

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія:
Педагогіка і психологія. Випуск одинадцятий.
Частина II.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М., Ерьоміна Т.К.
Технічні редактори: Овчинникова М.В., Кравцова Г.В.
Художнє оформлення Рогачов Г.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат,
найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.
Думка редакційної колегії може не співпадати з думкою авторів.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ” (м. Ялта)

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск одинадцятий
Частина II*

Здано до набору 01.08.06. Підписано до друку 31.08.06.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

**Видруковано у друкарні РВНЗ „Кримський гуманітарний
університет” (м. Ялта).
РВВ КГУ
вул. Севастопольська, 2,
м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна,
98635
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13**

Ялта
2006

ББК: 74.04 М43
П 79

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 30 серпня 2006 року (протокол № 1)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.11. Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – 296 с.

Редакційна колегія:

О.В. Глузман	- професор, доктор педагогічних наук;
М.Я. Ігнатенко	- професор, доктор педагогічних наук;
Г.Б. Корнетов	- професор, доктор педагогічних наук, академік РАО
В.Р. Ільченко	- професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України
В.Г. Бутенко	- професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України
Г.О.Балл	- професор, доктор психологічних наук;
І.Д.Бех	- професор, доктор психологічних наук; академік АПН України
Г.В.Ложкін	- професор, доктор психологічних наук;
В.А.Семиченко	- професор, доктор психологічних наук;
Ю.Й.Машбиць	- професор, доктор психологічних наук

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики України серія КВ № 4028 від 10.02.2000 р.
Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю педагогіка і психологія (Постанова №5 – 05/4 від 11.04.2001р.)

Рецензенти:

Бурда М.І. – доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України, заступник директора Інституту педагогіки АПН України;
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, Слов'янський державний педагогічний інститут

ББК 74.04 М43

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м. Ялта), 2006 р.

<i>Ординович Т. С.</i>	Шляхи оптимізації педагогічної діяльності у роботі з обдарованими учнями	201
<i>Павлова Т. П.</i>	Комплексне тестування як фактор модернізації навчання іноземних мов	206
<i>Пасинкова І. В.</i>	Вища професійна освіта України у контексті загальноосвітніх світових тенденцій	215
<i>Пасько Л. Б.</i>	Використання спадщини В.О.Сухомлинського в процесі взаємонавчання	220
<i>Пішун С. Г.</i>	Комунікативна компетентність як фактор соціальної взаємодії в дозвільній діяльності	227
<i>Пискун О. М.</i>	Роль художньо-конструкторської підготовки у професійній діяльності сучасного вчителя трудового навчання	232
<i>Чернишова Г. Ф.</i>	Особистісно орієнтована підготовка студентів до роботи в оздоровчих дитячих центрах	240
<i>Богінська Ю. В.</i>	Методичні рекомендації щодо використання ігор як засобу соціалізації молодших школярів	246
<i>Первун О. Е.</i>	Структура и содержание исследовательской деятельности школьников в процессе обучения алгебре и геометрии	252
<i>Данилевич Л. П., Литвиненко К. В., Стрілець О. В.</i>	Умовні рівності в тригонометрії	258
<i>Кравченко В. В.</i>	Побудова нелінійних інтерактивних навчальних курсів засобами програмного комплексу Elbook	263
<i>Лопай С. А.</i>	Групова робота студентів в умовах інформатизації навчання	267
<i>Олексенко В. М.</i>	Підвищення ефективності самостійної роботи майбутніх спеціалістів через дистанційне навчання	272
<i>Фурдак Т. О.</i>	Конструювання модульних програм з математики для слухачів підготовчих відділень при вч	281
<i>Шустакова Т. Б.</i>	Критерії розвитку пізнавальної самостійності учнів в умовах інформатизації навчання	288

	зкладах	
<i>Кумейко Т. А.</i>	Шляхи запобігання конфліктів у педагогічній діяльності	99
<i>Лавров А. И.</i>	Производственно-профессиональное обучение: формирование умений и навыков будущего специалиста	106
<i>Литньова Т. В.</i>	Компетентнісний підхід до змісту сучасної іншомовної освіти	112
<i>Лобанова Т. М.</i>	Особливості технології психолого-педагогічного проектування розвитку особистості учня	119
<i>Локарева Г. В.</i>	Модель підготовки соціального педагога до професійного спілкування	127
<i>Луканюк С. М.</i>	Підготовка і підвищення кваліфікації вчителів, нагляд за їхньою професійною діяльністю та школами у громадах галицьких німців у XIX ст.	136
<i>Мартинюк О. Б.</i>	Порівняльний аналіз контролю та оцінювання результатів навчання учнів у вітчизняних школах та у школах Єнського плану	141
<i>Марченко Г. В.</i>	Екологія душі майбутнього вчителя	149
<i>Мисечко О. Є.</i>	Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до здійснення компетентнісного підходу в навчальному процесі	158
<i>Михайлович Т. С.</i>	Подготовка учителей начального обучения к формированию логических умений у младших школьников в процессе усвоения математических знаний	165
<i>Найда В. Ю.</i>	Музична освіта як соціокультурний феномен: сутність та структура	171
<i>Небуну Ю. В.</i>	До проблеми осмислення професії концертмейстера в художньо-естетичному ракурсі музичного виконавства	178
<i>Нікопорова Ю. Ю.</i>	Теоретичні питання технологізації процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних педагогів	184
<i>Новакова В. С.</i>	Самоконтроль як компонент самостійної роботи студентів коледжу	191
<i>Олексюк Н. С.</i>	Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів як важливий фактор професійного становлення	196

УДК 371.18
**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
 "ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ" В УМОВАХ
 КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**

Бойко Марія Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету
довузіської підготовки

Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти в контексті Болонських домовленостей відкриває перспективу інтеграції України в європейський освітній простір з достатньо високим рівнем і конкурентноздатності випускників на міжнародному ринку праці. Однією з передумов входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є реалізація ідей Болонського процесу, кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). Важливими завданнями психолого-педагогічної підготовки студентів в умовах кредитно-модульної технології навчання є забезпечення якісної освіти, її особистісної орієнтації, створення умов для оновлення змісту і форм організації навчально-виховного процесу, запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, формування системного педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

З погляду цього пріоритетним завданням вищої школи є підготовка професійно-творчого фахівця, що передбачає дуальний процес особистісного і професійного становлення. Сьогодні серед вирішальних умов ефективності будь-якої сфери діяльності є: професійні якості спеціаліста, його комунікабельність, толерантність, вміння досягти поставленої мети, організаторські здібності, компетентність, творчість, аналітичні здібності і моральні якості. Завдання педагога полягає не тільки в переданні знань, формуванні умінь і навичок, а також цілеспрямованому вихованні особистості, її соціалізації. Таким чином, соціальна зрілість стає запорукою успішного фахового зростання і особистісної самореалізації, що проявляється в різних видах і способах активності (світоглядній, пізнавальній, трудовій тощо).

Аналіз досліджень та публікацій. Проблему впровадження освітніх технологій у навчальний процес вищої школи досліджують відомі вчені: С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Мадзігон, О. Мороз, Н. Ничкало та ін.

Серед великої кількості розробок новітніх технологічних структур визнані модульні технології навчання для вищої освіти А. Алексюка, В. Безпалька, В. Бондаря, В. Вонсович, А. Гуцинськи, Г. Овенс, В. Семиченка, Є. Сковіна, П. Третякова, А. Фурмана та ін.

Про необхідність упровадження й ефективність кредитно-модульної технології навчання студентів стверджують І. Бабин, Я. Болюбаш, М. Ван дер Венде, В. Грубінко, В. Журавський, М. Згуровський, В. Кремень, М. Степко, В. Шинкарук та інші.

Результати аналізу навчальних планів, програм, підручників і посібників з педагогічних дисциплін, діагностика рівня сформованості

педагогічних знань й умінь випускників вищої педагогічної школи свідчать про значне відставання підготовки вчителя від вимог сучасності, про певні вади у викладанні педагогічних дисциплін, зокрема щодо структури педагогічної підготовки, її змісту, форм, методів і засобів навчання.

Реалізація КМСОНП породжує деякі суперечності між: 1) прагненням зберегти національні освітні традиції і необхідністю врахування тенденцій розвитку світових освітніх систем, у тому числі європейських; 2) теоретичною і практичною підготовкою майбутнього фахівця; 3) особистісною орієнтацією вищої освіти і колективними формами організації навчальної діяльності студентів; 4) необхідністю оновлення змісту, методів і форм організації навчально-виховного процесу і слабким обґрунтуванням методологічних основ інноваційних процесів у вищій школі; 5) впровадженням інформаційних освітніх технологій і не сформованістю. І саме тому, важливе теоретичне і практичне значення має наукове обґрунтування і дослідна перевірка кредитно-модульної системи навчання студентів.

Метою статті є розкрити особливості вивчення курсу „Основи педагогічної майстерності” в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Відповідно до мети були визначені такі **завдання дослідження**: 1) проаналізувати вимоги до педагогічної підготовки в умовах кредитно-модульної системи; 2) обґрунтувати структуру навчальної дисципліни „Основи педагогічної майстерності” в кредитно-модульній системі підготовки майбутнього вчителя; 3) визначити перспективи реалізації кредитно-модульної системи при викладанні навчальної дисципліни.

Для того, щоб впровадити кредитно-модульну систему в навчальний процес доцільно дотримуватися вимог загальнодидактичних (послідовності та систематичності навчання; свідомості, самостійності і активності у навчанні; індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою) і специфічних принципів підготовки (модульності; системності; технологічності та інноваційності; діагностичності; пріоритетності змістової і організаційної самостійності; суб'єктності освітнього процесу; особистісного цілепокладання; емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівня саморегуляції її функціональних компонентів; смислової наступності в організації діяльності).

У педагогічній підготовці в зазначеній технології передбачено: вдосконалення навчальних планів, програм, посібників з педагогічних дисциплін, інтенсифікацію навчально-виховного процесу, змісту, методів і засобів навчання, розроблення навчально-методичних комплексів, раціональний поділ змісту навчального матеріалу на модулі та перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання більш широкої і гнучкої шкали оцінки знань, що забезпечує реальну диференціацію навчальних досягнень студентів; стимулювання

ЗМІСТ

<i>Бойко М. М.</i>	Особливості викладання навчальної дисципліни “Основи педагогічної майстерності” в умовах кредитно-модульної системи підготовки фахівців	3
<i>Вакуленко В. М.</i>	Акмеологічні методики діагностики системного забезпечення якості підготовки майбутнього вчителя	10
<i>Ігнат'єва О.Л.</i>	Комплексний підхід до естетичного виховання студентської молоді на сучасному етапі	17
<i>Ікуніна З. І.</i>	Можливості системи діагностування розумового розвитку дітей 6-7 років у процесі навчання	21
<i>Ісаєва І. О.</i>	Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов в Україні: стан дослідженості проблеми	28
<i>Казнадій С. П.</i>	Побудова мотиваційної моделі управління в системі вивчення теорії прийняття рішень	35
<i>Калаур С. М.</i>	Зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів в контексті Болонського процесу	44
<i>Карпушина М. Г.</i>	Роль особистості викладача у створенні мовленнєвих ситуацій	49
<i>Касьянова О. М.</i>	Технологія експертизи інноваційної діяльності вищого навчального закладу у контексті Болонського процесу	56
<i>Кидина Л. М., Пашкова Н. В.</i>	Эмоциональные аспекты активизации учебной деятельности студента	60
<i>Ковальова О. В.</i>	Реалізація ідей компетентнісного підходу як педагогічна умова соціалізації студентів у контексті європейського вибору України	65
<i>Козич І. В.</i>	Конфліктологічна компетентність соціального педагога — майбутнього викладача, як предмет педагогічного дослідження	69
<i>Кравченко Ю. М.</i>	Комплексная модель формирования умений профессионально решать педагогические задачи	76
<i>Крайнова Л. В., Павлов Л. В.</i>	Педагогічне проектування у професійній підготовці майбутніх педагогів	82
<i>Крюкова О. В.</i>	Психологічна готовність студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень	88
<i>Кудряшов Є. В.</i>	Організаційні основи використання модульно-рейтингової системи навчання у вищих навчальних	96

орієнтована на виховання творчої особистості, спонукає вчителів до можливості здійснити диференціацію. Це дозволяє постійно мати повну уяву про ті сторони самостійності, які розвинуті не достатньо.

Резюме

Дану статтю присвячено висвітленню проблеми впливу інформаційних технологій на розвиток рівнів пізнавальної самостійності учнів.

Ключові слова: пізнавальна самостійність; самостійна пізнавальна діяльність; рівні розвитку пізнавальної самостійності; інформаційна компетентність, інформатизація суспільства.

Резюме

Данная статья посвящена освещению проблемы влияния информационных технологий на развитие уровней познавательной самостоятельности учеников.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, самостоятельная познавательная деятельность, уровни развития познавательной самостоятельности, информационная компетентность, информатизация общества.

Summary

The given article is devoted to lighting of problem of influencing of information technologies on development of levels of cognitive independence of students.

Keywords: cognitive independence, independent cognitive activity, levels of development of cognitive independence, informative competence informatization of society.

Література

1. Адамів Г. С. Формування у студентів педагогічного училища пізнавальної самостійності (матеріали вивчення психолого-педагогічних дисциплін). Автореферат дис. ... к.п.н. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київ, 2002. – 21 с.
2. Бочкина Н. В. Формирование самостоятельности у старших школьников: (На примере взаимосвязи процессов обучения и комсомольской работы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1982. – 19 с.
3. Вяткин Л. Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке: (Лекции по педагогике для студентов университета). – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1978. – 25 с.
4. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
5. Половникова Н. А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьников в обучении. – Казань: Таткнигиздат, 1968. – 203 с.

Подано до редакції 03.06.2006

активної самостійної роботи студентів протягом усього періоду навчання у ВНЗ; підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів; запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів.

В умовах кредитно-модульної технології навчання змінюється функція викладача в організації навчальної діяльності студентів. Основним завданням є управління самостійною роботою студентів і реалізація таких функцій: формування спонукальних мотивів учіння, постановка цілей і завдань навчальної діяльності, її організація, контроль за результатами процесу навчання [2, с.16]. Таким чином, викладач поєднує функції консультанта і менеджера. Враховуючи це, кредитно-модульна технологія ставить перед викладачем нові вимоги. Він повинен володіти інформаційно-освітнім середовищем, вміти викладати навчальний матеріал таким чином, щоб забезпечити ефективну самостійну роботу студентів; активно використовувати комунікативні можливості комп'ютерних програм і мереж для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності; здійснювати постійний контроль результатів навчання.

У концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (затверджених наказом МОН №998 від 31.12.2004р.) у розділі „Зміст педагогічної освіти” – психолого-педагогічна підготовка передбачає обов'язкове вивчення курсу „Основи педагогічної майстерності”. Пропонований курс є синтезом здобутків найрізноманітніших наук: педагогіки та її історії, психології, філософії, етики, естетики, логіки, валеології та ряду інших [3, с.45].

Метою курсу є: оволодіння майбутніми педагогами основами педагогічної майстерності; вироблення гуманістично спрямованої професійної позиції майбутнього вчителя.

