної інтерпретації через виховання особистісного естетичного ставлення до творів мистецтва.

#### **Summary**

The specific characters of aesthetical education of students at the speciality musical instruments at the Children music-school in the system of the personal orientated training in school and pedagogical education are examined in this article.

#### **Резюме**

В статье рассматриваются особенности специфики эстетического воспитания учеников на уроках специальности (музыкальный инструмент) в ДМШ в системе личноно ориентированной подготовки в школьном и педагогическом просвещении.

#### **Резюме**

У статті розглядаються особливості специфіки естетичного виховання учнів на уроках спеціальності (музичний інструмент) у ДМШ в системі особистісно орієнтованої підготовки в шкільній і педагогічній освіті.

#### **Література**

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. – Кн. 1 и 2. – 2-е изд. – М.: Музыка, ЛО, 1971. – 376 с.
2. Маркова О. Интонационность музыкального искусства. – К.: Музична Україна, 1990. – 182 с.
3. Назайкинский Э. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
4. Назайкинский Э. Звуковой мир музыки. – М.: Музыка, 1988. – 254 с.
5. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1987. – 240 с.
6. Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні обробки (1-4 класи). – К.: Освіта, 1991. – 136 с.
7. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 385 с.

Подано до редакції 13.02.2004

УДК 378

### **НАВЧАННЯ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК СПОСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ВІДХИЛЕНЬ ПОВЕДІНКИ КУРСАНТІВ**

*Тюріна Валентина Олександрівна  
доктор педагогічних наук, професор,  
Сагайдачний Олександр Петрович  
начальник курсу*

*Національний університет внутрішніх справ (м. Харків)*

**Постановка проблеми.** Специфічні особливості умов навчання і перебування молодшої людини у воєнізованому навчальному закладі призводять до того, що далеко не завжди курсант адекватно реагує на ситуації, що виникають, та до яких він буває залучений. Отже, проблема профілактики формування поведінкових девіацій у курсантів – це педагогічна проблема.

У зв'язку із зазначеним, одним з важливих завдань навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України є профілактика формування поведінкових відхилень у курсантів.

Деякі питання організації та здійснення виховної роботи з курсантами Національного університету внутрішніх справ висвітлювалися у працях С. М. Бойко, К. О. Казюти, Є. В. Кіна, В. О. Тюріної, О. І. Федоренко та інших. Соціально-психологічним аспектам управління виховним процесом курсантів

присвячені роботи О. М. Бандурки, І. В. Ващенко, С. П. Гиренка, В. О. Соболева, Л. О. Шевченко, О. А. Ярещенка та інших. Але проблема профілактики поведінкових відхилень у курсантів залишилася недостатньо дослідженою.

**Мета** нашої статті полягає в тому, щоб розкрити можливості навчально-виховної роботи щодо профілактики формування відхилень поведінки у курсантів в процесі їх навчання моделювати свою поведінку та спілкування.

Як відомо, мета будь-якої поведінки – це пристосування, тобто адаптація до середовища [2], зокрема до соціального середовища.

Порушення поведінки, поведінкові девіації є наслідком неадекватної адаптації, яка може відбуватися різними шляхами: через конформізм (повне прийняття соціально схвалена мета і засобів її реалізації); інновацію (прийняття цілей, відкидання легітимних способів їх досягнення); ритуалізм (негнучке відтворення заданих або звичних засобів); ретризм (пасивний відхід від виконання соціальних норм, від соціальної взаємодії); бунт (активний бунт – відкидання соціальних норм); ірраціональні дії, люди відчують вплив їх наслідків. Тому на поведінку суттєво впливає те, як людина – курсант – сприймає наслідки своєї поведінки, своїх вчинків та дій. Тому для ефективного функціонування необхідно навчити курсантів передбачати події та оцінювати імовірні результати різних дій. Необхідною умовою є також формування навичок та умінь саморегуляції власної поведінки, яка включає самоспостереження, самооцінювання та самореагування. Тобто треба навчити курсантів моделювати свою поведінку, процес свого спілкування з іншими людьми та імовірні наслідки своїх дій та спілкування.

Отже, щоб розв'язати проблему профілактики формування поведінкових відхилень у курсантів, треба побудувати модель організації та здійснення відповідної навчально-виховної роботи, яка, у свою чергу, потребує побудови цілого ряду інших взаємозв'язаних моделей, які є її складовими.

Така діяльність потребує від викладача, вихователя, курсового офіцера вельми складної прогностичної діяльності, психологічною основою якої є антиципація, тобто випереджальне відображення кінцевого результату [1]. У свою чергу, усвідомлення бажаного кінцевого результату – це усвідомлення і формулювання мети діяльності. Тому усвідомлювати, чітко собі уявляти мету своєї діяльності має не тільки викладач, а й курсант, який навчається, зокрема навчається умінню моделювати свою діяльність та процес свого спілкування, а також прогнозувати ті чи інші наслідки своєї поведінки та спілкування.

Уміння моделювати, як й будь-яке інше уміння, є результатом пізнавальної діяльності, отже, рівень його сформованості визначається особливостями організації цієї діяльності.

Тому викладач чи вихователь має враховувати психологічні закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, а саме: враховувати, що будь-яка діяльність людини починається зі з'ясування мети і визначається цією метою та завданнями, які людина ставить перед собою; уміння раціонально поводитися у різних ситуаціях та уміння ефективно спілкуватися з людьми не виникають самі по собі – цього треба спеціально навчатися; формуванню уміння передують формування системи базових знань, тому цій діяльності необхідно приділити значну увагу.

При навчанні моделювання, на етапі формування системи базових знань курсантам треба пояснити, що моделювання – це універсальний метод, який має широкий спектр функціональних можливостей. Крім функції пояснення, моделювання здатне виконувати й ряд інших функцій, в тому числі й наукове передбачення. Моделювання є одним з важливих прийомів пізнавальної і творчої

діяльності. Моделювання тісно пов'язане й з таким прийомом творчої діяльності, як висування гіпотез, оскільки гіпотеза – це особливого роду наукове передбачення.

Формування у курсантів уміння будувати та використовувати моделі треба здійснювати на заняттях з різних навчальних предметів, але особливої уваги треба приділяти цій діяльності на практичних та тренінгових заняттях з формування навичок ефективного спілкування та поведінки.

Як правило, курсанти не вміють конструювати та застосовувати моделі для розв'язування соціально-психологічних ситуацій (соціально-психологічних задач), особливо - складних. **За своєю суттю ці соціально-психологічні ситуації є пізнавальними задачами**, оскільки курсант не знає, як треба поводитися чи спілкуватися, щоб ця взаємодія була ефективною, конструктивною. Курсант має сам знайти вихід з ситуації, що склалася, тобто розв'язати пізнавальну задачу. Для цього він повинен промоделювати свою поведінку чи спілкування у даній конкретній ситуації, проаналізувати імовірні наслідки своєї поведінки та спілкування, прийняти рішення і діяти у відповідності з цією моделлю. Але, як правило, молада людина, особливо у складних ситуаціях, діє за звичкою, відповідно до стереотипу, який сформувався стихійно, а отже, часто є хибним і дає негативний результат. Неправильний стереотип поведінки чи спілкування закріплюється, що може призвести до формування та закріплення поведінкових відхилень.

Отже, доцільним є проведення спеціальних навчальних занять, метою яких є формування системи знань та умінь ефективно спілкуватися та раціонально поводитися. Раціональна організація навчально-пізнавальної діяльності на цих заняттях здійснюється за допомогою використання системи пізнавальних задач і завдань соціальної спрямованості, тобто педагогічних ситуацій, розв'язуючи які, курсант повинен побудувати та проаналізувати різні варіанти моделей поведінки та проаналізувати можливі наслідки.

У ході розв'язування різноманітних пізнавальних задач, особливо неалгоритмічних, що потребують творчої діяльності, у курсантів часто виникають труднощі психологічного та змістовного характеру. Психологічні труднощі пов'язані зі складністю задачі, з тим, що для її розв'язування необхідно подати собі всі умови задачі, усі зв'язки та відносини між даними та невідомими у легко доступній для огляду формі. Для подолання цих труднощів використовуються різноманітні моделі у вигляді схем, креслень, таблиць, малюнків тощо, які називають допоміжними моделями задачі. При цьому пошук розв'язку й саме розв'язування здійснюються за допомогою побудованої допоміжної моделі.

Труднощі змістовного характеру виникають тоді, коли для розв'язування даної задачі курсант не може знайти відповідного способу, методу. У цьому випадку він заміняє дану задачу іншою – її моделлю, яку можна назвати розв'язувальною моделлю.

Пристаючи до навчання моделювання на спеціальних тренінгових заняттях курсанту пояснюють, що таке модель, яка їх роль у науці та техніці, для чого вони використовуються у процесі пізнання, у процесі навчання, зокрема при вивченні психології, конфліктології, соціології, педагогіки.

У ході навчання курсантам треба пояснити, що модель – це деякий об'єкт, дослідження якого є способом отримання знань про інший об'єкт – оригінал. Модель використовується для отримання наочних уявлень про об'єкти, що вивчаються. Моделювання застосовується також й для тлумачення, пояснення якихось об'єктів, процесів, явищ, з тим, щоб зробити їх використання більш зручним, зрозумілим, легким. Представлення об'єкта, який вивчають, у формі моделі

дозволяє виявити у ньому такі властивості, які неможливо виявити при безпосередньому оперуванні з ним. Модель створює не просто наочний образ об'єкту, процесу чи явища, що вивчаються, а створює образ їх найбільш суттєвих властивостей. Усі інші, несуттєві у даному випадку властивості відкидаються. Таким чином, створюється узагальнений наочний образ об'єкту, який досліджують і моделюють.

Курсанти повинні знати, що всі моделі можна поділити на два класи: матеріальні та ідеальні. До матеріальних відносять такі моделі, які зроблені з яких-небудь предметів, матеріалів (деревини, металу, паперу, скла тощо). За допомогою цих моделей наочно відтворюється реальна ситуація, що описана у задачі. Ідеальні моделі можна розділити на три основні види: образні, знакові (знаково-символічні) та розумові.

До образних моделей належать різні малюнки, креслення, схеми, таблиці, структурні формули та ін. При розв'язуванні задач використовуються графічні схеми, що відтворюють умову задачі за допомогою геометричних фігур, відрізків, точок тощо; схематичні записи умови задачі або послідовності протікання процесу або явища, яке спостерігають; відтворення умови задачі у вигляді таблиці; структурні моделі, що відображають не тільки величини, їх значення, співвідношення, а й зв'язки між ними.

Знакові моделі – це записи задачі, ходу протікання процесу чи явища, що вивчаються, за допомогою яких-небудь знаків і символів якоїсь штучної мови. Наприклад, формули, рівняння, системи рівнянь тощо.

Розумові моделі – це наші уявлення про який-небудь предмет, явище чи процес. Розумове моделювання є головним і найбільш важливим видом моделювання, всі інші види використовуються в основному для розвитку у курсантів здатності до розумового відтворення сюжету задачі та його розумового розвитку. Таке моделювання може і повинно застосовуватися на всіх етапах навчання, при розв'язуванні багатьох видів задач.

На перших кроках навчання моделювання, при розв'язуванні простих задач, треба вчити учнів відтворювати всю ситуацію задачі у всій її конкретності. У подальшому учні мають відтворювати ситуацію все більш схематично та узагальнено. Курсантам треба пояснити, що поняття „модель”, „короткий запис”, „креслення до задачі” не ідентичні. Так, для побудови моделі необхідно виокремити із задачі всі її елементи, всі її відношення, встановити умову та вимогу. Саме у цьому й полягає аналіз задачі. Тому вимога побудувати модель задачі буде спрямовувати та організовувати дійсний, глибокий її аналіз.

Курсантам доцільно пропонувати самостійно будувати допоміжні моделі до кожної задачі, яку розв'язують. Це дозволяє курсантам оволодіти умінням конструювати та застосовувати моделі, що у свою чергу позитивно впливає на розвиток творчих здібностей.

**Висновки.** Під час навчання моделювання у процесі розв'язування задач, доцільно ознайомити курсантів з так званими евристичними приписами, які є послідовністю вказівок: які дії треба здійснити, щоб побудувати модель, за допомогою якої вирішити ту чи іншу задану ситуацію. Така організація навчально-пізнавальної та виховної роботи сприяє формуванню раціональних стереотипів поведінки, а отже забезпечує профілактику поведінкових відхилень.

#### **Резюме**

Одним з ефективних способів профілактики формування поведінкових відхилень у курсантів є навчання курсантів моделюванню своєї поведінки у різних

ситуація.

### **Резюме**

Одним из эффективных способов профилактики формирования поведенческих отклонений у курсантов является обучение курсантов моделированию своего поведения в различных ситуациях.

### **Summary**

One of effective prevention measures against forming deviant behavior of students of their training in modeling their own behavior in different situations.

### **Література**

1. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности // Вопросы психологии. – 1962. – №7. – С. 97-111.
2. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 288 с.
3. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб., 2000. – 334 с.

Подано до редакції 05.06.2004

УДК 371.26(73)

## **ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕСТІВ-ЕСЕ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ США**

*Чорна Наталія Володимирівна  
аспірантка*

*Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського*

**Постановка проблеми.** Європейський вибір України, який передбачає її інтеграцію в загальноконтинентальний освітній і науковий простір зумовлює актуалізацію проблеми моніторингу знань. У цьому контексті зростає важливість аналізу зарубіжного, зокрема американського, досвіду використання тестової методики діагностики навчальних досягнень учнів та студентів. Досвід цей, незважаючи на його актуальність, у нашій країні ще недостатньо вивчений.

Для оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в сучасній американській школі використовуються дві основні форми тестових завдань: тести-есе (або, як їх ще називають, тести-твори) та об'єктивні тести. Термін *essay question* („екзаменаційне питання”) став широко використовуватися для позначення всіх питань, що передбачають продукування відповідей у вільній формі, причому не тільки таких, що вимагають від екзаменованого розгорнутих відповідей (подібно до творів чи есе), але і таких, на які він повинен дати коротку словесну або числову (наприклад, у вигляді розв'язання математичної задачі) відповіді. На противагу цьому „об'єктивними завданнями” (*objective questions*) стали називати питання, що вимагають вибору відповіді із запропонованих альтернатив. До їх складу входять такі види тестових завдань, як завдання з альтернативним вибором відповіді, завдання з множинним вибором відповіді, завдання на встановлення відповідності (*matching*) та інші.

**Метою даної статті** є характеристика поглядів американських дослідників на шляхи вдосконалення тестів-есе, що, на нашу думку, може становити певний інтерес для педагогічного загалу нашої країни.

Аналіз оригінальної американської психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в США спеціалісти-тестологи більшу увагу приділяють удосконаленню об'єктивних тестів і дещо меншу – вдосконаленню тестів-есе. Але це аж ніяк не означає, що немає потреби чи можливості для вдосконалення тестів-есе і що в американській літературі відсутні будь-які рекомендації з цього приводу.



У працях Р. Ібела (1965), П. Айразіана (1991), Р. Арендса (1994), С. Еліота та його колег (2000), Б. Такмана (2002), Гі Лефрансуа (2003) та ін. можна знайти хоч і нечисленні, але, на наш погляд, цілком слухні рекомендації щодо написання завдань тестів-есе та підрахунків тестових балів.

На думку американських дослідників, найголовнішою і найбільш загальною рекомендацією щодо удосконалення тестів-есе є те, що оцінний аналіз ефективності проведення тесту-есе повинен здійснюватись систематично згідно з об'єктивними стандартами якості тесту, які заздалегідь встановлені самим розробником тесту. Перегляд або заміна завдань, які є надто простими чи складними або є неадекватними з інших причин; відсутність у екзаменаторів одностайної думки щодо оцінки відповідей учнів – все це може стати поштовхом до критичного аналізу тесту і, як результат, значно сприятиме підвищенню його якості.

Одним з найважливіших стандартів якості тесту є, як відомо, його надійність. У випадку тестів-есе надійність тестових балів значною мірою залежить від надійності рецензування та оцінювання відповідей, тобто від узгодженості між оцінками судженнями різних екзаменаторів. Тому попередня заготовка відповіді-зразка з метою перевірки відповідей учнів (як компонента оцінювання у ході проведення тесту-есе) є цілком бажаною [4, с. 111]. Тобто йдеться про попереднє моделювання відповіді, яка отримує максимальну кількість балів. Така відповідь-модель буде виступати критерієм оцінювання всіх відповідей на завдання тесту-есе та безперечно зробить оцінювання більш об'єктивним [1, с. 385].

Крім того (і це дуже важливо), написання еталонної відповіді, вважає Р. Ібел, дає розробнику тесту можливість перевірити доречність тестового завдання та адекватність його формулювання, що створює умови для його корекції з метою вдосконалення.

З метою підвищення надійності оцінювання за допомогою тестів-есе, крім попередньої підготовки відповіді-моделі, слід також, вважає Р. Арендс, заздалегідь визначати бали за кожний аспект відповіді і ознайомлювати з ними учнів. Наприклад, 5 балів виставляється за змістовність відповіді, 5 – за логічність викладу відповіді і, мабуть, 5 балів у цілому за відповідь. Це дасть можливість якщо не розв'язати проблему суб'єктивізму в оцінюванні відповідей, то, принаймні, знизити його рівень [3, с. 227].

Для підвищення ефективності написання завдань тестів-есе дуже важливо визначити рівень мислення, який екзаменатор хоче задіяти в учнів у ході виконання цих завдань, зазначає С. Еліот. Наприклад, якщо вчитель політології хоче, щоби його учні критично осмислювали виборчі процеси, то завдання у тестах-есе повинні вимагати від учнів порівняння різних поглядів політичних оглядачів та рецензування суперечливих точок зору на ці процеси з метою вироблення в учнів власних оцінних суджень [5, с. 435].

Дуже важливо, на думку Б. Такмана, щоб завдання тестів-есе писались, так би мовити, за прямим призначенням, тобто з метою вимірювання когнітивних процесів вищого порядку, таких як уміння застосовувати знання, аналіз, синтез оцінювання, а не для вимірювання знання чи розуміння, де більш ефективними є завдання, що вимагають короткої відповіді.

Б. Такман розглядає приклади есе-завдань для вимірювання здатності застосовувати знання, аналізувати, синтезувати, оцінювати та дає загальні рекомендації щодо їх написання. Так, для написання завдання для вимірювання уміння застосовувати знання Б. Такман радить вибрати конкретну ситуацію, що містить проблему для розв'язання. Проблема повинна бути такою, яку тестований

ніколи раніше не зустрічав у точно такому вигляді, а її розв'язання повинно базуватись на тих знаннях, які уже відомі учню. Конкретна ситуація може виявитись для учня або абсолютно новою, або старою, але такою, що містить нові елементи.

Окрім ситуації і проблеми, есе-завдання часто містять конкретні інструкції щодо відповіді, які визначають:

- 1) мінімальне чи максимальне число слів чи сторінок, які слід написати у відповіді;
- 2) конкретні моменти, які необхідно висвітлити;
- 3) вимоги, що стосуються пояснень та/чи деталей;
- 4) спеціальні критерії для оцінювання виконання заданої роботи, наприклад, охайність, зрозумілість викладу;
- 5) кількість балів, якими оцінюється завдання, або кількість часу, яку можна витратити на його виконання.

При написанні аналітичного завдання тесту Б. Такман рекомендує визначити ту інформацію чи життєвий досвід, який потрібно проаналізувати, порівняти чи зіставити, а також аспекти чи складові елементи цієї інформації або прикладу, взятого з життя. Очевидно, учень уже знає, як проводити аналіз, але йому ніколи не доводилось здійснювати аналіз цієї конкретної інформації чи досвіду, що вказані в даному тестовому завданні. Виконання такого аналізу говорить про використання учнем когнітивного процесу більш високого порядку.

Як і тестові завдання, де вимагається показати уміння застосовувати знання, аналітичні завдання можуть включати у себе інструкції щодо того, як давати відповідь. Наприклад, учнів просять розповісти про деталі, або дати пояснення, або назвати причини їхніх відповідей. Це дозволяє вчителю бачити і оцінювати процес аналізу, проведеного учнем. Не маючи вказівок про те, що повинно міститись у відповіді, учні можуть давати „короткі відповіді” (як це вони зробили би для завдання на завершення відповіді), а не демонструвати процес аналізу, чого бажає вчитель або розробник тесту.

При тестуванні здатності до синтезу Б. Такман вважає за необхідне:

- 1) створити умови, сприятливі для творчої роботи, які вміщують відсутність часових обмежень, слабкий контроль та мінімальні інші обмеження (як, наприклад, можливість узяти тест додому, скористатися книжкою);
- 2) вимагати більше одного зразка виконання тесту (оскільки уміння провести синтез може мінятися від проблеми до проблеми);
- 3) руйнувати типову модель проведення тесту, в якій є обмеження для тестованих щодо відведеного часу, місця та ресурсів, не вимірюється творче виконання тесту і використовуються завдання, що вимагають короткої відповіді;
- 4) використовувати компетентних суддів для оцінки продукту синтезу.

Важливо також відрізнити оцінку від думки (погляду) учня. Пояснюючи, захищаючи й підтримуючи якусь оцінку позицію, учні зможуть продемонструвати більш високу інтелектуальну здатність, а не просто висловити свою думку [2, с. 481-488].

Подамо у викладі Б. Такмана окремі приклади завдань-есе на вимірювання таких мислительних процесів, як застосування, аналіз, синтез, оцінювання [2, с. 481-487].

*Застосування.* Ви відповідаєте за організацію харчування у маленькому літньому таборі, де відпочивають 100 чоловік – хлопчиків віком від 12 до 15 років, а штат співробітників – з 15 дорослих. Ви повинні взяти до уваги як вартість, так і

харчову цінність їжі, оскільки саме це буде критерієм судження про ваше меню. Напишіть меню для сніданків, обідів та вечерь на 5 днів і обґрунтуйте ваш вибір страв.

*Аналіз.* Розгляньте, яким способом Жан Піаже і Б. Ф. Скінер могли б навчити дитину їздити на велосипеді. У чому могла б полягати відмінність між їхніми методами? У чому вони були б однаковими? Як ви це можете пояснити?

*Синтез.* Уявімо, що на вас поклали завдання розробити програму догляду за дітьми у денний час для вашої школи. Складіть план та опишіть, як би ви стали виконувати це завдання, і яким би був результат, якого ви прагнете. Не опускайте при цьому деталей.

*Оцінювання.* Ви тільки що отримали поштою від видавця підручник з читання для третього класу. Опишіть, як ви станете оцінювати, чи є отриманий вами підручник хорошим, достатньо хорошим, щоб рекомендувати його іншим. Укажіть щонайменше чотири різні способи, якими б ви могли оцінити підручник.

Як бачимо, такі завдання вимагають не просто відтворення матеріалу підручників чи навчальних посібників. Замість того, щоб апелювати виключно до вивченого матеріалу, вони також орієнтують учнів на застосування набутих знань. Ці завдання ґрунтуються на нових ситуаціях або проблемах, а не на тих, що використовувались з навчальною метою.

Під час написання завдань-есе важливо, вважають американські автори, формулювати їх таким чином, щоб вони вимагали певної новизни у відповідях учнів (Р. Ібел, Б. Такман, С. Еліот та ін), звичайно, для цього самі завдання повинні базуватись на нових ситуаціях чи проблемах, а не на тих, які використовувались з навчальною метою. Але цього не досить. Має значення, як це, зокрема, ілюструють вищенаведені приклади, не лише зміст, але й форма репрезентації завдання. Як справедливо зазначає С. Еліот, „Якщо вчителі починають тестові запитання дієсловами дії, такими як порівняйте, зіставте, спрогнозуйте, проілюструйте, то вони спонукають учнів не до простої репродукції, а до відбору, організації і застосування їхніх завдань” [5, с. 434].

Американські дослідники єдині у тому, що завдання-есе потрібно визначати і формулювати настільки повно і точно, щоб вони не заважали вимірюванню навчального досягнення учня.

„Питання, пише Р. Ібел, необхідно формулювати ретельно для того, щоб той, кого екзаменують, повністю зрозумів, що від нього вимагають. Якщо це нечітко видно з самого питання, доповніть його поясненням, на підставі якого буде оцінюватись відповідь, щоб оцінити бажане досягнення, не давайть учню свободи більше, ніж це потрібно. Якщо завдання допускає відхилення в обсязі та деталях відповіді і якщо ви не перевіряєте судження учня саме з цієї точки зору, визначте, якою має бути тривалість його відповіді” [4, с. 114].

„Пишіть питання-есе настільки зрозуміло, щоб вони недвозначно визначали завдання учнів, – вимагають С. Еліот і його колеги. Наприклад, завдання „розгляньте організації, які роблять внесок в охорону здоров'я громади” сформульоване погано. Що означає „розгляньте”? Чи воно означає перелічить, розкритикуйте, оцініть? Які саме організації? Якого характеру внески? Такі та їм подібні завдання змушують учнів гадати, як їм діяти” [5, с. 436].

„Пишіть есе-завдання так, щоб воно було зрозумілим і пояснювало учням, що повинна відображати відповідь, – зазначає Р. Арендс. Наприклад, якщо вчитель хоче, щоб учні застосовували знання, завдання повинно вимагати цього; якщо вчитель хоче, щоб учні порівнювали два протилежних поняття або принципи,

завдання повинно формулювати цю вимогу чітко. Наприклад, „опишіть громадянську війну” є занадто широким і не говорить учням, що робити. Як наслідок відповіді будуть дуже відрізнятися, що буде ускладнювати їх оцінювання вчителем. З іншого боку, „Опишіть і порівняйте економічні умови Півночі та Півдня в 1840-1850-их роках та поясніть, як ці умови позначалися на рішеннях обох сторін, втягнутих у громадянську війну” чіткіше визначає тему, що має бути розкрита, та типи мислення, які вчитель хоче задіяти в учнів при висвітленні цієї теми” [3, с. 226-227].

„Загалом, – радить Р. Ібел, – віддавайте перевагу більш специфічним питанням, на які можна відповісти коротко”. Чим більше число завдань, що оцінюються незалежно, тим вищою може бути надійність тесту. Вужче сформульовані питання будуть, очевидно, менш двозначними для учня і простішими для їх достовірного оцінювання екзаменатором. Лише зрідка у екзаменатора може виникати потреба в дуже широких питаннях для вимірювання важливих аспектів навчального досягнення учня. Такі випадки не часті. Але вчитель повинен бути впевненим, що потреба в розширених відповідях існує для застереження упущень у достовірності оцінювання [4, с. 114-115]

В американській літературі дискутується також питання доцільності чи недоцільності включення у тест-есе необов’язкових завдань, тобто завдань на вибір (Дж. Меєр, Дж. Сталнакер, Р. Ібел та ін.). Існує думка, що завдання на вибір роблять тест-есе більш „справедливим” по відношенню до учня. Але цю думку, на наш погляд, вдало спростовує Р. Ібел, який пише: „Якщо всі питання у тесті-есе включають, як це їм у принципі властиво, суттєві аспекти навчального досягнення з певного предмета, то нічого несправедливого по відношенню до будь-якого учня немає у тому, щоб просити його дати відповідь на всі ці питання. Більше того, можливість вибору завдань зовсім не допоможе сильному учню. Натомість така можливість може значно допомогти слабкому учню. Але невже це справедливо? [4, с. 115]. Навіщо також, зазначає Джордж Меєр, відзначити і таке. Якщо різні учні будуть відповідати на різні питання, то основа для порівняння їхніх балів буде надто хиткою. Очевидно, що коли учні вибиратимуть ті запитання, на які вони зможуть відповісти краще, то їхні бали будуть відрізнятися менше, ніж коли б вони відповідали на одні й ті ж самі запитання. Отже, очікувана надійність балів, справедливо вважає Дж. Меєр, буде меншою [6, с. 161-171].

З погляду Р. Ібела, завдання на вибір можуть бути виправдані, коли тест успішності охоплює широкий спектр питань, а учні, які його складають, ознайомлені лише з частиною цих питань. Проте навіть у такій ситуації переваги використання у тестах-есе питань на вибір не перевищують недоліків, пов’язаних з їх використанням [4, с. 116].

Підсумовуючи дискусію щодо використання у тестах-есе завдань на вибір, Джон Сталнакер пише: „Жодного експериментального свідчення не було опубліковано з тим, щоб продемонструвати, що знання та уміння можна адекватно вимірювати за допомогою використання питань на вибір; з іншого боку, кілька досліджень показали, що питання на вибір ускладнюють оцінювання і висувають фактори судження, які є сторонніми для оцінювання. Для серйозного випробування рекомендується не допускати використання питань на вибір і опитувати всіх учнів за однієї програмою” [7, с. 506].

Як уже зазначалося, якість вимірювання навчальних досягнень за допомогою тестів успішності залежить не тільки від якості написання тестових завдань, але й значною мірою від якості процесу оцінювання. Компетентність людини, яка оцінює,

є ключем до якості цього процесу, і жодна методична порада не може компенсувати недоліки цієї компетентності. Але навіть кваліфіковані рецензенти можуть ненавмисне допустити дії, які роблять результати оцінювання менш надійними, ніж вони повинні бути. У цьому зв'язку цікаво познайомитись з методичними рекомендаціями американських авторів щодо ефективного оцінювання за допомогою тестів-есе. З погляду С. Еліота та його колег, для ефективного оцінювання відповідей у тесті-есе екзаменатору слід, насамперед, відповісти на такі запитання: „Які найважливіші завдання необхідно включити у тест? Чи всі вони мають бути у тесті? Якщо ні, то скільки? Яка міра важливості кожного з цих завдань? Скільки слід виставити за кожне з них? [5, с. 438].

На думку Р. Ібела, для якісного оцінювання відповідей на есе-завдання слід насамперед написати взірцеву, або, як він її називає, ідеальну відповідь, і вже потім приймати рішення, яку систему оцінювання застосовувати – аналітичну чи цілісну. Незалежно від системи оцінювання, що використовується, наявність такої ідеальної відповіді (відповіді-моделі) як критерію й відправного пункту оцінювання завжди допомагає. У випадку аналітичного оцінювання вирішальні елементи ідеальної відповіді ідентифікуються у відповідях учнів і оцінюються більш чи менш роздільно. Чим більша пропорція цих вирішальних елементів з'являється у відповіді учня і чим менше вона засмічена неохайністю та неадекватністю, тим вищий бал отримує учень за свою відповідь.