Завдання курсу : – актуалізувати потребу студентів у професійному самопізнанні та самовихованні; – ознайомити студентів зі зразками діалогічної взаємодії, сформувані у них настанову на діалогічне спілкування з учнями в процесі навчання і виховання; – навчити студентів конструювати педагогічний образ за допомогою невербальних засобів; – розвивати у майбутніх педагогів навички підготовки, розробки і проведення презентацій, публічних виступів, педагогічної рефлексії; – сформувані вміння володіти засобами психологічного налаштування на навчально-виховну діяльність; – сформувані вміння бачити педагогічну ситуацію і педагогічну задачу, оволодіти логікою розв'язування педагогічної задачі та конфлікту; – розвивати у студентів вміння самостійного удосконалення культури і техніки професійного мовлення; – сформувані готовність майбутнього педагога до педагогічної взаємодії, до усвідомлення перспектив подальшого саморозвитку.

На вивчення даної навчальної дисципліни відводиться 2 кредити – 72 год., із них 12 год. – лекційних, 24 год. – практичні заняття, 18 год. – індивідуальні заняття і 18 год. відведено на самостійну роботу (табл. 1).

Таблиця 1

Опис предмету навчального курсу „Основи педагогічної майстерності”

Курс: підготовка бакалаврів	Напрямок, спеціальність освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 2	Шифр та назва напрямків «Педагогічна освіта»	Курс обов'язковий Семестри 3,4 Лекції (теоретична підготовка): 12 год.
Модулів: 3	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Практичні: 24 год. Самостійна робота: 18 год.
Змістових модулів: 3		Індивідуальна робота: навчальний проект, ІНДЗ: 18 год.
Загальна годин: 72		Вид контролю: рейтинговий
Тижневих годин: 4		

При організації процесу вивчення навчальної дисципліни ми базуємося на таких концептуальних положеннях: – лише на основі широкої гуманізації освіти можна виховати особистість, яка прагне до самоактуалізації та саморозвитку, володіє почуттям соціальної відповідальності, вміє використовувати й цінувати духовне й матеріальне багатство суспільства й збагачувати свою духовність; – особистісний підхід педагогіки співробітництва; – засвоєння матеріалу відбувається не просто шляхом прослуховування й сприймання органами чуття, а як результат задоволення потреби в знаннях, що виникла у студента, який виступає активним суб'єктом процесу навчання; – прагнення до самоактуалізації, самореалізації, саморозвитку та набуття життєвого досвіду.

Важливою умовою реалізації модульного принципу організації змісту навчальної дисципліни є можливість виділити генеральні наскрізні ідеї курсу і професійної діяльності, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожний модуль. Важливим є питання про кількість модулів в структурі навчальної дисципліни. При цьому враховується залежність кількості модулів від кількості основних цілей і завдань підготовки фахівця, що обумовлені функціями його майбутньої діяльності.

В організації кредитно-модульної технології важливим є питання про логіку вивчення навчальних модулів, визначення послідовностей розташування модулів у програмі навчальної дисципліни. Тут є декілька логічних схем конструювання програмового змісту навчальної дисципліни: від загального уявлення про певну цілісність педагогічного явища до його конкретизації і проникнення в сутність; або навпаки, від конкретних елементів, їх систематизації і до застосування знань у практичній діяльності. Реалізація того чи іншого підходу залежить від співвідношення теоретичних, емпіричних і практичних компонентів змісту навчальної дисципліни. ” Для вищої школи більш ефективною є перша логічна схема побудови модульної програми : від загального уявлення про цілісність дисципліни до конкретизації і поглибленого вивчення частин, а від цього – до практичної діяльності” [1, с.13]. В цьому контексті вивчення навчальної дисципліни „Основи педагогічної майстерності” розпочинається з майстерності педагогічної взаємодії, тоді пропонується педагогічна техніка і закінчується курс вивченням мовленнєвої діяльності вчителя (табл.2).

використовувати вміння та навички в новій нестандартній ситуації; мотиви пов'язані з життєвими планами; вміння будувати інформаційні моделі для опису досліджуваних об'єктів; вміння своєчасно та доцільно застосовувати для розв'язання виникаючих проблем інформаційні та телекомунікаційні технології).

Критерії розвитку пізнавальної самостійності можна відобразити у вигляді табл. 1.

Таблиця 1

Критерії розвитку пізнавальної самостійності

Критерії розвитку	Ступінь засвоєння знань та вмінь	Ступінь оволодіння прийомими та засобами пізнавальної діяльності	Ступінь сформованості і мотивів до навчання	Ступінь оволодіння інформаційною компетенцією
наслідуваний	наявність безсистемних знань	вміння виконувати дії за зразком	мотиви мають ситуативний характер	володіння навичками роботи з одним джерелом інформації
відтворюючий	наявність не досить міцних знань	вміння виконувати аналіз, синтез, систематизацію, узагальнення та ін. навчального матеріалу	існує хоча б один стійкий мотив до навчання	вміння самостійно шукати, виділяти, систематизувати, аналізувати і відібрати необхідну для вирішення проблеми інформацію, організувати, перетворювати, зберігати і передавати інформацію; вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, вміння виділити в них головне і необхідне; вміння чітко і лаконічно сформулювати думку
творчий	наявність системних міцних знань	вміння переносити та встановлювати міжпредметні зв'язки, використовувати вміння та навички в новій нестандартній ситуації	мотиви пов'язані з життєвими планами	вміння будувати інформаційні моделі для опису досліджуваних об'єктів; вміння своєчасно та доцільно застосовувати для розв'язання виникаючих проблем інформаційні та телекомунікаційні технології

Однією з вимог сьогодення є володіння інформаційними компетенціями, які визначають рівень інформаційної культури особистості. Якщо про перші три критерії в психолого-педагогічній літературі приділено багато уваги, то останній критерій визначає лише Л. Г. Вяткін. Такий стан спостерігається й в показниках розвитку рівнів пізнавальної самостійності.

Висновки. Треба зазначити, що у кожній окремій дитині пізнавальна самостійність проявляється індивідуально, тому групувати учнів класів за ступенем розвитку самостійності важко. Проте стратегія навчання,

Таблиця 2

Структура залікового кредиту курсу „Основи педагогічної майстерності”

Тема	Кількість годин, відведених на:			
	лекції	семінарські та практичні з-тя	Самостійну роботу	Індивідуальну роботу

Змістовий модуль 1**МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

ВСТУП. Предмет та завдання курсу „Основи педагогічної майстерності”	2			
Тема 1. Майстерність педагогічної взаємодії	2			
Тема 2. Майстерність педагогічного спілкування в процесі навчання і виховання	2			
Тема 3. Майстерність побудови діалогічної взаємодії на уроці		2		2
Тема 4. Толерантність як важлива умова формування майстерності вчителя		2	2	
Тема 5. Майстерність розв'язування педагогічних задач, педагогічного конфлікту		2	2	2
Тема 6. Творча лабораторія вчителя		2	2	2
Всього:	6	8	6	6

Змістовий модуль 2**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА**

Тема 1. Педагогічна техніка як компонент педагогічної майстерності, як фундамент розвитку педагогічної творчості	2			
Тема 2. Елементи акторської майстерності у педагогічній діяльності вчителя		2	2	1
Тема 3. Внутрішня техніка вчителя. Психологічне налаштування учнів на урок		2	2	2
Тема 4. Зовнішня техніка вчителя. Основи мімічної та пантомімічної виразності		2	2	1
Тема 5. Самопрезентація сформованості педагогічної техніки вчителя		2		2
Всього:	2	8	6	6

Змістовий модуль 3**МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ**

Тема 1. Мовленнєва діяльність вчителя	2			
Тема 2. Гігієна голосу вчителя	2		2	
Тема 3. Мовлення і комунікативна поведінка педагога		2		1
Тема 4. Техніка мовлення вчителя. Дихання й голос як елементи педагогічної техніки		2	1	2
Тема 5. Діалог і монолог як форми професійного спілкування		2	1	1
Тема 6. Комунікативні якості професійного мовлення вчителя		2	2	2
Всього:	4	8	6	6

Таким чином, найважливішим результатом кредитно-модульної технології організації змісту навчальної дисципліни є сприймання цих модулів як системи, а не упорядкованого набору розрізнених, не пов'язаних між собою частин цілого. Застосування модульної організації змісту будь-якої навчальної дисципліни надає її частинам співмірності, полегшує уніфікацію і стандартизацію. У цьому контексті модуль як

знань по предмету, що виходить за рамки програми; активне застосування умінь, що сформувалися, і навичок в нових ситуаціях.

Частина досліджень присвячена виявленню рівнів пізнавальної самостійності за часом відведеним дитиною на пізнавальну діяльність та за потребою самостійності. Так, Е. С. Тощенко виділяє п'ять рівнів розвитку самостійної пізнавальної діяльності у вільний час: незадовільний, задовільний, середній, високий і оптимальний. Відзначає, що при оптимальному рівні розвитку самостійності пізнавальні заняття у вільний час є стрижневими, дитина не вимагає з боку ні якої підтримки і напрямку в пізнавальній діяльності. На наш погляд, цей підхід не є відповідним до потреб розвитку особистості, тому що крім розумового розвитку не можна забувати і про фізичний розвиток, і про спілкування тощо.

Н. В. Бочкіна розрізняє чотири рівні пізнавальної самостійності, зазначаючи що вищий рівень розвитку пізнавальної самостійності є метою виховної роботи з формування самостійності, пов'язаних з потребою дитини у самостійності: «наслідувальний тип» (розуміння потреби самостійності, але її значення для себе не бачать); «ініціативний виконавець» (розуміння необхідності самостійності, але мотиви самостійності низькі); «творчий» (усвідомлення і доцільність вияву самостійності); вищий (вияв самостійності у всіх видах діяльності) [2].

Аналізуючи вище наведені дані, можна зробити висновок, що більшість вчених визначають рівні пізнавальної самостійності за ступінню сформованості знань та вмінням використовувати їх у пізнавальній діяльності.

Існуючі критерії та показники рівнів пізнавальної самостійності потребують уточнення, оскільки на зміну індустріальному суспільству приходить інформаційне, яке пред'являє нові вимоги: володіння інформаційною культурою та інформаційними компетенціями як з боку учителів, так і учнів. Узагальнення даних аналізу літературних джерел та вимоги сьогодення дає підставу висунути такі критерії рівнів пізнавальної самостійності: ступінь засвоєння знань та умінь; ступінь оволодіння прийомами та засобами пізнавальної діяльності; ступінь сформованості мотивів до навчання; ступінь оволодіння інформаційною компетенцією.

Відповідно до критеріїв виявлення пізнавальної самостійності виділяємо три рівні сформованості пізнавальної самостійності: наслідуваний (наявність безсистемних знань; вміння виконувати дії за зразком; мотиви мають ситуативний характер; володіння навичками роботи з одним джерелами інформації); відтворюючий (наявність не досить міцних знань; вміння виконувати аналіз, синтез, систематизацію, узагальнення та ін. навчального матеріалу; існує хоча б один стійкий мотив до навчання; вміння самостійно шукати, виділяти, систематизувати, аналізувати і відбирати необхідну для вирішення проблеми інформацію, організувати, перетворювати, зберігати і передавати інформацію; вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, вміння виділити в них головне і необхідне; вміння чітко і лаконічно сформулювати думку); творчий (наявність системних міцних знань; вміння переносити та встановлювати міжпредметні зв'язки,

інформаційний вузол можна визначити як частину цілого, одиницю співмірності цілого і його частин. При розподілі балів за модулями використовується принцип пріоритетності. Найбільшого значення в заліковому кредиті надається першому змістовому модулю (25балів), оскільки він є ключовим, бо саме від майстерності педагогічної взаємодії залежить професійна майстерність вчителя, на змістові модулі 2 і 3 відводиться по 20 балів.

У кредитно-модульній системі організації навчального процесу (КМСОНП) самостійна та індивідуальна робота студентів стає в один ряд із такими формами організації навчального процесу, як аудиторні заняття, тобто є органічною частиною професійно-педагогічної підготовки майбутнього спеціаліста.

Велике значення для оптимізації самостійної та індивідуальної роботи студентів має внутрішня мотивація самостійної роботи, коли з'являється інтерес до самого процесу навчання, тобто коли навчальний матеріал не запам'ятовується, а усвідомлюється і стає зрозумілим. Тому при вивченні дисципліни „Основи педагогічної майстерності” на індивідуально-дослідне завдання відводиться 15 балів, а на самостійну роботу 20балів. Отже, в сумі під час вивчення курсу студент може набрати 100 балів, що відповідає оцінці відмінно, а за шкалою ECTS відповідає оцінці „A” (табл. 3).

Таблиця 3

Шкала оцінок навчальних досягнень студентів

За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою навчального закладу (бали)
A	відмінно	90 - 100
BC	добре	75 - 89
DE	задовільно	60 - 74
FX	Незадовільно з можливістю повторного складання	35 - 59
F	Незадовільно з обов'язковим повторним курсом	1 - 34

Підсумкова (загальна) оцінка з навчальної дисципліни є сумою рейтингових оцінок(балів), одержаних за окремі оцінювані форми навчальної діяльності: поточне та підсумкове тестування рівня засвоєння теоретичного матеріалу під час аудиторних занять та самостійної роботи (модульний контроль), оцінка за ІНДЗ. Контрольно – оцінювальний компонент кредитно-модульної технології навчання реалізується безпосередньо на групових заняттях або під час оцінювання самостійної роботи та захисту ІНДЗ. Контроль повинен виконувати не тільки контрольну функцію, але й навчальну. Завдяки такому підходу активізується навчальна робота студента, підвищується рівень уважності та знижується рівень екзаменаційної тривоги.

Висновки. Отже, на основі зазначеного можна дійти таких висновків : впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців навчальний процес дозволяє: покращити якість підготовки майбутнього вчителя, враховує всі досягнення студента і робить його мобільним на європейському освітянському просторі; пріоритетними модулями

визначено деякі показники пізнавальної самостійності, які називають автори: позитивне ставлення до навчання; повнота, міцність, системність, глибина, гнучкість знань (Н. О. Половникова, Л. Г. Вяткін, Л. В. Жарова, Т. І. Шалавіна, Н. Я. Конторович, Г. С. Адамів); прояв ситуативних або стійких мотивів до навчання (Н. О. Половникова, Л. Г. Вяткін, Л. В. Жарова, Г. С. Адамів); прояв інтелектуальної та практичної ініціативи, активності, відповідальності (Г. С. Адамів, Л. В. Жарова); прояв самоконтролю, взаємоконтролю, самопізнання, саморегуляція, самооцінка (Г. С. Адамів).

Слід враховувати те, що самостійність знаходиться в постійній зміні, що утруднює його характеристику. Все це вимагає розкриття рівнів пізнавальної самостійності. В психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу щодо визначення рівнів пізнавальної самостійності. Педагоги виділяють рівні пізнавальної самостійності відповідно до означених критеріїв самостійності.

Головним показником пізнавальної самостійності більшість педагогів вважають навчальні досягнення учнів. В залежності від того, як учні користуються отриманими знаннями та способами діяльності виділяють рівні сформованості пізнавальної самостійності. Так, Н. О. Половникова та визначає три рівня: копіювальний (здібність до копіювання всіх конкретних зразків аналогічно дій, операцій, актів); вибірково-відтворюючий (володіння основними засобами, прийомами, уміннями і здатність їх відтворення); творчий (оволодіння методами пізнавальної діяльності, їх творчим використанням) [5].

Л. В. Жарова, з відповідністю до критеріїв сформованості пізнавальної самостійності, виділяє також три рівні: наслідувано-пасивний (вміння виконувати дії за зразком, рідкий прояв активності, самоконтролю; мотиви носять ситуативний характер; потреба в допомозі учителя); активно-пошуковий (використання знань та вмінь на практиці; навички систематизації, узагальнення матеріалу розвинути недостатньо; прояв активності; здійснення самоконтролю; існує один стійкий мотив); інтенсивно-творчий (використання знань в новій, нестандартній ситуації, вміння встановлювати міжпредметні зв'язки; постійний самоконтроль; прояв мотивації, пов'язаний з життєвими планами та професійними намірами учня) [4].

Г. С. Адамів та Т. І. Шалавіна і Н. Я. Конторович розробляють рівні пізнавальної самостійності, пов'язаних з наявністю опорних знань по предметах, що відповідають ступеням засвоєння і застосування їх у незнайомих ситуаціях. Так, Г. С. Адамів визначає наступні критерії [1]: низький (наявність нетривало засвоєних безсистемних знань; застосування знань за зразком або за заданим алгоритмом); середній (наявність не досить міцних знань, що мають певну системність; знання застосовуються у ситуаціях схожих з відомими); високий (наявність систематичних міцних знань; успішне застосування знань в учбовій діяльності). Т. І. Шалавіна і Н. Я. Конторович розкривають рівні розвитку пізнавальної самостійності більш детально, виділяючи четвертий творчий рівень: наявність опорних

КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

*Шустакова Тетяна Борисівна
викладач кафедри інформатики*

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, що характеризується динамічністю економічних, соціальних, політичних та інформаційних процесів, швидкою зміною фахових пріоритетів, впровадженням інформаційних технологій, постають проблеми розвитку творчої молоді, здатної оперативно реагувати на зміни в суспільстві, самостійно мислити та приймати рішення. Зусилля вчених та педагогів в останні роки спрямовані на пошук шляхів удосконалення навчального процесу, і одним з таких шляхів в сучасній дидактиці є формування пізнавальної самостійності.

Аналіз останніх досліджень. Узагальнення психолого-педагогічних публікацій останніх років, в яких розглядається розв'язання даної проблеми, свідчить про те що вияв критеріїв пізнавальної самостійності є предметом досліджень Н. О. Половникової, Л. Г. Вяткіна, Л. В. Жарової, Г. С. Адамів, Р. І. Іванова [5; 3; 4; 1] та ін. Разом із тим в умовах інформатизації освіти, продовження впровадження нових інформаційних технологій в навчання у систему загальноосвітньої підготовки ця проблема потребує спеціального дослідження.

Мета статті – визначити критерії розвитку пізнавальної самостійності учнів в умовах інформатизації навчання.

Виклад основного матеріалу. Для виявлення сформованості пізнавальної самостійності особистості необхідно встановити ті показники та критерії, котрі відбивають сутність явища. Цілком природне, що сутність таких критеріїв визначають з огляду на аналіз навчально-інформаційного середовища, в умовах якого відбувається пізнавальна діяльність учня. У психолого-педагогічних дослідженнях присвячених визначенню виокремлюються такі: ступінь сформованості вмінь та знань (Н. О. Половникова, Л. Г. Вяткін, Л. В. Жарова, Т. І. Шалавіна, Н. Я. Конторович, Г. С. Адамів); відношення учнів до навчальної діяльності (Л. В. Жарова); зміст та стійкість мотивації, наявність пізнавального інтересу (Н. О. Половникова, Л. Г. Вяткін, Л. В. Жарова, Г. С. Адамів); ступінь оволодіння засобами пізнавальної діяльності (Н. О. Половникова, Л. Г. Вяткін, Л. В. Жарова, Т. І. Шалавіна, Н. Я. Конторович, Г. С. Адамів); ступінь оволодіння учнями логічного мислення (Т. І. Шалавіна, Н. Я. Конторович, Р. І. Іванов); вміння самостійно працювати з різними джерелами інформації (Л. Г. Вяткін); вміння проектувати навчальну діяльність (Г. С. Адамів).

Слід відзначити, що серед указаних критеріїв визначальним є змістовий показник, а саме врахування результатів діяльності та її характеру, а також виявлення відношення людини до об'єкту пізнання. При вивченні педагогічної, психологічної, методичної літератури було

навчального процесу з „Основ педагогічної майстерності” є аудиторна, самостійна та індивідуальна види діяльності студента; оволодіння даним курсу забезпечить ефективну реалізацію студентом знань, умінь і навичок в професійній діяльності.

Перспективи реалізації ідей кредитно-модульної системи при викладанні курсу „Основи педагогічної майстерності” полягають у вдосконаленні та організації індивідуальних занять, розробленні чітких критеріїв та показників оцінювання ІНДЗ, результатів самостійної роботи студентів, створенні якісних тестових завдань, розробленні комп'ютерних програм тестового контролю та їх широкому впровадженні.

Резюме

У статті висвітлено основні завдання педагогічної підготовки майбутнього фахівця за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Акцентується увага на особливостях викладання навчальної дисципліни „Основи педагогічної майстерності”, визначено мету, завдання курсу, основні концептуальні положення організації процесу його вивчення. Обґрунтовано структуру навчальної дисципліни та реалізацію контроль-оцінювального компонента в умовах КМСОНП.

Ключові слова: педагогічна підготовка, кредитно-модульна система, педагогічна майстерність.

Резюме

В статье рассматриваются основные задания педагогической подготовки будущего специалиста за требованиями кредитно-модульной системе организации учебного процесса. Акцентируется внимание на особенностях преподавания дисциплины „Основы педагогического мастерства”, определено цель, задания курса, основные концептуальные положения процесса его изучения. Обосновано структуру учебного предмета и реализацию контрольно-оценивающего компонента в условиях КМСОНП.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, кредитно-модульная система, педагогического мастерство.

Summary

This article deals with the main problems of the pedagogical education of the future specialists according to the ESTS. The main direction of our article is based on the peculiarities of teaching the subject “The Base of The Pedagogical Creative Activity”. It is defined the aim, the task of this course, the base principles of the organization of the process of its education and the structure of the subject and test organization according to the ESTS.

Keywords: pedagogical preparation, credit-module system, pedagogical trade.

Література

1. Бондар В. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики): Навч. посіб. – К: НПУ ім. В. Драгоманова, 1999. – 49 с.
2. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / Уклад. В. В. Грубінко, І. І. Бабін, О. В. Гузар. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 48 с.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Частина 2.

(документи і матеріали травень – грудень 2004р.)/Авт.кол.: Степко М.Ф., Болнобаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубітко В.В., Бабін І.І.- Київ - Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2005. – 205 с.

4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болнобаш, К.М. Лемківський, ЮВ.Сухарніков; відп. ред. М.Ф.Степко.– К., 2004. – 24 с.

Подано до редакції 16.05.2006

УДК 378.013

АКМЕОЛОГІЧНІ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ СИСТЕМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Вакуленко Валентина Миколаївна

кандидат педагогічних наук, докторант

Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Шевченка

Постановка проблеми.

Професійне й особистісне становлення вчителя багато в чому залежить від якості педагогічної підготовки студента у ВНЗ. Однак, як відзначено у дослідженнях Н.В. Кузьміної [2], Т.С. Полкової [3], майбутні вчителі, що проходять педагогічну практику, випробують утруднення в професійній діяльності. Домінування дидактичних утруднень у галузі застосування педагогічної діагностики є однією з передумов низької якості організації процесу навчання.

Одним із сучасних методів педагогічної діагностики – акмеологічний, який представляє собою сукупність принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми й задачі. Він спрямований на зміну наступних властивостей і характеристик суб'єкта розвитку: рівня продуктивності професійної діяльності (до високого й найвищого); рівня зрілості особистості (мотиви, відносини, особливості професійної свідомості й ін.); психічні новотвори, що є своєрідними плацдармами подальшого прогресивного розвитку; етапи становлення суб'єкта діяльності й розвитку як професіонала [2, с. 86].

На підставі вивчення процесу підготовки майбутнього вчителя, проведеного нами анкетування, аналізу науково-методологічної літератури виявлені протиріччя, обумовлені невідповідністю між: – новим типом професійної діяльності вчителя, який орієнтовано на ефективну організацію процесу навчання, і традиційною моделлю його підготовки, що продовжує функціонувати; – необхідністю удосконалення методичної підготовки майбутнього учителя до організації процесу навчання і недостатньою розробленістю її змістовної й процесуальної структур; – необхідністю об'єктивної оцінки рівня сформованості організаційно-діагностичних умінь студентів педвузу і фактичним станом технології зміни й оцінювання результатів формування організаційно-діагностичних умінь у майбутніх учителів.

Коротко **проаналізуємо стан** цієї проблеми в педагогічній науці. Мається чимало досліджень, присвячених формуванню загальнопедагогічних, спеціальних і організаторських умінь. (Н Бибик, З. Єсарєва, Н. Мисливец, В. Риндак, Г. Сагач, В. Семиченко), діагностичних (Н.Кузьміна, Т. Полякова), управлінських (Л. Барарина, М. Кононенко, Є.

завдань основного рівня, відповіді, поради та розв'язання до завдань поглибленого рівня а також «ключі» до тестів з метою здійснення самоперевірки.

Висновки. Запропонований в статті підхід до конструювання модульної програми проходить експериментальну перевірку на підготовчому відділенні Мелітопольського державного педагогічного університету.

Закладений в основу модульної програми алгоритм керування навчальною діяльністю слухачів підготовчих відділень зараз реалізується у вигляді педагогічного програмного засобу для підтримки навчальної діяльності слухачів підготовчого відділення заочної форми навчання.

Резюме

У статті запропонований один із способів конструювання модульної програми з математики для слухачів підготовчих відділень при вищих навчальних закладах. В основу запропонованої моделі модульної програми закладено основні принципи технології модульного навчання.

Ключові слова: модульне навчання, модульна програма.

Резюме

В статье предложен один из способов конструирования модульной программы по математике для слушателей подготовительных отделений при высших учебных заведениях. В основу предложенной модели модульной программы заложены основные принципы технологии модульного обучения.

Ключевые слова: модульное обучение, модульная программа.

Summary

In the article is offered one of ways of designing the modular program over the mathematic for pupils, who prepare to enter at higher educational institutions. In a basis of the offered model of the modular program main principles of technology of modular training are incorporated.

Keywords: modular training, the modular program.

Література

1. Беспалов П.И. Конструирование модульных программ (на примерах из курса химии) // Открытая школа.– 2003. - №1. – с. 57-64.
2. Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеях. – Львів: «Академічний Експрес», 1997.
3. Фурман А. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів. – 1997.
4. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996.
5. Шамова Т.И. Модульное обучение: сущность, технология // Биология в школе. – 1994. - №5. – С. 29-32.
6. Юцявичене П. А. Создание модульных программ // Советская педагогика. – 1990. – №2. – С. 5-59.

Подано до редакції 03.06.2006

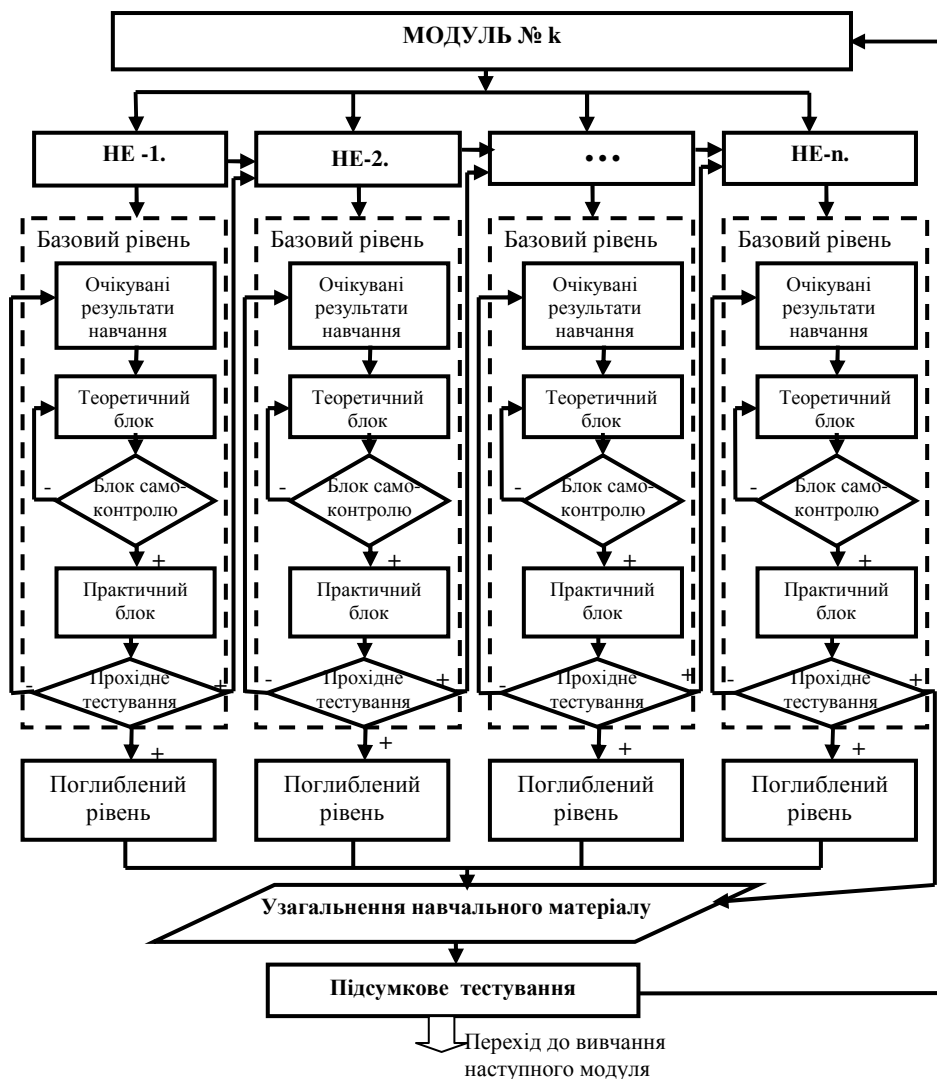


Рис. 1. Загальна структура модульної програми

Лише давши правильні відповіді на запитання, користувач може переходити до вироблення навичок розв'язування задач і вправ (практичний блок). Слід зазначити, що в кінці модульної програми в розділі «Відповіді, поради, розв'язання» слухач може знайти правильні відповіді або поради до

Хриков і ін.). Ряд дослідників обґрунтували тісний зв'язок діагностичного компонента педагогічної діяльності вчителя з аналітичним, комунікативним, організаторським, дослідницьким і іншими. (О. Глузман, Н. Обухова, В. Кремін'я Л. Пуховська, Г. Кловак і ін.)

Особливістю нашого дослідження є те, що ефективність організаторської діяльності вчителя забезпечує системна педагогічна діагностика на основі акмеологічного підходу.