Деякі американські фахівці з оцінювання навчальних досягнень вважають, що найкращою системою оцінювання есе-завдань є та, яку вони називають цілісне оцінювання (holistic scoring). Логіка цього підходу полягає у тому, що цілий тест, написаний учнем, слід розглядати більше, ніж суму його частин, і відповідним чином його оцінювати. При використанні цього підходу рецензент просто прочитає відповідь для отримання враження про її адекватність. Він може трансформувати це враження у цифрове оцінювання, записати бали й перейти до наступної відповіді. Це найпростіша, найстандартніша й найменш ефективна процедура. Проте у рамках цієї системи є більш ефективні процедури оцінювання. На одну з них вказує Річард Арендс. Суть її полягає у тому, що вчителі нашвидку прочитують усі тести і відбирають зразки, що можна оцінити як найгірші, кращі та найкращі. Ці зразки потім стають моделями для оцінювання інших робіт [3, с. 227].

Другою процедурою, що дає можливість екзаменатору перевірити, наскільки послідовно він використовує свої критерії для оцінювання різних робіт, є процедура сортування відповідей у певні блоки, що відповідають різним рівням якості. Сортування перед оцінюванням (виставленням балів) дозволяє, навіть заохочує екзаменатора переглядати свої рішення у світлі відповідей решти учнів. Це зменшує вірогідність того, що він може виставити вищий бал за одну з двох відповідей, які після повторного читання можуть виявитись однакової якості [4, с. 117-118].

„Читаючи всі відповіді на одне завдання, – слушно зазначає С. Еліот, – ви підвищуєте надійність вашого оцінювання. Ви точніше порівнюєте відповіді учнів, що дає вам загальне уявлення всього класу. Якщо більшість учнів – слабких, середніх чи сильних – провалюють одне й те саме завдання, ви можете бути впевнені або в неадекватності цього завдання, або в недоліках навчального процесу” [5, с. 438]. Правило, цілісне оцінювання є простішим і швидшим, ніж аналітичне оцінювання. У деяких ситуаціях воно може також бути більш надійним. Але воно не дає ніяких чітких підтверджень щодо виставленої оцінки і не пояснює учню, чому його відповідь не дотягує до певної оцінки. Аналітичне оцінювання може забезпечити такі пояснення. Воно добре підходить до запитань, які вимагають

детальних, чітко структурованих відповідей [4, с. 119].

Для підвищення надійності балів за відповіді на тести-есе американські автори рекомендують також приховувати від рецензента прізвище учня, чия відповідь оцінюється (С. Еліот, Р. Ібел). Метою цієї процедури є зменшення можливості того, що упереджене ставлення, або так звані німбові ефекти, негативно вплинуть на оцінювання робіт. В ідеалі відповіді на різні завдання тесту повинні бути написані на окремих листках паперу та ідентифікуватись лише кодовим числом. Ці листки слід розподіляти на групи за завданням для оцінювання, а потім переміщати у папку кожного учня для виведення підсумкового балу. Цією процедурою можна зменшити не лише ефект упередженості, що виникає у зв'язку з ім'ям та репутацією учня, але й мінімізувати вплив попередньої відповіді. Звичайно, усе це спрямоване на те, щоб зробити бали тесту-есе якомога точнішими [4, с. 438; 4, с. 120]. Важливу роль у підвищенні якості оцінювання тестів-есе може, на думку Р. Ібела, відіграти незалежне оцінювання відповідей або хоча б їх моделей (зразків).

„Незалежне оцінювання є єдиною реальною перевіркою на об'єктивність і, отже, на надійність оцінювання”, – зазначає Р. Ібел. Але організація його проведення вимагає чималих зусиль і часу. Тому воно рідко проводиться з ініціативи вчителя. Однак якщо школа чи коледж зацікавлені у запровадженні серйозної програми удосконалення тестів-есе, то така дія для початку була б цілком доцільною і розумною [4, с. 120].

**Висновки.** Підсумовуючи сказане, зазначимо, що відповідно до поставленої мети ми проаналізували погляди американських педагогів на шляхи вдосконалення тестів-есе. На думку американських дослідників, хороші завдання тестів-есе – це ті, що вимагають від учня демонстрації володіння суттєвими знаннями, а не дріб'язковими та другорядними. Надійність балів у тестах-есе можна зазвичай підвищити шляхом написання запитань, що вимагають короткої відповіді, а не через написання запитань, що вимагають довгих відповідей. Слід також віддавати перевагу більш конкретним (специфічним) запитанням, на які можна відповісти коротко. Чим більше число завдань, що оцінюються незалежно, тим вищою буде надійність тесту. Вужче сформульовані питання є менш двозначними для учня і простішими для їх достовірного оцінювання екзаменатором.

Необхідно уникати необов'язкових або вибіркокових завдань у тестах-есе.

Якість запитання у тесті-есе може бути перевірена та оцінена через спробу написання еталонної відповіді на нього.

Надійність оцінювання відповідей у тестах-есе можна підвищити шляхом оцінювання питання за питанням, приховування особи екзаменованого та залучення декількох незалежних оцінювачів.

Аргументи та судження американських дослідників щодо вдосконалення тестів-есе мають, на наш погляд, певне практичне значення і можуть творчо використовуватись освітянами нашої країни для підвищення ефективності моніторингу знань учнів та студентів.

Перспективу подальших розробок у даному напрямі вбачаємо у висвітленні поглядів американських педагогів на шляхи вдосконалення розробки та використання найбільш поширених видів об'єктивних тестів у системі освіти США.

### **Summary**

The subject of our investigation are essay tests. Though being quite traditional they continue to play an important role in measuring learners' educational achievement in the USA. The article deals with views of American educators on how to improve the construction and use of this form of test items.

### **Резюме**

Предметом настоящего исследования являются тесты-эссе, продолжающие, несмотря на свою традиционность, играть важную роль в оценивании учебных достижений учащихся и студентов в США. В статье освещаются взгляды американских педагогов на пути совершенствования написания и использования этого формата тестовых заданий.

### **Резюме**

Предметом даного дослідження є тести-есе, які попри свою традиційність продовжують відігравати важливу роль в оцінюванні навчальних досягнень учнів та студентів у США. У статті висвітлюються погляди американських педагогів на шляхи вдосконалення написання та використання цього формату тестових завдань.

### **Література**

1. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология: Пер. с англ. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
2. Такман Г. У. Педагогическая психология: от теории к практике. Пер. с англ. – М.: ОАО издательская группа „Прогресс”, 2002. – 572 с.
3. Arends R. I. Learning to Teach. New York: Mc Grow-Hill, Inc., 1994. – 543 p.
4. Ebel R. Measuring Educational Achievements. N. J.: Prentice Hall, 1965. – 481 p.
5. Elliot S. N., Kratochwill Th. R., Cook J. L., Travers J. F. Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning. Boston: Mc Grow-Hill, Inc., 2000. – 631 p.
6. Meyer G. The Choice of Questions on Essay Examinations. Journal of Educational Psychology, 1939, XXX. – PP. 161-171.
7. Stalnaker J. M. The Essay Type of Examination in Educational Measurement, ed. E. F. Lindquist. Washington: American Council on Education, 1951. – 591 p.

Подано до редакції 19.03.2004

УДК 378.6

## **ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ МЕТОДИЧНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Шавальова Валентина Іванівна  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Кримський державний гуманітарний інститут*

**Постановка проблеми.** Процес інформатизації суспільства сьогодні - це об'єктивне явище, пов'язане з підвищенням ролі і впливу інтелектуальних видів діяльності на всі аспекти людського життя. Інформатизація системи освіти, як одна із ланок загального процесу розвитку суспільства і його інформатизації, з одного боку, має на меті підвищення ефективності навчально-виховного процесу завдяки розширенню обсягів інформації та вдосконалення методів її застосування, а з другого – спрямована на те, щоб усі учасники навчально-виховного процесу могли й вміли застосовувати інформаційні технології в навчально-виховному процесі, а також в своїй професійній діяльності [4].

Поява комп'ютерів в школі активізувала дослідження проблем їх використання у навчальному процесі. Різним аспектам впровадження комп'ютерних технологій навчання математики учнів закладів середньої освіти присвячені дисертаційні дослідження О. В. Вітюка, І. С. Іваськіва, Т. В. Зайцевої, І. В. Лупан, Н. В. Пожар, О. А. Смально та ін.

Проблеми використання комп'ютерних технологій навчання математики студентів вищих навчальних закладів розглядаються у працях М. І. Жалдака, В. І.

Клочка, А. М. Гуржия, Г. О. Козлаковой, С. А. Ракова, О. В. Співаковського, В. І. Шавальнової та ін.

На даний час в Україні вже є навчальні посібники з математики для учнів загальноосвітніх шкіл та студентів вищих навчальних закладів, в яких наводяться не лише традиційні методи розв'язування прикладів і задач, а й такі, що ґрунтуються на використанні комп'ютерних програм (О. В. Вітюк, М. І. Жалдак, О. Б. Жильцов, А. В. Грохольська, О. М. Литвин, Г. О. Михалін, С. А. Раков, Г. М. Торбін та ін.).

Однак цілісної науково-обґрунтованої методичної системи підготовки студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів до роботи в умовах використання комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання математики в Україні не існує, тому завдання розроблення та наукового обґрунтування такої методичної системи є метою нашого дослідження. Гіпотеза дослідження полягає у тому, що планомірне, широкомасштабне запровадження комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання у практику вивчення математичних дисциплін у педагогічних вищих навчальних закладах, поряд з іншими чинниками, створює умови такої підготовки високо професійних педагогічних та науково-педагогічних працівників, які згідно з філософією освіти XXI століття відповідатимуть критерію „педагогічна майстерність + мистецтво комунікаційної технології” [5]. Ефективність запровадження комп'ютерних технологій навчання у шкільну практику є загально визначеною в системах освіти багатьох країн світу, процес комп'ютеризації навчання математики в Україні стримується не тільки внаслідок недостатньої матеріальної бази, не розробленості відповідного науково-методичного забезпечення, а й внаслідок невідповідної підготовки вчителів. Протиріччя між педагогічним потенціалом комп'ютеризації навчання математики в закладах середньої освіти та реальним станом використання комп'ютерів в навчальному процесі повинні зняти педагогічні вищі навчальні заклади через відповідну підготовку майбутніх вчителів та перепідготовку вчителів-практиків. **Метою даної статті** є розгляд шляхів підвищення підготовки майбутніх вчителів математики до роботи в умовах використання комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання .

Навчальний процес – система організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учення; спрямована на досягнення цілей навчання й виховання [1].

Зміни, що відбуваються сьогодні в Україні, призвели до появи нових орієнтирів у системі освіти. Головним орієнтиром цієї системи є учень, його потреби й інтереси. Це ставить перед педагогічними вищими навчальними закладами завдання підготовки таких вчителів, які б успішно не тільки готували учнів до життя в нових умовах гуманного, демократичного, інформаційного суспільства, а й формували патріотично спрямовану, різнобічно розвинену, громадсько активну, ділову особистість, спроможну самореалізувати, самовиявити себе [2]. Морзе, необхідною стає корекція моделі навчання у вищих навчальних закладах, яка характеризувалася тим, що у центрі технології навчання – викладач, а суть навчання – передавання знань. На зміну приходять нова модель навчання: у центрі технології студент, а суть навчання – розвиток здібностей до самонавчання [6].

В цьому контексті комп'ютерно-орієнтовані методичні системи повинні сприяти активізації навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності студентів, розкриттю їх творчого потенціалу, збільшенню ролі самостійної та індивідуальної роботи.



Для того, щоб навчити майбутніх вчителів оптимально організувати процес навчання, необхідно не тільки добре пояснити їм основні закономірності, форми, методи та принципи навчання, а, в першу чергу, будувати методичну систему навчання у педагогічному вищому навчальному закладі таким чином, щоб заняття з фундаментальних математичних дисциплін були зразком оптимально побудованого навчального процесу [8]. Студенти повинні зрозуміти та перевірити на власному досвіді, що використання комп'ютерних технологій навчання дозволяє підвищити ефективність і якість навчання та виховання; удосконалити зміст навчання, розширити методи й організаційні форми навчального процесу; забезпечити високий науковий і методичний рівень викладання; підвищити якість і глибину міжпредметних зв'язків; забезпечити індивідуальний підхід у навчанні; збільшити частку самостійної роботи тих, хто навчається; підвищити наочність навчання.

На наш погляд, для цього необхідно:

- запроваджувати у процес навчання математичного аналізу, геометрії, алгебри та теорії чисел, теорії ймовірностей та інших математичних дисциплін сучасних методик використання різних комп'ютерних програм при проведенні лекцій та практичних занять, для організації самостійної роботи студентів, проведення контролю та корекції їх навчальних досягнень;

- вводити у навчальні плани педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів спецкурси та спецсемінари з використання комп'ютерів на уроці математики, в методичній та науковій роботі вчителів, в управлінні навчальними закладами; популяризувати студентів з результатами педагогічних досліджень стосовно впровадження комп'ютерних технологій навчання математики в школі;

- сприяти використанню студентами комп'ютерів при підготовці курсових, наукових та кваліфікаційних робіт, термінологічних словників, дидактичних матеріалів при проходженні педагогічної практики та ін.

Крім того, слід приділяти увагу вмінням студентів аналізувати комп'ютерні програмні засоби з точки зору можливостей використання на уроці математики в різних типах закладів середньої освіти, учнями різних вікових груп, на різних етапах уроку, з різними дидактичними та виховними цілями. Треба звернути увагу студентів на те, що в залежності від математичної підготовки учнів комп'ютеру можна доручити різні етапи розв'язування задачі. Мається на увазі чисто технічні рутинні операції або побудова алгоритму розв'язування та висування гіпотез.

Тобто педагогічні вищі навчальні заклади повинні не тільки навчити студентів розв'язувати вправи за допомогою комп'ютерних програм, а й показати на яких етапах уроку та з якою метою доцільно використовувати комп'ютер, як з його допомогою здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчання, розвивати творчі здібності та дослідницькі вміння учнів. Студентам треба зрозуміти, що запровадження комп'ютерних технологій не повинно бути самоціллю. Воно має бути педагогічно виправданим, розглядатись передусім з погляду педагогічних переваг, які воно може забезпечити порівнянно з традиційною методикою навчання [7]. Є досить корисним будувати процес навчання у педагогічних вищих навчальних закладах таким чином, щоб студенти міркували над розробкою якісно нових предметів із новими цілями, змістом, методами, засобами, організаційними формами і результатами навчання їх майбутніх учнів, спираючись на висловлювання М. І. Жалдака „інтеграція навчальних предметів не може бути зведена до механічного їх об'єднання” [3].

Процес навчання математики в закладах середньої освіти (відповідно до нової навчальної програми з математики) зорієнтований на використання педагогічного

програмного комплексу GRAN, який розроблено в НПУ ім. М. П. Драгоманова. Тому ми вважаємо, що при вивченні математичних дисциплін у педагогічних вищих навчальних закладах на молодших курсах та в курсі методики навчання математики слід використовувати саме цей навчальний комплекс. Поступово слід приділяти увагу програмам Derive (особливо при вивченні лінійної алгебри), MathCad та ін., а також табличним редакторам (при розв'язуванні задач статистики та обробленні результатів педагогічних експериментів), базам даних (з метою підготовки студентів до управління навчальним процесом).

Досить важливо, щоб майбутній вчитель розумів, що використання комп'ютерних технологій навчання дає можливість значно підвищити ефективність інформації, що циркулює в навчально-виховному процесі, за рахунок її своєчасності, корисності, доцільного дозування, доступності, адаптації темпу подання навчальної інформації до швидкості засвоєння, врахування індивідуальних особливостей учнів, ефективного поєднання індивідуальної та колективної діяльності, методів і засобів навчання, організаційних форм навчального процесу, що значною мірою сприяє вирішенню його гуманізації [4].

**Висновки.** Розвиток науки інформатики, інформаційно-комунікаційних технологій та засобів зв'язку, перехід середніх навчальних закладів до профільної освіти та вищих навчальних закладів до ступеневої освіт, перехід до неперервної освіти, заснованої на особистісно-орієнтованому навчанні, потребує перегляду всіх методологічних і концептуальних основ традиційної педагогіки і, в першу чергу, удосконалення методик навчання окремих дисциплін у педагогічних вищих навчальних закладах з орієнтацією на підготовку педагогів до роботи в умовах використання комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання.

#### **Резюме**

В статье рассмотрены пути повышения готовности будущих учителей математики к использованию компьютерных технологий в учебном процессе.

#### **Резюме**

Метою даної статті є розгляд шляхів підвищення підготовки майбутніх вчителів математики до роботи в умовах використання комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання.

#### **Summary**

In this article ways of increase of readiness of the future mathematics teachers to use of computer technologies in educational process are considered.

#### **Література**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Демиденко В. К. Психологія вищої освіти: Навчальний посібник для магістрантів педагогічних ВНЗ. – Бердянськ: БДПУ, 2003. – 48 с.
3. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках математики: посібник для вчителів. – К.: Техніка, 1997. – 303 с.
4. Інформаційні технології. Навчально-методичний посібник / За заг. Ред.: М. І. Жалдака – К.: РННЦ "ДНІТ", 2003. – 194 с.
5. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ ст.: Виступ на ювілейній сесії АПН України. – 2002. – №102-103. – 28 грудня 2002 р.
6. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – Київ: НПУ. – Вип. 6. – 2003. – С. 12-25.
7. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: Підручник для студентів математичних спеціальностей ВНЗ. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000. – 512 с.
8. Шавальова В. І. Використання персонального комп'ютера в методичній системі навчання математики у педагогічних вищих навчальних закладах // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – К.: НПУ. – Вип. 6. – 2001. – С. 43-49.



**ДИДАКТИКО-РОЗВИВАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ  
КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З  
МАТЕМАТИКИ У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ**

*Шавальова Ольга Володимирівна  
аспірант*

*Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова*

**Постановка проблеми.** Процеси, що відбуваються у нашій країні у зв'язку з розбудовою її державності, переходом до ринкових відносин, гуманізація та демократизація українського суспільства передбачають формування патріотично спрямованої, різнобічно розвиненої, громадсько активної, ділової особистості, спроможної самореалізувати себе [4; 10].

Одним із напрямків реформування системи освіти України є перехід до особистісно-орієнтованих моделей навчання та виховання, до створення психолого-педагогічних умов, які б сприяли розвитку творчої особистості тих, хто навчається, базуючись на активних та інтерактивних методах навчання, на використанні педагогічних програмних засобів.

Проблеми використання комп'ютерних технологій навчання ґрунтовно розробляються в нашій державі та інших країнах. Методичні та дидактичні аспекти застосування інформаційних технологій у навчанні висвітлюються у працях В. П. Безпалько, В. П. Болтянського, М. І Жалдака, В. І. Клочка, В. М. Мадзігона, С. А. Ракова, Ю. С. Рамського, О. С. Співаковського, В. І. Шавальнової та ін. Психолого-педагогічні основи використання інформаційних технологій у навчанні обґрунтовані у роботах Б. С. Гершунського, В. Зінченка, І. А. Зязюна, Є. І. Машбиця, С. Д. Максименка та ін. Однак слід зауважити, що досі немає робіт, які б розкривали особливості та перспективи використання комп'ютерних технологій навчання у вищих медичних навчальних закладах 1-2 рівнів акредитації, зокрема математики, хоча саме математика надає широкі можливості для інтелектуального розвитку. **Метою даної статті** є обґрунтування доцільності запровадження комп'ютерних технологій навчання на практичних заняттях з математики у медичних коледжах на підставі індивідуалізації та диференціації навчання, широкого впровадження міжпредметних зв'язків.

Анкетування викладачів математики Вінницького, Бердянського, Житомирського, Кіровоградського, Київського міського, Сумського медичних коледжів показало, що в останні роки простежується зниження рівня математичної підготовки студентів першого курсу і, при зниженому інтересі до вивчення цього навчального предмету, важко стимулювати студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності.

У «Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», затвердженому Міністерством освіти та науки України відзначено, що практичне заняття – це форма навчального заняття, при якій викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань [9].

Як відзначає Я. Я. Болюбаш, практичне заняття включає проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок студентів, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення за участю студентів, розв'язування завдань з

їх обговоренням, розв'язування контрольних завдань, їх перевірку, оцінювання [3].

Основна дидактична мета практичного заняття – розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів [3].

В останні десятиріччя в психологічній та педагогічній науках інтенсивно розробляються шляхи та засоби активізації пізнавальної діяльності студентів. При цьому активна пізнавальна діяльність розглядається не тільки як засіб підвищення навчальних досягнень, а й як метод розвитку розумових здібностей студентів.

Як відзначає З. І. Слєпкань, викладач на практичному занятті повинен не тільки розглядати окремі питання навчальної дисципліни, виробляти у студентів необхідні вміння та навички, а й навчати їх прийомам навчально-пізнавальної діяльності [10].

На практичних заняттях викладач – організатор навчання, а студент – активний учасник, тому що йде активний процес перетворення його знань в уміння, а далі у навички, які й дають йому право іменувати себе фахівцем.

Для активізації розумових сил студентів необхідні проблемні питання, дискусії, взаєморецензування, самоаналіз, поєднання фронтального виявлення знань з індивідуальним, усного з писемним, біжучого з повторювальним та підсумково-узагальнюючим, навчальне тестування, коментувальне письмо, демонстрування навчальних фільмів та інші активні методи та прийоми навчання. Продумане чергування різних видів вправ дозволить уникнути одноманітності, яка згубно впливає на увагу, мислення й пам'ять студента.

На практичних заняттях значно більше, ніж на лекціях у викладача є можливість організувати науковий пошук, керувати самостійною роботою студентів, розвивати їх дослідницьку діяльність, розумові сили, професійне мислення. Як відзначають Ю. К. Бабанський, В. П. Безпалько, М. І Бурда, Г. А. Ільїн, З. І. Слєпкань, А. А. Кірсанов та ін., одним із важливих факторів активізації пізнавальної діяльності студентів є індивідуалізація та диференціація навчання. У процесі навчання необхідно враховувати як сильні, так і слабкі сторони в здібностях кожного студента. Поділяючи студентів на певні групи з урахуванням індивідуальних особливостей, необхідно створити умови навчання для всіх груп такі, що всі вони будуть вивчати навчальний матеріал не нижче вимог освітніх стандартів [11]. Це є можливим за умови диференціювання не тільки змісту навчання, а й форм, методів, засобів навчання та дози допомоги. Ю. К. Бабанський відзначає, що деякі студенти потребують більшої допомоги, інші – у звичайних дозах, треті – у вельми незначних. У подальшому дози допомоги повинні зменшуватися, щоб розвивати самостійність студентів [2]. М. В. Метельський пропонує диференціювати зміст за трьома рівнями його подання: перший, ознайомлювальний рівень – оглядово-ознайомлювальне вивчення з метою дати студентам лише уявлення, яке розширить їхній загальнонауковий та предметний кругозір; другий, ідейно-узагальнюючий рівень – вивчення науково-ідейного змісту теми з ілюстрацією лише окремих застосувань; третій, операційний рівень – доведення вивчення до автоматизації навичок його застосування [8].

З метою підготовки студентів до майбутньої діяльності необхідно розвивати їх професійні навички та вміння, тобто практичні заняття з усіх навчальних дисциплін повинні хоча б на даний момент наближати студентів до своєї майбутньої професії.

Методологічною основою міжпредметних зв'язків виступають закони

взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ та процесів дійсності. Міжпредметні зв'язки – це єдність цілей, функцій і структурних елементів предметів, яка, будучи реалізованою в навчально-виховному процесі, сприяє узагальненню, систематизації та міцності знань, формуванню узагальнених вмій та навичок, в решті – формуванню цілісного, наукового світогляду та якостей всебічного і гармонійно розвиненої особистості.

М. І. Жалдак зазначає, що інтеграція навчальних предметів не може бути зведена до механічного їх об'єднання – потрібна розробка якісно нових предметів із новими метою, змістом, методами, засобами, організаційними формами і результатами навчання[7].

Ком'ютерно-орієнтовані системи навчання мають значні можливості в реалізації індивідуалізації та диференціації навчання, використання міжпредметних зв'язків інформатики та інших навчальних предметів.

Результати опитування викладачів математики вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації свідчать про актуальність запровадження до процесу підготовки майбутніх медиків комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики, оскільки навчання з використанням комп'ютерів здатне не лише інтенсифікувати освітній процес, а й сприяти розв'язку інтересів, здібностей, професіоналізму студентів, позитивно впливати на підвищення мотивації навчання, є засобом впровадження диференціації та індивідуалізації навчання та реалізації зв'язків інформатики, математики та майбутньої професії. Комп'ютерна підтримка процесу розв'язування задач, побудови й аналізу математичних моделей найрізноманітніших процесів і явищ дає значний педагогічний ефект, полегшуючи, розширюючи і поглиблюючи вивчення і розуміння методів математики.

Методологічна значущість математики в справі опанування суміжних дисциплін (хімії, біології, фізики, соціальної гігієни, фармакології та ін.) потребує практичної та прикладної спрямованості навчання, розвитку алгоритмічної та інформаційної культури студентів. Матеріали сучасних підручників, які використовуються в процесі навчання не враховують специфіку медичних коледжів і не містять алгоритмів, правил-орієнтирів з розв'язування окремих типових прикладних задач. Наприклад, з розрахунку норм вживання ліків, визначення концентрації розчинів, відстеження закономірностей та залежностей між окремими параметрами антропометрії, з розв'язування статистичних задач тощо. До речі, розв'язування багатьох прикладних задач медичного змісту потребує систематизованого повторення навчального матеріалу з математики, який вивчався раніше. Це, в свою чергу, викликає необхідність посилення вивчення нових тем, доцільної інтенсифікації навчально-виховного процесу, що уявляється достатньо складним в умовах традиційної побудови освітнього процесу без використання комп'ютерних засобів. Аналіз анкетування викладачів математики показав, що комп'ютерно-орієнтовані технології в процесі навчання математики у медичних коледжах не використовуються, хоча матеріально-технічна база для цього існує і викладачі вважають, що впровадження в навчальний процес педагогічно-програмних засобів відкриває широкі перспективи щодо гуманізації освітнього процесу, поглиблення та розширення бази знань та вмій студентів, надання результатам навчання практичного значення, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Викладачі помітили, що є потреба в відповідних методичних рекомендаціях, посібниках для викладачів, в проведенні курсів підвищення кваліфікації, зорієнтованих на впровадження комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики. Комп'ютерних навчальних програм з математики виділяють такі їх

класи: традиційні навчально-контролюючі програми і тренажери за окремими темами; інформаційно-довідкові системи; розв'язувачі задач; програми-конструктори; дослідницькі програми [1].

Добираючи програмні навчальні засоби для застосування під час проведення занять з математики, слід визначити, як в них враховано важливість фактора користувача тому, що аудиторія користувачів, що будуть використовувати програмний продукт, різняться за рівнем підготовки, за особистісними характеристиками; різні люди мають неоднакові фізичні, моторні, лінгвістичні навички спілкування, неоднакову здатність до творчості і різні здібності у навчанні [12].

Для студентів медичних коледжів слід добирати такі комп'ютерні програми, при роботі з якими вимагається мінімум операційних дій, які не потребують спеціального навчання прийомом роботи з програмою. На наш погляд, найбільш доступним для супроводу вивчення математики у медичних коледжах є програмний комплекс GRAN [5; 6], тому, що він має зручний україномовний інтерфейс, простий у використанні, дозволяє розв'язувати (та демонструвати) всі типи задач, які розглядаються у курсі математики медичного коледжу. Крім того, даний комплекс програм (GRAN 1, GRAN 2, GRAN 3) розроблено для школярів і при його використанні достатньо володіти лише найпростішими поняттями інформатики.

За даними, наведеними викладачами закладів, де проводилося опитування, найбільш складними для засвоєння студентами темами з математики є дослідження властивостей функцій за їх графіками, розв'язування нерівностей, стереометричних задач, задач теорії ймовірностей та математичної статистики, з обчислення об'єктів тіл обертання та площ плоских фігур за допомогою означених інтегралів.

За рахунок використання комп'ютерних програм можливо навчити розв'язувати, вказані викладачами завдання навіть самих слабких студентів. Використовуючи комп'ютер навчається "читати" графіки, діаграми, полігони, гістограми та робити при цьому необхідні висновки. Наприклад, маючи статистичні дані зрозуміють, які наслідки можливі, або, маючи графік температур, своєчасно зроблять необхідні дії. Крім того, робота з комп'ютером під час розв'язування математичних задач допомагає майбутньому фахівцю підвищити свою інформаційну грамотність, тобто рівень володіння інформаційними технологіями. Це важно як для подальшої роботи в медичних закладах, так і для тих, хто буде продовжувати навчання у вищих навчальних закладах III- IV рівнів акредитації медичного спрямування або з управління та менеджменту медичних та оздоровчих закладів.

**Висновки.** Під час підготовки до заняття викладач повинен уважно підійти до розроблення плану, детально проаналізувати усі можливі стратегії розгортання подій на уроці. Це особливо необхідно робити при підготовці до заняття, на якому передбачається фрагментарне застосування комп'ютерів. Слід пам'ятати, що треба перестрівати ні навчальний процес для використання комп'ютерів, а навпаки, удосконалювати навчально-виховний процес на підставі використання комп'ютерів. Як відзначає З. І. Слєпкань, запровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес не повинно бути самоціллю, воно має бути педагогічно виправданим [10, с. 99].

#### **Резюме**

В статті обосновано використання комп'ютерних технологій навчання на практичних заняттях по математике в медичних коледжах на основі використання диференціального навчання і міжпредметних зв'язей.

#### **Резюме**

У даній статті обґрунтовано доцільність запровадження комп'ютерних

технологій навчання на практичних заняттях з математики у медичних коледжах на підставі індивідуалізації та диференціації навчання, широкого впровадження міжпредметних зв'язків.