Мета статті – розкрити сучасні методи педагогічної діагностики на основі акмеологічного підходу, сформулювати поняття “готовність до ефективної організації діагностики” майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Організація процесу навчання є ефективною, якщо учитель володіє оперативною інформацією про системи його функціонування в кожен момент і відповідно до заданої мети, а також виходячи з наявних результатів. Вибір і реалізація продуктивної педагогічної стратегії навчання припускає: організацію процесу навчання на основі виявленого рівня навчальних можливостей учнів і спрямованість на досягнення діагностичної мети, тому організаційно-діагностичні вміння розглядаються в сукупності.

Ефективність організації навчання учнів також припускає наявність у майбутнього вчителя готовності до розв'язання визначених професійних типових задач, зв'язаних з організаційно-діагностичними вміннями. Як ми вже відзначали, умовно виділяють дві органічно зв'язані між собою сторони професійної готовності: теоретичну й практичну готовність учителів до виконання покладених на них функцій. Професійна готовність розуміється не тільки як озброєність учителя необхідними знаннями, вміннями й навичками, а також як здатність до мобілізації його психофізіологічних можливостей на рішення типових професійних задач. Ми поєднуємо дані особливості професійної готовності майбутнього вчителя інтегративною характеристикою: організаційно – діагностичним потенціалом, взаємозв'язки

Оволодіння вміннями, що входять в організаційно-діагностичний потенціал, забезпечує результат підготовки майбутнього вчителя – готовність до ефективної організації процесу навчання на основі акмеологічного підходу.

Процес формування методів акмеологічних досліджень і рішення практичних задач підвищення якості педагогічної підготовки, привів до необхідності їхньої цілеспрямованої інтеграції для досягнення найбільшої ефективності. Це, у свою чергу, привело до створення наукових підходів, які дозволяють вирішувати задачі прогресивного розвитку особистості й професіоналізму. Вони об'єдналися під загальною назвою акмеологічний підхід. У рамках даного підходу сформувалися орієнтовані на конкретні акмеологічні методи акмеоцентричний і акмеографічний підходи.

Акмеоцентричний підхід орієнтований на принцип системності і передбачає погодження використання в акмеологічних дослідженнях усіх підходів, шляхів і методів, у тому числі приналежних іншим наукам, при пріоритеті в дослідженнях і аналізі власне акмеологічних.

Акмеографічний підхід – узагальнюючий психолого-акмеологічний метод, що дозволяє розв'язувати задачі розвитку професіоналізму особистості й діяльності. За своїм змістом він є розвитком професіографічного підходу. Ядром акмеографічного підходу є розробка акмеографічний описів (на рівні загального й особливого) і акмеограм суб'єкта праці (на рівні одиничного).

Якщо розглядати особистість, яка розвивається, в основному як суб'єкт праці, із погляду акмеологічного й акмеографічного підходів мова йде вже не про досягнення суб'єктом суспільно – прийнятної якості праці, а про передумови, умови й фактори, що сприяють досягненню високого рівня професіоналізму. У цьому і складається корінна відмінність даних підходів від професіографічного. Таким чином, з акмеологічної точки зору, професіографія й професіографічний підхід вирішують, головним чином, задачі початкового етапу становлення професіоналізму і тому їх можна розглядати як базис, складову частину акмеографії.

Розроблення акмеологічного, акмеоцентричного й акмеографічного підходів логічно привело до створення власне акмеологічних методів. Акмеологічний метод – це сукупність прийомів, способів дії, що дозволяють ефективно вирішувати задачі продуктивного особистісно – професійного розвитку до рівня професіоналізму [1, с. 88].

У рамках акмеографічного підходу розроблений акмеографічний метод, застосування якого дозволяє одержувати наукові результати на рівні загального, особливого й одиничного.

На перших двох рівнях за допомогою акмеографічного методу розробляються акмеографічні описи. Якщо йдеться про прогресивний особистісно-професійний розвиток, акмеографічний опис є базисною частиною акмеограми і відповідає рівню загального й особливого в структурі й змісті професіоналізму. Подані акмеографічного опису ґрунтуються на концепціях професіоналізму діяльності й особистості. Узагальнення акмеологічних досліджень по проблемі розвитку професіоналізму педагогічної діяльності варто виділяти наступні компоненти, що відбивають: підвищення професійної компетентності; удосконалення професійних навичок і умінь; освоєння нових способів прийняття й реалізації ефективних рішень; освоєння нових високопродуктивних алгоритмів і технологій рішення професійних задач; удосконалення системи самоконтролю; освоєння нових технічних засобів діяльності [1, с. 89].

Опис змісту даних компонентів містить у собі і нормативні показники ступеня їхньої вираженості.

Аналогічно в підструктурі розвитку професіоналізму особистості описують: формування й розвиток загальних акмеологічних інваріантів професіоналізму; розвиток особистісно-ділових і педагогічних професійно важливих якостей; підвищення потреби в самореалізації і досягненнях, розширення кругозору; розкриття творчого потенціалу особистості.

Основними інструментальними методами, застосовуваними для розроблення акмеографічних описів, є: експертні опитування й оцінки,

поглибленому. Якщо для вступу на обрану слухачем спеціальність достатньо знань, передбачених програмою загальноосвітніх навчальних закладів, то йому рекомендовано базовий рівень, а якщо слухач обрав спеціальність, де для вступу та продовження навчання потребуються більш глибокі та широкі знання, то він повинний пройти навчання на поглибленому рівні.

Модуль складається з кількох (n) навчальних елементів (НЕ), схожих за своєю структурою. На початку знайомства з навчальним елементом слухачеві пропонується ознайомитись з очікуваними результатами вивчення відповідного навчального елемента, потім пройти базовий рівень навчання і виконати прохідне тестування. У разі нескладання тесту, користувачеві модульної програми пропонується ще раз пройти базовий рівень, виконуючи відповідні вказівки та поради а також консультуючись з викладачем. Якщо тест складено успішно, користувач може переходити до вивчення матеріалу на поглибленому рівні або до наступного навчального елемента (в залежності від обраного ним рівня).

Після вивчення усіх навчальних елементів, слухач повинний систематизувати та узагальнити набуті знання, після чого пройти підсумкове тестування, рейтингова система оцінки якого надасть можливість визначити рівень компетентності слухача в питаннях, обмежених змістом даного модуля. Основною проблемою при побудові методичної системи навчання на підготовчих відділеннях є різний рівень базових знань слухачів. Для деяких слухачів матеріал, що подається в базовому блоці є добре відомим, а тому немає необхідності вивчати його повторно. Такий варіант теж передбачено в програмі. Познайомившись з очікуваними результатами навчання, слухач вирішує сам або за допомогою викладача, чи варто вивчати матеріал цілком, починаючи з базового рівня, чи краще перейти до поглибленого рівня, заощадивши при цьому час на більш творчу роботу. Якщо слухач обирає саме таку послідовність дій, він повинний скласти прохідний тест, результат виконання якого дозволить навчання на наступному рівні або слухач буде змушений повернутися назад і засвоїти базовий рівень. Структура базового рівня цілком визначається специфікою математики – як навчальної дисципліни. Вивчення основного матеріалу розпочинається зі знайомства з теоретичними основами, після чого слідує перевірка сформованості у учня теоретичних понять та положень у вигляді тесту або контрольних запитань. Якщо користувач програми має утруднення під час відповідей на запитання, він зможе повторно звернутися до навчального матеріалу.

вигляді тесту з вказівками на допоміжний навчальний матеріал; 2) історичного блоку, що включає генезис поняття, теореми, задачі, постановку історико-наукових проблем; 3) блоку актуалізації, до якого входять опорні поняття й способи дій, необхідні для засвоєння нового матеріалу; 4) експериментального блоку, в рамках якого описано навчальний експеримент, лабораторна робота для виведення експериментальних формул тощо; 5) проблемного блоку, поданого у вигляді укрупненої проблеми, на розв'язання якої і напрямлений проблемний модуль; 6) блоку узагальнення, основною метою якого є первинне системне уявлення змісту проблемного модуля; 7) теоретичного блоку, що містить основний навчальний матеріал; 8) блоку генералізації, в якому відбувається відображення розв'язання укрупненої проблеми; 9) блоку застосування, в якому пропонується розв'язання задач, вправ а також історико-наукової проблеми; 10) блоку стикування, призначеного для суміщення засвоєного матеріалу із змістом суміжних дисциплін; 11) блоку поглиблення, який включає навчальний матеріал підвищеної складності; 12) блоку «Вихід», в якому здійснюється контроль засвоєння матеріалу модуля.

При відборі й конструюванні навчальних елементів, автор рекомендує і обґрунтовує необхідність органічного суміщення візуальної й вербальної мов подання інформації.

Розробник модульно-розвивальної системи навчання А. В. Фурман основним засобом модульно-розвивальної системи навчання називає проблемно-модульну навчальну програму, яка складається з п'яти наступних компонентів [3]: 1) граф-схем навчальних курсів і графіків модульних занять на півріччя; 2) наукових проєктів навчального модуля (для вчителя), які є по суті науковою взаємоадаптацією психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового різновидів змісту з опорами на технологічну модель повного функціонального циклу навчального модуля; 3) сценаріїв модульних занять (для вчителя), які включають опис цілісного модульно-розвивального процесу як завершеного сценічно-мистецького дійства; 4) розвивальних міні-підручників (для учня), що представляють завершені фрагменти змістового модуля у єдності блоків знань, норм і цінностей та інформаційних систем кодування – образного, семантичного, символічного, графічного, предметного; 5) програми самореалізації особистості учня: інноваційний змістовий модуль як система надпрограмних знань, норм і цінностей з певного навчального курсу, індивідуальне проходження якого дає змогу учневі реалізувати наявний інтелектуальний соціальний і духовний потенціал.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на зазначені рекомендації щодо створення модульних програм провідних фахівців в області модульного навчання, а також враховуючи особливості навчання математики слухачів підготовчих відділень та курсів, пропонуємо наступну структуру модульної програми з математики для слухачів підготовчих відділень (рис.1).

Першою сторінкою модульної програми є звернення до слухачів, в якому пред'явлено граф-схему послідовності вивчення модуля, рекомендації по вибору рівня навчання, засвоєнню матеріалу модуля а також інтегрована мета вивчення модуля.

Вивчення модуля слухачем може відбуватися на двох рівнях: базовому та

співбесіди з фахівцями, аналіз документів, професіографічні описи, результати порівняльного аналізу, психологічне тестування, аналіз динамічних змін в особистісно-професійному розвитку.

Діяльність учителя по організації процесу навчання багатоаспектна, тому в якості моделі готовності майбутнього вчителя до організаційно-діагностичного виду діяльності доцільно використовувати акмеограму. Акмеограма є системою вимог, умов і факторів, що сприяють прогресивному розвитку професійної майстерності й особистості фахівця, і являє собою розвиток професіограми й психограми [1, с. 88].

Змістовно акмеограму можна представити як індивідуальний зріз потенційного суб'єкта праці, його можливостей, перспектив, оцінку компенсуемих і некомпенсуемих властивостей. Акмеограма висвітлює, у першу чергу, те, над чим необхідно працювати суб'єкту праці, що необхідно розвивати, щоб досягти високого рівня професіоналізму.

Розроблення акмеограми здійснюється за єдиною типовою методологічною схемою, яка має розділи, що відносяться до рівнів: загального (підструктури професійної кваліфікації, загальних акмеологічних інваріантів професіоналізму), що оцінюють відповідність їх, вимогам конкретного суб'єкта; особливого (підструктури спрямованості особистості специфічних акмеологічних інваріантів професіоналізму); одиничного (підструктури здібностей, характерологічних особливостей, моральних якостей і ін.), що складають головну її частину [1, с. 90].

Нині в акмеологічній практиці застосовується типова схема розроблення акмеограми суб'єкта особистісно-професійного розвитку.

Акмеологічний підхід органічно включає компоненти педагогічної діяльності: знанєвий, діяльнісний і особистісний, охоплюючи об'єктивні й суб'єктивні характеристики майбутнього вчителя по організації процесу навчання учнів на діагностичній основі.

Підбиваючи підсумки, сформулюємо робоче визначення розглянутого феномена. Готовність до ефективної організації діагностики процесу навчання на основі акмеологічного підходу – це складне утворення об'єктивних і суб'єктивних характеристик, що розкривається через особливості структурних компонентів організаційно - діагностичного потенціалу майбутнього вчителя. Так, об'єктивні характеристики представлені типовими професійними завданнями; знаннями, уміннями, навичками й операціями, що забезпечують рішення цих завдань. Суб'єктивні характеристики, виражені в індивідуальних властивостях особистості й у необхідній професійній позиції вчителя.

Усі компоненти готовності необхідно формувати в єдності й взаємозв'язку. Гносеологічний потенціал, ядром якого є знання й уміння в галузі системної педагогічної діагностики, виступають, як домінуючі задачі професійної підготовки. Розроблений на основі акмеограми діагностичний інструментарій дозволяє не тільки одержувати різнобічну картину реальних утруднень майбутніх і починаючих учителів, але і розробити модель їхньої підготовки до ефективної організації діагностики процесу навчання студентів на основі акмеологічного підходу.

Як ми вже відзначали раніше, одним з ефективних засобів підвищення якості педагогічної освіти є моніторинг. Моніторинг визначають як вимірювання, оцінку й прогноз якості підготовки фахівців у системі всіх рівнів професійної освіти, початкової, середньої і вищої [2, с. 127]. Він припускає аналіз і діагностику чинників продуктивності всієї педагогічної освітньої системи (ОС) і виявляє, якою мірою навчальні заклади формують основи педагогічної майстерності й творчості на достатньому рівні, забезпечують випускникам продуктивний саморозвиток в умовах самостійної педагогічної діяльності і проводиться в цілях пошуку нових стратегій підвищення якості підготовки вчителів по початкових і нових параметрах.

Викладачам професійно-педагогічних учбових закладів, щоб успішно розв'язувати педагогічні задачі при підготовці студентів, необхідно використовувати вищі зразки своєї діяльності, навчаючи чинникам продуктивності майбутніх учителів із моменту надходження до закінчення вузу.

Для розв'язання проблем про "прогностичні точки моніторингу" і стратегії підвищення якості підготовки вчителів ми спиралися на розроблені в науковій школі Н.В. Кузьміної [3]: 1) загальну теорію професіоналізму й продуктивності творчої діяльності; 2) функціонування освітніх систем; 3) узгодження дій учасників освітнього процесу в загальноосвітній, професійній і додаткових системах освіти; 4) проектування авторських систем діяльності керівниками, викладачами й студентами.

Основні вимоги до моніторингу як одному із засобів підвищення якості педагогічної освіти наступні: економічність за часом проведення на стадії відбору діагностичної інформації, на стадії обробки й ухвалення рішень; об'єктивність, тобто орієнтація на реальні чинники, що сприяють або перешкоджають підвищенню якості підготовки фахівців; прогностичність, тобто стимулювання всіх учасників освітнього процесу: керівників, викладачів, студентів до підвищення професіоналізму власної діяльності.

Критерієм якості для всієї ОС виступає розвиток достатнього рівня готовності у всіх або переважної більшості студентів засобами освіти, передбаченої ДОО за відведене на процес навчання час до продовження освіти або самоосвіти в новому освітньому середовищі або професійній діяльності.

Достатнього – значить такого рівня розвитку професіоналізму й продуктивності випускника, який забезпечує наявність у нього професійного мислення, умінь самостійно формулювати майбутні професійні задачі, шукати джерела інформації, що забезпечують їх продуктивне рішення, передбачати наслідки реалізації тих або інших рішень, вибирати найоптимальні, вибудовувати стратегії досягнення шуканих результатів.

Кожна ОС включає безліч підсистем (Пдс.) (університет, факультет, кафедра, спеціальність, учбовий предмет, урок). У свою чергу кожна з них

2) поєднання комплексних, інтегрованих й часткових дидактичних цілей (комплексна дидактична мета об'єднує інтегруючі дидактичні цілі, реалізацію кожної з яких забезпечує конкретний модуль. Кожна інтегруюча дидактична мета складається з часткових дидактичних цілей, яким в модулі відповідає один елемент навчання); 3) повноти навчального матеріалу в модулі (виклад основних моментів навчального матеріалу, практичних завдань повинні супроводжуватися поясненнями до них, вказівками можливості поглиблення або розширення матеріалу з відповідними рекомендаціями); 4) відносної самостійності елементів модуля (навчальні елементи можуть бути самостійними або взаємопов'язаними, в залежності від ступеня самостійності часткових дидактичних цілей); 5) реалізації зворотного зв'язку (забезпечення модуля засобами вхідного контролю; застосування поточного (в кінці кожного елементу), проміжного і узагальнюючого (в кінці модуля) контролю, причому поточний і проміжний контроль можуть бути реалізовані у вигляді самоконтролю); 6) оптимальної передачі інформаційного й методичного матеріалу (в основі структури модуля повинна лежати структура його навчальних елементів (НЕ), серед яких перший – НЕ-0 призначений для розкриття інтегруючих і часткових дидактичних цілей модуля та його змісту, передостанній – НЕ - *n*-1 призначений для резюме – узагальнення навчального матеріалу і останній – НЕ – *n* призначений для контролю засвоєння знань).

Подібної структури модульної програми пропонує дотримуватися і Т. І. Шамова [5].

Цікавим, на наш погляд, є диференційований підхід до створення модульної програми з хімії, запропонований П. І. Беспаловим [1], згідно з яким самостійне засвоєння навчального матеріалу учнями відбувається за двома програмами А і В. Програма А відповідає базовому рівню, програма В є ускладненим варіантом. Для того, щоб учень перейшов до програми В, він повинний виконати завдання базового рівня А. Виходячи з того, що швидкість сприйняття навчального матеріалу учнями різна, тому для сильних учнів автор пропонує додаткові види діяльності: роботу з додатковою інформацією, підготовку повідомлень і доповідей, консультування тих, хто не встигає і т.п.

Вітчизняний дослідник модульно-рейтингової системи навчання П. І. Сікорський [2] пропонує такі вимоги до створення модульної програми з навчальної дисципліни: логічно завершена частина матеріалу має цілісно сприйматися і засвоюватися учнями даного розумового рівня та віку; кількість модульних годин повинна дати змогу вчителів не лише zorganizувати засвоєння знань за повним психолого-педагогічним циклом та кібернетичними вимогами, а й оцінити кожного учня за наперед заданими параметрами без психолого-фізичного перевантаження учнів і вчителя; структура навчального матеріалу кожного модуля виділяє головні, базові та допоміжні теоретичні знання та практичні навички, модульне планування передбачає й виділення опорних знань і навичок, які актуалізуються перед вивченням матеріалу нового модуля, а також системне повторення головних теоретичних знань і навичок.

Автором технології проблемно-модульного навчання М. А. Чошановим [4] запропоновано структуру проблемного модуля, яка складається з 1) блоку «Вхід», основною функцією якого є актуалізуючий контроль, поданий у

вузами, викликані, перш за все, підвищенням ролі самостійної роботи студентів, вимагають перегляду цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і майбутніх абітурієнтів в умовах підготовчих відділень.

Результати проведеного нами в рамках дослідження констатуючого експерименту, в якому приймали участь студенти I курсу факультету інформатики та математики, а також слухачі підготовчого відділення Мелітопольського державного педагогічного університету, свідчать про досить низький рівень сформованості навичок самостійного здобуття знань (лише у 30% студентів і абітурієнтів самостійність проявляється як риса особистості).

На думку дослідників (Т.Н. Баркова, М.А. Бобкова, Н.І. Дідусь, А.І. Остапенко та ін.), невміння студентів учитися пов'язане, насамперед, з відсутністю у них інструментарію для успішного подолання труднощів у самостійному засвоєнні наукових знань.

Багатий досвід вітчизняних та закордонних дослідників підтверджує той факт, що чинником суттєвого підвищення самостійного потенціалу учнів, засобом інтенсивного розвитку їх самостійності й активності є модульне навчання. На нашу думку, саме модульна система навчання здатна реалізувати зазначені завдання щодо підготовки майбутніх абітурієнтів до продовження освіти у виш.

Модульне навчання є однією з сучасних дидактичних систем, поява якої була стимульована потребою індивідуалізації навчання. В умовах модульного навчання зміст навчання подається у завершених, самостійних комплексних модулях, які одночасно є банком інформації і методичним керівництвом по його засвоєнню. Для організації модульного навчання готуються спеціальні модульні програми, посібники або підручники.

Метою статті є розробка структури модульної програми для вивчення математики на підготовчому відділенні педагогічного університету, що відповідає загальним принципам модульного навчання, здатної оптимізувати навчальний процес з математики.

Об'єктом дослідження є модульна система навчання слухачів підготовчих відділень та курсів при виш з математики.

Предметом дослідження є засоби реалізації технології модульного навчання майбутніх абітурієнтів з математики.

Аналіз досліджень і публікацій. Зацікавленість останнім часом дослідників технологією модульного навчання пояснюється її особистісною спрямованістю, здатністю одночасно оптимізувати навчальний процес, забезпечити його цілісність, сумістити керування пізнавальною діяльністю учня з широкими можливостями для самоуправління. Важливим достоїнством технології модульного навчання є її інтеграційність: вона «інтегрує все те прогресивне, що накопичено в педагогічній теорії та практиці» [5]. Основним засобом модульного навчання є модульна програма (модуль), що складається з окремих модулів. В педагогічній теорії та практиці вже існує певний досвід створення подібних програм.

Так, П. А. Юцявичене [6] пропонує при складанні модульних програм дотримуватися принципів: 1) цільового призначення інформаційного матеріалу (зміст банку інформації повинний будуватися, виходячи з дидактичних цілей);

можна розглядати як самостійну ОС у статичній й динамічній, аж до керівника, студента, директори, вчителя, тих, що вчаться.

Проаналізуємо університет як освітню систему, що має безліч підсистем, спираючись на поняття про структурні й функціональні компоненти, які і роблять університет спрямованим на досягнення загальних результатів – достатній розвиток готовності випускників до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Виділення фундаментальних крапок, по яких можна провести теоретичне дослідження, має потрійне значення: по-перше, з їх, допомогою необхідно провести оцінювання підсистем університету, як вони функціонують у напрямі досягнення загальних кінцевих результатів, який внесок у них вносять; по-друге, стандартизація методик вимірювання дозволить учасникам освітнього процесу орієнтуватися на майбутнє, більш високі результати, покращуючи власну діяльність; по-третє, при моніторингу управління якістю нам важливо встановити: "було – стало". Це дозволить визначити напрям змін, що саме в підсистемах університету поліпшується, що погіршується, і як це позначається на шуканих кінцевих результатах по розвитку готовності випускників до майбутньої професійно-педагогічної діяльності і її здійснення.

Орієнтування моніторингу на закономірно продуктивне й перспективне, в більшій або меншій мірі, що використовується в повсякденній практиці функціонування університету, стимулюватиме учасників освітнього процесу до вдосконалення педагогічної діяльності.

Головними об'єктивними ознаками якості продуктів діяльності університету є наступні показники: кількість прийнятих, випущених, відрхованих; рівень успішності студентів протягом усього періоду навчання; якість дипломних робіт, що захищаються; кількість кандидатів і докторів наук, що працюють на конкретних кафедрах; наукова продуктивність викладачів: участь у конференціях, кількість опублікованих тез, наукової статі, книг, монографій; інформаційне забезпечення освітнього процесу: кількість навчальних посібників, створених викладачами кафедр і факультетів; участь у науково-дослідній роботі студентів: кількість і якість опублікованих тез, одержаних грамот, премій; організація міждисциплінарних комплексних досліджень в університеті з участю викладачів, аспірантів, студентів, оформлення результатів у сумісних публікаціях.

На підставі цих показників, що фіксуються в документації університету, за допомогою методу аналізу продуктів діяльності можна ранжувати його підсистеми. Важливим критерієм якості педуніверситету є також кількість видатних фахівців, що одержали професійно – педагогічну освіту на конкретному факультеті і що відбулися у своїй практичній або теоретичній діяльності після його закінчення. У такому разі в певній ранговій послідовності вишикуються підсистеми університету, які можна розглядати як самостійні ОС: 1) факультети, що мають різні традиції у створенні професійного й наукового середовища, спілкування студентів і викладачів; 2) кафедри, що мають різні наукові платформи і по-різному

спрямовані в науково-дослідницької й викладацької діяльності; 3) спеціальності й спеціалізації, що мають різні перспективи для студентів; 4) учбові дисципліни й викладачі, що їх забезпечують, знаходяться в різних умовах інформаційного забезпечення; 5) студенти, що мають різні рівні початкової інформаційної й мотиваційної готовності до навчання в університеті.

Предметом особливого аналізу при ранжируванні за рівнями продуктивності повинні бути якості абітурієнтів: мотивація, рівень учбової успішності, конкурс, прохідний бал. Якість абітурієнтів у педагогічний університет є непрямим показником міри продуктивності випускників педагогічних університетів. Їх низький рівень підготовленості до вступу в педагогічний навчальний заклад – свідомство низького рівня підготовки випускників самого університету.

Аналіз продуктів діяльності в різних підсистемах університету, особливо якщо він включає порівняння "було – стало", дозволяє одержати статистичну картину стану справ і тенденцій розвитку педагогічного вузу.

У моніторингу якості підготовки вчителя ми діагностуємо міру спрямованості всіх підсистем університету у напрямі досягнення шуканих кінцевих результатів – розвитку достатнього рівня готовності випускників до майбутньої професійно-педагогічної діяльності по семи компонентах: 1) оцінний – оцінка якості розвитку готовності випускників факультету до майбутньої діяльності; 2) цілі і шукані результати факультету; 3) наступна система: міра орієнтованості випускників до вимог тієї педагогічної системи, в якій йому належить працювати; 4) наукова й навчальна інформація, міра її відповідності вимогам майбутньої діяльності випускників; 5) засоби освітніх комунікацій, міра їх співвідношення вимогам самостійної діяльності до випускників; 6) викладачі, міра їх компетентності не тільки у своїй області знань, але і в особливостях трансформації наукової дисципліни в засіб стимулювання, самореалізації творчого потенціалу й розвитку здібностей учаться; 7) студенти, міра їх орієнтованості й озброєності методами самостійного оволодіння основами педагогічної майстерності й творчості.

Висновки. Якщо в аналогічній послідовності проаналізувати інші підсистеми університету, то виділяється інваріантний трикутник: "навчальна інформація наукової дисципліни", "викладач", який її розробив і викладає студентам, "студент", що освоює навчальну дисципліну. Це дозволяє зробити предметом діагностичного моніторингу якість викладання навчальних дисциплін, що дає можливість оцінити найголовніше – якість підготовки вчителя.

Резюме

Автор статті розкриває сучасні методи педагогічної діагностики на основі акмеологічного підходу, формулює поняття «готовності к ефективній організації діагностики» майбутнього педагога.

Ключевые слова: акмеологический подход, акмеограмма, мониторинг.

Summary

2. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: КГУ, 1975.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М., 1980.
4. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980.
5. Чигринов В.И., Кравченко С.Г. Активизация обучения через управление самостоятельной работой студентов // Материали науково-методичної конференції «Харківська вища школа: методичні пошуки на рубежі століть». – Харків: ХНУ, 2001. – С. 218- 220.
6. Олексенко В.М. Энциклопедичний словник з дистанційного навчання. – Харків, 2004.
7. Олексенко В.М. Эффективные шляхи активізації самостійної діяльності студентів заочної форми навчання // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків: НТУ «ХПІ», 2003. – № 4. – С. 108 – 116.
8. Олексенко В.М. <http://dl.kpi.kharkov.ua/techn/tu6/default.asp> Дистанційний курс лінійної алгебри та аналітичної геометрії.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 377.6.315.7

КОНСТРУЮВАННЯ МОДУЛЬНИХ ПРОГРАМ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕНЬ ВНЗ

Фурдак Тетяна Олександрівна
старший викладач кафедри математики та фізики
Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. На сучасному етапі основним завданням вищих навчальних закладів є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які не лише володіють глибокими знаннями з обраної спеціальності, а й здатні їх самостійно поновлювати.

Загальноновизнаним є той факт, що розпочинати підготовку учнівської молоді до майбутньої професійної діяльності слід вже у довузівських закладах освіти: школах, ліцеях, коледжах і особливо на підготовчих відділеннях вузів, де правильно обрана стратегія довузівської підготовки школярів може сформулювати у них потребу і вміння вчитися, виявити та розвинути професійно значимі схильності та здібності.

Довузівська підготовка старшокласників – як компонент безперервної освіти – є специфічною освітньою діяльністю, що виникла як реакція вузів на низьку базову підготовку випускників середніх навчальних закладів. Результатом такої діяльності є додаткова освіта, яку абітурієнт одержує у вільний від основних занять час понад базисної освіти, передбаченої державним стандартом.

Невідповідність підготовки випускників середніх закладів освіти вимогам до підготовки абітурієнтів з боку вузів, породило головне протиріччя системи безперервної освіти: з одного боку, вnz потребують добре підготовленого контингенту майбутніх студентів, здібних швидко адаптуватися до вузівських умов, які мають високий рівень мотивації, глибокі та міцні знання з профільних предметів, зі сформованими навичками самоосвіти, з іншого – в системі довузівської освіти умови для формування такого контингенту не створені.

Розв'язати це протиріччя, забезпечити наступність між середньою та вищою освітою, здатна система довузівської підготовки старшокласників. Існуюча на сьогодні «система» підготовки у формі підготовчих відділень та курсів має однобічну орієнтацію, напрямлену на «натаскування» абітурієнтів до складання вступних іспитів. Нові задачі, що встали в останній час перед

шлях. Ми прагнемо до того, щоб виконання студентом завдань сприяло рефлексивному сприйняттю життєдіяльності вченого. Такий підхід посилює вплив на студента, генерує можливість створення настанов і самонастанов на високу самостійну активну діяльність, вміння переборювати критичні життєві ситуації тощо.