#### **Summary**

In this article use of computer technologies of training on practical occupations on mathematics in medical colleges is proved on the basis of use of the differentiated training and intersubject connections.

#### **Література**

1. Апатова Н. П. Інформаційні технології в навчанні математики // Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі. – К.: НПУ, 1997. – С. 39-57., 40
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
4. Демиденко В. К. Психологія вищої освіти: Навч. посібник для магістрантів педагогічних ВНЗ. – Бердянськ: БДПУ, 2003. – 48 с.
5. Жалдак М. І., Вітюк О. В. Комп'ютер на уроках геометрії: Посіб. для вчителів. – К.: Дініт, 2002. – 170 с.
6. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках математики: Посіб. для вчителів. – К.: Техніка, 1997. – 303 с.
7. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вузі//Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: Зб. наук. праць. – К.: КДПУ, 1991. – С. 13-16
8. Метельский Н. В. Пути совершенствования обучения математике: пробл. соврем. методики математики. – Мн.: Университетское, 1989. – 160 с.
9. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року №161.
10. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: підруч. для студ. мат. спец. пед. навч. закладів. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000. – 512 с.
11. Слєпкань З. І. Ще раз про диференціацію навчання і роль в ній освітнього стандарту // Математика в школі. – 2002. – № 2. – С. 29-30.
12. Смально О. А. Використання комп'ютера на уроках математики в школі. – К.: НПУ, 2000. – 118 с.

Подано до редакції 02.04.2004

УДК 37.018.1

### **ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ТА ПРОЕКТУВАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ГУВЕРНЕРА**

*Шароватова Олена Павлівна*

*Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди*

**Постановка проблеми.** За всіх часів професія педагога була найважливішою. Завдяки педагогічній діяльності не втрачається зв'язок часів, культурні цінності стають надбанням нових поколінь, у діалозі педагога й учня-вихованця народжуються нові ідеї й відносини, нові духовні й матеріальні цінності.

На початку 90-х років минулого століття у вітчизняній освітній системі відбулися суттєві зміни, стали з'являтися альтернативні форми освіти й виховання, розвиток яких є відображенням змін попиту на педагогів певної кваліфікації і особистих потреб громадян. Наслідком цих змін стало відродження інституту домашнього вихователя (гувернерства) як суспільно необхідного соціально-педагогічного явища. Призначення сучасного інституту гувернерства полягає в тому, щоб задовольнити освітні і виховні потреби, що виникли на сучасному етапі в окремих сім'ях, але ж є значущими для суспільства в цілому.



**Аналіз літератури** свідчить, що науковцями, не зважаючи на „молодість” проблеми, досить широко висвітлюються аспекти становлення такої категорії педагогів, як гувернери, розробляються питання їхньої професійної освіти (З. Г. Зайцева, С. Теплоу, Є. Г. Сарапулова, Н. М. Савельєва, А. В. Бардінов та ін.), але поза щільною увагою залишаються питання особистості гувернера-професіонала, важливості профорієнтаційної роботи щодо отримання абітурієнтами зазначеного фаху.

У **даній статті** зупинимося на особистісних якостях сучасних педагогів-гувернерів, наголосимо на необхідності творчих виявів їхньої індивідуальності і важливості прогностично-проективних умінь у здійсненні навчально-виховного процесу у домашніх умовах [1].

Які ж вимоги висуває сучасне суспільство до гувернера-професіонала?

Н. М. Савельєва, виходячи із кваліфікаційних характеристик гувернера, розроблених С. Теплоу, З. Г. Зайцевою, виділяє загальні вимоги до змісту професійних знань і умінь гувернера, незалежно від того, з якою категорією дітей він працюватиме, і спеціальні, які визначаються особливостями тієї чи іншої категорії дітей [2; 3].

Так, гувернер будь-якої спеціалізації повинен володіти знаннями із:

- загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології, психології сім'ї;
- загальної, дошкільної, соціальної, реабілітаційної педагогіки, дефектології, медико-соціальних основ роботи з дітьми; основ соціальної роботи з сім'єю;
- фізіології, анатомії дитини, основ гігієни та педіатрії;
- методик навчання і виховання дітей різного віку;
- повинен добре володіти державною та іноземною мовами;
- мати високий загальний рівень розвитку.

Для успішної професійної діяльності домашнього педагога Н. М. Савельєва вважає необхідними такі знання:

**Гувернерство як вид професійно-педагогічної діяльності:**

- основні документи, що регламентують роботу гувернера;
- соціальні умови відродження гувернерства на сучасному етапі;
- причини, за яких батьки звертаються до послуг гувернера;
- види гувернерства та завдання гувернерської діяльності.

**Адаптаційний період роботи гувернера в сім'ї:**

- методичні питання: знайомство з дитиною та її сім'єю, входження в сім'ю, налагодження контакту з дитиною; особливості адаптації дітей різного віку до гувернера;

- знання специфіки роботи гувернера в період адаптації;
- практичні навички знайомства з дитиною, встановлення контакту з нею.

**Емоційний комфорт – основа розвитку особистості дитини:**

- значення емоційного комфорту у розвитку дитини, визначення умов, необхідних для його забезпечення;

- деструктивні наслідки тривалого перебування дитини у стані емоційного дискомфорту, окреслення шляхів подолання негативного емоційно-чуттєвого стану;
- з методики налагодження довірливих, доброзичливих стосунків з дитиною (за О. Л. Кононенко, Р. Кемпбеллом, Ю. Б. Гіппенрейтер).

**Розвиток і виховання немовляти:**

- фізичний і психічний розвиток немовляти, необхідні умови його забезпечення;
- специфіка організації спілкування з немовлям;

- методики виховання немовляти.

Наступні розділи мають забезпечувати володіння методиками виховання всебічно розвинутої особистості, які умовно розділяють навчально-виховний процес на окремі сфери.

**Моральне виховання дошкільника вдома:**

- значення морального виховання у соціалізації дитини;
- зміст і методика морального виховання дітей різного віку;
- уміння щодо визначення рівня розвитку моральних якостей у дітей різного віку;
- вплив спілкування гувернера з дитиною на засвоєння нею моральних норм і правил поведінки.

**Трудове виховання дитини в сім'ї:**

- методика організації трудового виховання дітей різного віку вдома;
- умови, необхідні для трудового виховання дітей;
- вікові можливості дітей щодо виконання певних видів трудової діяльності.

**Методика організації дитячих свят:**

- значення дитячих свят у розвитку дитини;
- завдання і роль гувернера в організації дитячих свят, методика їх організації;
- вміння та навички організації дитячих свят.

**Розумове виховання і навчання дошкільників удома:**

- теоретичні основи розумового виховання і навчання дітей дошкільного віку;
- програми навчання і виховання дошкільників;
- завдання гувернера щодо розумового виховання та навчання дитини.

**Фізичне виховання дітей у домашніх умовах:**

- теоретичні основи фізичного виховання;
- напрями фізичного виховання;
- методика фізичного виховання вдома;
- правила безпеки у процесі занять фізкультурою.

**Статеве виховання дітей удома:**

- теоретичні основи й методика статевого виховання вдома;
- особливості формування статевої ідентифікації та поведінки у дітей різного віку;
- зміст знань дітей різного віку щодо відмінностей між статями, ролі батька й матері у народженні дітей, розвитку дитини в натальний і постнатальний періоди.

**Підготовка дітей до навчання в школі та допомога в оволодінні шкільною програмою:**

- методика підготовки дітей до школи та завдання гувернера в цьому процесі;
- показники готовності дитини до навчання в школі та шляхи їх досягнення;
- визначення рівня готовності дитини до навчання в школі;
- методичні основи допомоги дитині в оволодінні шкільною програмою та у виконанні домашніх завдань.

**Специфіка роботи гувернера з дітьми, які мають дефекти у розвитку:**

- психолого-педагогічні основи роботи з дітьми, які мають фізичні або психічні вади;
- специфіка виховання і навчання дітей з різного роду дефектами;
- проблема адаптації дитини з дефектами в соціумі та роль гувернера у цьому процесі [3, с. 136-137].

Поряд із певними знаннями та уміннями, визначеними у кваліфікаційних характеристиках гувернера, гувернер-практик, на наш погляд, має володіти

специфічними вміннями і навичками, де на першому місці повинні бути психологічні навички спілкування з дітьми, тобто тонке відчуття віку, здатність і вміння брати участь у формуванні взаємин.

Слід зауважити, що робота гувернера (домашнього педагога) висуває свої вимоги не лише до його професійного рівня, а й до особистісних якостей. Необхідність увійти в сім'ю, не порушивши її внутрішнього життя, вселити довіру, повернути до себе усіх членів сім'ї, завоювати серце дитини – це лише деякі умови успішності роботи гувернера. Відповідність ним залежить від психологічної підготовки педагога, від наявності у нього таких моральних якостей, як доброзичливість, повага до людей, ширість у стосунках з ними, розвинуте почуття такту, ~~доверливий~~ педагог має сприяти встановленню в сім'ї атмосфери взаєморозуміння, взаємоповаги, тепла, ставлення до дитини як суб'єкта. Він обмежує насильство (психічне, фізичне) й агресивність батьків відносно дитини, оскільки бере на себе монотонну щоденну виховну роботу. Нерідко домашній педагог стає довіреною особою дитини, зберігачем її дитячих таємниць, що є особливо важливим, бо професійний педагог виступає посередником між дитиною і батьками, які не завжди розуміють особливості її розвитку, пояснюючи окремі з них примхами, впертістю і т. д.

Слід також наголосити, що засвоєння теоретичного й практичного досвіду відбувається саме крізь призму особистості з її індивідуально-психологічними й соціальними особливостями, що і визначає певною мірою рівень її професіоналізму, якість набуття фахових знань, умінь, навичок.

Гувернер обов'язково повинен бути особистістю творчою, для якої характерні стійка, високого рівня спрямованість на творчість, творчий стиль педагогічної діяльності, наявність здібностей, мотивів, знань і умінь, серед яких важливе місце посідають організаторські здібності, ініціативність, активність, наполегливість, увага і спостережливість, мистецтво нестандартно мислити, дослідницький підхід до аналізу навчально-виховних ситуацій і творчого розв'язання педагогічних завдань, самостійність суджень і висновків, емоційно-вольові якості, завдяки яким утворюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю, у чому важливу роль відіграють такі неусвідомлювані компоненти розумової активності, як уява, інтуїція та імпровізація, а також потреба у самоактуалізації, у розкритті і розширенні своїх творчих можливостей.

Творчий педагог, і педагог-гувернер не є винятком, хоча його педагогічна діяльність дещо й відрізняється від діяльності педагога масової школи, - це перш за все дослідник, який володіє такими особистісними якостями: науковим психолого-педагогічним мисленням, високим рівнем педагогічної майстерності, певною дослідницькою сміливістю, розвинутою педагогічною інтуїцією, критичним аналізом, потребою у професійному самовихованні і здатністю розумно використовувати передовий педагогічний досвід. Усі ці якості так чи інакше характеризують готовність педагога до організації творчої діяльності.

Дослідники проблеми творчості під готовністю педагога до організації творчої діяльності розуміють сформованість у нього відповідних рис і якостей особистості, а саме:

- усвідомлення себе як творчої індивідуальності, наявності творчої активності, самостійності;
- потреби у творчій взаємодії з вихованцями;
- наявності знань, умінь, навичок, досвіду організації процесу пізнання, праці, спілкування як творчої діяльності [2, с. 104].

Педагогічна творчість визначається як діяльність, яка відрізняється якісно новими підходами до організації навчально-виховного процесу у будь-яких умовах і яка формує високорудовану, з точки зору сучасної науки, творчо мислячу людину. Головними ознаками педагогічної творчості, як і творчості у цілому, є:

- створення нового або істотно вдосконалення відомого;
- оригінальність, неповторність продукту діяльності, її результатів;
- взаємозв'язок творчості і самотворчості, самотворення, тобто творча людина постійно працює над собою, над створенням нового [2, с. 105].

Розглядаючи деякі рекомендації учених, які дозволяють внести елемент творчості у звичні дії, слід виходити з того, що будь-яка технологія – це перш за все система. Вона вміщує такі основні компоненти: діагностування, цілепокладання, проектування, конструювання, змістовий (інформаційний) компонент, організаційно-діяльнісний і контрольний-управлінський.

Для того, щоб педагог-гувернер розвивав свою професійну творчість, необхідним є створення педагогічних умов у реально існуючому навчально-виховному процесі, які сприяють прояву і розвитку його творчої індивідуальності, формуванню у нього авторської педагогічної технології. До них належать:

- формування професійного ідеалу і вироблення на його основі індивідуального стилю діяльності;
- проектування цілісного навчально-виховного процесу на основі співпраці, сумісної творчої діяльності всіх його учасників;
- розроблення та використання технологій рефлексивної діяльності вихованців та педагогів у спільній діяльності;
- узгодження об'єктивних умов та індивідуальних особливостей педагога;
- наявність творчої лабораторії педагога-гувернера (банку психолого-педагогічних ідей про розвиток особистості і її виховання; наукової, навчально-методичної, педагогічної та художньої літератури про виховання дітей; моделей систем і програм виховання; варіативних технологій виховного процесу; передового досвіду виховання; відеотеки, різноманітного демонстраційного матеріалу та ін.) [2, с. 117].

Характеризуючи роботу педагога-гувернера, як і педагога взагалі, слід наголосити, що педагогічна праця не творчою не буває і бути не може. Тому що неповторними є діти, обставини, особистість самого педагога, і будь-яке педагогічне рішення має виходити з цих завжди нестандартних факторів.

Розвиток педагогічного знання, ріст кількості методів, засобів, форм виховання, виявлення все більшої кількості факторів, що впливають на виховні відносини, робить педагогічну діяльність надмірно складною. Сучасному педагогу усе складніше оволодівати цими знаннями і вміннями і ще складніше ними користуватися. Внаслідок цього з безладу, яким нам здається перенасичення педагогічного знання, здатне педагогічне проектування. Проектування дозволяє оптимізувати діяльність педагога будь-якого профілю, будучи функцією не менш значущою, ніж організаторська, гностична (пошук змісту, методів і засобів взаємодії з дітьми) чи комунікативна. Очевидно, що будь-які педагогічні процеси створюються для прискорення і впорядкування розвитку вихованців (учнів) і педагогів. Проектувати їх – значить створювати розвиваючі процеси, усувати негативні фактори, створювати їм протидіючі. Педагогічне проектування, якщо воно професійне, завжди пов'язане із прагненням педагога організувати для своїх вихованців таке середовище виховання і позанавчальної діяльності, у якій вони повніше б розкривали свій внутрішній світ, були б вільні, досягали успіху і відчували себе комфортно.

У будь-якій сфері існування людства залежно від історичних, соціальних, економічних, психологічних факторів увесь час відбуваються зміни й рух. Так і колишня педагогіка, побудована на вимогах і заборонах, сьогодні використовується, а на зміну їй приходять гуманістичні, особистісно орієнтовані методи навчання й виховання з демократичним змістом і формами організації. За період професійної діяльності педагога відбувається зміна двох-трьох технологій виховання й навчання. Не виключена можливість, що надалі це відбуватиметься ще частіше, тож, оволодіння проектуванням допоможе педагогу-гувернеру не лише змінити попередню технологію, але й створити свою, новаторську. Проектування виступає шляхом до формування особистості педагога, який творчо мислить, зорієнтований на людські цінності свого вихованця.

Педагогічні ситуації, з якими стикається педагог-гувернер, можуть виникати стихійно, або попередньо проектуватися. Але й ті, що виникли стихійно, вирішуються продумано, із попереднім проектуванням виходу з них. Проектування педагогічних ситуацій відбувається як процес “підгонки” педагогічного процесу під конкретних людей, урахування реальних обставин з їх найдрібнішими ознаками.

Педагогічне проектування здійснюється як ряд певних етапів, які йдуть один за одним, наближаючи розробку майбутньої діяльності від загальної ідеї до точно визначених конкретних дій.

Зрозуміло, що будь-яка педагогічна діяльність починається з мети. Ця мета народжує ідеї про шляхи її досягнення у конкретних умовах, тобто педагогом утворюється модель своєї діяльності з вихованцями. На створення такої моделі впливає його особистий досвід, його розуміння дітей. Так починає формуватися індивідуальна система педагога. Створення таких моделей – початок творчості будь-якого педагога. Але ж заготовлена колись модель діяльності (дій) може багаторазово використовуватися ним, і з динамічної, гнучкої, такої, що постійно перебудовується і розвивається, перетворюватися на статичну, нерухому. Такі моделі неминуче призводять до появи стереотипів у роботі педагога.

Слід пам’ятати, що незорієнтованість проєктів на людину, неодухотвореність проєктів турботою про неї і на її благо призводить до створення бездушних побудов, які погано приймаються практикою.

Проектуючи, слід ставити себе на місце вихованців і передбачати їхню поведінку, почуття, які можуть виникнути під впливом створюваної діяльності. Це зробить можливим внесення необхідних коректив до проектування. А жорсткий, точний проєкт майже завжди призводить до насильства над учасниками педпроцесу, і, якщо запроєктоване не виконується чи виконується на неналежному рівні, то як педагог, так і вихованці починають виявляти свої негативні якості.

Величезне й першочергове завдання педагога-гувернера – не припуститися насильницького впливу на дітей, зливів їхнього характеру, нав’язування певних ідей, а дібрати такі методи, форми, зміст діяльності, які потрібні саме цим вихованцям для зростання й розвитку, навіть якщо ці вихованці дуже “складні”.

Педагогічне проектування маючи певні етапи, форми, принципи і прийоми здійснення, тобто нормативний бік, потребує не лише усвідомленості й цілеспрямованості, а й здібностей, почуттів, волі – того, чим ми багаті від природи, воно потребує творчості.

Будь-який педагог стоїть перед вибором: обравши мету, він визначає пріоритетні принципи, потім здійснює ще більш складну процедуру вибору змісту, методів і засобів. Такою роботою він займається нескінченно, а успішність її залежить від таких умов:

- духовно-моральної орієнтації педагога, його ціннісного ставлення до дитини, розуміння пріоритетності виховання перед навчанням, визначення пріоритету морального виховання перед усіма іншими;

- наявності досить повного банку усіх компонентів педпроцесу (переліку можливих цілей, завдань, принципів і т. д.);

- терплячого вивчення і знання рівня розвитку дітей, їхнього внутрішнього світу, ступеню сформованості механізмів самовиховання, самоосвіти, самонавчання;

- чесної самооцінки власних педагогічних можливостей – умінь використовувати обраний компонент для розвитку й соціалізації дітей;

- розуміння середовища: його особливостей, традицій, поглядів, відношень, звичок;

- уміння обирати компоненти, встановлюючи їх зв'язок і залежність між собою;

- інтуїції педагога, здібностей у думках уявляти на рівні передчуття результат своєї продуманої і спланованої діяльності.

Дотримання цих умов допомагає педагогові у складній справі побудови педпроцесу: за рахунок вибору у кожному окремому випадку робити педпроцес морально цінним і у той же час збагачувати його різноманіттям, уникати безцільності й стандартності.

Сучасний гувернер, розбираючись у різноманітті форм організації, змісту і технологій навчання й виховання підростаючого покоління, постійно робить вибір, але, чому б він не надавав перевагу, у кінцевому результаті він створює свою індивідуальну педагогічну систему.

Кожен педагог є творцем, який проектує розвиток своїх вихованців за допомогою обраних засобів, і саме від нього залежить успіх будь-якої технології, будь-якого змісту і будь-якої форми організації освіти й виховання.

Проективні здібності педагога виявляються у здатності уявити (спрогнозувати) кінцевий результат навчання й виховання у завданнях-задачах, розташованих у часі на певний навчально-виховний період, що готує дітей до самостійного вирішення різного роду завдань і сприяє їхній соціалізації.

Прогностична позиція педагога-гувернера, поряд із адекватністю і гнучкістю, є особливо необхідною стосовно такої категорії дітей, як негативно девіантні діти. Прогностичність у такому контексті означає, що стиль спілкування педагога має випереджати появу нових психічних і особистісних якостей дітей. Лише на основі прогностичної позиції можна встановити оптимальну дистанцію, зняти шаблонність у поведінці відносно до дитини.

У роботі з девіантними дітьми дуже важливо відновити у них упевненість і самоповагу, не знижуючи при цьому вимог до поведінки. Гувернеру слід заздалегідь визначити, що він хоче і чого не хоче від дитини. Дитина має знати, що припустиме, а що неприпустиме в її поведінці. Педагог має бути абсолютно упевненим у тому, що вихованець у змозі виконати те, чого від нього вимагають. Вимога неможливого – джерело постійних конфліктів: наставник не залишає дитині вибору.

На сьогодні ще не вироблено стереотипу виховного проекту у домашніх умовах, але ж ураховуючи загальні рекомендації до структури виховного проекту, при проектуванні складових процесу домашнього виховання, педагогу-гувернеру слід реалізовувати такі моменти:

- діагностувати соціальне середовище і виявити інтереси дитини і батьків;

- охарактеризувати сімейно-побутову культуру;

- протестувати батьків, дізнатися, чого вони чекають від виховання дитини у домашніх умовах;
- виявити для себе особливості спілкування, виховання у даній сім'ї;
- далі вже проектувати діяльнісні форми (заходи), які цікавлять дітей і батьків, з урахуванням регіонального компоненту.

**Висновки.** Центральною ланкою виховного проекту має бути виховання як життєтворчості людини культури, тобто спрямованість на розвиток дитячої особистості. Зміст і принципи діяльності мають урахувувати особливості конкретної сім'ї, відповідно мають бути визначені критерії оцінки успіху реалізації проекту. Зазначена структура виховного проекту у домашніх умовах не є нормативною, вона потребує додаткового осмислення й коректування.

У сучасних умовах усе більше з'являється педагогів-майстрів своєї справи: педагогів-експериментаторів, дослідників, творчо працюючих педагогів. Це фахівці вищої кваліфікації, високої культури, що розробляють авторські програми, володіють альтернативними педагогічними технологіями, індивідуальним стилем роботи, найбільш повно реалізують свій творчий потенціал, досягають творчих результатів у навчанні, вихованні і розвитку підростаючих поколінь.

Серед педагогів-творців гідне місце мають посісти й педагоги-гувернери, фахівці виродженого останніми десятиліттями інституту гувернерства, зміст діяльності якого спрямований на індивідуальний розвиток підростаючого покоління у домашніх умовах. Розвиток професійної творчості й прогностично-проективної діяльності у роботі гувернера стане запорукою ефективності процесу соціалізації виховуваних ним особистостей.

#### **Summary**

In the article „Pedagogic creative work and projecting in the training-educational activity of a tutor” the attention is paid to the requests of modern society to the regenerated lately category of pedagogue – tutors, the activity of which promote an effective socialization of the rising generation. Disclosing the questions of modern tutor’s professional preparedness, it is accented on their personal capacities, the necessity of creative display of their individuality and importance of the prognostic and projecting skills in the realization of training-educational process in home conditions.

#### **Резюме**

В статье „Педагогическое творчество и проектирование в учебно-воспитательной деятельности гувернера” обращается внимание на требования современного общества к возрожденной в последние годы категории педагогов – гувернерам, деятельность которых способствует эффективной социализации подрастающих поколений. Раскрываются вопросы профессионального образования современных гувернеров, акцентируется на их личностных качествах, на необходимости творческих проявлений и важности прогностично-проективных умений в осуществлении учебно-воспитательного процесса в домашних условиях.

#### **Резюме**

У статті „Педагогічна творчість та проектування у навчально-виховній діяльності гувернера” звертається увага на вимоги сучасного суспільства до відродженої останніми роками категорії педагогів-гувернерів, діяльність яких сприяє ефективній соціалізації підростаючих поколінь. Розкриваються питання професійної освіти сучасних гувернерів, акцентується на їхніх особистісних якостях, на необхідності творчих виявів їхньої індивідуальності та важливості прогностично-проективних умінь у здійсненні навчально-виховного процесу в домашніх умовах.

#### **Література**

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Изд-во „Деловая книга”, 1996. – 344 с.

2. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

3. Савельева Н. М. Гувернерство як вид професійної педагогічної діяльності // Зб. наук. праць ПДПУ ім. В. Г. Короленка. – Вип. 1-2 (28-29). – Серія „Педагогічні науки”. – Полтава, 2003. – С. 134-137.

Подано до редакції 04.02.2004

УДК 378.147.31

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОВЕДЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ ЛЕКЦІЙ

*Шевчук Тамара Олексіївна,  
старший викладач кафедри правових дисциплін та психології,  
Уманський державний аграрний університет*

У статті розглядається сутність методу проведення проблемних лекцій як однієї з ефективних технологій навчального процесу. Актуалізована ідея розвитку творчого потенціалу самостійності студентів, забезпечення суб'єктивної позиції в навчанні, ініціативи в організації власної пізнавальної діяльності.

**Постановка проблеми.** У поточний момент розвитку сучасної вищої школи особливого значення набуває проблема перебудови не тільки освітньої, а й розвиваючої функції освіти. Все більш актуальною стає трансформація навчально-дисциплінарної моделі виховання і освіти в особистісно-зорієнтовану модель, впроваджуються підходи до розвитку гуманістичної взаємодії викладача і студентів.

Викладання навчальних дисциплін набуває важливого наукового і практичного значення. Адже воно тісно пов'язане з формуванням особистості студента як майбутнього фахівця, а тому від того, як це питання розглядається у психологічній науці, залежить формування у майбутніх фахівців професійних умінь, ставлення до навчання.

Методика викладання у вищій школі ґрунтується на закономірностях, які не можна віднести ні до дидактичних, ні до загальнопедагогічних. Навчання здійснюється у процесі методичного управління, в конкретній діяльності педагога, пов'язаній з викладанням тієї чи іншої навчальної дисципліни [4]. Це вимагає від педагогів пошуку таких конкретних видів організаційно-методичної діяльності, які оптимальною мірою сприяли б досягненню мети в підготовці фахівців.

Протягом останніх років з'явився ряд робіт, присвячених використанню в навчальному процесі методів проблемного навчання як найефективнішого засобу досягнення певної мети. Водночас згадана проблема залишається ще мало розробленою.

Враховуючи актуальність та недостатній стан розробки зазначеної проблеми основна **мета статті** полягає в аналізі сутності і функції викладання, організації діяльного підходу до форм організації і методів проблемного навчання, зокрема, актуальних методологічних питань проведення проблемних лекцій як важливого засобу управління пізнавальною діяльністю студентів, а отже і їхнім індивідуальним психічним розвитком, утвердження особистісно-орієнтованої моделі навчання студентів.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Сучасний зміст освіти – багатокомпонентний. Він включає не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий підхід, ціннісні орієнтації особистості. „Освіта в добу глобалізації і високих технологій – це фактор соціальної стабільності, економічного



добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки” [6].

У сучасному світі, де знання, технології оновлюються швидше, ніж життя одного покоління людей, принципово важливою та конструктивною ідеєю в галузі стратегії підвищення інтелектуального потенціалу нації є ідея випереджувальної освіти, суть якої у тому, щоб вчасно підготувати людей до майбутнього.

Впровадження наукової методології та практичних способів застосування методів системного аналізу, а також методів синергетичного й інформаційного підходу для виявлення та визначення способів розв’язання найбільш важливих соціальних, економічних і науково-технічних проблем, а також формування на цій основі творчого мислення – основні пріоритетні напрями в роботі вищої школи [1; 3]. Вузівська система покликана сьогодні дати випускникові крім чисто професійних знань, навичок, умінь орієнтуватись у постійно зростаючому потоці інформації, ще й спроможність спілкування, умінь працювати в колективі, знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, бути готовим до розв’язання конфліктних ситуацій, до постійного поновлення та поповнення знань, пошуку оригінальних рішень в умовах конкуренції та економічної нестабільності в суспільстві.

При цьому забезпечення випускника – майбутнього спеціаліста такою сукупністю кваліфікаційних якостей та компетентності повинно проходити в умовах докорінної зміни функцій викладача. На відміну від традиційних підходів дедалі більшого поширення набуває активний діяльний підхід до оволодіння інтерактивними формами організації і методами навчання та управління пізнавальною діяльністю студентів, а отже і їхнім індивідуальним психічним розвитком. Це вимагає від педагогів пошуку конкретних видів організаційно-методичної діяльності, які оптимальною мірою сприяють досягненню мети в підготовці випускника. Викладач виступає не стільки джерелом інформації, скільки організатором роботи студентів, спрямовуючи її у потрібне русло, утворюючи сприятливий психологічний клімат у групі, коректуючи помилки.

Найважливішою умовою реалізації названих завдань у вищій школі є впровадження курсів психологічних дисциплін з використанням системи активних методів навчання. Лекційні курси з педагогічної психології можуть стати надійною теоретичною базою для розвитку у студентів професійного мислення лише тоді, коли у процесі вивчення цієї дисципліни спеціально спрямовувати увагу студентів на можливих шляхах застосування аналізу психологічних ситуацій та різних психологічних станів людей, їх діяльності, поведінки. У цьому аспекті великі потенційні можливості закладені у таких темах як „Особистість”, „Спілкування”, „Увага”, „Мислення”, „Сприймання”, „Пам’ять”, „Почуття”, „Воля”, „Темперамент”, „Характер”, і майже у всіх темах курсів педагогічної психології.

У ряді психолого-педагогічних робіт показано, що всяка навчальна діяльність підлягає управлінню або самоуправлінню (Ю. К. Бабанський, А. А. Балаєв, Е. А. Белків, В. І. Горова, В. В. Карпов, І. Харнаш, В. О. Якунін). А. І. Берг розглядає навчання як систему управління [2]. Подібну точку зору висловлює і М. С. Дмитрієва, звертаючи увагу на те, що процес навчання є класичним зразком управління [5]. В. В. Сагарда досліджує проблему організації самостійної роботи студентів як засобу самоуправління в оволодінні навчальною інформацією [9].

Управління здійснюється шляхом програмування викладачем діяльності тих, хто навчається. Дослідники застосовують поняття „педагогічне управління”, цим звертаючи увагу на використання ідей управління в теорії і практиці педагогічної освіти.