Висновки. Підвищити ефективність самостійної роботи майбутніх спеціалістів через дистанційне навчання можна застосуванням гіпертекстових технологій, мультимедіа, використанням дистанційних курсів й ІКТ, особливою організацією самостійної роботи, її виконанням і превентивною діяльністю. Запропоновані нами студактивні заняття посилюють творчу самостійну роботу студентів, дозволяють значно підвищити якість підготовки спеціалістів. Продуктивним є впровадження історичних аспектів у процес навчання. При дистанційному навчанні виховний вплив має свою специфіку, але можна застосовувати традиційні методи виховання. Використання виховного потенціалу допомагає сформувати різнопланово розвинену людину, її орієнтацію на практичні справи, активну життєву та громадську позицію, справжнього патріота.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є класифікація самостійної роботи студентів залежно від типу студактивного заняття.

Резюме

У статті розглядаються результати досліджень автора з підвищення продуктивності самостійної роботи через дистанційне навчання. Висвітлюється практична реалізація такої діяльності на студактивних заняттях з вищої математики. Пропонуються нові підходи у виховній роботі зі студентами дистанційної форми навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційний курс, самостійна робота, студактивне заняття.

Резюме

В статье раскрываются результаты исследований автора по повышению продуктивности самостоятельной работы при дистанционном обучении. Освещается практическая реализация такой деятельности на студактивных занятиях с высшей математики. Предлагаются новые подходы в воспитательной работе со студентами дистанционной формы обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционный курс, самостоятельная работа, студактивное занятие.

Summary

In the article the results of the author's research in raising the productivity of independent work through distance learning are revealed. The practical realization of such activity at studactive lessons in higher mathematics is elucidated. The new approaches in educational work with students of distance form of learning are suggested.

Keywords: distance learning, distance course, independent work, studactive lesson.

Література

1. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. – М.: Высш. школа, 1978.

The author of the article exposes the modern methods of pedagogical diagnostics on the basis of akme approach, formulates a concept «To readiness to effective organization of diagnostics» future teacher.

Keywords: akme approach, akmegram, monitoring.

Резюме

Автор статті розкриває сучасні методи педагогічної діагностики на основі акмеологічного підходу, формулює поняття “готовність до ефективної організації діагностики” майбутнього педагога.

Ключові слова: акмеологічний підхід, акмеограма, моніторинг.

Література

1. Акмеология: Учебное пособие / А.Деркач, В. Зыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Полякова Т.С. Исследование дидактических затруднений учителей и средства их предупреждения в процессе обучения в педагогическом вузе. Автореф. дис...канд.пед.наук. – Київ, 1977. – 18 с.

3. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 37.036

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

*Ігнат'єва Ольга Леонідівна
старший викладач кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет*

Постановка проблеми. Саме по собі естетичне ставлення людини до світу не має власного предмета, воно є універсальним ставленням до всього, що оточує людину, а тому естетичні знання і вміння не є чимось самостійним, вони виступають як аспект всіх знань і вмінь.

Нова соціальна ситуація в Україні вимагає осучаснених підходів до проблем формування особистості у всіх ланках суспільного життя, а особливо у його освітній галузі. Перш за все має бути вдосконалена система виховання студентів вищої школи, оскільки вони, через сферу майбутньої професійної діяльності, впливатимуть на моральний клімат населення країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчені, філософи, педагоги, літературознавці сходяться в тому, що функціональну структуру естетичної культури слід відрізнити від її складу, який утворюють самостійні сфери естетичної діяльності. Ядром естетичної культури є мистецтво, як діяльність, що породжує художні і об'єктивізує естетичні цінності. Елементами естетичної культури є художня самодіяльність, народне мистецтво, фольклор, архітектура, дизайн, художня література і таке інше. Вчені О.О.Беляєв, Н.І.Киященко, Н.Л.Лейзеров зазначають, що естетична культура охоплює й соціальну сферу життєдіяльності людей: культуру побуту, дозвілля. Як бачимо, естетична культура характеризує не тільки суспільство, а головне – індивіда. “Для того, щоб стати суб'єктом естетичної культури, людина повинна оволодіти системою естетичних відносин і цінностей, що склались” [5, с.170]. Як частина культури суспільства естетична культура соціально обумовлена й наділена певною стійкістю традицій і цінностей. Естетична культура передбачає звернення

мистецтва до інтересів і потреб народу, забезпечення державою умов для вільної художньої творчості кожній людині, для всебічного залучення в різні види естетичної діяльності, перетворення цінностей світової художньої культури в духовний здобуток народу.

А.Б.Щербо, Д.Н.Джола вважають, що естетичне виховання повинне сприяти формуванню у людини такого підходу до світу, який передбачає потребу в удосконаленні всього життєвого середовища.

Саме поняття “естетичне виховання” є багатограним. На думку багатьох вчених, зокрема Кучерука Д.Ю., Левчука Л.Т., Русина М.Ю., поняття “естетичне виховання”, що склалося на сьогодні, містить безліч протиріч. Воно є багатоструктурним у своєму внутрішньому змісті.

Однак, як свідчить аналіз навчально-виховного процесу ВНЗ, рівень естетичної культури студентів не відповідає сучасним вимогам, що виявляється в недостатньому усвідомленні ролі естетичного виховання в розвитку учнівської молоді. Причинами такого стану є недостатнє ознайомлення студентів з основами естетики, теорією та практикою естетичного виховання в ВНЗ, можливостями мистецтва у вирішенні різноманітних завдань, а також відсутністю передумов для творчої самореалізації й самовиховання студентів.

Отже, метою нашої статті є визначення ролі комплексного підходу до естетичного виховання студентської молоді на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою і важливим принципом естетичного виховання на сучасному етапі є ідея комплексного підходу, який у реалізації системи естетичного виховання має подвійне значення. По-перше, система естетичного виховання має будуватися так, щоб різні види мистецтва постійно взаємодіяли між собою у процесі впливу на дитину, тобто організовується необхідність тісної взаємодії мистецтва на основі міжпредметних зв'язків. По-друге, естетичне виховання як виховання засобами мистецтва, так і засобами дійсності повинно стати органічною частиною будь-якого виду виховання.

Завданням естетичного виховання є не тільки розширення художнього сприймання, списку прочитаних книг, почутих музичних творів, а й організація людських почуттів, духовного росту особистості, регуляція і корекція поведінки. Естетичне виховання проникає в усі сфери життя, воно забезпечується всіма ланками виховання і використовує багатство і різноманітність його засобів.

Виховання у ВНЗ забезпечує формування особистості майбутнього спеціаліста, його свідомості, самосвідомості, встановлення зв'язку поколінь, збереження їх культурних надбань, накопичення власного досвіду на основі напрацьованого попередниками тощо. Це має здійснюватись “авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, естетичної, фізичної та екологічної культури” [2, с.247].

Випускник ВНЗ повинен бути творчою особистістю, з відчуттям потреб часу, прагненням самопізнання і самовдосконалення, високим

рубрикою подання цікавих фактів з життя вчених, які причетні до змісту матеріалів теми, історію виникнення теорем, понять, позначень, історичної інформації про те, як засобами математики були розв'язані нові технічні і наукові задачі, або навпаки, не розв'язувались без використання математики. Наприклад, добре відомі історичні факти про створення паровоза без математичних розрахунків, коли один вибухнув, а другий не зрушив з місця; інженер-електрик Ч.П. Штейнмец розробив метод розрахунку кіл змінного синусоїдального струму за допомогою тригонометричної форми комплексного числа.

Підтвердженням актуальності впровадження історичних аспектів у процес навчання є результат анкетування проведеного серед студентів. Зі 100 % студентів, що взяли участь в анкетуванні близько 90 % вважають корисними історичні факти для навчання, понад 90 % – цікавими, а понад 75 % висловили зацікавленість у самостійному пошуку історичних фактів і включення їх до процесу навчання.

Для проведення самостійної роботи матеріали дистанційного курсу з успіхом можна використовувати при денній (очної) чи заочній формах навчання. Більше того, можлива інтеграція денної (очної) й дистанційної форми навчання і дидактичного потенціалу Інтернет для індивідуалізації самостійної роботи майбутніх спеціалістів.

Застосування гіпертекстових технологій разом із мультимедіа дозволяє підвищити ефективність самостійної роботи. Разом з цим використання інформаційно-комунікаційних технологій під час самостійної роботи студентів сприяє підготовці майбутніх спеціалістів до діяльності в інформаційному суспільстві.

Можливість використання у дистанційних курсах різних типів інформаційних ресурсів дозволяє проводити виховну роботу. Поряд з цим можна використовувати традиційні методи виховного впливу. Патріотичному вихованню, становленню громадянина України сприяє використання історичного фактажу стосовно вкладу в світову науку таких українських вчених, як В.Я. Буняковський, М.С. Ващенко-Захарченко, М.В. Остроградський.

При дистанційному навчанні виправдовує себе використання методики вивчення особистісного виміру історичних подій, їх розгляду з позицій конкретних учасників тієї чи іншої епохи. Наприклад, для студентів Харківського політехнічного інституту проводиться рольова дискусія з приводу конфлікту, що мав місце 1898 р. (ми знайшли відповідні архівні документи) між студентами Харківського технологічного інституту імператора Олександра III і першим викладачем математики М.О. Тихомандрицьким стосовно надто високих вимог до студентських знань.

Ми пішли далі. Нами ставляться задачі вивчення особистості вченого, усвідомлення його життєвого шляху з психологічної, філософської, соціальної точок зору. Акцентується увага на тих якостях вченого, що сприяли творчій самореалізації, становленню його як особистості. Під час виконання такої роботи студенти підсвідомо осмислюють свій життєвий

$$z = \sin xy \cdot \frac{\delta^3 z}{\delta x \delta y^2} = ?$$

Два тижні набиривсь терпіння,
Довів усіх до очманіння,
Однак до розв'язку прийшов
І похідну таки знайшов:

$$\frac{\delta^3 z}{\delta x \delta y^2} = -x(\sin xy + y \cos xy).$$

Йому казали мама й тато,
Що інакше треба міркувати.
А той віслюк, хоча і взнав як розв'язати,
Та на своїм стоїть, що там казати.
Бо є така осяляча вдача – перечити всьому.
Я вас прошу, скажіть йому,
Де він неправий і чому.
Свій розв'язок ви напишіть
Та віслюкові покажіть.

*Підпис: (*5).*

Розв'язання Сергія Л. Після наведення правильного розв'язку написано таке:

Розв'язок я написав
Та віслюкові показав,
Де він неправий і чому,
І як все виправить йому.

Підпис: (14).

Рецензія Олени Л.
Задача рецензента не так уж и проста
И требует особого склада ума.
Он должен довольно критичным быть,
Мудрости жизни чуть-чуть накопить,
Краткость и точность,
Твердость и четкость,
А также хороший аналитический ум.
Не забывая это ученье,
Предоставляю моё заключение:

задача сформульована коректно, за темою заняття та ще в творчій формі, тому заслугоує максимального балу. Розв'язання правильне, зрозуміле, повне, з необхідними поясненнями. Використано правило знаходження похідних. Наприкінці наведено віршик, що заслугоує додаткового заохочення. Отже, розв'язання оцінюю максимальною кількістю балів плюс ще один.

Підпис: (+7).

Потім вся група оцінює рецензентів.

При проведенні студактивних занять методично доцільно окремою

рівнем духовності. Важливою метою виховання у вищій школі є розвиток у студентів духовної, художньо-естетичної культури. Визначаючи естетичне виховання як один з напрямків виховання у студентському колективі можна відзначити, що воно полягає у залученні студентської молоді до пізнання нею багатотисячової естетичної культури, закладеної у різномірній народній творчості і діяльності, актуалізації найсуттєвіших її аспектів і втілення їх у власну життєдіяльність. Серед основних завдань естетичного виховання у вищій школі є такі: вироблення уміння сприймати прекрасне у природі, мистецтві, повсякденному житті; розвиток естетичного смаку, здатності відрізнити красиве від потворного; виховання бажання щоденно вносити естетичне, позитивне в своє оточення; напрацювання навиків правильного оцінювання рівня естетичності того чи іншого явища.

Уже аксіоматичним є твердження про те, що творчі можливості, закладені у кожній людині природою, на певному етапі мають бути педагогічно скоригованими, оскільки саме вихователь, наставник може значною мірою професійно закласти підґрунтя естетичного розвитку особистості та визначити сталий напрямок цього процесу. Саме тому естетичне виховання є процесом формування цілісного сприйняття і правильного розуміння прекрасного у мистецтві та дійсності, це здатність до творчого самовиявлення, притаманна людині; однак ця здатність вимагає свідомого, цілеспрямованого, планомірного і систематичного розвитку.

Ефективна організація процесу естетичного розвитку особистості студента в контексті особистісно орієнтованої освіти має ґрунтуватися на таких концептуальних напрямках: створення особистісно орієнтованих ситуацій у навчанні, які вимагають від студентів критичного й проблемного мислення, оцінної та рефлексивної діяльності естетичної свідомості та інших компонентів естетичного розвитку особистості; наповнення змісту освіти загальнокультурними цінностями людства; активізація естетичного ставлення студента до навколишньої дійсності як системоутворюючого компонента його естетичного розвитку та становлення; естетичний розвиток особистості студента як у цілісному освітньому процесі, так і в усіх його складових.

Рідна мова є найбільш дієвим засобом виховного впливу, який без перебільшення можна назвати універсальним, оскільки він має найсильніший вплив на свідомість представників різних етносів. Відомо, що, засвоюючи рідну мову люди "...поступово стають носіями національного змісту, духу: засобами рідної мови у них найефективніше формується національна психологія, характер, світогляд, свідомість і самосвідомість та інші компоненти духовності народу" [4, с.29]. Рідна мова, звана у народі материнською, здійснює благодійну функцію особистісного росту кожної людини.

Фольклор – нестаріючий засіб впливу на емоційний стан та духовний розвиток особистості. Він сприймається людьми різних вікових категорій та соціальних груп і тому студентство не залишається поза його впливом. Не даремно науковці відзначають, що "у фольклорі – першовиток

оригінального світосприйняття, самобутнього тлумачення явищ природи і людського життя. У думках, піснях, прислів'ях і приказках, скоромовках, лічилках та інших фольклорних перлах у високопоетичній і глибоко-ліричній формі відображено весь культурно-історичний, мистецький шлях українського народу" [4, с.32]. Фольклорні джерела кожного народу є носіями його ідей, прагнень, переконань. Народна міфологія допомагає усвідомити студентам національну самобутність свого народу, його особливості, цінності, різноманітні надбання.

Досить помітними у нашому суспільстві залишаються мистецькі виховні традиції українців, оскільки мистецтво містить невичерпні можливості впливати на формування людини-гуманіста, розвиток її естетичних, духовно-моральних цінностей. Мистецтво, як відомо, завжди було помітним явищем і сприяло вихованню значної кількості населення України. У ньому сконцентрована „Історична енергія народу, стійкість, багатство і краса національного духу" [3, с.126]. Мистецтво є виховним засобом естетичного впливу, оскільки являється виявом творчого генія свого народу, носієм його духовних надбань і численних виховних аспектів.

Природа – незмінний засіб виховання молоді. Вона є підґрунтям національної духовності, культури. Фактори природи обумовлюють специфіку характеру, психології, світогляду кожного народу. ВНЗ, готуючи майбутніх фахівців для різних галузей науки, мистецтва, промисловості, сільського господарства мають враховувати і використовувати як засоби виховання цінності навколишньої природи.

Домашній побут впливає на рівень етновиховання молодого покоління. Він включає оформлення помешкання, садиби, наповнення кімнат необхідними для вжитку речами та відповідне їх оздоблення. Домашній побут доповнюється взаємостосунками у сім'ї: шанобливим ставленням до її старших членів, повагою до них, батьківською і материнською любов'ю до дітей, їх прив'язаністю до отчого дому. Його характерною ознакою є незрима підтримка бажання молоді мати затишок, захист, місце для ґрунтовного обмірковування своїх планів тощо.

Висновки. Таким чином, можна здійти висновку, що усі вищеперелічені фактори у своїй єдності обумовлюють комплексний підхід до естетичного виховання сучасного студентства.

Резюме

Естетичне ставлення людини до світу є універсальним ставленням до всього, що оточує людину, а тому естетичні знання і вміння виступають як аспект всіх знань і вмінь. Завданням естетичного виховання є не тільки розширення художнього сприймання, а й духовний ріст особистості, регуляція і корекція поведінки. Естетичне виховання перебуває у тісній взаємодії з розумовим та моральним, які передбачають постійне просування особистості у напрямку досконалості.

Ключові слова: комплексний підхід до естетичного виховання, розширення художнього сприймання, елементи естетичної культури, естетичний смак.

кожний студент не тільки пізнає основи наук і своєї майбутньої професії, а й займає активну особистісну позицію в спільній з т'ютором і іншими студентами діяльності, розкриваючи свої потенційні можливості.

До початку студативного заняття студенти самостійно поділяються на підгрупи приблизно однакової кількості. В основному все на занятті студенти здійснюють самостійно. Заняття проводиться у три етапи. Під час коректувального етапу ліквідуються прогалини в знаннях студентів з попередніх тем, складаються завдання з нової теми, формується навчально-пізнавальна діяльність, що дозволяє студентам більш активно залучатися до процесу керування якістю свого навчання. Другий етап – навчальний, коли за допомогою завдань однієї підгрупи іншій узагальнюються і систематизуються самостійно отримані знання із заданої теми. Обмін складеними задачами між групами здійснюється за схемою, запропонованою т'ютором із застосуванням, наприклад, списку розсилання. Здійснена робота перед обміном обов'язково підписується студентом спеціальними символами, які відомі тільки т'ютору. Кожний студент розв'язує свої задачі, а їхня кількість залежить від його потенційних можливостей. Основна мета цієї частини заняття – допомогти студентам у засвоєнні навчального матеріалу, подоланні труднощів, виділенню головного і усуненню помилок під час самостійної роботи над темою. Під час навчально-контрольовального етапу здійснюється рецензування умов задач, їхнього розв'язання. Вся група дає відзив на діяльність кожного рецензента. Етап закінчується підведенням підсумків заняття, оцінюванням і надсиланням т'ютору аналізу. Т'ютор отримує інформацію про діяльність кожного студента на кожному етапі студативного заняття, мотивує проведення всіх етапів заняття, наприклад, через розроблену систему стимулювання, виконує роль арбітра в ситуаціях суперечок [6].

Протягом кількох років одержують значно вищі оцінки на екзаменах студенти, які брали участь у проведенні студативних занять у порівнянні зі студентами, які навчалися традиційно. Виняток склали одиниці, оцінки яких однакові. При цьому на високий результат не впливало те, хто приймав іспит: т'ютор чи інший викладач.

Залежно від типу студативного заняття, у синхронному режимі можуть проводитися: лише другий етап, другий етап і частина третього, частина першого етапу і другий етап, частина першого, другий і частина третього етапу.

За умов достатнього часу третій етап у наведеній схемі проводиться у синхронному режимі повністю.

Наведемо кілька фрагментів із студативного заняття на тему “Диференціальне числення функцій кількох змінних”.

Завдання Катерини К. (з правками автора на консультації).

Один віслюк малий, вухатий

Надумав приклад розв'язати:

недостатньо.

Значну роль відіграють тип і зміст самостійної навчальної діяльності. Бажання постійно вдосконалювати свою навчальну працю в майбутніх спеціалістів формує наукове обґрунтування принципів відбору та систематизації науково-технічних знань, умінь і навичок, урахування профілю підготовки спеціалістів, науково обґрунтована послідовність вивчення матеріалу, встановлення міжпредметних зв'язків, індивідуальний підхід до самостійної роботи кожного студента, чітке розмежування теоретичної й практичної підготовки, занять у синхронному режимі й самостійною роботою.

Більше того, необхідно розроблення і реалізація нових методів навчання і технологій, які дозволяють посилити активність та творчість усіх учасників навчально-виховного процесу, значно підвищити ефективність підготовки майбутніх спеціалістів. Завдяки такому навчанню студент із об'єкту навчання перетворюється на суб'єкт навчально-виховного процесу. Головним стає не тільки засвоєння знань, умінь і навичок, а гуманна діяльність, спрямована на майбутню професію, пошук і формулювання завдань, яка дозволяє студентам найбільш повно реалізувати свої потенційні можливості, розвинути здібності спілкування, більш активно залучатися до процесу управління якістю свого навчання. Кожний студент має стати активним учасником процесу навчання.

Саме такими є студаktivні заняття. На них формуються такі важливі для майбутньої професійної діяльності якості як професійне мислення, організаційні здібності, індивідуальний і спільний пошук рішень, розуміння себе та інших, уміння керувати своєю поведінкою, коректно переконати у неправоті, змінити думку, висловлювати свою думку.

Наші дослідження підтверджують наявність неадекватної самооцінки у переважної більшості студентів вищих технічних навчальних закладів. Важливим етапом при підготовці майбутніх фахівців є формування адекватної самооцінки. Вона є регулятором поведінки студента, визначає взаємини з іншими, відношення до успіхів у навчанні, критичність і вимогливість до себе. При заниженій чи завищеній самооцінці з'являється відповідне ставлення до власних можливостей. Студенти, самооцінка яких занижена прагнуть не стільки досягти успіху, скільки не допускати невдач, що веде до зменшення активності і якості знань. Студенти з завищеною самооцінкою розглядають успіхи у навчанні результатом своїх здібностей, невдач не хочуть помічати (навіщо звертати увагу на випадковість), на інших дивляться зверхньо, завдання для самоконтролю, як правило, не виконують, що знижує якість самостійної роботи та навчання. Самооцінка впливає на ефективність не тільки навчально-пізнавальної, а й будь-якої діяльності.

Студаktivні заняття сприяють формуванню адекватної самооцінки. Чим вище рівень активності та самостійності в процесі професійної підготовки, тим менше студент потребує контролю зовні, тим скоріше зможе виконувати свої обов'язки на професійному рівні. Отже, на студаktivному занятті створюються такі умови навчання і виховання, де

Резюме

Эстетическое отношение человека к миру является универсальным отношением ко всему, что окружает человека, а поэтому эстетические знания и умения выступают как аспект всех знаний и умений. Задаaniem эстетического воспитания является не только расширение художественного восприятия, но и духовный рост личности, регуляция и коррекция поведения. Эстетическое воспитание находится в тесном взаимодействии с умственным и моральным, которые предусматривают постоянное продвижение личности в направлении совершенства.

Ключевые слова: комплексный подход к эстетическому воспитанию, расширение художественного восприятия, элементы эстетической культуры, эстетический вкус.

Summary

A man's aesthetic attitude to the world is the universal attitude to everything that surrounds him, and therefore the aesthetic knowledge and skills come forward as an aspect of common knowledge and skills. The task of the aesthetic upbringing is not only broadening of the artistic perception but also the spiritual growth of a personality, regulation and correction of conduct. The aesthetic upbringing is in close co-operation with mental and moral ones which foresee continuous progress of a personality towards perfection.

Keywords: complex approach to the aesthetic upbringing, broadening of the artistic perception, elements of the aesthetic culture, the aesthetic taste.

Література

1. Колесник О. Втілюючи програму естетичного виховання // Рідна школа. – 1997. – № 6. – С.67-68.
2. Концепція виховання дітей та молоді у сучасній системі освіти // Молодь і закон: Збірник нормативних актів і документів з проблеми виховання студентської молоді / За заг. ред. Н.І. Косаревої. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 237-250.
3. Основи національного виховання: Концептуальні положення // За заг. ред. В. Г.Кузя, Ю.Д.Руденка, З.О. Сергійчук. – К.: Київ, 1993. – 151 с.
4. Стельмахович М.Г. Українська родина педагогіка: Навч. посібн. – К.: ІСДО, 1996. – 288 с.
5. Эстетика: Словарь /Сост. А.А.Беляев и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

Подано до редакції 30.05.2006

УДК 159.922.72.072

МОЖЛИВОСТІ СИСТЕМИ ДІАГНОСТУВАННЯ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Ікуніна Зінаїда Іванівна

кандидат психологічних наук, доцент

завідувач кафедри практичної психології

Слов'янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Особливості розвитку дітей 6-7 років протягом кількох останніх десятиліть досліджувалися багатьма вченими. І це зрозуміло: з приходом шестирічок до школи у вчителів виникла потреба у знаннях, як правильно використовувати переваги цього віку, уникати помилок при навчанні таких дітей.

Стан з підготовкою дітей до школи в нашій країні за останні роки не покращився: багато дітей не відвідують дошкільних навчальних закладів,

підготовка їх до навчання обмежується збільшенням обсягу знань, формуванням навичок швидкого читання, простого рахунку тощо.

Щоб уникнути можливих помилок у навчанні дітей-шестирічок у школі в сучасних умовах, ми вважаємо необхідно вивчати можливості системи діагностування розумового розвитку дітей у процесі навчання.

Психологи дискутують про те, до якого віку, яка частка розумового розвитку пройдена людиною. Найбільш поширена точка зору, що до 6 років розвиток здійснюється уже більше ніж на третину, до 8 років – наполовину, а до 12 – на три чверті. Деякі автори називають ще більш ранні терміни і відповідно - ще більшу роль дитинства в розумовому розвитку. Але й наведені нами вікові межі вказують на вирішальну роль дитячих років у становленні інтелекту.

У психології накопичуються дані про особливі, специфічні можливості дитинства, про внутрішні умови розумового розвитку. Усім нормальним дітям властива розумова активність, потреба в розумових зусиллях та уявленнях. Дітям властиві інтерес до нового, бажання спробувати, проекспериментувати.

Всебічний розвиток особистості людини, розвиток всіх її здібностей, ранне їх виявлення і формування неповторної індивідуальності – найважливіше соціально-педагогічне завдання розвитку сучасного суспільства. Основною умовою вирішення цього завдання є реалізація принципу індивідуального підходу у вихованні і навчанні, глибоке знання особливостей кожної дитини. Вітчизняна педагогіка і психологія розглядає індивідуальний підхід як процес проектування і цілеспрямованого формування позитивних якостей особистості дитини. Індивідуальний підхід передбачає діагностику психічних особливостей особистості дітей і урахування їх в освітньо-виховній роботі.

Аналіз досліджень. В останні роки проведені різні психолого-педагогічні дослідження, спрямовані на визначення особливостей і можливостей старших дошкільників і молодших школярів (Ш.А.Амонашвілі, Г.П.Антонова, М.М.Безруких, Л.А.Венгер, Д.Б.Ельконін, С.П.Єфімов, М.В.Зверева, Т.Д.Кондратенко, Г.Костюк, В.К.Котирло, Г.Г.Кравцов, О.Є.Кравцова, С.О.Ладивір, А.В.Скрипченко, В.О.Сухомлинський та ін.).

На сучасному етапі існує багато теорій і визначень інтелекту. Рівень інтелектуального, як і розумового розвитку дитини залежить від багатьох факторів, у тому числі і здібностей, які вважаються індивідуально-психологічними особливостями особистості, що передбачають та пояснюють легкість, швидкість набуття знань та навичок і не надані від народження у готовому вигляді, а розвиваються у процесі взаємодії дитини з оточуючим середовищем (І.В.Дубровіна, Н.С.Лейтес, Б.М.Теплов та ін.). У результаті визначено, що у більшості дітей 6-7 років наявні великі пізнавальні здібності та бажання до навчання. Разом з тим деякі діти виявляють невеликий рівень розвитку здатності до навчання, у них слабо розвинені пізнавальні процеси та їх компоненти, якості розуму.

Об'єкт дослідження - розумовий розвиток дітей 6-7 років.

стати лідером підгрупи, досягнення поваги викладача чи однокурників. Решта мотивів зрозуміла з назви. Мотивом виступають стимули, інтереси, потреби, переконання, ідеали, соціальні установки. Мотиви визначають прагнення до глибоких і міцних знань, спонукають до самостійної роботи.

Навіть професійно здійснена г'юитором мотивація не приведе до бажаного результату за відсутності в студентів уміння самостійно працювати. Уміння працювати самостійно є стимулом для такої діяльності. Стимулювання сприяє активізації самостійного навчання і має різні форми. Роль стимулів для кожного студента можна визначити анкетуванням.

Наші дослідження показують, що для ефективної самостійної роботи студентів необхідно їх не тільки зацікавити, а й навчити: шукати джерела інформації, раціонально читати й конспектувати, аналізувати, робити висновки, планувати свою діяльність на день, тиждень, місяць, семестр, рік, ставити мету і вибирати шляхи її досягнення, самоорганізовуватися, спрямовувати свої зусилля, мобілізуватися на вирішення поставлених завдань чи досягнення мети, керувати своєю діяльністю, здійснювати самоконтроль з наступною корекцією дій, що з успіхом можна здійснювати на студентивних заняттях [6].

Нами доведено, що активізує пізнавальну діяльність, стимулює розкриття творчих здібностей студентів, формує в них любов до предмета самостійне складання задач різного характеру за темою заняття: задачі на міжпредметні зв'язки, професійну чи життєвоповоубову спрямованість, результат розв'язання яких має практичне застосування, задачі-вірші, загадки, математичні головоломки, ребуси. Добре, коли на занятті розглядаються задачі з якимось парадоксом, жартом, курйозом, історичні, стародавні задачі, математичні софізми. Виправдовує себе самостійне складання студентами математичних казок. Студенти активніше працюють над розв'язанням задач запропонованих колегами з навчання. Для коректного поставлення задачі студент має добре осмислити теоретичний матеріал, читати підручники, в тому числі з спеціальних предметів, звертатися за консультацією до викладачів, що сприяє здійсненню міжпредметних зв'язків вивчення дисциплін, підвищує рівень якості знань. Вже на першому занятті з вищої математики задається домашнє завдання, де пропонується самим скласти задачу. Наступного разу обов'язково дається аналіз складених задачам, показуються типові й особливі помилки.

На старанність виконання такої й аналогічної самостійної творчої роботи впливають зацікавленість завданням, важливість роботи для вивчення предмету, майбутньої професії чи для інших, бажання одержати високу оцінку, схвалення одногрупників, викладача.