Стосовно організації навчального процесу Е. Б. Єсіповичем вживається термін „методичне управління”. В. І. Горова визначає функції методичного управління, що полягають у реалізації загальних положень педагогічного управління в конкретній діяльності педагога вищої школи і пов’язані з викладанням та вивченням тієї чи іншої навчальної дисципліни [4].

Важливою методичною проблемою в роботі викладача є вибір найефективнішої технології навчання, побудова педагогічного процесу на ідеях розвитку творчого потенціалу і самостійності студентів, ідеях забезпечення студентам суб’єктивної позиції в навчанні, передання їм ініціативи в організації свого навчання. Найефективнішим засобом досягнення цієї мети є використання в навчальному процесі методів проблемного навчання (Ю. К. Бабанський, Т. А. Ільїна, В. Г. Кудрявцев, І. А. Лернер, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов).

У сучасних умовах використання методів проблемного навчання передбачає педагогічну діяльність як процес розв’язання певних педагогічних завдань, спрямованих на перетворення навчання студентів у самонавчання, саморегуляцію, бо освітніми домінантами нової парадигми стають процеси саморозвитку, самоосвіти та самореалізації, основною умовою яких є ціннісне самовизначення.

У розв’язанні цих завдань заслугоує на увагу метод проблемного читання лекцій. Ця методика полягає в тому, що викладач розраховує на слухача, який уміє думати, бачить у ньому серйозний намір працювати, допомагає йому виконувати цю відповідальну і важку працю, веде його, допомагаючи робити певні кроки і навчаючи йти далі самостійно. Той, хто читає лекцію, не повинен підносити слухачам готові всі висновки певного вчення, а на основі свого досвіду, наукових тверджень формувати творче мислення, спрямоване на розвиток здібностей.

Мислення слухачів можна активізувати по-різному: в аудиторії і поза нею. У процесі активного навчання доцільно використовувати творчі психологічні завдання, що характерні для конкретного профілю спеціалістів, які дають можливість студентам ставити себе в ту або іншу психологічну ситуацію, набувати навичок аналізу її рефлексії, виявляти умови, при яких найрезультативніше може здійснюватись непередбачувальна діяльність, самостійно аналізувати різні психологічні явища та послідовність дій людини.

З цією метою можна використовувати різні типи завдань: орієнтовані на формування адекватного „Я – образу” (самооцінки), на формування адекватного „образу професії”; на встановлення відповідності „Я – образу” та „образу професії”.

Винятково важливе значення в цьому аспекті має психологічний аналіз різних ситуацій в художніх творах видатних письменників - мислителів: О. М. Толстого, Ф. М. Достоєвського, І. Я. Франка, М. М. Коцюбинського, А. П. Чехова. Подібні завдання не лише підвищують інтерес до психології та психологічної літератури, а й спонукають студентів до самоосвіти, самовиховання та самовдосконалення, розвивають у них здатність входити у внутрішній світ людини, розуміти і враховувати її психологічний стан за малопомітними, на перший погляд, проявами поведінки, мовними та емоційними реакціями.

Завдання можуть переслідувати і навчальну мету, виконання спеціальних вправ, виготовлення наочних посібників. Аудиторні засоби передбачають встановлення оперативного зворотного зв’язку безпосередньо в аудиторії: викладач запитує студентів, вислуховує їхні відповіді, з’ясовує позицію із суперечливих питань. Суть проблемного викладу лекції саме в тому, що подаються не готові висновки, а розв’язуються певні проблеми. Така лекція розрахована не тільки на роботу пам’яті слухача, а й на розвиток самостійного творчого мислення [7].

Проблемний виклад матеріалу створює пізнавальний інтерес до лекції, забезпечує умови для її повного засвоєння. Отже, підвищується ефективність викладання лекції.

Методика проблемного читання лекцій базується на правильному розумінні двох основних понять: лекційна проблема і проблемна ситуація. Лекційну проблему не можна зводити лише до постановки питання, яке невідоме слухачам. Здебільшого саме такі питання порушуються, але від цього матеріал аж ніяк не стає проблемним. Лекційна проблема відображає пізнавальну суперечність, яка пробуджує інтерес студента до невідомого, спонукає його до творчого пошуку. В її структурі - чотири елементи: відоме, невідоме, умови розв'язання проблеми, спосіб розв'язання проблеми. Відоме містить пізнавальну суперечність. Йдеться не про те, щоб свідомо заплутати слухача, штучно створити утруднення, а щоб з допомогою цієї суперечності змусити його мислити, викликати інтерес. Невідоме, як правило, формується у вигляді питання, що впливає із потреби розв'язання суперечності. Умови розв'язання проблеми – це певні вимоги до пошуку нових знань, його напрями. Спосіб розв'язання проблеми визначає шляхи і прийоми пошуку особистісно-значущих знань студентами.

Не можна сказати, що та чи інша проблема вже автоматично створює лекційну ситуацію в аудиторії. Якщо вона подається в'яло, без необхідної емоційності, студенти можуть не помітити її. Звичайно, може статися і таке: проблема поставлена правильно, емоційно, а більшість студентів не виявила інтересу. Це буває тоді, коли їм не вистачає певних знань. У результаті суперечність проблеми не усвідомлюється студентами і, отже, не стає поштовхом, імпульсом їхньої розумової діяльності. Викладач повинен дати необхідні пояснення, допомогти відновити знання і потім повторити проблему.

Крім усього треба знати способи створення проблемних ситуацій. Проблемні ситуації виникають, як правило, в результаті суперечностей міркування. Можна створювати проблемну ситуацію, виявивши різні точки зору слухачів. Вони свідчать, по суті, що дане питання ще не достатньо вивчене і тому є предметом наукових суперечок. Доводячи правильність концепції, викладач заперечує інші твердження. Такий виклад матеріалу називають проблемно-концептуальним.

Щоб розв'язати лекційні проблеми треба досконало знати елементарні закони мислення. Не обійтись без використання принципів діалектичної логіки і загальнонаукових методів дослідження, таких як: гіпотеза, сходження від абстрактного до конкретного, історичне і логічне порівняння, аналіз і синтез, індукція і дедукція, аналогія. Істина не декларується, а доводиться.

Є два види проблемних ситуацій: це такі, що виникли на основі об'єктивних суперечностей, і ті, що пов'язані з особливостями процесу мислення, засвоєння матеріалу. Звичайно, кожен викладач має свою специфіку в створенні проблемних ситуацій, може використовувати різні джерела інформації, які активізують увагу студентів: літературу, тести, статистичні дані, ТЗН, дошки, схеми тощо.

Ми розглянули метод проблемного викладу лекції, коли викладач сам розв'язує проблеми. Використовується і частково – пошуковий метод: викладач ставить проблему, але не розв'язує її. Він мобілізує знання студентів, радить їм відповідну літературу, пропонує самостійно зробити узагальнення й дійти висновків. Таким чином, дана проблема перетворюється на проблемне завдання для самостійної роботи студентів. У підготовлених аудиторіях при викладі дискусійних проблем можна застосовувати дослідницьким метод. У цьому випадку проблема пов'язана з таким матеріалом, який ще науково розробляється. Звичайно, подібні

проблеми під силу тим викладачам, які причетні до їх дослідження.

Організація і проведення проблемної лекції передбачає формування у студентів чотирьох основних груп навчальних вмінь, пов'язаних з аналітичною, творчою, аксіологічною та комунікативною діяльністю. Професійно підготовлений викладач під час проведення лекцій організовує діяльність студентів з вивчення спеціальної навчальної дисципліни і сприяє їхньому розвитку через визначення мети і форм, способів, методів, технології, техніки досягнення результату. Крім того, проблемна лекція охоплює діяльність викладача; навчальну діяльність студентів; форми взаємодії викладача і студентів; процес викладання; процес навчання; здійснення контролю.

Під час підготовки і проведення проблемної лекції необхідно враховувати, як контингент студентів, так і конкретне навчальне приміщення, пам'ятати при цьому, що старанно спланована та підготовлена лекція – суттєвий елемент у проведенні ефективного заняття, яке принесе задоволення і студентам і викладачеві. Пріоритетною повинна бути взаємодія студентів і викладача, яка ґрунтується на високому професіоналізмові та взаємній зацікавленості в досягненні результату навчання. **Висновки.** Таким чином, проблемну лекцію ми розглядаємо як різнобічну і взаємозумовлену діяльність викладача і студентів, спрямовану на відбір, систематизацію і подання навчальної інформації викладачем; сприймання, усвідомлення і оволодіння цією інформацією студентами; організацію викладачем самостійної активної, цілеспрямованої та результативної пізнавальної діяльності кожного студента; встановлення педагогічної взаємодії зворотного зв'язку та організація контролю та самоконтролю.

Ефективність і результативність лекційних занять значно залежить від рівня організації самостійної роботи студентів з навчальною та науковою літературою, накопиченні необхідних знань для участі в дискусії, вміння викласти свою думку. Методика організації самостійної роботи студентів – це вже інше питання, яке досить ґрунтовно висвітлене в методичній літературі.

#### **Summary**

The article is devoted to some urgent methodological problems of delivering lectures as one of the efficient teaching methods ensuring multilateral and independent activities of the teacher and students, organization of the educational process on the ideas of developing the creative potential and independence of students, their cognitive initiative.

#### **Резюме**

Даная стаття посвящена актуальным методологическим вопросам проведения проблемных лекций как одной из эффективных технологий обучения, обеспечивающей разностороннюю и взаимообусловленную деятельность преподавателя и студентов организация педагогического процесса на идеях развития творческого потенциала и самостоятельности студентов, идеях, которые обеспечивают студентам субъективную позицию в обучении, передачу им инициативы в организации своего познания.

#### **Резюме**

У статті розглянуті актуальні методологічні питання проведення проблемних лекцій як однієї із ефективних технологій навчання, що забезпечує різнобічну і взаємозумовлену діяльність викладача і студентів, побудову педагогічного процесу на ідеях розвитку творчого потенціалу і самостійності студентів, ідеях забезпечення студентам суб'єктивної позиції в навчанні, передачу їм ініціативи в організації свого пізнання.

#### **Література**

1. Аносов І. П. Проблеми методології педагогіки: антропологічний аспект // Гуманітарні науки. – 2002. – №2. – С. 191-194.
2. Берг А. И. Кибернетика и проблемы обучения. – М.: Прогресс, 1980.
3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М.: АПН СССР, 1986.
4. Горюва В. И. Управление обучением в условиях многоуровневой структуры педагогического образования // Многоуровневое высшее педагогическое образование. – 1991. Вып. 8.
5. Дмитриева М. С. Управление учебным процессом в высшей школе. – Новосибирск, 1991.
6. Кремінь В. Г. Освіта і наука України. Шляхи модернізації. – К., 2003.
7. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / За заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
8. Підкурманна Г. О. Педагогічний менеджмент у діяльності викладача вищої школи // Освіта і управління – 1998. – №2.
9. Сагарда В. В. Система підготовки педагога в умовах університетського освіти. – Автореферат дис. д-ра пед. наук в формі наукового доповіді. – К., 1992.

Подано до редакції 02.03.2004

УДК 616.89-008.441.13-08

## МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ТРЕНИНГОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

*Шестопалова Елена Петровна*  
кандидат психологических наук, доцент  
Криворожский государственный педагогический университет

**Постановка проблемы.** Одна из традиционных форм психологической помощи семье – индивидуальная психологическая консультация. Между тем, семья – это система и как каждая система требует системного подхода к решению проблем, возникающих в семейной коммуникации и взаимодействии. Довольно распространенной ситуацией является обращение по поводу конкретного члена семьи (чаще ребенка). Таким образом, имплицитно проводится мысль о том, что есть конкретный „носитель” проблемы в семье, им и следует заниматься. На самом деле, даже в случае действительно „проблемного” члена семьи нарушены многие аспекты семейного взаимодействия, а „носитель проблемы” это только выявляет. Внедрение в систему психологической помощи групповых форм, в частности тренингов взаимодействия родителей с детьми является альтернативой индивидуальной психологической консультации.

**Актуальность исследуемой проблемы** в том, что концептуальные основы и принципы управления такими группами в отечественной практике психологической помощи находятся в становлении [7,8,9,11].

В зарубежной практике оказания психологической помощи семье родительские тренинги зарекомендовали себя как эффективные формы обучения и развития необходимых качеств „компетентного родителя”. В частности программы помощи семьи в США поддерживаются на федеральном уровне. Однако, теоретические концепции, на которых основана система психологической помощи и соответствующие принципы управления психокоррекционным процессом в таких группах различны. Психологические подходы в работе с родительскими группами существуют в рамках определенных *теоретических моделей управления такими группами*. Одни модели целиком строятся на использовании собственной теории и терминологии – трансактный анализ, бихевиористская модель [2; 4; 5; 6; 13; 14]. Другие модели главный акцент делают на элементах социального взаимодействия и

уделяют много внимания элементам конкретного взаимодействия - модель А. Адлера и его последователей, программа Т. Гордона [3; 4]. Опыт проведения тренингов взаимодействия родителей с детьми можно найти в работах отечественных психологов и психотерапевтов А.И.Захарова, А.Я.Варги, А.С.Спиваковской, И.М.Марковской, Ю.Б. Гиппенрейтер [1; 2; 7; 8; 9; 11; 12].

**Целью нашей статьи** является анализ имеющихся моделей управления родительской группой (тренинга взаимодействия родителей с детьми) и изложения опыта применения интегрированной модели.

Объект исследования: модели управления групповыми тренингами взаимодействия родителей с детьми

Предмет исследования: интегрированная модель управления групповым тренингом взаимодействия родителей, объединенных по принципу сходной психологической проблематики

Гипотеза исследования состоит в том, что проведение анализа принципов управления различных моделей и концепций проведения групповых тренингов взаимодействия позволит создать гибкую интегрированную модель, оптимальную для решения конкретных психологических задач.

Среди теоретических направлений, в рамках которых возникло представление о групповом тренинге взаимодействия родителей с детьми, первым было психоаналитическое. Достоинством их подхода было то, что они обращали внимание на внимание на ранний опыт взаимодействия родителей с детьми и установили причины и виды психологической травматизации ребенка. В частности именно в этом направлении была установлена важность профилактики депривации, выдвигалось требование в изменении режима госпитализации ребенка (достаточное общение с родителями, совместная госпитализация), дабы предотвратить отклонения в его психическом развитии. Что касается концептуальных принципов организации родительской группы, то в работе С. Славсон впервые можно встретить термин «первичный кодекс группы». Эти принципы включали определение способа управления как не директивного: все члены группы имели право на высказывание своего мнения, ведущий не являлся единственным источником информации и непререкаемым авторитетом. В кодексе определяется главное направление дискуссии - способы взаимодействия родителей с детьми.

Значительный вклад в понимании стратегии работы в такой группе был сделан работами А.Адлера, в частности, такими работами как «Врач как воспитатель», «Воспитание родителей». Предвосхищая многие идеи, возникшие в гуманистически ориентированных теориях психологической помощи, Адлер дает ценные рекомендации по воспитанию психически и нравственно здорового ребенка. Одними из основных рекомендаций являются культивирование уверенности в своих силах, сознательное приучение к свободе выбора решения, отношение к наказанию как способу проинформировать ребенка, что он сделал неправильно и концентрация внимания на лучших способах поведения [15].

Как результат практического воплощения его идей стало появление семейных образовательных учебных групп, призванных помогать семьям устанавливать благоприятный климат в семье. Роберт Дрейкус впервые организовал консультирование родителей в 1939 году. Модель Дрейкуса организации таких групп состояла в следующем: дискуссионные группы комплектовались из родителей, живущих по соседству; разрабатывалась идея „семейного совета” как основного средства, способного установить атмосферу доверия в семье. При проведении групповой работы Дрейкус опирался на следующие принципы

семейного взаимодействия: отказ от применения силы, принцип естественных последствий, уважение потребностей детей, их принятие и принцип оказания поддержки детям [6].

Групповая динамика и роль ведущего в ней определяются так: умелая организация дискуссии, постановка вопросов со стороны ведущего, однако каждый член группы может брать на себя роль лидера. Е.В. Сидоренко в описании стратегии адлерянской терапии в группах Дрейкуса и других отличает следующие способы взаимодействия взрослого с ребенком, которые приводят к демократизации отношений в семье:

- описание того, что произошло;
- воспроизведение действий и слов ребенка;
- честные и открытые ответы, воодушевляющие высказывания [9].

Одной из наиболее популярных в настоящее время является модель групповой работы с родителями, предложенная в работах Х. Джайнотта, получившая название «модель группового психологического консультирования». Основная идея - развитие эмоциональной сферы родителей с помощью осознания ими своих подлинных чувств, ожиданий. Модель групповой работы позволяет внести большую объективность во взаимоотношения родителей с детьми. Эта модель особенно полезна тем родителям, с которыми обычные методы психологического просвещения и консультирования не срабатывают, поскольку их семейные установки дисгармоничны и ригидны. Модель управления группой –не директивна. Для расширения сферы осознания эмоций родителей в этих группах учат анализу собственных эмоциональных переживаний и способам осознания чувств ребенка в трудных моментах взаимодействия. Группы формировались в соответствии с возрастом детей или какой-либо проблемой.

Поведенчески ориентированные теории позитивно рассматривают возможности такой групповой психокоррекции. Наиболее распространенной является программа Т. Гордона-«тренинга эффективного родителя». В модели Гордона главной составляющей есть тренинг навыков родителей, которые он разделяет на две группы: навыки необходимые для решения проблем родителя и необходимые для решения проблем ребенка. Групповое занятие посвящено отработке таких навыков как активное слушание ребенка, самовыражение, тренинг уверенности в себе; ведение беседы. Опыт применения групповой формы по модели Гордона показал, что участники группы становились гибкими в выборе стратегии общения в семье, улучшалось взаимопонимание родителя с ребенком [3].

Применение поведенческой модели в групповой работе с родителями предполагает использование методик модификации поведения. Это контролируемые поведенческие реакции, которые содержат движения, действия, поступки, высказывания, подлежащие внешнему наблюдению (Л. Берковитц, Дж. Е.Симмонс). Согласно теоретической модели Я. Хьямяляйне целью групповой работы является привитие родителям, а через них их детям новых социальных навыков поведения. Ведущий в такой группе вместе с родителями разрабатывает систему позитивных подкреплений и негативных санкций, а так же игнорирования [5].

Довольно популярной является модель работы с родителями использующая теорию трансактного анализа (М.Джеймс, Д. Джонгвард, Е.В. Сидоренко) [5; 9]. Модель Е.В. Сидоренко включает работу с эго-состояниями членов родительской группы в ключе вербальных и невербальных сигналов (приёмы „Свинский Родитель”, „Заботливый Родитель”, „Натуральное дитя” социодрама „Детский сад” и др.).

Оригинальной отечественной моделью группового тренинга с родителями является разработка И.М.Марковской [8]. В задачи программы входит улучшение рефлексии своих взаимоотношений с ребенком, выработка новых навыков взаимодействия с детьми и активизация коммуникаций в семье. У родителя формируются навыки подлинного сотрудничества с ребенком. Комплектация групп идет соответственно с возрастными, интеллектуальными и личностными особенностями родителей на базе образовательных учреждений (школ, детских садов, психологических центров). Обычно в группу подбирают людей близкого возраста. Система управления группой - гибкая, главной целью является формирование готовности и умения слышать различные позиции участников группы. Таким образом, при организации группового взаимодействия встречаются в основном не директивный подход, хотя во многих моделях есть элементы обучения. В отличие от традиционного психоаналитического подхода сосредоточен на раннем психотравмирующем опыте, гуманистическая модель предполагает становление эмпатического межличностного взаимодействия; в поведенческих моделях внимание сосредоточено на уменьшение негативности в семейной коммуникации. Каждая из этих моделей доказала свою эффективность. В то же время в работе И.М. Марковской присутствует интегративный подход. Интегративный подход предполагает своеобразную эклектику. В эклектическом подходе существует несистематический и систематический подход. В последнем возможно использование определенной теории, системно и логично, объясняющей поведенческие проявления, а также привлечение техник из других концепций и подходов.

Мы считаем интегративный подход для решения задач группового взаимодействия наиболее продуктивным. В практике групповой работы с родителями мы использовали комплектацию групп по признаку возраста детей и их проблематики. Это были родители первоклассников и более старших детей со значительными нарушениями школьной адаптации. Типичные проблемы таких детей - неумение и нежелание приспособиться к требованиям школы и возрастание в связи с этим напряженности в семье. Поскольку на родителей такого «проблемного» ребенка оказывается определенное давление в виде упреков, требований „ больше заниматься с ребенком”, „контролировать его” родители чувствуют беспомощность, вину за просчеты в воспитании и шарахаются от крайней авторитарности к чувству беспомощности. Особенно это характерно для авторитарных родителей, испробовавших все „рычаги давления” на ребенка или внутренне неуверенных родителей, испытывающих сомнения в правильности своих действий. Таким образом, по внутренним психологическим характеристикам группа родителей довольно разнородна. Для теоретического обоснования группового взаимодействия мы используем теорию трансактного анализа и принципы организации группы в соответствии с моделями, предложенными М. Джеймсом М. Джонгвардом, Е.В. Сидоренко [5; 9]. Кроме того, используется модель Т. Гордона формирования коммуникативных навыков. Необходимым моментом мы считаем идею осознания родителями своих подлинных чувств, расширение эмоциональной сферы (модель Х. Джойнотта) [4]. Таким образом, не только в конкретных приемах, но и в теоретическом понимании управления группой, мы считаем необходимым использовать системную эклектику, поскольку семейная система включает и социальные роли (Родителя, Взрослого, Дитя), определяет социальные навыки и их эмоциональное проживание. Поэтому соединение вышеперечисленных подходов оказывается достаточно эффективным. Программа состоит из установочного,



диагностического и коррекционного блоков. Ведущий родительской группы выступает как наиболее компетентный член группы, но в то же время поддерживающий групповую активность и самостоятельность. Схематично последовательность групповой динамики выглядит так: обсуждение проблематики, связанной с началом обучения детей, вербализация тревог и страхов, связанных с неудачами детей. Советы родителей на этом этапе носят малопродуктивный характер, хотя помогают в установлении контактов в группе. На основном этапе идет работа по формированию коммуникативных навыков - слушание чувств ребенка; обсуждается каталог негативных эффектов типичных родительских реакций (по Т.Гордону). Ведущий знакомит группу с шестью шагами метода решения конфликтов по Т. Гордону, обсуждаются варианты переработки конфликтов. Участники проходят к выводу, что привычные способы решения конфликтов не являются лучшими. В этой группе важной является задача разрыва порочного круга - родитель встревожен по поводу неудач ребенка, а у ребенка еще более усиливается тревога или негативизм по поводу школы. Для решения этой задачи отрабатывают способы осознания своих подлинных чувств и чувств ребенка. Родители учатся применять «Я-сообщения» в общении с ребенком. Кроме этого, существенную роль играют лекционные приемы и групповые дискуссии, в которых обсуждаются типичные трудности различных групп плохо адаптированных перво-классников: синдром дефицита внимания, леворукость, в том числе скрытая, эмоциональная расторможенность, застенчивость, ранимость, высокая тревожность, медленный психический темп («копуши»). Получение четкой, доступной психологической информации, как в ходе лекционных моментов, так и в совместном обсуждении приводят к изменению точки зрения родителей и смещения акцента с «виновности» ребенка или родителя на саму проблему и способ ее решения. Родители получают необходимую информацию и отрабатывают навыки взаимодействия в ситуациях помощи ребенку в выполнении домашних заданий. Много внимания уделяется способам поведения родителей в ответ на деструктивное поведение ребенка (негативизм, агрессивное поведение по отношению к взрослым и сверстникам, демонстративное поведение в классе) Используются методы управляемого конфликта, моделирования поведения ребенка с помощью родителя, приемы „Эмоционального зеркала“, элементы арт-терапии (тематические психорисунки). Немаловажную роль играет групповая поддержка, возникновение группового „мы“. Результаты работы в группе сводятся к лучшему пониманию индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка, его потребностей и внутренних конфликтов, эффективных способов взаимодействия с ним, способов помощи в учебной деятельности, снижается тревога и фрустрированность самих родителей. Родители начинают лучше понимать собственные стереотипы воспитания, которые не являются результатом сознательного выбора, а следствием подражания собственным родителям или влияния стереотипов массового сознания.

*Перспективой дальнейшей разработки проблемы* концептуальных основ и принципов управления родительскими группами является дальнейшее становления отечественной теории оказания помощи семье в русле групповых тренингов взаимодействия. В работах А.С. Спиваковской, А.И. Захарова, А.Я. Варга, такая работа идет как дополнение к коррекционной программе, проводимой с детьми или является составной частью программы психологической коррекции. Между тем в последнее время, как указывает Л.А. Петровская, групповые формы «стали подлинным знаменем времени как в силу экономичности, так и в силу своей эффективности, в ряде случаев более высокой по сравнению с групповой работой»

[11, с. 24]. Групповой психокоррекционный процесс всегда содержит некую инновацию, исследовательский момент, чем отличается от традиционных методов, которые ставят цель донести готовые знания, воплотить их на практике. Участники тренинга взаимодействия практически овладевают исследовательскими навыками анализа модели общения, которая складывается в группе. Перспективы развития этого направления помощи связаны с самой ее спецификой - целостным анализом поведенческого материала. Особенно эффективно помогают, как отмечается в исследованиях Т.С. Яценко, разные формы невербального поведения, в том числе с помощью арт-терапии (комплексные тематические психорисунки) [12]. Главным достижением такой формы становится ослабление неадаптивных защит, приобретение открытости к новому опыту, поведение членов группы в реальной жизненной ситуации становится гибким.

**Выводы.** Проведенный анализ моделей и концепций управления тренингами взаимодействия родителей с детьми позволяет предложить гибкую интегрированную модель для решения конкретной психологической задачи – тренинга взаимодействия родителей с детьми, имеющими трудности в адаптации к требованиям школы.

#### **Резюме**

В статье проанализированы различные подходы к содержанию моделей управления родительской группой (тренингу взаимодействия родителей с детьми) и изложен опыт применения интегрированной модели для групп родителей со сходной проблемой - нарушение адаптации детей к требованиям школьного обучения.

#### **Резюме**

В статті проаналізовані різні підходи до змісту моделей керування батьківською групою (тренінгу взаємодії батьків з дітьми) та наводиться досвід використання інтегрованої моделі для груп батьків з подібною проблемою-порушення адаптації дітей до вимог шкільного навчання.

#### **Summary**

In clause(article) various approaches to the maintenance(contents) of models of management by parental group (to training of interaction of parents with children) are analyzed and experience of application of the integrated model for groups of parents with a similar problem - infringement of adaptation of children to requirements of school training is stated.

#### **Литература**

- 1.Бурменская Г.В. Карабанова О.А. Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 180 с.
- 2.Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: МАСС МЕДИА, 1995. – С. 37-57.
- 3.Гордон Т. РЕТ. Повышение родительской эффективности / Популярная педагогика. – Екатеринбург: АРД ЛГД, 1997.
- 4.Джайнотт Х. Родители и дети // Сер. «Знание». – ПЕД. Ф-т, 1986. – №4. – 92 с.
- 5.Джеймс М. Джонгвард Д. Рожденные выигрывать.– М.: Прогресс, 1993.– С. 16-18.
- 6.Дрейкус Р. Золц. В. Счастье вашего ребенка. – М.: Прогресс, 1986. – С. 23.
- 7.Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1982.– С.129.
- 8.Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. –СПб., изд-во Речь, 2000.
- 9.Сидоренко Е.В. Опыт реориентационного тренинга. – СПб, 1995. – С. 8-10.
10. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М.: Изд. МГУ, 1988. – С. 89-120.
11. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей. Концепции, направления, и перспективы.– М.: Просвещение, 1993.
12. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції.-К.: Либідь, 1996. – С.24.
13. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей.-М.: Знание, 1990.
14. Винникотт Д.В. Разговор с родителем. – М.: НФ. Класс, 1995.
15. Сидоренко Е.В. Комплекс „неполноценности” и анализ ранних воспоминаний в концепции

Альфреда Адлера.– СПб. : СПбГУ, 1993.

Подано до редакції 14.02.2004

*Шитова Ирина Юрьевна*  
*кандидат педагогических наук, доцент*  
*Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского*

**Постановка проблемы.** Одним из актуальных вопросов педагогической психологии является проблема психологии педагогической деятельности и ее продуктивности.

Профессиональная деятельность педагога изучается в разных аспектах. С точки зрения компонентного подхода деятельность учителя описывается через структуру, которая обеспечивает успешное решение профессиональных задач. Компоненты педагогической деятельности наиболее часто описываются посредством педагогических умений (О. А. Абдуллина, П. П. Блонский, В. А. Сластенин и др.), педагогических способностей (Н. Ф. Гоноволин, Е. А. Климив, В. А. Кан-Калик и др.), качества и свойства личности (Б. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, И. А. Зязюн, К. М. Левитан, А. К. Маркова и др.)

Функциональный подход предполагает определение общих и специальных функций, направленных на достижение конечного результата педагогического процесса. С этой позиции деятельность педагога рассматривают Е. П. Белозерцев, Х. Й. Лийметс, А. И. Щербаков и др.

Рассматривается общепсихологическая структура деятельности как инвариантная модель структуры педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, В. А. Семиченко, Е. С. Суходольский и др.)

**Целью данной статьи** является рассмотрение некоторых подходов к определению структуры личности в рамках разных психологических теорий и школ, а также подчеркивается, что суть процесса воспитания зависит от понимания, наполнения педагогом личным значением ответа на вопрос: «Что такое личность и как она формируется».

Очевидным является тот факт, что деятельность педагога это, прежде всего направлена на другого человека. Все, что делает педагог, имеет смысл только тогда, когда в итоге в личности его подопечного аккумулируется тот научный и социальный опыт, который должен быть передан ему учителем. В реальном педагогическом взаимодействии под влиянием одновременно действующих многообразных мотивирующих обстоятельств учителем осуществляется психолого-педагогическая проекция личности учащегося. Мысли и поведение педагога одновременно детерминируются прошлым опытом, актуальной ситуацией и образами ожидаемого и желаемого будущего [1].

Одним из первых направлений в определении сущности человека было рассмотрение личности как совокупности индивидуальных особенностей индивида: особенностей познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, способностей, темперамента [5].

В американской психологии, например, Р. Кеттелл, Л. Терстоун, Дж. Гилфорд, пользуясь факторным анализом, пытались выделить и перечислить основные черты личности, классифицировать их в группы и установить типичные сочетания. В русской психологии такой подход к анализу и описанию личности подробно разработал А. Ф. Лазурский. Встречается он и в работах советских психологов К. К. Ковалева,

Н. Д. Левитова, С. Л. Рубинштейна.

Из такого понимания личности возникает определенная концепция сущности и содержания воспитания. Сущность воспитания - формирование у ученика определенной совокупности черт личности. Отсюда следуют универсальные методы воспитания: разъяснение, пример (образец) и упражнение (тренировка), принуждение и поощрение. Указанные методы пригодны для воспитания любых черт личности и любом возрасте. Изменяется содержание, которое внедряется с помощью этих методов, а также формы, в которых они применяются в соответствии с конкретными воспитательными целями и возрастом ребенка [4].

Существует группа психологических теорий, которые утверждают, что в формировании личности ведущими являются внутренние силы, т. е. влечения, порождаемые потребностями. Влечения, по мнению сторонников этих теорий, это и есть «стержень» поведения человека. Разные теории, относящиеся к этой группе, выдвигают в качестве доминирующих различные влечения, наблюдаемые у человека. Так, например, З. Фрейд утверждал, что это сексуальные влечения; А. Адлер – влечение к могуществу и власти; К. Хорни – стремление человека к защищенности и безопасности; Г. С. Салливан – потребность в положительной оценке со стороны окружающих; Э. Фромм – стремление «избежать свободы», одиночества и ответственности; Л. И. Божович – влечение к впечатлениям (потребность в информации).

Независимо от того, какое влечение рассматривается как ведущее, большинство сторонников данного направления сходятся в главном. Они считают, что формирование личности определяется тем, как складывается взаимодействие этих внутренних «глубинных» влечений человека с условиями и требованиями внешней среды, общества.

Влечения дают на человека изнутри, а условия и требования общества – извне. Это – объективные силы, которые действуют на индивида независимо от того, желает он этого или нет, осознает их или не осознает. Процесс развития личности идет через напряжение, борьбу и конфликты. Личность человека формируется в этой борьбе и конфликтах, а ее структура отражает компромисс, достигнутый индивидом в его взаимоотношениях с обществом. При этом конфликты, движущие развитие личности, могут быть двух типов.

Первый – это противоречие между исходными влечениями индивида и запретами, требованиями общества. Решение в этом случае может достигаться различным образом: индивид может внешне подчиниться формам поведения, определяемым обществом для удовлетворения своих влечений; индивид может внутренне принять требования, т. е. ввести их в структуру своего «Я»; индивид может вытеснить существующую потребность из своего сознания как противоречащую нормам общества; индивид может подавить в себе требования общества и пойти на прямое удовлетворение влечения, противоречащее нормам общества.

Второй тип конфликтов возникает из противоречий между личностью, ее самосознанием и окружающим миром. Эти конфликты ведут к определенным изменениям в отношениях человека к себе, людям, обществу. Разрешение конфликтов данного типа тоже происходит различными путями. Первый путь – принятие реальности. Заключается в том, что человек перестраивает представление о себе, изменяет свои цели и отношения в соответствии с тем, что обнаруживается фактически при самореализации. Второй путь – бегство от реальности. В этом случае человек упорно держится, цепляется за свои представления и исключает из сознания, не замечает всего, что им противоречит. Третий путь – искажение реальности. В этом случае у человека перестраивается отношение к реальности, искажается восприятие и пони-

вание ее так, чтобы снять противоречие между представлением о себе и фактами.

Сущность воспитания заключается с этой точки зрения, прежде всего в направлении влечений индивида к социальным приемлемым целям, согласование влечений с нормами и требованиями общества, устремления внутренней активности человека в форму общественно-полезной деятельности.

Следовательно, ведущее значение в воспитательном процессе отводится таким методам воспитания и снятия конфликтов, как привлечение ребенка к различным видам деятельности, проявление понимания, доверия, а также оказание поддержки, помощи ребенку.

Одним из наиболее молодых направлений в определении сущности человека является онтопсихологическая концепция человека [2; 3]. В философском плане онтопсихология базируется на концепциях Э. Гуссереля и М. Хайдеггера, а в психологическом плане представляет собой синтез психоанализа З. Фрейда, индивидуальной психологии А. Адлера, аналитической психологии К. Юнга и гуманистической психологии А. Маслоу, Р. Мэя и К. Роджерса. Как научное направление онтопсихология характеризуется антропоцентрической ориентацией: человек, его подлинное бытие составляет основной предмет онтопсихологии. Практической целью онтопсихологии является соответствие человека своей внутренней сущности, его аутентичность своему бытию, своей природе. Как научная школа онтопсихология была основана А. Менегетти, ученым-теоретиком и практиком-психотерапевтом. Согласно концепции А. Менегетти психика человека состоит из следующих основных инстанций и процессов: Ин-се (сущность в себе) – внутреннее позитивное ядро человека, его подлинное бытие; естественные и неискаженные эманации (проявления) жизни или проекции Ин-се; монитор отклонения – психологический механизм, связанный с действием социальных стереотипов и штампов, вмешивающихся в живую ткань бытия и искажающих аутентичные эманации Ин-се; искаженные проявления жизни, организованные в виде психологических комплексов; сознательно-логическое «Я» – последняя психологическая инстанция человека, именно она является единственной осознанной частью нашей психики, склонной при этом отождествлять себя со всей психикой человека.

Таким образом, с точки зрения онтопсихологии человек является продуктом собственного бессознательного, в которое погружено большинство психических структур.

В соответствии с убеждением онтопсихологов, основанным на большой клинической практике, Ин-се человека, его внутреннее ядро, положительно. Это ядро включает в себе все для полноценной и полной самореализации человека, в том числе и направление этой самореализации. Чем сильнее человек отклоняется от этого направления, тем интенсивнее чувство неудовлетворенности, которое он испытывает. Ин-се является универсальной точкой отсчета для определения степени позитивности любого действия человека, критерием его жизнестойкости и оптимальности. С помощью Ин-се каждый человек в любой момент может выбрать единственно верный вариант самореализации. Способность человека сознательно находить такой выход из любой ситуации свидетельствует о личностной зрелости, о соответствии жизни человека фундаментальным принципам бытия.

Ин-се человека постоянно излучает свои эманации (проявления), однако наше сознательно-логическое «Я» воспринимает лишь незначительную их часть, и обычно оно либо игнорирует эти сигналы Ин-се, либо воспринимает их в искаженном виде. Если намерения нашего «Я» совпадают с нашими природными стремлениями, то это означает, что мы самореализуемся, что мы живем. Такое совпадение проявля-

ется в нашей эмоциональной жизни в виде переживаний радости, полноты жизни. Развитие современной цивилизации не позволяет человеку установить контакт со своим Ин-се. В соответствии с социоцентрированной логикой личность изначально ориентирована исключительно вовне (при этом в себе самом человек, как правило, крайне дезорганизован), так как все ее так называемое «благополучие» в этом мире определяется степенью адаптированности к социальной системе.

Онтопсихология занимается не только индивидуальной психической жизнью, но много внимания уделяет социальным условиям жизни человека в браке и семье, что стало одним из важных условий разработки онтопсихологической педагогики. Отметим ее основные положения.

Эффективным воспитателем может быть только тот, в ком свободно взаимодействуют Ин-се и сознательное «Я». Прежде всего, человек обязан быть верным себе, только тогда он может содействовать позитивному росту других.

Дети всегда здоровы. Если они кажутся больными, то это потому, что в них соматизируются конфликтные ситуации взрослой среды.

Ребенок должен быть постоянно открыт своему внутреннему опыту. Если воспитание ребенка будет нацелено исключительно на внешние социальные ориентиры, его развитие зайдет в тупик.

Ребенок всегда чувствует семантические поля взрослых. Каждый раз, когда взрослые хотят помочь ребенку в его развитии, они, прежде всего, должны проявить в отношениях с ним свою безусловную любовь. Когда любовь подтверждена, создаются необходимые и достаточные условия для позитивных самоизменений ребенка, приводящих к устранению его функциональных недостатков.

В своей первой книге, опубликованной в 1937 г., «Личность: психологическая интерпретация» Г. Олпорт описал и классифицировал более 50 определений личности. Попытка синтезировать определения оказалась неудачной. Г. Олпорт был вынужден отказаться от определения личности, признавая только то, что «человек – объективная реальность».

**Выводы.** На наш взгляд, невозможно создать универсальную, удовлетворяющую всем требованиям теорию личности. Процесс воспитания личности окажется неэффективным, если не будут учитываться нюансы психической организации конкретного ученика – человека.

#### **Summary**

Some approaches to determination of structure of personality within the framework of different psychological theories and schools are considered in the article. It is marked that essence of process of education depends on understanding, fillings by personality sense by the teacher of answer for a question: «What personality and as she is formed».

#### **Резюме**

У статті розглянуті деякі підходи до визначення структури особи в рамках різних психологічних теорій і шкіл. Наголошується, що суть процесу виховання залежить від розуміння, наповнення особовим значенням педагогом відповіді на питання: «Що таке особа і як вона формується».

#### **Резюме**

В статье рассмотрены некоторые подходы к определению структуры личности в рамках разных психологических теорий и школ. Подчеркивается, что суть процесса воспитания зависит от понимания, наполнения педагогом личным значением ответа на вопрос: «Что такое личность и как она формируется».

#### **Литература**

1. Ительсон Л. Б. Проблемы современной педагогической психологии. – М., 1970.

2. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. – Пермь, 1993.
3. Менегетти. А. Введение в онтопсихологию. – Пермь, 1993.
4. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 2002.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). – СПб, 1997.

Подано до редакції 03.04.2004

УДК 37. 018. 51. 047

## **ПРОЕКТНО-МОДЕЛЬНИЙ ШЛЯХ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ**

*Шиян Надія Іванівна  
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант  
Полтавський державний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка*

**Постановка проблеми.** У системі освіти сільських дітей нагромадилося багато проблеми, обумовлених причинами різного характеру – соціально-економічного, демографічного, професійно-педагогічного й ін. Ці проблеми не дозволяють педагогічним колективам сільських шкіл забезпечувати високий рівень якості освіти, інтелектуального, духовно-етичного і фізичного розвитку своїх вихованців. Спостерігається зростання незадоволеності результатами роботи навчальних закладів в середовищі сільських жителів, назріла необхідність істотних змін у діяльності сільських освітніх установ.

Реформа освіти в Україні, законодавчо затверджена в Законі України “Про загальну середню освіту” [2], Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) [3], Концепції профільного навчання в старшій школі [4], передбачає реалізацію в старшій ланці середньої школи профільного навчання. Профільне навчання трактується нами як спеціально організована форма пізнавальної діяльності, що враховує індивідуальні особливості, бажання та соціальний досвід особистості, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток особистості учня і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм і методів навчання відповідно до їх можливостей і прагнень.

Якщо прослідкувати останні зміни в сфері освіти, то можна сказати, що в містах вона досить сильно реформувалася і практично всі учні міських шкіл одержали можливість особисто визначати свою освітню траєкторію, вибираючи або відповідну своєму профілю школу, або клас у школі, де вони навчаються. У набагато гіршому стані виявилися учні сільських шкіл. Аналіз наукової педагогічної літератури і реальний педагогічний досвід показали, що більшість учнів сільських шкіл не мають можливості набувати знання, які відповідають обраному ними профілю. Це в основному пов'язано з тим, що профільне навчання в однокомплектній школі з малою наповнюваністю класів залишається не об'єктивно значення для визначення стратегії розвитку сучасної сільської школи, як вважають Є. В. Бондаревська і П. П. Півненко [1], має поєднання особистісного і соціо-орієнтованого підходів. Виконання сільською школою своїх фундаментальних функцій можливе за умови її розвитку як інноваційної освітньої установи, життєдіяльність якої спрямована, з одного боку, на підтримку сільського соціуму, а з другого – на створення соціально-педагогічних умов для особистісного розвитку сільських школярів як суб'єктів історії (країни, села, сім'ї і т. д.), культури і власного життя.



Враховуючи недостатню розробленість проблеми профільного навчання, ми працювали над розробкою проекту варіативних моделей профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості. Його основною метою є визначення і створення необхідних умов для забезпечення доступності і високої якості освіти в сільських школах. **У цій статті ми плануємо** розгляд загальнотеоретичних положень та отриманих результатів дослідження сформульованої проблеми.

Провідний задум проекту полягає у відмові від одноманітності та шаблонності в педагогічній діяльності і виборі курсу на варіативність мети, змісту і способів організації навчання і виховання сільських дітей. Ми переконані в тому, що школа здатна створити унікальну й одночасно ефективну систему розвитку учнів. Але для цього необхідно озброїти педагогічні колективи сільських шкіл новими теоретико-методологічними і технологічними розробками моделювання і побудови соціально-педагогічних систем.

Стрижневими ідеями проекту є такі:

варіативність як множинність форм, прийомів і способів побудови навчально-виховного процесу;

моделювання як ефективний метод перетворення сільського навчального закладу і оточуючого його соціуму;

системність як найважливіша якість мислення і дій суб'єктів перетворювальної діяльності;

суб'єктність і соціальне партнерство як вираження необхідності компетентної, творчої і особистісно-значущої участі адміністрації, вчителів, учнів, батьків і сільської громадськості в роботі з удосконалення і оновлення життєдіяльності в освітній установі і навколишньому соціальному середовищі;

індивідуальність як системоутворююча властивість особистості і співтовариства школи, що додає їм цілісність і неповторність і є головною цінністю створюваних соціально-педагогічних систем;

задоволеність і комфортність як переважаючий психологічний стан дітей і дорослих, що виражає їх ставлення до процесу і результатів перетворювальної діяльності.

**Мета і завдання проекту.** Головною метою проекту і здійснюваної в ході його реалізації науково-дослідної діяльності є розроблення теоретичних основ і технології моделювання освітніх систем, що роблять ефективний вплив на процес розвитку сільських дітей.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання:

обґрунтувати методологічні підходи і принципи моделювання і побудови ефективних систем освіти сільських дітей;

розробити наукові уявлення про освітню систему сільської школи як об'єкт соціально-педагогічного моделювання;

створити технологію моделювання освітньої системи сільського навчального закладу;

визначити критерії і показники ефективності процесу формування і реалізації модельних уявлень про освітню систему.

#### **Основні цінності і принципи побудови життєдіяльності загальноосвітньої школи сільської місцевості й освітнього процесу в ньому**

Функціонування і розвиток школи сільської місцевості будується на основі таких основоположних ідей (принципів):

- принцип цінності особистості (визнання самоцінності особистості кожного учня; надання переваг єдності національних і загальнолюдських цінностей у

відносно до інтересів держави);

- принцип унікальності особистості (неповторність індивідуальності кожного учня, його здібностей; побудова навчально-виховного процесу, спрямованого на максимальний розвиток цієї індивідуальності);

- принцип пріоритетності особистісного розвитку (розгляд процесу особистісного розвитку учня як провідної ланки в освітньому процесі школи; навчання і виховання виступають лише як засіб розвитку особистості);

- принцип суб'єктності освітнього процесу (по-перше, орієнтація на внутрішню а не зовнішню мотивацію навчання, по-друге, свобода вибору учнями рівня та профілю навчання, всієї своєї життєдіяльності);

- принцип особистісного цілепокладання учня (освіта кожного школяра відбувається на основі і з урахуванням його особистісної навчальної мети);

- принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії (учень має право на усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти – її значення, мети, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів);

- принцип емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу (цілісність почуття і думки в освітньому процесі. Ця цілісність людської особистості задається в двох напрямках: на рівні спілкування людини з людиною і на рівні емоційно-ціннісного засвоєння людського досвіду);

- принцип освітньої рефлексії (освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти).

#### **Змістові й організаційно-управлінські аспекти функціонування**

##### **загальноосвітньої школи сільської місцевості**

На розвиток і саморозвиток особистості всіх учасників освітнього процесу великий вплив мають ті підходи та принципи, на яких будується освітній процес.

Ми обґрунтовуємо „м'яку” диференціацію навчання як спеціально організовану систему навчання, за якої кожен учень, навчаючись у одному й тому ж класі й опановувавши деяким мінімумом загальноосвітньої підготовки, що є загальнозначущою і такою, що забезпечує можливість пристосовування в життєвих умовах, які постійно змінюються, одержує право і гарантовану можливість надавати переважну увагу тим напрямам, які в найбільшій мірі відповідають його нахилам, здібностям і майбутнім життєвим планам, вивчаючи обрані предмети на

Наш підхід до розуміння можливостей м'якої диференціації, як основи моделювання профільного навчання базового компоненту навчального плану, полягає в розв'язанні проблеми поглибленого вивчення предметів у старшій ланці загальноосвітньої школи сільської місцевості у тому випадку, коли виділення в школі окремого класу для поглибленого вивчення предмета (тим більше декількох класів) або з ряду причин неможливо, або вимагає великих фінансових витрат.

Ідея поглибленого вивчення предметів в сільській школі на основі „м'якої диференціації” є теоретичною основою пропонованої концепції сільської школи з профільним навчанням. Стисло сформулюємо основні концептуальні положення моделювання профільного навчання на основі „м'якої диференціації”:

– у середині старших класів сільських шкіл з предметів, які окремі учні вибирають як профільні, виділяються базові і профільні групи;

– на міні-модулі (тривалість 90 хвилин) кожен учень опрацьовує одну й ту ж тему на своєму рівні: базовому чи профільному;

– при вивченні навчальних предметів, які окремі учні вибрали як профільні,

виникають відмінності у змісті та обсязі навчального матеріалу, визначеного для вивчення різними групами (базовими і профільними) всередині класу. У цьому випадку пропонуємо таку основну структуру навчального заняття (міні-модуля):

- ✓ контроль знань школярів за попереднє заняття – кожен учень одержує свій варіант, але рівень, на якому здійснюється контроль, вибирає сам: базовий (С, В, А) чи профільний. Якщо він виконав завдання свого рівня, може додатково виконати завдання поглибленого рівня для підвищення свого рейтингу;

- ✓ засвоєння нових знань – учитель пояснює новий матеріал, використовуючи проблемні ситуації, лабораторні досліди з окремих предметів, використовуючи й інші форми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів;

- ✓ вивчення і застосування учнями знань у стандартних умовах, творче перенесення знань і навичок у нові умови з метою формування вмінь (у ході індивідуальної роботи школярі знайомляться з новим матеріалом, причому учні, які вибрали конкретний предмет як профільний, працюють із профільним підручником, додатковою літературою, а учні, що вивчають предмет на базовому рівні, працюють із базовими підручниками; під час групової роботи учні, які вивчають предмет на базовому рівні, виконують завдання базового рівня (3 завдання рівня С, 2 завдання рівня В і 1 завдання рівня А), а учні, що вивчають цей предмет на профільному рівні, крім завдань базового рівня, які характеризуються більш різким зростанням складності та включають ті поняття, що не розглядаються в базовому курсі, але є в профільному, виконують завдання творчого характеру, які вимагають не лише знання теоретичного матеріалу, а й умінь застосовувати ці знання на практиці); підбиття підсумків роботи – самоконтроль і взаємоконтроль, обговорення з учителем незрозумілих питань тощо; окремі теми, які не входять до базового курсу, але вивчаються за профільними програмами, оформляються в елективні модулі й даються школярам профільних груп для самостійного вивчення; подальше розширення і поглиблення знань з обраного профілю відбувається на курсах за вибором; передостаннє заняття кожного модуля – захист індивідуального „портфоліо”; останнє заняття модуля – модульна контрольна робота (тематичний

Учень має право вибирати, на якому рівні він вивчатиме той чи інший предмет і проходити незалежне сертифіковане тестування – базовому чи про-

Таким чином, фактично м'яка диференціація здійснює основну функцію профільної диференціації – забезпечення поглибленого вивчення предметів.

Поглиблення обраного профілю навчання відбувається в міжшкільних факультативах, очно-заочних профільних школах, літніх профільних таборах, секціях МАН тощо.

Основою позакласної і позашкільної освіти стає метод проектів, який передбачає по суті свій використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих чітко на реальний практичний результат, значущий для учнів. Метод проектів дозволяє органічно інтегрувати знання учнів з різних галузей при розв'язанні однієї проблеми, дає можливість застосувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Основна ідея подібного підходу до навчання полягає в тому, щоб перенести акцент з різного виду вправ на активну розумову діяльність учнів, яка вимагає володіння певними вміннями. Тільки метод проектів може дозволити вирішити це дидактичне завдання і відповідно перетворити заняття на дискусійний, дослідницький клуб, в якому розв'язуються дійсно цікаві, практично значущі і доступні учням проблеми з урахуванням особливостей соціокультурного середовища.

Переваги освітньої діяльності у проектній технології перед традиційними

очевидні й полягають в їхній оперативності, продуктивності, насиченості, можливості швидкої й ефективної творчої самореалізації учнів. Учитель може підказати джерела інформації, а може просто спрямувати думку учнів в потрібному напрямі для самостійного пошуку. Але в результаті учні повинні самостійно і спільними зусиллями розв'язати проблему, застосувавши необхідні знання інколи з різних галузей, отримати реальний і відчутний результат. Вся робота над проблемою, таким чином, набуває контури проектної діяльності.

Пріоритетною педагогічною задачею у процесі навчання є не репродуктивна діяльність – суворо послідовне дотримання етапів, а озброєння учнів цілісною культурою організації пошукової діяльності, розвиток у них здібності до генерації ідей, їхнього аналізу, самостійного прийняття рішень, формування власної думки, позиції, взаємодії і діалогу в процесі розв'язання спільних завдань.

#### **Етапи побудови освітньої системи**

У роботі із створення освітньої загальноосвітньої школи сільської місцевості умовно можна виділити такі етапи і напрямки діяльності:

##### **I етап – проектно-мобілізаційний**

1. Створення ініціативної групи для розробки моделі освітньої системи.
2. Вивчення науково-методичної літератури, досвіду діяльності освітніх установ, нормативних документів.
3. Діагностика стану і результативності педагогічного процесу.
4. Виявлення суперечностей і проблем.
5. Формування проектного задуму освітньої системи загальноосвітньої школи, ознайомлення і обговорення базових положень і нормативно-правових документів з педагогами, учнями, батьками.
6. Розроблення концепції школи, складання програми експерименту.
7. Створення творчих лабораторій вчителів з розробки й апробації форм і методів педагогічної взаємодії в умовах загальноосвітньої школи.
8. Визначення критеріїв, показників, методів і прийомів вивчення ефективності функціонування освітньої системи.
9. Розроблення курсів за вибором.
10. Розроблення та планування роботи міжшкільних факультативів і літніх профільних таборів і шкіл.
11. Розроблення дидактичних матеріалів чи навчальних посібників з профільних предметів для забезпечення м'якої диференціації.

##### **II етап – пошуково-перетворювальний**

1. Реалізація модельних уявлень про змістовий аспект освітньої системи:
  - коректування і апробація нового варіанту річного навчального плану на основі індивідуального вибору школярем рівня вивчення предмету;
  - реалізація програми спільних дій з формування єдиного культурно-освітнього простору села;
  - апробація комп'ютерних технологій, які сприяють організації педагогічної взаємодії, дистанційної додаткової освіти школярів на основі кейс-технології;
  - створення інформаційно-методичного банку розробок;
  - організація постійно діючого психолого-педагогічного семінару вчителів;
2. Моніторинг ходу і результатів експерименту.

##### **III етап – рефлексивно-узагальнюючий**

1. Здійснення колективної рефлексії у співтоваристві педагогів, учнів, батьків процесу і результатів діяльності з побудови освітньої системи.

2. Підготовка аналітичного звіту за наслідками експерименту.
3. Узагальнення і презентація досвіду роботи зі створення експериментальної моделі загальноосвітньої школи сільської місцевості.
4. Зовнішня експертиза результатів інноваційної діяльності.
5. Визначення перспектив подальшого розвитку загальноосвітньої школи сільської місцевості.

**Критерії, показники і способи вивчення ефективності освітньої системи**

Для дослідження результативності функціонування освітньої системи загальноосвітньої школи сільської місцевості доцільно використовувати таку сукупність критеріїв, показників і методик вивчення:

I. Якість освітнього процесу в загальноосвітній школі сільської місцевості:

1. Сформованість пізнавального потенціалу особистості випускника.
2. Сформованість комунікативного потенціалу особистості випускника.
3. Креативність особистості випускника.
4. Активність, ініціативність, прагнення до самовдосконалення випускника.
6. Самоактуалізованість особистості випускника.

II. Сформованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків і відносин:

1. Сформованість шкільного співтовариства, впорядкованість його життєдіяльності.
2. Задоволеність дітей і дорослих життєдіяльністю в загальноосвітній школі сільської місцевості та результатами освітнього процесу.

**Висновки.** Реалізація висловлених проектних уявлень про освітню систему загальноосвітньої школи сільської місцевості сприятиме підвищенню якості навчання і виховання сільських дітей, забезпеченню сприятливих умов для їхнього інтелектуального, етичного і фізичного розвитку.

**Резюме**

Предлагается технология разработки проекта создания вариативных моделей профильного обучения в общеобразовательной школе сельской местности, раскрываются этапы построения и критерии определения эффективности образовательной системы.

**Summary**

A technology of development of project of creation of variatивных is offered models of the type teaching at the general school of rural locality, the construction stages and criteria of determination of efficiency of the educational system open up.

**Резюме**

Пропонується технологія розроблення проекту створення варіативних моделей профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості, розкриваються етапи побудови і критерії визначення ефективності освітньої системи.

**Література**

1. Бондаревская Е. В., Пивненко П. П. Ценностно-смысловые ориентиры и стратегические направления развития сельской школы // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 52-64.
2. Закон України “Про загальну середню освіту” // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1. – С. 4-6.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3-15.

Подано до редакції 12.02.2004

**ТВОРЧІ УМІННЯ ЯК ДІЇ ОБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

*Шуть Микола Миколайович*  
*доцент*

*Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди*

**Постановка проблеми.** Темпи науково-технічного прогресу висунули перед сучасною освітою завдання виховати креативно діючу, інтелектуально і практично розвинуту особистість, здатну до перетворювальних дій у змінних умовах й за різних обставин. Не кожна людина може стати творчою, але творчим виконавцем – обов'язково. Здатна до життєтворчості людина – успішна людина.

Реалізація наведених завдань наполягає на організації такого навчання, яке б не тільки гарантувало отримання умінь адаптуватись у дійовому просторі, але і спонукало до трансформації й модернізації їх відносно потреб індивіда та самореалізації у широкому полі видів діяльностей.

Між тим, питання можливості навчання творчості у школі й досі є невизначеним. Не визначеним залишається і поняття “творчі уміння”, критерії їх визначення та показники сформованості. Створюється враження, що творчі уміння, продекларовані у Державному стандарті освіти України як бажаний компонент, не є завданням школи. І в той же час, найвищий рівень системи оцінювання має назву “творчого”, а значить, повинна бути організована систематична творча діяльність учня і вчителя з указанням конкретних орієнтирів її, залученням відповідних умінь, демонстрацією творчих технологій, системою дослідження динаміки якісних змін тощо.

**Метою статті** є розкриття сутності поняття “творчі уміння” як компонента навчально-виховного процесу.

Умілою є така людина, яка вдало, ефективно здійснює операції чи виконує певну діяльність. Уміння – це “знання у дії” (С. Мілерян). Психологи визнають уміння найважливішим засобом успішної діяльності, мірилом умілості й показником майстерності людини. Причому, підкреслюється інноваційний характер умінь, як таких, що характеризуються “варіативною адекватністю” “способів досягнення цілей по відношенню до змінних умов діяльності” (на відміну від навичок, гарантуючих успішність функціонування індивіда в незмінних умовах) [2, с. 52]. Тож при розгляданні проблеми формування здібностей вести перетворювальну діяльність необхідно пам'ятати про залежність дійово-практичних знань від різнобічності й глибини особистісного досвідно-виконавського досвіду суб'єкта і зосередити увагу на максимальному наблизенні теоретичного і практичного етапів становлення людини-творця.

Будь-яке ведення творчої діяльності забезпечується інтелектуальними, особистісними та продуктивними потенціями людини.

Етимологічно слово “уміння” походить від двох слів: “розум” (рос. ум) і “діяння”, які вказують на задіяння в певному акті потенціальних можливостей розуму – *розуму прикладання* (рос. “умение – ума приложение”). Найближчими до дієслова “прикладати” є слова: *сила* і *старанність*. Перше говорить про докладання фізичних зусиль, про енергетичні витрати, друге – про намагання досягти певного результату, певних змін, зробити щось краще, досконаліше, естетичніше. Отже, при загальному розгляді поняття “уміння” нами відокремлюються три напрямки:

а) фізичний – уміння ефективно й ергономічно прикладати силу в певну дію

(користуватися коректними рухами, виконувати координовані дії);

б) психологічний – уміння вести мотивовану, цілеспрямовану розумову діяльність;

с) етико-естетичний – уміння гармонізувати дію середовище і самого себе як компонент його.

Якщо розум чи інтелект розуміти як особливу функцію психічної діяльності людини – біопсихічну адаптацію до наявних обставин життя (В.Штерн, Ж.Піаже), стане очевидним значення розумових операційно-функціональних здатностей індивіда: отримувати, хоронити, перетворювати, видавати знання, в тому числі й нові, оригінальні. Філософи розмежовують *глузд* (рос. рассудок) і *розум*. Під першим тлумачиться інтелектуальна діяльність, яка не виходить за межі норм і стандартів вироблених соціально-історичним і культурним розвитком. Йому притаманні чітка визначеність, строгість стверджень, догматична схематичність, практичні дії приречені бути вірними, але репродуктивними. В такий спосіб відбувається *орієнтовно-адаптивна* діяльність індивіда.

Під розумом убачають творчу здатність до створення принципово нових знань, продуктів та пізнання глибинної суті явищ дійсності. Розум завжди орієнтований на соціальні цілі вищого порядку. Узагальнюючи, він пов'язує різні боки предмета (іноді протилежні), аналізує почуттєвий досвід і особистісні продуктивні форми. Розум завжди конструктивний, часто – *креативний*, здатний до новоутворень, оригінальності. Він є підставою і запорукою творчої самореалізації людини. Уміння вести таку діяльність "забезпечують правильне відбиття в уявленні і мисленні всесвіту, законів природи й суспільства, взаємовідношень людей, місця людини в суспільстві та її поведінки" [3, с. 804].

Розгортання уміння є дійовий процес, адже в основі операційної техніки людини лежать фізіологічні процеси. В діяльності, з точки зору її структури, відокремлюють *рухи* та *дії*. В перших (умовно і безумовно-рефлекторних) реалізується фізіологічна активність організму (від моргання, реакції на біль відкинутою рукою, ходьби, до витончених рухових актів, таких як складні маніпуляції пальців у піаніста, мовлення, письмо, міміка), ефективність якої залежить від особливостей побудови органа, якісного ступеня можливостей та рівня вправності, тренуваності його. Умовно-рефлекторні рухи є орієнтованими на мету і в мовному плані, і в уявленому (передбачається, якими вони будуть).

*Дії* є значно складнішими психологічними побудовами, ніж рухи. Вони вважаються "одиницею діяльності" (С.Рубінштейн, О.Леонтьев) і посідають у структурі її відповідне місце: *діяльність – дія – операція – психофізіологічна функція*. Дія як поняття використовується при вивченні перцептивних, мнемічних, розумових дій (спільним для всіх є розгорнутий зовнішньо руховий характер: порівняння образу з оригіналом) і при дослідженні виконавчих (репродуктивних) та творчих дій, які завжди має конкретну мету і предметний зміст. Контакт суб'єкта з предметним довкіллям відбувається саме в процесі дії і забезпечується сукупністю елементарних рухів або системами їх. Кожна дія є крок до задоволення тієї потреби, що визвала дану поведінку. Внутрішні дії – розумові (з образами, поняттями, відбиттям предметів). Зовнішні – операційні (з предметами). Здобутий у результаті перетворення предметної ситуації продукт є для суб'єкта певною цінністю, аксіологічний смисл якої передається через виявлені емоції.

Рухи і дії набуваються тренуваннями і вдосконалюються через них. "Якщо орган напружено працює, синтез обганяє розпад, маса білка зростає і відповідно зростають функціональні потужності органа" [1, с. 7]. Це стосується всіх видів клітин, у тому числі й нервових.

тин, у тому числі й нервових.

Якщо спосіб дії матиме ознаки чи підпадатиме під параметри творчого (виник в результаті креативних дій, застосований уперше, є результатом самостійного перенесення його в нову дійову площину, має оригінальний механізм реалізації, гармонізує середовище, дозволяє отримати більший результат меншими витратами), то таку діяльність вбачають творчою, а уміння, завдяки яким відбулася ця дія, творчими. *Творчі уміння - це реалізовані креативні здатності людини, результатом виявлення яких є новий продукт.* Факт актуалізації творчих умінь свідчить про переміщення особистості з лав потенціально-творчих у дійсно такі.

Уміння ставали предметом численних наукових досліджень, однак, єдиного підходу до їхньої класифікації не вироблено, творчі уміння окремо практично не вивчалися.

Більшість науковців поділяють уміння на дві групи: *загальні* (загально-пізнавальні) і *специфічні* (спеціальні). Загальні уміння характеризуються можливістю бути використаними в різних галузях діяння. Завдяки своїй універсальності вони реалізуються у міжпредметному просторі. Умовою відбування цього процесу є дійсне надбання молодшим школярем конкретної практичної дії. Таке відбудеться при збігові “об’єктивної можливості учня” виконати дію з “мірою узагальненості, яка об’єктивно можлива” [4, с. 72].

*Специфічні* уміння мають значно меншу універсальність у порівнянні з першими, виробляються й запитуються переважно під час специфічної діяльності і мають відношення до навчальних предметів, діяння в яких передбачає наявність певних здібностей чи схильностей (музика, співи, образотворча діяльність, гімнастика, обчислення тощо).

Зіставлення загальних умінь із низкою специфічних дозволило науковцям (А.Бобров, Д.Богоявленський, Є.Кабанова-Меллер, Н.Менчинська, А.Усова) виокремити уміння більш високого рівня – *узагальнених*, які, завдяки готовності до переносу, використовуються “при вирішенні широкого кола задач, не тільки в рамках того предмета, при навчанні якому відбулось формування даного вміння, але і на уроках з інших предметів, а також у різнобічній практичній діяльності” [5, с. 11]. Оцінюючи значущість можливостей узагальнених умінь (забезпечення ефективності діяння в переважній більшості діяльнісних сфер) і враховуючи їх стратегічну орієнтованість і наближеність до творчих (за змістом), на наш погляд, доречніше визначати такі *універсальними* (лат. *universalis* – всеосяжний, різнобічний) – загально-навчальні, і спеціальні, й узагальнені уміння покликани забезпечити процес пізнання матеріального і духовного довкілля – адаптувати інтелектуальні та практичні знання про нього. В.Кулько і Т.Цехмістрова поділили такі уміння на дві умовні групи: *репродуктивні* і *продуктивні*. Перші мають два рівні: 1) уміння діяти за відомим зразком і в стандартних ситуаціях; 2) уміння вершити дії за зразком, але в дещо змінених обставинах чи ситуаціях. Виконані дії третього (частково-пошукові) і четвертого (пошукові або творчі) рівнів віднесені авторами до продуктивних умінь. На останніх рівнях уявний аналіз відбувається не механічно, перебираючи низку еталонів, а синтетичним актом співвідношення умови з потребами завдання. С. Рубінштейн називав такий аналіз “аналізом через синтез”. Завдяки ньому з об’єкта творчої діяльності видобувається новий зміст, елементи нового. Як бачимо, продукти діяльності третього і четвертого рівнів частково відповідають вимогам творчих (продуктивні – плідотворні, цінні, та не завжди нові), але не є тотожними творчим. У процесі адаптації знань та в надрах набутого в ньому дієво-практичного досвіду готується основа для опанування творчими



уміннями, оптимізуються творчий інстинкт, пестяться паростки майбутніх творчих проявлень. Тому і здобуваються такі результати навчально-пізнавальної діяльності переважно за рахунок *орієнтовно-адаптивних* умінь.

Творчими (*креативними*) вони стануть лише при отриманні дійсно творчих результатів, як факт реалізації особистих ідей, планів, творчих потенцій. Забезпечується поява оригінального продукту за рахунок *креативних* умінь, орієнтованих на саморозвиток і гармонізацію довкілля.

Потенційно, кожне з умінь (і орієнтовно-адаптивні і креативні) має шанси трансформуватися у генетично найвище – *творче уміння*.

Оскільки творча діяльність (як вид діяльності), творче мислення (як креативний процес), творчі здібності (як концентрат потенціальних перспектив) і творчий продукт (як результат самореалізації індивіда і свідчення закінченого творчого процесу) вважаються найвищими, то і спеціальні уміння, що забезпечують індивідові можливість стати творчездатною особистістю і наблизитись до вершин самоактуалізації повинні характеризуватись як найвищі.

Творчі уміння, на нашу думку, розмежовуються на три групи:

- *продуктивні*, такі, що забезпечують здійснення творчої діяльності, отримання оригінального продукту (виходимо з ознак і критеріїв продукту творчої діяльності) або глибоку розробленість ідей;

- *операційно-процесуальні*, такі, що забезпечують поетапне проходження творчого процесу (виходимо зі схеми відбування акта творіння);

- *особистісні*, такі, що забезпечують становлення творчої особистості (виходимо з індивідуальних психологічних властивостей особистості та рис її характеру, що розуміються як творчі) (див. рис.1).

Подолання суперечностей між новими знаннями, діями, ситуаціями, запитаними, прагненнями і попереднім досвідом стимулює вироблення все нових і нових умінь. Тільки за таких умов відбувається творчий розвиток учнів й усталюються їх здатності до творіння. Без поетапного сходження до досконаліших умінь і нових практичних знань, без мотивованого прориву за межі відомого генезис особистості неможливий. Таким чином, уміння виступають і способом реалізації творчих здібностей і умовою їх розвитку.

**Висновки.** Отже, уміння є необхідною складовою будь-якої діяльності людини. Кількісний рівень та ний ступінь володіння уміннями свідчать про здатності людини до адаптації, саморозвитку та інноваційної діяльності.

Творчі уміння є найвищими в ієрархії умінь, такими, що забезпечують життєтворчість людини, дозволяють реалізуватись креативним потенціям індивіда, розкритися відповідним здібностям і здатностям особи, опанувати технологією видобування творчого продукту.

Кожне уміння утримує в собі елементи творчого і спрямовані за творчим вектором. Частина з них є зумовленими онтогенетично і залишаються провідними для індивіда на все життя. Набування переважної кількості таких потребує організованої креативної діяльності.

Вставити рисунок

**Рис. 1 Система творчих умінь**

### **Резюме**

У статті зроблено спробу розкриття сутності поняття “творчі уміння” як компонента навчально-виховного процесу.

### **Резюме**

В статье сделана попытка раскрытия сущности понятия “творческие умения” как компонента учебно-воспитательного процесса.

### **Summary**

In this article attempt of disclosing of essence of concept “ creative skills ” as component of teaching and educational process is made.

### **Література**

1. Амосов Н.М. Здоровье и счастье ребенка // Страна Детства. – М.: Знание, 1991.
2. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений., М., 1973.
3. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: Современное слово, 2001.
4. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1988.
5. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987 (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология”; №7)

Подано до редакції 12.04.2004

УДК 378. 14

## **МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ-ОРГАНІЗАТОРА ОБ’ЄДНАНЬ ДОЗВІЛЛЕВОГО СПІЛКУВАННЯ ШКОЛЯРІВ**

***Яцула Тетяна Володимирівна**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Херсонський державний університет*

**Постановка проблеми.** Проблеми професійної підготовки вчителя-вихователя особливо актуальні з огляду на переорієнтацію педагогіки на парадигму особистісно-орієнтованого виховного процесу, тому що саме її концептуальні ідеї спрямовані на розвиток особистості, здатної до самореалізації.

Розроблена нами модель підготовки майбутнього вихователя включає: науково обґрунтовані структурні компоненти, механізми функціонування, стадії розвитку готовності до особистісно-значущого спілкування, систему знань, умінь, навичок, психолого-педагогічні та методичні умови підготовки вихователів-організаторів об’єднань дозвіллевого спілкування школярів.

Вихідними положеннями при опрацюванні моделі підготовки майбутніх вихователів стали: системний підхід щодо розуміння особистості (Ананьєв Б. Г., Костюк Г. С., Ломов Б. Ф., Рубінштейн С. Л. і ін.); діяльнісний підхід до розвитку особистості (Гальперін П. Я., Леонтєв О. М., Максименко С. Д.); теоретико-методичні основи формування особистості майбутнього вчителя (Дубасенюк О. А., Зязюн І. А., Киричук О. В., Коберник О. М., Кузьміна Н. В., Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Троцько Т. В., Хмелюк Р. І.).

Разом з тим зазначимо, що дослідження з проблеми підготовки вчителя-вихователя не вичерпують усіх аспектів професійної компетентності вихователя в сучасному соціальному просторі. Особливої уваги потребує сфера дозвілля школярів.

**Аналіз наукових джерел** не дав змоги виявити спеціальні роботи, в яких би системно, всебічно висвітлювалися результати дослідження проблеми підготовки вихователя-організатора дозвіллевого спілкування школярів. У той же час аналіз

науково-педагогічних, психологічних публікацій (Бех І. Д., Мудрик А. В., Фельдштейн Д. І., Підласий І. П. та ін), а також емпіричні дані вивчення змісту дозвілля учнів підліткового та юнацького віку свідчать про наявність протиріччя між визнанням важливості педагогізації (організація, змістовне наповнення, методичне забезпечення) виховного процесу у сфері дозвіллевих потреб, інтересів школярів і не розробленістю головної умови її здійснення – підготовки особистості вихователя, референтної для спільноти підлітків, юнаків.

Як зазначає Фельдштейн Д. І., “проблема взаємодії дорослих і дітей фактично досі не тільки не опрацьована, але й не стоїть на відповідному науковому рівні – не визначено простір, зміст, засоби, характер взаємодії підростаючих і дорослих людей” [3, с. 86].

Тому актуальність даної проблеми, її виключно важливе значення для педагогічної теорії і практики обумовили вибір предмету дослідження.

**Мета статті** полягає у висвітленні досвіду підготовки вихователя-організатора об'єднань дозвіллевого спілкування учнів підліткового та юнацького віку.

Цільове призначення особистісно-орієнтованого спілкування в сфері дозвілля школярів ми розглядаємо як, з одного боку, педагогічну допомогу, підтримку учнів підліткового та юнацького віку у розв'язанні проблем особистісного розвитку, з другого – задоволення потреби в спілкуванні з референтною дорослою людиною.

Абрамова Г. С. констатує: “потреба підлітків у нерегламентованому спілкуванні з дорослими не задовольняється через те, що в житті переважає регламентований тип спілкування” [1, с. 567].

Психолого-педагогічна активність майбутнього вихователя до особистісно орієнтованого нерегламентованого спілкування (в нашому дослідженні це спілкування у сфері дозвіллевих інтересів, потреб школярів) передбачає такі основні компоненти:

- особистісне і професійне самовизначення майбутнього вихователя;
- теоретико-практичне вивчення й аналіз особливостей сучасного школяра підліткового та юнацького віку (потреб, інтересів, життєвих планів, цінностей, орієнтацій та ін.);
- проектування особистісно-орієнтованого спілкування, основними структурними компонентами є: 1) психолого-педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта виховної діяльності; 2) соціально-психологічна діагностика педагогічної ситуації функціонування об'єкта; 3) визначення й обґрунтування шляхів впливу на процес досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією педагогічних задач; 4) прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного управління та визначення етапів контрольної діагностики; 5) педагогічне моделювання й організація виховної діяльності об'єкта (Коберник О. М.);
- гностичного, який передбачає опанування студентами-майбутніми вихователями певними знаннями щодо здійснення особистісно-орієнтованого спілкування процесуального, який включає розвиток умінь, навичок, необхідних для суб'єкт-діяльнісного підходу в особистісно-орієнтованому спілкуванні з учнями підліткового та юнацького віку.

Характеристиками готовності майбутнього вихователя до особистісно значущої взаємодії з учнями підліткового та юнацького віку є:

- сприйняття актуальності та значущості ідеї педагогічної допомоги в особистісному розвитку школяра;
- самовизначення своєї індивідуальності як референтної для підлітків, юнаків

особистості;

- творчий пошук змісту особистісно значущого спілкування;
- цілепокладання і проектування моделі об'єднання дозвіллевого спілкування;
- володіння знаннями, вміннями, навичками щодо особистісного впливу на

розвиток учнів підліткового та юнацького віку.

Базуючи курс лекцій, семінарських занять на гуманістичній психології, з перших зустрічей зі студентами ми орієнтуємо їх на усвідомлення особистісно значущої для них життєвої позиції. Місце людини в соціальному житті може бути визначене збігом обставин, випадком, а може бути обраним, завойованим нею самою, за її власним бажанням і вільним, усвідомленим вибором [2, с. 346]. Виходячи з цих позицій, людина-професіонал є особистісним самовизначенням.

Гуманістична психологія, що є світоглядною та практичною основою педагогіки, ґрунтується на ідеї самоактуалізації особистості, розкриття творчих можливостей кожної людини, апелює до пошуку сенсу буття. Тому наступний крок у розвитку готовності майбутнього вихователя пов'язаний з пошуками сенсу професійно-педагогічної діяльності. “Специфіка учительської професії полягає у тому, що в ній “сьогоднішній” миттєвий результат діяльності хоча і має, безсумнівно, значення, але головний професійний сенс роботи вчителя в її віддалених перспективах. Саме майбутні справи тих, кого педагог учить і виховує, формують істинний сенс його життя. Ця віддаленість, розрив у часі між вкладеними трудовими зусиллями і плодами цих зусиль особливо загострюють проблему становлення сенсу життя самого педагога” [4, с. 15]. Тести, інтерактивні вправи, ігри, що використовуються нами на цьому етапі, дають можливість, з одного боку, проаналізувати рівень готовності майбутнього вихователя до особистісно орієнтованого спілкування зі школярами, з іншого, значною мірою впливають на мотивацію до виховної діяльності, позицію у виховній взаємодії. І знову звертаючись до гуманістичної психології у вільному, діалогічному спілкуванні зі студентами, ми акцентуємо їх увагу на тих потенційних можливостях, які дає кожному вчителю процес особистісно-орієнтованої взаємодії з учнями. У вільному, нерегламентованому спілкуванні з учнями підліткового та юнацького віку, що змістовно відповідає інтересам, потребам дітей, вихователь задовольняє свої потреби як особистість, яка само розвивається: потреби в любові, прив'язаності, спілкуванні, бажанні мати своє місце в групі; потреба в повазі, самоповазі, самостійності, компетентності; потреба в самореалізації, творчості, самоактуалізації. Увагу в процесі підготовки студентів до виховної взаємодії зі школярами ми приділяємо рефлексії особистості. Основними суб'єктивними складовими особистості є змістові відношення та ціннісні орієнтації. У контексті нашого дослідження акцент робиться на цінності вчинку та допомозі особистості, яка розвивається.

Варто відзначити, що важливого значення у підготовці студентів до особистісно-орієнтованого спілкування є відношення у системі “викладач-студент”, які є не тільки умовою усвідомлення студентом смисложиттєвих орієнтирів у педагогічній діяльності, але й визначають, проєктують стиль майбутніх взаємовідносин з учнями. Педагогічні твори “Світ моїх цінностей”, “Учитель майбутнього”, констатують рівень підготовленості до виховної роботи (компонент особистісне і професійне самовизначення). Наступні етапи підготовки вихователів поглиблюють смисложиттєві професійні орієнтації студентів через збагачення необхідними знаннями, розвитком важливих для виховної взаємодії умінь.

Ми вважаємо, що для того, щоб знання, які отримують студенти, мали

особистісно значущий сенс, майбутнім вихователям необхідно реально знати особливості сучасних учнів підліткового та юнацького віку. Тому теоретичні знання з курсу вікових психології вони конкретизують за допомогою анкетування, інтерв'ювання, аналізу молодіжної преси і т. д. Результати обговорюються в групах, аналізуються причини тих чи інших явищ і прогнозуються можливі шляхи розв'язання проблем сучасних підлітків, старшокласників. Майбутні вихователі аргументовано доводять висновок про необхідність особистісно значущого для учнів спілкування, створення такого мікро соціуму, який стане референтним для дитини, яка дорослішає, і зможе суттєво впливати на її особистісний розвиток. Тому компонент підготовки “проектування” характеризується усвідомленою метою своєї професійної виховної діяльності. Одночасно слід відзначити індивідуально-творчий характер цього процесу, що відтворюється в тематиці, меті, завданнях, змісті моделей об'єднань дозвілєвого спілкування школярів.

Працюючи над проектом дозвілєвого спілкування школярів, студенти проходять ряд етапів: психолого-педагогічне діагностування вихідного стану об'єкта виховної діяльності; соціально-психологічна діагностика педагогічної ситуації функціонування об'єкта, визначення й обґрунтування педагогічних шляхів впливу на процес досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією педагогічних задач; прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного управління; педагогічне моделювання й організація виховної взаємодії (в основу покладено концептуальні засади проектування Коберник О. М.).

Слід зазначити, що процес роботи над проектом викликає і ряд труднощів: недостатня інформаційна насиченість підручників з психології, педагогіки методами особистісно спрямованої взаємодії; по суті відсутня технологія створення і функціонування об'єднань школярів; не відображено процес саморозвитку якостей референтної для учнів підліткового та юнацького віку особистості дорослого. Позааудиторна індивідуально-групова робота зі студентами спрямована на подолання цих труднощів. Водночас нами підготовлений навчальний посібник, який дає можливість майбутнім вихователям наповнювати свої проекти інтерактивними моделями особистісного розвитку підлітків.

Разом з тим студенти – майбутні вихователі відзначають недостатність знань, умінь і навичок щодо реалізації свого проекту в педагогічній діяльності. Нами розроблена та впроваджена система вдосконалення професійної компетентності майбутнього вихователя, яка складається з таких блоків:

1. Педагогічне діалогічне спілкування. Людина як суб'єкт спілкування. Розвиток комунікативних здібностей.
2. Особливості спілкування в підлітковому та юнацькому віці.
3. Основні напрями педагогічної взаємодії з учнями підліткового та юнацького віку. Педагогічна підтримка особистісного розвитку учнів зазначеного віку. Активні методи виховної взаємодії.
4. Технологія організації і проведення роботи клубів дозвілєвого спілкування школярів. Механізми досягнення мети. Створення психологічного клімату в клубі дозвілєвого спілкування. Групова й індивідуальна діяльність у клубі. Педагогічна позиція як умова ефективності розвитку клубу дозвілєвого спілкування. Саморозвиток, самовдосконалення особистості організатора дозвілєвого спілкування школярів.

Одночасно з теоретичними ми застосовуємо практично-орієнтовані методи розвитку умінь, навичок студентів, організаторів дозвілєвого спілкування школярів.

Розроблена і впроваджена в систему вищої школи модель підготовки вихователя-організатора об'єднань дозвіллевого спілкування школярів дозволяє сформулювати такі **висновки**:

1. На етапі компонента “особистісне і професійне самовизначення” формується ціннісне ставлення студента до виховної роботи, що суттєво впливає на мотивацію навчальної діяльності, на сприйняття її на особистісно значущому рівні.

2. Вивчення особливостей сучасних школярів (підлітків, юнаків) активізує пошук майбутніх вихователів на пошук змісту, форм, методів педагогічної взаємодії та спонукає до процесу саморозвитку.

3. Процес проектування студентами об'єднань дозвіллевого спілкування школярів має індивідуально-творчий характер, який, з одного боку, висвітлює коло проблем, інтересів, потреб підлітків та юнаків, які намагається розв'язати майбутній вихователь, з другого – це взірць індивідуальності самого студента, його ціннісних орієнтирів, ставлення до педагогічної діяльності, рівня самореалізації.

4. Теоретичний і методичний зміст підготовки майбутніх вихователів-організаторів об'єднань дозвіллевого спілкування школярів базується на гуманістичній психології та особистісно орієнтованому вихованні, головними компонентами яких є: самоцінність особистості, спроможність її до саморозвитку.

#### **Резюме**

Розглянуто сутність, особливості технології професійної підготовки вихователя-організатора дозвіллевих об'єднань (клубів) школярів. Визначені основні компоненти умови особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. Звернено увагу на двокомпонентну мету підготовки: саморозвиток майбутнього вихователя у професійні знання, вміння, навички щодо особистісного розвитку **вчителів**.

Рассмотрена сущность, особенности технологии профессиональной подготовки учителя-организатора досуговых объединений (клубов) школьников. Определены основные компоненты условия личностно-ориентированного учебно-воспитательного процесса. Обращено внимание на двухкомпонентность подготовки: саморазвитие будущего воспитателя в профессиональные знания, умения, навыки относительно личностного развития учеников.

#### **Summary**

The essence, features of technology of vocational training of the tutor - organizer leisure associations (clubs) of schoolboys is considered. All the basic components of teaching process focused on individual approach are mentioned above. It is paid attention on two-component purpose of training: self-development of the future tutor in a professional knowledge, skills, habits concerning personal development of pupils.

#### **Література**

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – М., 2003. – 704 с.
2. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М., 1995. – 384 с.
3. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 81-89.
4. Чудновский В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 9-20.

Подано до редакції 12.05.2004

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ  
ИНТЕРЕСОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ  
ЧЕРЕЗ НОВЫЕ ФУНКЦИИ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ**

*Егоров Геннадий Иванович,  
старший преподаватель*

*Луганский национальный педагогический университет им. Т. Шевченко*

**Постановка** данной **проблемы** на современном этапе актуальна, потому что сегодня значительно упал интерес к математике, и эта проблема мало исследована. Отсутствует конкурс на физико-математические специальности, отмечается слабая математическая подготовка у студентов, поступающих в наш университет. Решение проблемы мы видим в следующем: необходимо поднять престиж математических специальностей, повысить интерес к математическим дисциплинам и существенно улучшить профессиональную подготовку по математике у студентов.

Однако средствами только математики разрешить эту проблему невозможно. Чтобы сдвинуть ситуацию с «мертвой точки», необходимо разработать и использовать новые концептуальные подходы и технологии [1, с. 111].

Многие ученые занимались изучением данной проблемы, например: Н. М. Бибик — влиянием познавательного интереса на учебный процесс; В. В. Прошкин — использованием задач на творческое воображение; В. А. Кушнир — системным анализом педагогического процесса с использованием познавательного интереса как динамической составляющей этого процесса; Г. С. Альтшуллер — постановкой и решением изобретательских творческих задач; М. А. Якубовски — выделением и исследованием необходимых педагогических умений [2, с. 18].

Используя идеи перечисленных выше авторитетных педагогов, мы построили свою модель обучения, которая опирается на парадигму модульного личностно-ориентированного, гуманистического, модельно-кибернетического обучения [3, с. 121].

**Цель данной статьи** — построить модель обучения студентов вуза естественно-математического профиля, где доминантой обучения является познавательный интерес.

Рассматриваемую модель мы строим как модель надкибернетической сложности [1, с. 13]. Исследуя синергетический метод, выясняем место и роль в нем познавательного интереса [1, с. 26]. На основании кибернетической модели, исследуя 125 типов задач, мы выбираем персонально для каждого студента необходимый пакет заданий для его эффективного обучения. Пакет заданий исследуется с помощью метода Делфи и корректируется во время изучения различных модулей.

С учетом гипотезы А. А. Ухтомского о доминантной составляющей [4, с. 34] данная модель исследования приводит нас к единственно возможному выводу: формировать познавательный интерес можно только через творческие задачи [3, с. 208] с использованием специально подобранных их конструкций.

В нашей концепции мы рассматриваем педагогический процесс как процесс с надкибернетической системой сложности [1, с. 91]. Одной из моделей надкибернетической сложности является ее кибернетическая модель, основными идеями которой выступают динамическое равновесие педагогического процесса с окружающей средой обитания М. А. Якубовски [2, с. 103] и модель принятия решений по системе Г. С. Альтшуллера [4, с. 33].



Профессиональная подготовка будущих учителей в вузе осуществляется как предметная (знания по специальности) и как психолого-педагогическая (знание общих и специальных методик преподавания). Преобразованные знания помогают будущим педагогам успешно решать задания по своим предметам, логично строить структуру урока, сочетать учебный процесс на уроке с самостоятельной работой учеников [1, с. 63].

Выпускники педагогических вузов имеют представление о воспитательном процессе в виде определенного набора методик и приемов проведения воспитательной работы [3, с. 109]. Целостный педагогический процесс в их глазах представляется в виде логической структуры организации процесса обучения.

В то же время общепедагогический аспект профессиональной подготовки будущих учителей имеет ряд недостатков и проблем. Этот аспект подготовки студентов педагогических вузов осуществляется в рамках различных курсов: педагогики, психологии, методик преподавания, частично философии и истории. Для совершенствования педагогического процесса используют педагогические технологии, которые включают в себя материально-техническое и правовое обеспечение научно-воспитательного процесса, педагогическое мастерство всех участников этого процесса, набор обязательных упражнений и задач.

Наша цель — использовать в данной педагогической технологии познавательный интерес для получения более качественных знаний. Технология формирования познавательного интереса построена на решении творческих задач. Мы пытаемся подобрать такие задания в рамках нашей дисциплины, которые можно интерпретировать для решения педагогических задач. В структуре познавательного интереса базовыми компонентами считают широту, глубину, устойчивость и результативность интереса [3, с. 11]. Мы решаем эту педагогическую задачу с помощью известных математических моделей решения творческих задач [4, с. 33].

Как известно, все задачи можно разделить на два уровня. Задачи первого уровня решаются в рамках узкой специализации, такие задачи чаще всего решают на практических занятиях по изучаемому предмету; второй уровень задач — это те, которые решаются на базе накопленных системных знаний. Задачи этих двух уровней не модулируют педагогический процесс. Существуют однако задачи третьего, четвертого и пятого уровней, которые используются в области над- или межпрофессиональных знаний, полученных на текущий момент всеми науками, искусством и религиями [4; 6]. К таким задачам, безусловно, относятся и педагогические задачи.

Решение задач — это модель восприятия мира. Полную систему знаний можно получить, если усвоить методику решения задач такого уровня. Профессиональная готовность студентов к работе в школе зависит на 93 % от профессиональных знаний и на 76 % — от социально-педагогических знаний [2, с. 32].

Базовым элементом нашей педагогической системы является *познавательный интерес*. Для построения концептуальной модели обучения студентов педагогических вузов мы использовали биологическую модель А. А. Ухтомского [1, с. 61] и математическую модель А. А. Альтшуллера (алгоритм решения изобретательских задач).

Знание законов дает инструментарий для обучающихся — технологию преобразования системы, умение выделить, сформулировать и разрешить противоречия, находить новые принципы организации педагогического процесса. «Умение выполнять такие действия называется педагогическим творчеством» [5, с. 2].

Сформулировать новые принципы организации педагогического процесса позволяют предложенные ранее модели решения творческих педагогических задач.

Обучение в данной модели ведется через решение творческих педагогических задач, так как специалист нового типа обязан иметь базу для решения задач третьего, четвертого и пятого типов и осуществлять операцию отражения на основе обмена с окружающей внешней средой [2, с. 18].

Педагогический процесс, по А. А. Ухтомскому, мы рассматриваем как живую систему, поддерживающую динамическое равновесие через естественный, энергетический и информационный обмен со средой. Стремление живого организма устранив неопределенность в поставленной задаче — это и есть психологическая модель педагогического процесса [2, с. 101]. Осуществлять энергетический обмен с окружающей средой позволяет познавательный интерес личности при этой деятельности.

Сущность структурной деятельности личности заключается в том, чтобы всегда находиться в постоянной переработке информации. Быть в информационном равновесии со средой — одно из условий функционирования нашей кибернетической системы.

Способность личности абстрагировать, обобщать, проводить аналогии привела к функциональной эволюции мозга, которая совершилась гораздо быстрее, чем эволюционный рост затрагивал бы морфогенез [6, с. 22]. Эти функции подсознания способны выполнить только специально подобранные творческие педагогические задачи. Наша концепция решения творческих педагогических задач рассматривается как вербально-рефлекторная модель мыслительной деятельности, основанная на интеграции научных знаний, на принципах и законах развития природы человеческого мышления и реализации их в окружающей среде.

Моделирование решения творческих педагогических задач осуществляется по схеме: «единичное → особенное → всеобщее» с учетом набора компонентов, входящих в условие задачи [3, с. 14].

При построении модели решения педагогических задач предъявлялись требования: диалогичности, размытости, диффузности и недизъюнктивности, которые присущи не всем системам (например, механическим) [2, с. 111].

Однако к педагогическим моделям можно также предъявить требование как к классическим математическим моделям: быть адекватными изучаемому объекту, то есть сочетать простоту и информационную доступность ее передачи. Модель решения педагогических задач Г.С. Альтшуллера, которая составляет семейство алгоритмов решения изобретательских задач (АРИЗ), полезна с точки зрения построения регламента и изучения правил их решения. Иногда для изучения педагогических процессов нужно использовать и другие задачи [7, с. 21].

Пользуясь различными типами задач необходимо показывать и доказывать справедливость педагогических гипотез и допущений, верифицировать их путем ссылок на результаты независимых исследований в различных областях знания.

Таким образом, мы решаем педагогические задачи по формированию познавательных интересов, используя: модель А. А. Ухтомского, которая позволяет сделать мгновенный срез в текущем пространственно-временном взаимодействии человека с окружающим миром, иными словами в хронотопе (этот термин перешел из физики и относится к анализу времени в живом организме [6, с. 4]). Мы также рассматриваем педагогический процесс как кибернетическую модель, которая воспринимается через первую сигнальную систему, копируется, передается в информационную систему мозга. Копирование не всегда происходит без искажений. Обмен информацией в педагогической кибернетической системе осуществляется как внутри системы, так и с внешней средой. Моделирование педагогического процесса при кибернетиче-

ских условиях является функционально-информационным [1, с. 210].

Однако не все педагогические процессы мы можем объяснить в рамках кибернетической теории. Поэтому решения в этой системе принимаются, как правило, на основе интуиции, опыта в зависимости от конкретной ситуации, то есть решения менее детерминированы, чем в системе Г. С. Альтшуллера [6, с. 20].

Согласно теоретическим данным, пропускная способность человеческого сознания (то есть то, что может «переработать» человеческий мозг) не более 126 бит/с, поэтому человек в текущем хронотопе отражает информацию избирательно, выделяя из остального системного фона главный раздражитель. Теоретически обосновано, что главный раздражитель детерминирован интересами личности [6, с. 15].

Раздражители — это не сами объекты окружающего мира, а их функционирование. Среди раздражителей различают слабые и сильные сигналы. В теории принятия решений таковыми являются большинство педагогических задач. Психологи считают, что сильные сигналы — это события, информация о которых настолько конкретна, что человек в состоянии оценить и принять конкретные меры для адекватной реакции; на слабые же сигналы реакция не всегда адекватна [6, с. 12].

В мире математических систем, в том числе и педагогических, существуют объективные законы, реализация которых зависит от внутренней мотивации личности, то есть от ее познавательного интереса [8, с. 21].

При решении педагогических задач совместного объективно-процессуального типа рассматриваются два решения: «мгновенное отражение» и «сравнение» [7, с. 22]. Решателем рассматриваются задачи как объективной, так и процессуальной систем решения (по Г.С. Альтшуллеру, человек при этом называется решателем).

При кибернетической модели передачи информации задача определяется как информационная неопределенность, ее решение обусловлено самим характером отражения, решателем системного типа, то есть задача имеет субъективно-объективную постановку.

При решении задач можно наблюдать два идущих навстречу друг другу процесса эволюции: энтропии и неэнтропии. Задача — весьма подвижная и динамическая система. В процессе интериоризации информации могут произойти серьезные ее изменения вплоть до разрушения. По мнению П. Я. Гальперина, задачи можно классифицировать по следующим критериям:

- 1) задачи с избыточной информацией;
- 2) задачи с неполной информацией,
- 3) задачи смешанного типа.

По раскрытию неопределенности, заложенной в задаче, их можно классифицировать как:

- 1) задачи на анализ от общего к частному, на отношение и измерение входящих параметров;
- 2) задачи на анализ от частного к общему по схеме решения концептуальных моделей [7, с. 20].

Мы классифицировали педагогические задачи по двум классам, чтобы соединить их в единое целое, что отображает суть этого процесса. Первый класс задач направлен на эпистимологию, а второй — на прагматику процесса. «Если результаты первого класса задач используют, чтобы конкретизировать интериоризации, то вторые, чтобы определить план действия продуцировать последовательность. Здесь мы формируем познавательные интересы при решении такого рода задач, так как в обеих формах рассуждения используем одновременно восходящий и нисходящий, индивидуальный и дедуктивный ход мысли» (Х. Ф. Решар).

Решение задач такого типа основано на выделении конфликтующих пар. Рассматривая педагогические задачи творческого характера, мы их классифицируем уже по иным свойствам, то есть по возможности формировать необходимые педагогические качества личности и по процедуре их решения.

Необходимо решать такие задачи, которые расширяют их функции: передают знания системного типа, знания методологического уровня, а это есть часть педагогической технологии обучения студентов.

Интерпретация решения таких педагогических задач улучшает понимание и самой математики.

**Выводы.** Педагогические творческие задачи можно рассматривать как верификацию различных математических моделей, рассматривая классификацию разнообразия в системе «живая система — среда» (К. Д. Хабибуллин) [8, с. 116]. Внутри памяти системы происходит цепочка внутренних самоотражений, генерирующих увеличение внутреннего разнообразия за счет комбинаций и реконструкций различных педагогических заданий. Такая деятельность направлена на формирование познавательных интересов через интерпретацию решения творческих, познавательных задач.

Чем сложнее внутренняя информационная структура педагогического процесса, тем выше творческий потенциал и подготовленность живой системы к восприятию изменений в окружающей среде. Предложенный интегрированный метод обучения через познавательные функции задач — это и есть педагогический аспект этой проблемы.

Согласно этой математической модели обучения воздействие на восприятие осуществляется через мотивы и познавательные интересы личности при восприятии и обработке информации, то есть в начальной стадии решения задачи.

Давно стало аксиомой, что образование является одним из важнейших факторов развития цивилизации и научно-технического прогресса. «Для любого современного общества развитие образования не вопрос о выживании, а вопрос его исторической судьбы» [5, с. 2].

Дальнейшая разработка этой проблемы видится нам в совершенствовании математической структуры педагогического процесса, структурировании знаний, во взаимодействии структурных элементов на основе базовых моделей познания. Использование задач в широком смысле, использование различных методов их решения обогащает личность, расширяется внутренняя мотивация решения таких задач, что значительно повышает интерес к познанию у студентов. Важно, чтобы данная педагогическая проблема рассматривалась не только в психологической плоскости, но и практически использовалась в естественно-математическом цикле. Считаем также, что еще слабо исследована проблема повышения познавательного интереса через эстетическое воздействие на субъект обучения.

#### **Summary**

The article deals with problems according to their — significance, structure, and algorithms of solving. A logical sequence of the solving is created through structural elements. The notion of “problem” is expanded by applying various functions of the assignments. Impact of creative type problems on the modify of cognitive interest has been examined; a pedagogic model of their solving has been constructed.

#### **Резюме**

У статті розглянуто типізацію задач: за рівнем значущості, структурою та алгоритмом розв'язування. За допомогою структурних елементів побудовано алгоритм розв'язування задач. Використовуючи різноманітні функції завдань

розширено поняття „задача”. Розглянуто вплив творчих задач на формування пізнавального інтересу, збудована педагогічна модель їх розв’язання.

#### **Резюме**

В статье рассмотрена типизация задач: по значимости, структуре и алгоритмам решения. С помощью структурных элементов построена логическая цепочка их решения. Используя различные функции заданий, расширено понятие «задача». Рассмотрено влияние творческих задач на формирование познавательного интереса, выстроена педагогическая модель их решения.

#### **Литература**

1. Кушнир В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: Дис. ... д-ра пед. наук / Інститут педагогіки АПН України. — К., 2003. — 504 с.
2. Якубовські М.А. Теоретико-педагогічні основи моделювання професійної діяльності вчителя: Дис. ... д-ра пед. наук / Інститут педагогіки АПН України. — К., 2004. — 541 с.
3. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Дис. ... д-ра пед. наук / Інститут педагогіки АПН України. — К., 1998. — 368 с.
4. Гальперин П.Я. Воспитание синтетического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. — 1981. — № 1. — С. 31-39.
5. Державна національна програма „Освіта (Україна XXI століття)” // Освіта. — 1993. — № 2.
6. Костюк Г.С., Балл Г.А. Категория задачи и ее значение для психологических исследований. — Вопросы психологии. — 1997. — № 3. — С. 12-23.
7. Саранцев Г.И., Митяева Е.Ю. Функции задач в обучении // Педагогика. — 2001. — № 9. — С. 19-24.

Подано до редакції 17.05.2004

УДК 371.315.6

### **НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Дятлова Светлана Ивановна  
кандидат педагогических наук, доцент  
Николаевский государственный университет*

**Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами.** В настоящее время ведутся поиски совершенствования различных компонентов методической системы, особенно содержания и методов обучения математике для всех звеньев её изучения в школе. Усовершенствование методики направлено на максимальную активизацию познавательной деятельности учащихся в процессе обучения. В обучении младших школьников математике большая роль отводится текстовым задачам. Одним из важных средств повышения эффективности обучения математике, повышения активности школьников в учении является рациональная организация работы по обучению младших школьников решению текстовых задач. Проблемы обучения младших школьников решению текстовых задач отражены в работах Бантовой М.И., Богдановича М.В. [1], Истоминой Н.Б., Моро М.И., Эрдниева П.М. и многих других методистов.

Переход школ на новое содержание обучения обуславливает существенное изменение структуры задач, методов их решения и методики обучения их решению. Однако для повышения роли обучения решению текстовых задач в совершенствовании математического образования младших школьников использованы далеко не все возможности.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Весь начальный курс математики раскрывается на системе целесообразно подобранных задач. Значительное место в этой системе занимают текстовые задачи [1; 2; 5].

Система текстовых задач начального курса математики в настоящее время претерпела существенные изменения, направленные на повышение эффективности задач как одного из средств обучения. Сейчас ставится цель осознанного усвоения знаний, обеспечивающего возможность их применения в самых разнообразных, во многом новых для учащихся условиях – при решении нестандартных задач, при рассмотрении новых, не разбиравшихся с учителем вопросов теории, приёмов вычислений [1-6].

В программе указывается, что система в подборе задач, распределении их во времени построена с таким расчётом, чтобы обеспечить наиболее благоприятные условия для сопоставления, сравнения, противопоставления задач, сходных в том или ином отношении (а поэтому смешиваемых детьми), а также задач взаимно-обратных. При этом имеется в виду, что в процессе упражнений дети всё время будут встречаться с задачами разных видов. Это исключает возможность выработки вредных штампов в решении задач; дети с самого начала будут поставлены перед необходимостью каждый раз производить основательный анализ задачи, прежде чем выбрать то или иное действие для её решения [1].

Таким образом, в программе указано основное назначение системы задач в обучении младших школьников математике. Это назначение системы задач реализуется, как показывает анализ учебников математики, в последовательно развивающейся системе задач. Но в программе указывается и на значение математических задач в деле развития у детей мышления, памяти, внимания, творческого воображения, наблюдательности, строгой последовательности рассуждения и его доказательности, для развития логического мышления учеников, для обучения их искусству кратко, точно, ясно и правильно излагать свои мысли. Все эти предпосылки должны быть возможно полнее использованы при обучении детей математике. Но подобранная в учебниках система задач недостаточно глубоко реализует эти возможности. К сожалению, в существующих учебниках математики 1-4 классов подавляющее большинство задач выполняют преимущественно обучающие и тренировочные функции, что способствует формированию лишь репродуктивного мышления школьника. И лишь немногие задачи предусматривают в различной степени конструирование нового способа решения, позволяют формировать различные уровни продуктивного мышления.

**Целью данной статьи** является исследование развития системы текстовых задач, используемых в обучении младших школьников математике, и обоснование роли и функций нестандартных математических задач как важного средства интеллектуального развития учащихся младших классов.

В традиционном курсе несколько преувеличивается роль арифметических задач: много времени тратится на выработку навыков устных и письменных вычислений в решении задач за счёт снижения внимания к общему развитию учащихся. Отрицательно сказывается на активизации мышления учащихся стандартность предлагаемых в учебниках упражнений, однообразие форм и методов работы над задачей [2].

Усиление роли развивающего обучения, необходимость формирования у учащихся навыков упорядоченного анализа, синтеза и элементарного исследования обусловили появление в учебниках математики 1-4 классов некоторых задач, значительно отличающихся от обычных по содержанию, форме и методам решения. Такие задачи в методике математики принято называть нестандартными. Нестандартность этих задач заключается не в сложности, а в непривычности для учащихся: такие задачи есть в учебниках математики 1-4 классов, но в очень небольшом количе-

стве. Появление нестандартных задач свидетельствует об эволюции содержания и структуры текстовых задач в зависимости от других компонентов методической системы, об изменении их роли и места в обучении, то есть является вполне закономерным, обоснованным процессом. Усовершенствование школьного образования привело к изменению содержания и функций текстовых задач в начальном обучении. Текстовые задачи стали служить не только целью, а и важным средством обучения. Наряду с дидактическими функциями большое число задач начального курса математики призвано теперь нести познавательные и развивающие функции.

Для решения большинства нестандартных задач не требуется знания учащимися каких-либо правил; часто учащиеся вынуждены «изобретать» новый приём решения. Нестандартные задачи могут являться важным средством формирования навыка самостоятельного построения учениками новых алгоритмов решения задач. При решении обычных (стандартных) задач у учащихся формируются навыки применения готовых (например, данных учителем) алгоритмов, а решение нестандартных задач требует построения самими школьниками под руководством учителя неизвестных ранее алгоритмов решения этих задач.

Решение задач имеет большое образовательное и воспитательное значение. Н.А. Мечинская и М.И. Моро отмечают, что решение задач всегда рассматривалось как такая учебная деятельность, которая преследует двоякую цель: во-первых, решение задач является средством, способствующим усвоению математических понятий и законов, а во-вторых, оно имеет самостоятельную ценность, поскольку служит для развития творческого мышления учащихся. Решение задач способствует умственному развитию младших школьников, развитию их логического мышления, воспитанию математической культуры. Конечная цель при этом состоит в том, чтобы школьники научились самостоятельно решать любые доступные их возрасту задачи.

Решение задач – это основная деятельность младших школьников в процессе обучения их математике. Решение задач в начальной школе имеет центральное значение для развития мышления учащихся. Д. Пойа на вопрос «что значит владеть математикой?» ответил так: «Это есть умение решать задачи, причём не только стандартные, но и требующие известной независимости мышления, здравого смысла, оригинальности, изобретательности. Поэтому обучение решению задач – один из основных вопросов математики.

Умение решать математические задачи проявляется в настоящее время недостаточно, хотя именно это умение наиболее ярко характеризует состояние математических знаний учащихся и уровень их математического развития. Во многом это происходит потому, что школьные математические задачи, которые предлагаются учебниками, как правило, ограничены одной темой, требуют для своего решения определённых знаний, умений или навыков по какому-нибудь одному вопросу программного материала. Основная функция таких обычных для школьного курса задач сводится к иллюстрации изучаемого теоретического материала. Однако учебное время и «учебную энергию» школьников можно высвободить в результате некоторого ограничения числа традиционных задач и упражнений и использовать эту энергию на воспитание у учащихся устойчивого интереса к изучению математики, творческого отношения к учебной деятельности математического характера. Понятно, что для этого необходима постановка учебных математических задач проблемного характера, обучение учащихся общим приёмам решения задач на разнообразном материале [6].

Обучение математике младших школьников всегда осуществляется на специ-

ально подобранной системе задач. Как правило, эта система была направлена на формирование определённых вычислительных навыков у учащихся младших классов и являлась лишь объектом применения знаний, т.е. выполняла узко практические цели. Алгоритм решения всех типовых, стандартных задач должен был усваиваться как программное требование.

Сложившаяся прежде система задач начального курса математики была направлена, в основном, на формирование вычислительных навыков в процессе выполнения учащимися арифметических действий и получения числового ответа. Математическое содержание этого курса было незначительным, а его целевая направленность – односторонней: выработка навыков вычислений и решения так называемых «типовых» задач (типовыми назывались множества задач, в которых имелась одинаковая зависимость между данными и искомыми при возможном различии числовых данных и описанных явлений). Считалось важным научить школьников узнавать, к какому типу относится данная задача, чтобы затем по известным правилам (алгоритмам) полумеханически воспроизвести её решение. Изучение любого вопроса или правила сопровождалось решением большого количества только типовых задач на применение только что полученной информации. Выделение различных типов задач и разучивание их решений практически не оставляло времени для целенаправленной и систематической работы по формированию у учащихся приёмов умственной деятельности. Вся работа с учащимися была направлена на выработку у них умения решать задачи только определённых типов; любая другая задача при таком обучении ставила учащихся в тупик. Такая работа больше тренировала память учащихся, чем их мышление. В основном, за арифметическими задачами признавалось только их практическое значение в формировании вычислительных навыков учащихся (поэтому иногда встречались громоздкие, далёкие от жизненной практики вычисления в задачах, искусственно составленных); другая же их роль в обучении – влияние на общее развитие умственных качеств детей, на развитие их мышления, сообразительности, наблюдательности, смекалки, хотя и признавалась, но разрешалась крайне скудными средствами. Порочность указанной методики обучения решению задач теперь признана всеми. И тем не менее, до сих пор многие учителя в должной мере не осознают учебный характер каждой решаемой в процессе обучения задачи. Анализ учебников математики и методических пособий к ним показывает, что обучение младших школьников математике сопровождалось некоторым числом и так называемых «занимательных задач», которые значительно выделялись из всей системы задач своей необычностью (нестандартностью). Такие задачи были необязательными для решения всеми учащимися, были делом, как правило, наиболее способных к математике учащихся, поэтому формами организации деятельности учащихся по решению этих задач признавались только различные виды внеурочной деятельности учащихся. Дальнейшее совершенствование содержания и методов обучения младших школьников математике привело к ещё большему усилению роли задач в обучении. Изменение содержания образования привело к изменению роли задач в курсе математики: обучение решению задач перестало быть только целью изучения математики, оно стало и средством её изучения. Произошло значительное расширение дидактических функций задач как носителя информации, так как увеличился объём теоретических положений курса математики, сообщаемых школьникам через задачи. Кроме того, органичное сочетание воспитания обучения и развития также привело к повышению роли задач в обучении математике.

Современная программа, уделяя значительное внимание формированию у учащихся сознательных и прочных, доведённых до автоматизма навыков вычисле-



ний, предполагает вместе с тем и доступное детям обобщение учебного материала, понимание общих принципов и законов, лежащих в основе изучаемых математических фактов, осознание тех связей, которые существуют между рассматриваемыми явлениями.

Сложившаяся в настоящее время система задач начального курса математики призвана выполнять ряд новых конкретных функций. Как отмечается в программе начальных классов, решение задач должно развивать у учащихся познавательные способности, формировать умение делать необходимые обобщения (на основе сравнения) на достаточно высоком, но доступном учащимся младшего школьного возраста уровне, способствовать осознанию учащимися общих принципов, лежащих в основе изучаемого математического материала. При современном обучении возникает основа для творческой, активной (а не только воспроизводящей) деятельности учащихся.

Совершенствование содержания и методов обучения младших школьников математике в современных условиях, вызванное изменением целей обучения, обусловило не только изменение роли текстовых задач в обучении математике, но и объективное появление нестандартных задач, значение которых в связи с новыми задачами начального обучения стало очень большим. Авторы учебников подчёркивают, что наряду с обычными (и необходимыми!) для начальной школы тренировочными упражнениями, направленными на автоматизацию приобретённых навыков, в учебниках широко представлены упражнения нового типа – развивающего характера. Это задания, выполняя которые, ученики должны провести те или иные наблюдения, сопоставить наблюдаемые факты, сделать самостоятельные выводы, наметить различные пути решения выдвинутой задачи, проблемы, обосновать свои действия, проверить правильность выдвинутых предложений, подметить ту или иную зависимость, закономерность и другие. По свидетельству методистов, учителей, родителей, упражнения такого рода неизменно вызывают у учащихся большой интерес и способствуют не только лучшему, более сознательному усвоению учебного материала, но и развитию учащихся в процессе обучения, пробуждению у них интереса к математике.

Изменение роли текстовых задач в обучении математике (усиление развивающей и познавательной сторон обучения) освещено в работах Богдановича М.В., Короля Я.А., Корчевской О.П., Кочиной Л.П., Левшина М.М., Овчинниковой М.В., Прошкина В.В. [1; 3-6].

В целях обеспечения наибольшего развития детей в процессе обучения в курсе математики начальных классов включено большое количество разнообразных задач, среди которых есть и нестандартные. Эти задачи, включённые в учебники, дают возможность не только разнообразить систему задач, но и познакомить учащихся с вопросами, не сформулированными непосредственно в программе, но имеющими большое значение для общего развития. Каждая из таких задач, может быть, и не даст непосредственного результата, но он проявится позже как итог общего подхода к обучению детей умению решать разнообразные задачи. Решение учащимися нестандартных задач предполагает развитие у учащихся не столько способности к овладению фиксированными операциями и приёмами, сколько (и это очень важно!) к обнаружению новых связей, к переносу знаний в новые условия, к овладению новыми приёмами умственной деятельности, к деятельности творческого характера.

Решение этих задач, с одной стороны, повышает общую и математическую культуру школьников, способствует развитию их математического мышления, а с другой стороны, вызывает у них стремление к открытию нового, ранее неизученно-

го.

Главное при решении нестандартных задач – это научить учащихся думать над задачей, рассуждать, догадываться, делать правильные умозаключения. По результатам выполнения заданий учитель имеет возможность определить сформированность различных способов умственной деятельности: умение производить анализ, синтез, делать сравнения, сопоставления, обобщения, классифицировать предметы и явления, формулировать выводы. А эти умения носят обобщенный, межпредметный характер. Выполнение этих заданий воспитывает такие качества знаний, как глубина и полнота, осознанность и оперативность.

Задачи, систематически предлагаемые в классе и не требующие стандартных подходов к их решению, в значительной мере способствуют развитию детей. Но в практике обучения они ещё не заняли должного места, учителя часто проходят мимо них, стараясь «успеть» выполнить программу, тем самым не придавая важного значения нестандартным задачам. Это является одной из причин редкого использования в обучении нестандартных задач. Между тем, одно задание, требующее напряжения всех сил и способностей, самостоятельного мышления и исследовательского подхода, может оказаться более полезным, нежели 30 стандартных задач, и умение решать разнообразные задачи является критерием хорошего усвоения учащимися школьного курса математики.

Сейчас учитель отвечает главным образом за качество знаний, а не за уровень развития мыслительной деятельности учащихся. Поэтому в учебном процессе удельный вес деятельности школьников, связанной с овладением приёмами и способами логического мышления, по сравнению с работой по выработке практических умений и навыков, незначителен.

В повседневной жизни, трудовой и научной деятельности чаще всего приходится иметь дело с нестандартными задачами, стереотипные же задачи, способ решения которых найден и хорошо известен, занимают более скромное место. Следовательно, нестандартные задачи нельзя игнорировать и с точки зрения подготовки учащихся к практической деятельности, так как такие задачи стимулируют учащихся к творчеству.

Нестандартные задачи обладают различными особенностями, отличающими их от обычных, стандартных задач. Свообразие нестандартных задач требует от учащихся определённой сообразительности, логической культуры. Нестандартность задачи состоит не в её сложности, а в непривычности для учащихся. Такие задачи являются новыми, необычными для учащихся не вообще, а лишь в данных условиях. После решения большого количества нестандартных задач одного вида они теряют свою необычность для учащихся и превращаются в стандартные, у учащихся формируется алгоритм их решения, в некоторых случаях он доводится до автоматизма и выработки стереотипа в решении задач данного вида. В традиционном курсе формирование всех необходимых навыков и умений как раз и происходит по указанной схеме. Учитель часто заботится лишь о том, чтобы дать ученику знания о содержании изучаемого, и значительно меньше о том, чтобы научить его, как надо думать, рассуждать, мыслить, усваивая это содержание. Поэтому и сами учащиеся обычно думают лишь о том, что учить, и почти не думают над тем, как учить. Нестандартные задачи представляют как раз тот благодатный материал, при обучении которому у учащихся формируется умение думать в процессе решения каждой задачи. Это умение является важнейшей стороной подготовки учащихся к дальнейшей практической и теоретической деятельности. Научить в школе решению всех задач, которые могут встретиться в жизни, невозможно: их количество практически

необозримо. Тем не менее, младших школьников нужно подготовить к тому, чтобы в будущем они умели решать самые разнообразные задачи. Сделать это можно, систематически обучая учащихся умению искать решение задачи в любой новой (незнакомой) ситуации. Формирование методов мышления в процессе решения нестандартных задач – это один из возможных каналов, по которому должно осуществляться общее развитие учащихся, в частности, воспитание их умственных способностей.

Одна из задач современной школы заключается в том, чтобы учащиеся постоянно встречались с задачами, требующими нестандартных способов решения, поиск которых оказывает благотворное влияние на математическое развитие учащихся. Творческий подход к решению нестандартных задач не рождается сам по себе. Для этого нужно создать определённые условия. Решение учащимися нестандартных задач должно быть постоянным, систематическим, ибо их бессистемное решение даёт небольшой результат при значительной затрате учебного времени.

Дидактика признаёт постановку увлекательных нестандартных задач как одного из верных средств активизации познавательной деятельности учащихся младших классов. Отобрать задачи, которые способствовали бы развитию творческой активности учащихся, дело непростое. Эти задачи должны быть одновременно и занимательными, и доступными для учащихся, и в то же время не даваться им слишком легко. Наибольший эффект нестандартные задачи развивающего характера могут дать лишь при условии, если учитель умело организует поисковую деятельность детей, правильно направляет мысль учащихся.

Жизнь ставит перед математикой большое число разнообразных задач, нестандартных по своему содержанию и форме. Такие задачи нередко не укладываются в те относительно немногие «типы» стандартных задач и упражнений, с которыми школа обычно знакомила и знакомит своих учеников. Поэтому важно на разнообразных нестандартных задачах и упражнениях формировать общие приёмы решения любых доступных возрасту учащихся задач. Таким образом, необходимость в такого рода задачах объясняется следующими причинами: 1) расширением числа задач, несущих познавательные и развивающие функции; 2) тем, что нестандартные задачи способствуют ломке формально-алгоритмического подхода к решению задачи, предохраняют от механического переноса известных алгоритмов на новые задачи.

Следует особо подчеркнуть большое общеобразовательное значение специального обучения младших школьников решению нестандартных задач. Каждая нестандартная задача – это маленькая проблема, которая требует от учеников повышенной умственной активности и находчивости в поисках непроторенных путей решения, способствует развитию логико-математического продуктивного, эвристического мышления учащихся, активизации мыслительных операций, их самостоятельности, отточенности; вырабатывает ценные умственные качества: последовательность мысли, логичность, сообразительность, смекалку, то есть улучшает и повышает качество математической подготовки учащихся. Таким образом, к наиболее характерным особенностям нестандартных задач относятся: необычность по форме, содержанию и методам решения; способность возбуждать интерес к предмету, делать интересным процесс решения; занимательность и общедоступность. В то же самое время эти задачи не выходят за пределы программы начальных классов, а дают возможность учащимся активно работать на уроке. Самым важным является то, что нестандартные задачи представляют, в большинстве своём, свободные творческие упражнения умственных способностей учащихся. Целенаправленное формиро-

вание у учащихся умения решать нестандартные задачи способствует развитию критического, обоснованного мышления, дерзости ума, интереса к закономерностям.

Для нестандартных задач характерно то, что наряду с традиционной формулировкой требования задачи, начинающегося словами «сколько», «найдите», «покажите», часто встречаются и другие виды: «сколькими способами», «найди закономерность», «как рационально выполнить», «рассмотри различные случаи», «найди все возможные решения задачи» и т.д.

**Выводы.** Обобщая различные подходы методистов в понимании стандартных и нестандартных задач, мы приходим к заключению, что нестандартные задачи, как правило, выполняют не дидактические, а развивающие функции в обучении. Поэтому не каждый ученик должен уметь решать нестандартные задачи, но любая попытка и стремление учащихся к решению таких задач должны быть положительно оценены учителем.

#### **Summary**

This work deals with investigation of developing the system of textual sums that are used in teaching mathematics in juni classes and with the substantiation of the role and functions non-standard mathematical sums as an important means of intellectual developing of junior pupils.

#### **Резюме**

Работа посвящена исследованию развития системы текстовых задач, используемых в обучении младших школьников математике, и обоснованию роли и функций нестандартных математических задач как важного средства интеллектуального развития учащихся младших классов.

#### **Резюме**

Робота присвячена дослідженню розвитку системи текстових задач, які використовуються у навчанні молодших школярів математиці, та обґрунтуванню ролі і функцій нестандартних математичних задач як важливого засобу інтелектуального розвитку учнів молодших класів.

#### **Литература**

1. Богданович М.В. Методика розв'язування задач у початковій школі. – К.: Вища школа, 1990. – 183 с.
2. Дятлова (Сельдюкова) С.И. Нестандартные текстовые задачи в обучении младших школьников математике. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: МДПИ им. В.И. Ленина, 1982. – 16 с.
3. Король Я.А. Практикум з методики викладання математики в початкових класах. – Тернопіль: Мандрівець, 1998. – 135 с.
4. Корчевська О. Робота над завданнями підвищеної складності з математики в початкових класах. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1999. – 143 с.
5. Овчинникова М.В. Методика роботи над текстовими задачами в начальных классах. – К.: Педагогічна преса, 2002. – 127 с.
6. Прошкін В.В. Про застосування нестандартних задач у навчанні // Освіта Донбасу. – 2003. – № 1. – с. 33-39.

Подано до редакції 03.02.2004

## ПРОЕКТИВНА ПЕДАГОГІКА – ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

*Соценко Оксана Витальевна  
заместитель директора по научно-методической работе  
учебно-воспитательного комплекса «Украинская школа-гимназия»*

Метою статі є пропагування впровадження у навчально-виховний процес освітніх заходів інноваційних технологій, що стосуються педагогічної діяльності.

Задача: освітити певний досвід роботи НВК "Українська школа-гімназія" по методу проєктів.

Актуальність статті. В практиці навчання немає єдиного ідеального підходу, а є велике розмаїття ідей щодо організації навчання. Сьогодні проєктивна педагогіка, а саме проєктування, виходить на одне з перших місць у теорії та практиці освітньої діяльності. Ідея впровадження методу проєктів у навчально - виховний процес отримує все більше визнання в усьому світі. З 90-х років ХХ століття з'явилися серйозні спроби відродити цей метод в шкільній практиці після тривалого його осудження. Цим питанням сьогодні займаються педагоги-практики, які мають свої нароби (публікації у газетах і журналах, книги), де описують досвід роботи по цьому методу в освітніх закладах різних рівнів. Так, наприклад, Г. С. Сйзоненко, директор ліцею (м. Київ), присвятила цілий розділ проєктивній технології у своїй книзі „Перспективні освітні технології”; професор Е. С. Полат (Росія) провів курс дистанційного навчання для вчителів по методу проєктів; О. Рев'якіна, вчителька економіки (м. Донецьк), впроваджує проєктні методи у свою роботу; Н. Руденко, директор НВК (Крим), за реалізацію написаних самою проєктів, за допомогою фонду „Відродження”, отримувала гранди на розбудову першої української гімназії в Криму; Т.Рихлик, директор гімназії (Київська область), на практиці, через реалізацію проєктів, підвищує рівень ефективності та результативності управлінської діяльності, забезпечує її продуктивність та розвиток.

Сучасному суспільству потрібні активні, самостійні, ініціативні особистості, які критично й творчо мислять, готові до самовдосконалення і оволодіння гігантським потоком інформації, що постійно оновлюється .

Системи освіти покликані сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, бо школа готує людину насамперед до активної діяльності у різних сферах економіки, культури та політичного життя суспільства. Роль школи як базового ланцюга надзвичайно важлива.

Процес шкільного навчання не повинен обмежуватися тільки передаванням учням стандартного набору готових знань, а обов'язково має супроводжуватись поступовим формуванням у них наукового мислення.

На теперішній час практично всі розвинуті країни світу усвідомили необхідність реформування своїх систем освіти з тим, щоб учень став центральною фігурою навчального процесу. Це стало особливо очевидно, коли освіта практично набула характеру обов'язкової масової середньої освіти.

За своїм змістом навчальна робота повинна бути подібною до наукової, а сам процес пізнання має перетворюватися на процес теоретичного і практичного опанування реалій навколишнього світу.

Суспільство зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, адаптуватися до змінних умов

Звідси сучасне інформаційне суспільство ставить перед усіма типами навчальних закладів, і насамперед перед школою, завдання підготовки випускників, здатних:

- гнучко адаптуватися у змінних життєвих ситуаціях, самостійно набуваючи необхідних знань;
- самостійно критично мислити;
- грамотно працювати з інформацією;
- бути комунікабельним;
- самостійно працювати над розвитком особистої моральності, інтелекту, культурного рівня [3,с.3].

Для цього необхідні перш за все можливості залучити кожного учня в активний пізнавальний процес, причому не процес пасивного оволодіння знаннями, а активної пізнавальної діяльності кожного учня, застосування на практиці цих знань та чіткого усвідомлення де, яким чином і для яких цілей ці знання можуть бути застосовані. Практичний досвід у багатьох випадках буває набагато ціннішим, ніж сухі теоретичні знання.

Формула успіху для сучасного випускника школи це:

- уміння бачити і вирішувати проблеми;
- самостійно навчатись, уміння працювати з інформацією;
- здібність мати самостійну точку зору і уміння її аргументувати;
- уміння застосовувати отримані знання для рішення життєвих проблем;
- культура спілкування [3,с.33].

Вирішувати всі ці актуальні проблеми педагогіки треба ефективно і послідовно, причому за достатньо короткі терміни, бо потреба у перебудові освіти й розвитку відповідної навчально-матеріальної бази очевидні вже сьогодні. З цією метою треба, враховуючи характер системоутворюючих зв'язків між компонентами освітньої системи, знайти той ланцюжок, за який можна витягти весь ланцюг, тобто реально виконати цілі освіти у нових соціальних та економічних умовах. Таким ланцюжком можуть стати нові

Педагогічна технологія - це науково обґрунтована система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети, через визначену послідовність дій, спроектованих на здійснення проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат [2,с.27]. Важливо визначитися з пріоритетами в області педагогічних технологій, враховуючи поставлені цілі освіти і інтереси розвитку особистості.

Серед різноманітних напрямів нових педагогічних технологій найбільш адекватними поставленим цілям з цієї точки зору є:

- навчально-ознайомча практика;
- науково-пошукова робота;
- колективний захист проекту.

Усі три напрями нових педагогічних технологій відносяться до так названого гуманістичного підходу в психології і освіті, головною відмінною рисою якого є особлива увага до індивідуальності людини, її особистості, чіткої орієнтації на свідомий розвиток самостійного критичного мислення.

Якщо кожен з цих напрямків педагогічних технологій буде інтегровано і знайде своє місце в навчально-виховному процесі, поступово цілком природно витискуючи традиційні методи і форми роботи, то з часом вдасться напрацювати оптимальний підхід до організації навчального процесу в наших умовах, враховуючи специфіку української школи та нашого культурного середовища [3, с.4].

Сучасні проблеми модернізації навчально-виховного процесу в освітньому закладі нового типу реально можна розв'язати лише на основі впровадження в освітній процес інноваційних технологій, що стосуються педагогічної діяльності.

Сьогодні на одне з перших місць у теорії та практиці освітньої діяльності виходить метод проектування.

Метод проектів - це ідеї, практика, технології, що дозволяють перекинути місток між досвідом і проблемами педагогів першої третини ХХ століття та вимогами сьогодення. Освіта має будуватися не на тих знаннях, які дитині стануть у пригоді колись у майбутньому, а на тому, що дитині потрібно саме сьогодні, на проблемах його реального життя [5, с.5].

Звернення до методу проектів викликане колосальною відповідальністю не лише за технологічний бік освітнього процесу, а й за психологічний стан учасників навчально-виховного процесу.

Метод проектів дає можливість отримати необхідні для життя знання не в дискретному, а в синтезованому вигляді, що дуже важливо для адаптації молодої людини до оточення, яке постійно змінюється. Мета впровадження "методу проектів" - це виховання людини, що вміє працювати, постійно проявляючи свою ініціативу, ставить собі масштабні практичні завдання й вміє їх використовувати.

Педагогічне проектування - не лише діяльність, а й процес послідовної зміни нових завдань, рівнів упорядкування інформації. Воно є діяльністю, що здійснюється в умовах освітнього процесу і спрямовується на забезпечення ефективного функціонування навчально-виховного процесу та забезпечує його розвиток. Цілеспрямована діяльність зумовлена необхідністю розв'язання актуальної проблеми, має творчий характер, а в освітній галузі - ціннісні орієнтації. Суть проектування - у виконанні соціального замовлення, що потребує реальної конкретизації, тобто своєрідного прогнозу щодо того, чи можна взагалі досягти мети, якими саме методами [5, с.5].

Суть дослідницького проекту полягає в тому, що один або декілька педагогів протягом визначеного часу (семестру, навчального року) розробляють і реалізують у своїй педагогічній діяльності певну педагогічну ідею. Прикладами дослідницьких проектів можуть бути: впровадження інноваційної технології навчання та виховання, розробка та впровадження програми з предметів чи спецкурсів, праця над посібником тощо.

Результативним проект можна вважати тоді, коли реалізація його здатна розв'язати актуальну проблему, коли проект може бути застосованим до масового використання, бо йому властиві новизна, оптимальність, гнучкість, цілісність, відсутність протиріч [5,с.7].

Вивчаючи зарубіжну педагогічну практику, ми бачимо, що там уже досить давно успішно застосовується такий метод навчально-пошукової діяльності, як проектна робота.

Метод проектів виник у 20-ті роки минулого століття у США. Його називали також методом проблем і зв'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіти. Ці напрямки як і сам метод проектів були вперше опрацьовані американським філософом і педагогом Джорджем Дьюї, а також його учнем Кіппатріком.

Метод проектів привернув увагу російських педагогів ще на початку 20 століття. Ідеї проектного навчання виникли у Росії практично паралельно з розробками американських педагогів. Під керівництвом російського педагога С. Т. Шацького у 1905 році була організована невелика група співробітників, яка намагалась активно використовувати проектні методи у практиці викладання. Пізніше, вже при радянській владі ці ідеї широко упроваджувались у школу, але не достатньо продумано і послідовно - і постановою ЦК ВКП(б) у 1931 році метод проектів був засуджений і з тих пір не приймалися скільки-небудь серйозних спроб відродити цей метод в шкільній практиці аж до 90-х років XX століття [3,с.43].

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, вмінь самостійно конструювати свої знання, вмінь орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення.

Метод проектів завжди орієнтовано на самостійну діяльність учнів - індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують у визначений термін часу. Цей підхід органічно поєднується з груповим підходом до навчання. Метод проектів завжди припускає розв'язування якоїсь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого, інтегрування знань, вмінь з різних областей науки, техніки, технології, творчих областей.

Тематика проектів може стосуватися якогось теоретичного питання шкільної програми з метою поглибити знання учнів з цього питання, диференціювати в процес навчання, частіше, однак, теми проектів відносяться до якогось практичного питання, актуального для практичного життя і разом з цим, вимагаючого залучення знань учнів не з одного предмету, а з різних областей, їх творчого мислення, досліджувальних навичок. Таким чином, доречі, досягаються цілком природна інтеграція знань.

Робота над проектом починається з формування проблеми, обґрунтування її соціальної і практичної значущості, а також висунення гіпотез щодо її вирішення. Наступний етап - планування роботи, визначення методів дослідження, розподіл обов'язків між розробниками проекту.

У педагогічних дослідженнях застосовують, як правило, не один окремих метод, а їх систему. Сукупність методів дослідження має забезпечити:

- > репрезентативність і валідність масиву первинної інформації;



> формулювання наукових висновків, як доповнення до вже відомих наукових теорій або систем наукового знання.

Учням відводиться головна роль у плануванні і проведенні роботи. Учителю виступає, як правило, в ролі наукового керівника і консультанта.

Безпосередня робота над проектом починається зі збирання інформації, яка стосується досліджуваної проблеми. Пошук інформації супроводжується роботою учнів у бібліотеках, в Інтернеті, відвідування різних організацій і зустрічами зі спеціалістами.

Відмінною рисою проектною роботи є те, що в процесі її виконання теоретичне вивчення того чи іншого питання неодмінно супроводжується набуттям спеціальних практичних умінь і навичок. Це пов'язано з необхідністю застосування нетрадиційних для шкільної практики методів збору інформації: опитування, анкетування, інтерв'ювання тощо.

Зрозуміло, що використання згаданих методів збирання інформації вимагає серйозної підготовчої роботи під керівництвом вчителя. Крім того, процес опрацювання великої кількості інформації зумовлює необхідність набуття навичок побудови таблиць, графіків та оформлення інших видів наочного подання результатів роботи.

Виконання проектною роботи повинне завершуватись не тільки написанням звіту, в якому детально викладено висновки дослідження, але й підготовкою наочного матеріалу презентаційного характеру. Це може бути відеофільм, фото монтаж, макет, графічний чи ілюстративний матеріал, тобто все те, що допомагає наочно і аргументовано представити результати реалізації.

Обговорення результату проектних робіт проходить у формі захисту перед гімназистами і вчителями. Це, у свою чергу, вимагає від учнів вироблення навичок публічного спілкування, дискусії, вміння аргументовано відстоювати власну позицію.

Загалом робота над проектом вимагає особливими навичками колективної діяльності і міжособистісного спілкування [4,с.4].

З 1999 року цей метод апробується і в умовах нашої гімназії. Були захисти п'ятих проектів учнями: „Крим: український театр”, який досліджував чи потрібен український театр у Сімферополі методом інтерв'ювання, а результат - лист до Верховної Ради Криму про збереження театру; „Крим: українські школи” для якого учні пройшли пішки від Москвілля до Пневматики, опитуючи людей „Чи потрібні українські школи в Криму?”, результатом чого є будівництво нового приміщення для НВК „Українська школа-гімназія”; „Можливості юридичного і фактичного забезпечення прав дітей та молоді на освіту українською мовою”; „Літературна екскурсія по Сімферополі”; „Вплив стану навколишнього середовища на здоров'я людини”.

Педагогічний колектив і учні нашої гімназії високо оцінюють досвід проведення проектних робіт. Адже їх виконання дає учням необмежені можливості для розкриття свого творчого потенціалу, передбачає моделювання ситуацій реального наукового пошуку, створює нові мотиваційні настанови в процесі навчання. Робота над проектом неминуче перетворює учнів на дослідників, дає їм величезний емоційний заряд.

У нашому закладі учні проходили навчально - ознайомчу практику в краєзнавчому та художньому музеях, редакції газети „Кримська світлиця”, а практика під гаслом „Дорогами рідного краю” проводиться з першого року існування гімназії. Вона здійснюється в рамках проектної діяльності за підтримки фонду „Відродження”.

За цей період учні провели геологічну та літературну практику в Коктебелі, де досліджували мінеральний склад гірських порід та життя і творчість поетів і письменників Максиміліана Волошина та Олександра Гріна, імена яких пов'язані зі східним Кримом; екологічну практику в с. Мар'їно, в якій на карту були нанесені усі смиттєзвалища; краєзнавчу практику в с. Міжводном Чорноморського району, в якій вивчали заселення українцями Криму і як результат - в селі відкрили клас з українською мовою навчання.

Матеріали цієї роботи брали в американські та австралійські недільні школи для вивчення і на неї дав відгук власний кореспондент щотижневика "Дзеркало тижня" в Криму Микола Семена.

„Матеріал, зібраний учнями школи-гімназії, має велику цінність за своїми фактичними, історичними, культурно-національними даними. Учасники експедиції під час збирання матеріалу виявили значний хист дослідників, літераторів, істориків, журналістів, інтерв'юєрів, психологів, істориків. Вони змогли не тільки зібрати унікальні дані з історії того регіону Криму, але й виклали його в захоплюючій літературній формі, змогли співставити його з іншими історичними та літературними фактами, піднялися до теоретичного узагальнення зібраного історичного матеріалу. Тому як зразок для інших робіт вона має велике значення.

Робота тим більш цінна для учнів гімназії майбутніх поколінь, що тут зібрано той матеріал, який разом з людьми, що відійшли, або ж скоро відійдуть у небуття, міг бути втраченим назавжди. Але завдяки авторам роботи цього не сталося. Пройдуть ще довгі роки, але ця робота назавжди зафіксувала історичні факти, які може, будуть надихати вчених та літераторів на нові твори, нові узагальнення, нові гіпотези.

Можна рекомендувати тиражувати твір „Дорогами рідного краю” в багатьох примірниках, зберігати в бібліотеці, використовувати під час навчання як теоретичний та практичний посібник для вивчення історії Криму. Є сенс поширити його для бібліотек інших шкіл для того, щоб він служив зразком для їх учнів та джерелом для вивчення історії рідного краю”.

На сьогодні, виходячи з економічних умов, навчально - ознайомча практика трансформувалася у курс „шкільне лісництво”, який буде проходити на базі Сімферопольського лісового господарства, під керівництвом його директора Мамедова Західа Імрановича та головного лісничого Погребова Анатолія Михайловича. Курс ділиться на теоретичну та практичну частину. Мета курсу: виховання майбутніх працівників лісного господарства. На своєму відведеному клаптику лісу учні будуть вирощувати дерева від висіву насіння до черенкування та охорони лісу.

Одним із засобів внести проблемність у процес пізнання, поставити учнів у ситуацію активної розумово-пошукової діяльності є науково-дослідницькі роботи, які здійснюються під керівництвом викладачів гімназії та вищих

навчальних закладів. Її результати відображаються у рефератах, в яких учні викладають власні погляди з досліджуваних проблем. Добре продумана й організована науково-дослідницька дасть змогу підвищити пізнавальну активність гімназистів, їхній інтерес до процесу навчання, самостійність. Під час її виконання гімназисти вчаться бути уважними, виділяти головне, важливе, зіставляти порівнювати, робити власні логічні висновки, давати оцінку вчинкам, стосункам людей, суспільним і культурним явищам та процесам, висловлювати судження, оформляти свої спостереження в мовному плані образно, добираючи потрібні вислови.

З 2001 року учні нашої гімназії активно займаються індивідуальною науково-пошуковою роботою з предметів українська мова та література, українознавство, правознавство, зарубіжна література, іноземна мова, географія, біологія, фізика, хімія та журналістика. Так 6 учнів стали кандидатами у члени МАН „Шукач”, а робота Кангієвої Алієв, учениці 11 класу „Українське законодавство про ЗМІ у порівнянні з міжнародно-правовими нормативами” вийшла на III етап Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН у місто Київ, де отримала

В цьому році 10 робіт гімназистів з рецензіями або відгуками пройшли на міську сесію МАН з української літератури, українознавства, історії, зарубіжної літератури, фізики, німецької мови, правознавства. Наприклад, на роботу учениці 11 класу Шевченко Анастасії „Актуальні питання щодо еволюції української діаспори і її роль в суспільстві на сучасному етапі розвитку як об'єкту державної політики”, яка була відслана в Америку, написала відгук Катерина Кричевська-Росандич, видатна художниця „Робота Анастасії Шевченко - є чудова ілюстрація і я Вам низько клонюся за це!

На фоні стількох нарікань, зневірянь, або нецікавості, які я чую, дістаю з України - тут, раптом - досягнення, позитив, особливо така серйозна, наукова праця, дуже гарно надрукована. В тому, що я прочитала - я просто зворушена, що Ви приділили мені стільки місця! Я Вам бажаю дальших успіхів, хоробрості і віри в себе!”

Одне слово, пошукова робота як вид діяльності розвиває у гімназистів пізнавальний інтерес до предмета, самостійне усвідомлене сприйняття дійсності, критично-оцінювальне ставлення до неї, формує міцні глибокі знання, науковий світогляд і, що дуже важливо, забезпечує високий рівень навченості учнів. А це, у свою чергу, сприятиме формуванню вільної, мислячої, активної особистості, так потрібної нашому суспільству.

Одна з актуальних проблем, які стоять сьогодні перед школою – поліпшення якості роботи педагогічних кадрів [1,с.8].

Сьогоднішній економічний стан нашої держави не дозволяє навіть мріяти про спеціальну післявузівську підготовку вчителів для гімназистів.

Вихід один - зробити наголос на методичні роботи, і насамперед на самостійній діяльності вчителя.

Основою для оцінки рівня педагогічної майстерності є методична карта участі педагогів у підвищенні науково-теоретичного рівня та професіоналізму. Методичну карту веде окремо кожен учитель від однієї атестації до наступної.

Атестація відіграє основну роль у становленні, згуртуванні та вихованні творчого колективу. Під час атестації вивчають професійні якості вчителя, його сильні та слабкі сторони, рівень загальної культури, створюють оптимальні умови для вивчення й упровадження передового педагогічного досвіду кращих вчителів школи. А підсумком атестації вчителя є його звіт на робочому місці.

Слід зазначити, що самоосвітня діяльність вчителів визначається не тільки побажаннями - вона регламентується нормативними документами. Зокрема актуальність проблематики самоосвіти є одним із критеріїв оцінювання ефективності методичної роботи в школі.

Тому в подальшому виходимо з того, що самоосвіта - невід'ємна складова частина діяльності вчителя.

Виконання цього завдання безпосередньо пов'язане з проблемою підвищення фахового рівня та творчої майстерності вчителів, яка розв'язується різними способами, насамперед за допомогою науково-методичної діяльності педагогічного колективу.

Ефективність науково-методичної роботи як важливої складової системи післядипломної освіти педагогічних кадрів значною мірою визначається рівнем її організації.

Методична робота в школі має передбачити таку цілісну систему підвищення науково-теоретичного і загальнокультурного рівнів психолого-педагогічної підготовки, яка сприяла б зростанню професійної майстерності вчителя [1, с.8].

Кожен вчитель в гімназії забезпечений набором періодики.

Формування духовно багаті особистості вчителя в наш час - питання дуже важливе, бо зростає відповідальність педагогів за результати їхньої праці. Суспільна значущість цієї проблеми характеризується словами видатного педагога В.О. Сухомлинського: "Учитель повинен знати і відчувати, що на його совісті - доля кожної дитини, що від його духовної культури та ідейного багатства залежить розум, здоров'я, щастя кожної людини, яку виховує школа". Тільки духовно багата особистість може виховати духовно розвинену людину.

Платон навчався в школі Сократа, прийшовши до вчителя 20-річним юнаком. Після його смерті він заснував у Афінах власну філософську школу - Академію. І ось до цієї Академії завітав 17-річний хлопець із Македонії, якого звали Аристотель. Двадцять років він засвоював вчення Платона і став геніальним філософом, учителем великого полководця Олександра Македонського. Зі школи Аристотеля вийшов філософ Теофраст, у нього гострив свій розум Стратон.

Так було колись. Отже, щоб були розумні і виховані учні, треба дбати, аби були високоосвічені, духовно багаті вчителі.

#### **Резюме**

Коли освіта практично набула характеру обов'язкової масової середньої освіти, майже всі розвинуті країни світу усвідомили необхідність реформування своїх систем освіти з тим, щоб учень став центральною фігурою навчального процесу. За своїм змістом навчальна робота повинна бути подібною до наукової, а сам процес пізнання має перетворюватися на процес теоретичного і практичного опанування реалій навколишнього світу.

Ключові слова: педагогічна технологія, метод проектів, навчально-виховний процес, навчально - ознайомча практика, науково-методична робота.

**Резюме**

Когда образование практически приняло характер обязательного среднего образования, почти все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования с тем, чтобы учащийся стал центральной фигурой учебного процесса. По своему содержанию учебная работа должна быть похожа на научную, а сам процесс познания должен превратиться в процесс теоретического и практического овладения реалиями окружающего

Ключевые слова: педагогическая технология, метод проектов, учебно-воспитательный процесс, учебно-ознакомительная практика, научно-методическая работа.

**Література**

- Аніскіна Н. Методичний кабінет - творча лабораторія школи // Директор школи, № 43. - 2001.  
Максименко В. Педагогічний словник // Шкільний світ, № 6-7. - 2001. - 39с. 3.  
Полат Е.С. Новіе педагогіческие технологии / Пособие для учителей. М- 1997. -71с.  
Рев'якіна О. Проектна робота в школі // Директор школи, № 33. - 2002.  
Рихлик Т. Функції управління науково-методичною роботою // Директор школи, № 6. - 2004.

Подано до редакції 04.02.2004

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток



Для нотаток

## Зміст

<i>Білоконна Н. І.</i> Педагогічна практика як засіб підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності .....	3
<i>Гапоненко Л. А.</i> Психологические факторы, механизмы и условия управления эффективным взаимодействием и продуктивным общением .....	5
<i>Игнатенко М. М.</i> Розвиток історичного краєзнавства на Чернігівщині у II половині ХХ ст.: історіографія проблеми .....	12
<i>Кардашов В. М.</i> Професіоналізм художника-педагога — найголовніша умова нормального художньо-творчого розвитку особистості учня.....	19
<i>Кулиш О. И.</i> Личность менеджера и профессиональное общение управленца в условиях поликультурного общества.....	25
<i>Куценко И. Ю.</i> Научное сотворчество «учитель-ученик» как основной принцип системы непрерывного образования.....	32
<i>Мастерова С. Г.</i> Методична спрямованість завдань для самостійної роботи студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів при вивченні курсу „Геометрія”	38
<i>Мацюк В. В.</i> Рівневий контроль у модульно-рейтинговій системі навчання алгебри та теорії чисел.....	14
<i>Гапоненко Л. А., Мирошник З. М.</i> Изучение роли социального влияния на становление установок в системе взаимоотношений «учитель-ученик».....	49
<i>Овчинникова М. В.</i> Разработка и реализация модели готовности студентов к вариативному применению форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики.....	53
<i>Окса М. М.</i> Активні методи вивчення загальнопедагогічних дисциплін....	62
<i>Островерх О. О.</i> Основні світові тенденції розвитку вищої освіти.....	66
<i>Остроухова Л. В.</i> Применение активных методов обучения как необходимое условие подготовки будущих менеджеров к профессиональной деятельности.....	70
<i>Павленко І. Г., Чурікова-Кушнір О. Д.</i> Естетико-екологічний підхід до особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів.....	76
<i>Подобедова Т. Ю.</i> Теория и практика педагогического проектирования...	81
<i>Поніманська Т. І.</i> Проблема гуманістичного виховання дітей у професійній підготовці майбутніх вихователів.....	88
<i>Пономарєва Е. Ю.</i> Психолого-педагогические условия качества трудового обучения детей с психофизическими недостатками в развитии .....	92
<i>Пономаренко Т. О.</i> До проблеми проектування процесу формування	98

управлінської культури керівників дошкільної освіти.....	
<i>Потона Е.Л.</i> Психолого-педагогические особенности инновационной деятельности администрации вуза в обучении студентов.....	105
<i>Приходько В. М.</i> Проектування підготовки майбутніх педагогів до превентивного виховання учнів: концептуальні засади.....	109
<i>Прошкін В. В.</i> Педагогічні умови формування креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.....	113
<i>Разуменко Д.О.</i> Проектна технологія у підготовці майбутнього вчителя до формування морально-економічної культури старшокласників.....	119
<i>Редькина Л.И.</i> Исторический аспект разработки модели будущего педагога XXI века.....	123
<i>Рогозіна М. Ю.</i> Особистісно орієнтовані технології організації самоосвіти як засіб професійного вдосконалення майбутнього вчителя природничих дисциплін.....	128
<i>Рудь А. В.</i> Модульно-рейтингова система навчання фахівців-аграріїв неінженерних спеціальностей.....	131
<i>Рудь А. В., Дуганець В. І., Бендера І. М., Михайлова Л. М.</i> Модульно-рейтингова система професійного навчання.....	137
<i>Голубова Т. Н., Садовская Ю. Я., Bilozertsev O. E., Kotsebuchuk M. V.</i> Оценка уровня физического развития и физической работоспособности студентов Крымского государственного медицинского университета.....	142
<i>Савченко С. В.</i> Социализация студенческой молодежи в контексте применения компетентностного подхода.....	147
<i>Семенов О. М.</i> Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури.....	151
<i>Сивак О. А.</i> Розумовий розвиток студентів гуманітарних вищих навчальних закладів у процесі навчання інформатики.....	157
<i>Сидоренко Т. Д.</i> Надпредметна пошукова діяльність як засіб формування педагогічної культури майбутніх учителів.....	160
<i>Смалько О. А.</i> Про використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах індивідуалізованого підходу до навчання.....	165
<i>Сущенко О. Г.</i> Формування технологічної компетентності майбутнього педагога.....	169
<i>Тимченко-Михайліді Н. С.</i> Сучасні освітні технології у фаховій підготовці майбутніх службовців-митників.....	174
<i>Томашевська І. П., Гузенко О. А.</i> Моделювання науково-дослідницької діяльності майбутнього педагога в умовах реформування системи освіти...	179

<i>Трубник І. В.</i> Використання методу проєктів у екологічній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти.....	184
<i>Тулєгенова А. Г.</i> Трансперсональные теории в содержании профессиональных знаний будущего педагога.....	187
<i>Турчин Т. М.</i> Проблеми проєктування естетичного виховання учнів ДМШ на уроках зі спеціальності (музичний інструмент) .....	192
<i>Тюріна В. О., Сагайдачний О. П.</i> Навчання моделювання як спосіб профілактики формування відхилень поведінки курсантів.....	197
<i>Чорна Н. В.</i> Шляхи вдосконалення тестів-есе у сучасній педагогіці США	201
<i>Шавальова В. І.</i> Підготовка студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів до впровадження комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання математики учнів закладів середньої освіти	208
<i>Шавальова О. В.</i> Дидактико-розвивальне значення використання комп'ютерних технологій на практичних заняттях з математики у медичних коледжах.....	212
<i>Шароватова О. П.</i> Педагогічна творчість та проєктування у навчально-виховній діяльності гувернера.....	216
<i>Шевчук Т. О.</i> Актуальні питання проведення проблемних лекцій.....	224
<i>Шестопалова Е. П.</i> Модели управления тренингом взаимодействия родителей с детьми в зарубежной и отечественной психологической практике .....	229
<i>Шитова И. Ю.</i> Воспитание личности: психолого-педагогическая проекция.....	235
<i>Шиян Н. І.</i> Проектно-модельний шлях реформування загальноосвітньої школи сільської місцевості.....	239
<i>Шуть М. М.</i> Творчі уміння як дії об'єкта навчально-виховного процесу ...	245
<i>Яцула Т. В.</i> Модель підготовки майбутнього вихователя-організатора об'єднань дозвілєвого спілкування школярів.....	250
<i>Егоров Г. И.</i> Концептуальная модель формирования познавательных интересов у студентов педагогических университетов через новые функции задач при изучении математики.....	255
<i>Дятлова С. И.</i> Нестандартные задачи как средство интеллектуального развития младших школьников.....	260
<i>Соценко О.В.</i> Проєктивна педагогіка – засіб модернізації навчально-виховного процесу сучасної школи .....	268