Поряд з мотивацією і навчанням студентів самостійно працювати й самовдосконалюватися перед викладачем стоїть завдання вибору матеріалу для самостійного вивчення та обмеження часом. Хоча за дистанційної форми студенти навчаються за особистою траєкторією, обмеження зверху в часі має бути. Для вчасного виконання студентами всіх завдань та пунктів плану самопідготовки добре зарекомендувала себе розроблена система балів, у тому числі додаткових [8]. Для успішного навчання всього цього

потрібно зі школи, а самостійності – з раннього дитинства. В статті [7] висвітлено ряд пропозицій стосовно самостійної роботи в школі, обґрунтовується необхідність навчання такої роботи, йдеться про розвиток самостійного мислення, пропонується зробити запис в атестаті щодо оволодіння навичками самоосвіти та перевіряти такі вміння і навички вищими навчальними закладами.

Особливо важливою самостійна робота становиться ще й тому, що є основою самоосвіти майбутнього фахівця. Без цього не досягти навчання протягом життя, конкурентоспроможності на ринку праці. Наші спостереження показують, що студенти без навичок самостійної роботи не переходять до стадії самоосвіти або якщо і переходять, то не надовго, бо вона дається величезними зусиллями. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання у вищому навчальному закладі, сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань. Самоосвіта може здійснюватись і без проходження систематичного курсу навчання в освітньому закладі.

До форм організації навчального процесу відносяться навчальні заняття, одним з видів яких є самостійне вивчення навчального матеріалу дистанційного курсу. Вимоги щодо самостійного вивчення навчального матеріалу конкретної дисципліни визначаються навчальною програмою дисципліни, методичними вказівками, інструкціями та завданнями, що містяться в дистанційному курсі [6].

Одна з можливостей змусити студента що-небудь робити полягає в тому, щоб створити умови, в яких людина сама цього захоче, тобто матиме відповідний внутрішній мотив. Мотиви навчання в студентів першого і другого курсів різні. Вони дещо відрізняються у першому і другому семестрах навчання.

Ефективність навчання залежить від мотивації та її сили. Мотивація набуває особливого значення при дистанційному навчанні. Елементи мотивації мають бути закладені в навчальні матеріали дистанційного курсу та його структуру. Чим сильніше спонукання до дій, тим вище результат діяльності. Формування мотивацій визначається у зв'язку з метою навчання та характером потрібних для її досягнення дій. Для мотивації важливо визначити ієрархію мотивів, виявити їх послідовність, врахувати не тільки кожний мотив, а й роль і місце його серед інших. Домінують мотиви спрямовують діяльність. Адекватна меті навчання структура навчальної діяльності є фактором формування у студентів не тільки системи операції, а й навчальних пізнавальних інтересів, прагнення до самоосвіти. В студентів створюється висока мотивація до організації самостійної роботи. Ефективними при цьому є вплив на емоції та почуття студентів або розкриття життєвого значення поставленої проблеми. З досвіду роботи випливає, що заохочування ефективніше за покарання і має бути конкретним. Добре публічно підкреслити навіть малі успіхи й прагнення, дати можливість студенту відчути себе переможцем.

Виділяємо навчальні, пізнавальні, професійні та групу мішаних мотивів. Прикладом мотивів, що належать до останньої групи є прагнення

Предмет дослідження - можливості діагностики розумового розвитку дітей 6-7 років у процесі навчання.

Гіпотеза дослідження. Ефективність навчання і розвитку дітей 6-7 років істотно залежить від індивідуального підходу до них з урахуванням їхнього загального рівня інтелектуального розвитку, рівня розвитку основних пізнавальних психічних процесів (мислення, пам'яті, сприйняття, уваги), від співвідношення вербальних і невербальних компонентів інтелектуальної діяльності дітей.

Метою дослідження статті є визначення рівнів інтелектуального розвитку дітей і урахування їх у практичному здійсненні індивідуального підходу до дітей у процесі навчання.

Завдання дослідження: визначити рівень інтелектуального розвитку дітей 6-7 років, співвідношення вербальних і невербальних (словесних і уявних) компонентів інтелекту дітей та розробити систему навчання дітей з урахуванням загального рівня їхнього інтелектуального розвитку і особливостей співвідношення вербальних і невербальних компонентів інтелекту.

Експериментальна база. Загальноосвітня школа № 1, дошкільний освітній заклад № 55 "Лелека" (1 клас - діти 6-річного віку) м. Слов'янська Донецької області.

Виклад основного матеріалу. При розгляданні проблеми психологічної діагностики інтелектуального розвитку в психологічній літературі використовується не лише поняття "інтелект", а й близьке до нього поняття "розумовий розвиток". У багатьох дослідженнях термін "інтелект" і "розум" вживаються як синоніми і характеризуються як здатність мислити, розуміти.

Інтелект (від латинського intellectus – розуміння) – відносно стійка структура розумових здібностей індивіда. Розум характеризується як узагальнююча характеристика пізнавальних можливостей людини. У більш вузькому значенні – індивідуально-психологічна характеристика розумових здібностей людини. Розумові здібності складають основу як інтелекту, так і розумового розвитку, але вони не зводяться лише до мислення.

У психологічній літературі інтелект характеризується перш за все як загальна здатність до пізнання і вирішення проблем, яка визначає успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здібностей. Інтелект характеризується і як система всіх пізнавальних здібностей індивіда: відчуття, сприйняття, пам'яті, уяви, мислення.

Рівень розумового розвитку характеризується також станом пізнавальних і творчих можливостей індивіда. До характеристики розумового розвитку входить також і сукупність знань, умінь та розумових дій, яка застосовується у процесі мислення.

Проаналізовані нами експериментально-психологічні дослідження не дозволяють судити про інтелект, як про цілісну психологічну реальність. Більш перспективним є структурно-інтегрований підхід у вивченні інтелекту, який означає перехід від описового рівня аналізу якостей

інтелекту до пояснювального рівня аналізу цих якостей за рахунок визначення інтегральних ефектів структурної організації інтелекту.

Таким чином, при вивченні інтелектуального розвитку дітей в процесі навчання доцільно використовувати два взаємопов'язаних компонента: структурно-інтегративний, який дозволяє отримати дані про рівень диференційованості пізнавальних (когнітивних) структур, як носіїв інтелекту, і, освітній підхід, що розглядає інтелект в контексті проблеми навченості, як сприйнятливості до навчання і самостійного відкриття нових знань та їх використання.

У сучасних психологічних дослідженнях використовується поняття „вимірювання інтелекту”, яке розуміється як визначення рівня інтелектуального розвитку, так званого коефіцієнту інтелекту за допомогою тестів інтелекту [6]. Відповідає психометричній парадигмі дослідження інтелекту, яка є найбільш розробленою в сучасній психологічній науці. Психометричний підхід ґрунтується на двох основних принципах: по-перше, інтелект є вродженим (або сформованим у перші роки життя) і далі незмінним, по-друге, він є об'єктом, який може бути вимірний. Центральне поняття психометричної парадигми - коефіцієнт інтелекту.

Тестологічні дослідження інтелекту критикують сьогодні з трьох основних позицій: змістово-етичної, методичної і методологічної. Змістово-етична критика спричинена зміною ціннісного ставлення до людини, крахом уявлення про людину як про пасивний «об'єкт вимірювання». Розглядаючи методичні протиріччя тестування інтелекту, вказують на низьку прогностичну надійність тестів інтелекту в реальних життєвих (не шкільних) умовах, їхню чутливість до особливостей соціалізації, звужені критерії правильності відповідей, невіправдану орієнтацію на швидкість як основний критерій якості інтелекту (інколи робиться просто неправомірне ототожнення «ментальної швидкості» і загального інтелекту). Тести не можуть визначити якісної специфіки людини, оскільки ігнорують якісну своєрідність етапів як розумового, так і психічного її розвитку в цілому.

Загалом, тестування відображає біхевіористський підхід до аналізу психіки. Тестовому контролю підлягає лише кінцевий результат діяльності (розв'язав - не розв'язав). Особливості інтелектуальної діяльності в ході виконання завдань не діагностуються і не враховуються. Крім того, доведено наявність впливу на результати вимірювань деяких неінтелектуальних психологічних характеристик (тривожності, фрустрації, екстравертованості тощо). Саме ці «методичні» протиріччя є витоком відомого операційного визначення інтелекту як того, що «вимірюється тестами інтелекту».

Методологічна критика тестології пов'язана з так званим диспозиційним тлумаченням інтелекту, відповідно до якого інтелект - це специфічний тип поведінки, нахил діяти в певних умовах інтелектуально. Незважаючи на серйозність критичних зауважень і наявність відповідних експериментальних даних, 1994 році в США вийшла книга «The bell curve»

професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємких та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці визначено пріоритетним напрямком.

Одним з шляхів вирішення цієї проблеми є вдосконалення самостійної роботи студентів. Вчені по-різному визначають поняття «самостійна робота». Одні характеризують її як особливий вид навчально-пізнавальної діяльності чи сполучення кількох видів. Діяльність студентів протікає без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується і організовується ним [1]. Деякі спеціалісти визначають самостійну роботу як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторних заняттях та в неаудиторний час [2]. Самостійна робота визначається як засіб навчання. В [3] доводиться, що вона виступає в ролі специфічного педагогічного засобу організації і керування самостійною діяльністю студента в навчальному процесі, котра повинна включати метод навчального чи наукового пізнання. В [4] зазначається, що така робота є конкурентним виявом самостійності розуму, а в [5] – форма активності особистості.

Усі наведені визначення свідчать про важливість самостійної роботи в навчально-виховному процесі, характеризують окремі її сторони, але не виражають повністю її педагогічної сутності.

Мета статті – висвітлити результати досліджень з підвищення ефективності самостійної роботи при підготовці спеціалістів через дистанційне навчання.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. У XXI столітті в Україні змінюється ставлення до самостійної роботи. На нашу думку це пов'язано з офіційним затвердженням 2002 року дистанційної форми навчання, приєднанням до Болонського процесу та орієнтацією на навчання протягом життя. Будемо використовувати лексику словника [6].

Специфіка самостійної роботи полягає, зокрема, у можливості студента самому організувати свою діяльність відповідно до поставлених завдань, засвоювати необхідні знання, оволодівати вміннями й навичками, формувати свій стиль розумової діяльності. Саме самостійна робота дає знання, переконання і забезпечує найбільш високий рівень засвоєння. Будь яка навчальна діяльність студентів включає хоча б один елемент самостійної роботи, адже людина засвоює навчальний матеріал сама. В наш час, коли кількість аудиторних годин на вивчення предметів у вищих навчальних закладах зменшується, а маса знань, які слід засвоїти, збільшується та змінюється, роль самостійних занять стає провідною. Недостатній рівень розвитку та вихованості особистісних якостей не дозволяють студентам проявляти самостійність, наполегливість, організованість у навчанні, що є основою їхньої неуспешності.

Вищі навчальні заклади залежать як від суспільних вимог до вихованих ними дипломованих спеціалістів, так і від рівня підготовленості до пізнавальної і комунікативної самостійності випускників загальноосвітніх шкіл. Навчати активній самостійній роботі людину

висловлювати та відстоювати свою думку, вміння враховувати погляди інших.

Ключові слова: групові форми організації пізнавальної діяльності студентів, інформаційні та комунікаційні технології.

Резюме

В статье рассматривается методика применения групповых форм организации познавательной деятельности студентов в условиях информатизации обучения. Предложенная организация обучения повышает познавательный интерес студентов. Кроме того, эта методика позволяет студенту развивать определенные профессиональные качества: чувство ответственности, умение работать в коллективе, культуру речи, умение удерживать внимание аудитории, умение высказывать и отстаивать свою мысль, умение учитывать взгляды других.

Ключевые слова: групповые формы организации познавательной деятельности студентов, информационные и коммуникативные технологии.

Summary

In article the technique of application of group forms of the organization of cognitive activity of students in conditions of information of training is submitted. The suggested organization of training raises cognitive interest of students. Besides this technique allows the student to develop the certain professional qualities: feeling of the responsibility, skill to work in collective, a standard of speech, skill to keep attention of an audience, skill to state and assert the idea, skill to take into account sights of others.

Keywords: group forms of the organization of cognitive activity of students, information and communicative technologies.

Література

1. Атанов Г.А. Теория деятельностного обучения. – Донецк: ДОУ, 2003. – 104 с.
2. Герасимчук І.В. Психолого-педагогічні умови організації групової діяльності курсантів у навчанні іноземної мови: Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. – Хмельницький, 2004. – 18 с.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кікченко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики: Навч. посіб.: У 4 ч. / За заг. ред. акад. М.І. Жалдака. – К.: Навчальна книга, 2003. – Ч.І: Загальна методика навчання інформатики. – 254 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Кукушин В.С. Дидактика (теория обучения): Учебное пособие. – Москва: ИКЦ "МарТ", Ростов-н/Д, 2003. – 368 с.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 37

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЧЕРЕЗ ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ

Олексенко Вячеслав Михайлович
докторант

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

Постановка проблеми. Державною національною програмою «Освіта. Україна ХХІ століття» та Національною доктриною розвитку освіти підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці,

(Herrnstein R.J., Mirray C, 1994) тобто «Крива-дзвін», або, інакше, «Гаусова крива» (мається на увазі крива нормального розподілу статистичних даних, яка нагадує за формою дзвін і якою звичайно описують результати випробувань за тестами інтелекту). У цій книзі автори продовжують стверджувати, що інтелект визначається, головним чином, спадковістю, що звичайні тести дають його точну оцінку, а також, що протягом людського життя він практично не змінюється, а освіта впливає на нього зовсім незначною мірою. Така непримиренна позиція тестологів пов'язана з тим, що проблема виміру інтелекту і психометричних тестів не є суто науковою, вона є, безумовно, суспільно-науковою, тобто такою, яка чинить істотний вплив на суспільні взаємини. Психометричний інструментарій відіграє велику роль у європейському і американському житті. Тести використовуються в багатьох напрямках, зокрема, для відбору, діагнозу, оцінювання. Більшість широко розповсюджених тестів не вимірюють інтелект безпосередньо, а спрямовані на пов'язані з ним поняття: шкільну обдарованість, шкільні досягнення, специфічні здібності тощо.

Сьогодні система загальної та вищої освіти України теж починає використовувати психометричний підхід. Так, зокрема, за кілька років планується створити Центр незалежного тестування. Однак можна сподіватися, що в Україні вимір інтелекту буде застосовуватися з урахуванням сучасного наукового підґрунтя, і основний акцент буде ставитися не на значення IQ), а на інтелектуальне насичення навчальних середовищ із метою впливу на розвиток інтелекту молоді.

Практика показує, що при діагностиці інтелектуальної готовності необхідно насамперед урахувати: чи є в дитини фонд дієвих знань, тобто той обсяг, який буде використаний у пізнавальному процесі; чи сформувалось у дошкільника одне з основних утворень в інтелектуальній сфері – децентроване мислення, що характеризується здатністю утримувати „подвійну дію” – як свою, так і партнера, судити з погляду іншого, дає змогу виконувати непрямі задачі, знаходити загальні способи вирішення задач. На основі децентрованого мислення розвиваються теоретичне ставлення до знань, уміння співпереживати (емпатія).

З метою діагностики інтелектуальної готовності у практиці найчастіше використовуються наступні методики: „Малюнок людини” (Керна-Йірсека) та „Три замки” О.Кравцової [2, 3, 4].

Для визначення рівня інтелектуального розвитку та співвідношення рівнів розвитку вербальних (словесних) та невербальних (уявних) компонентів інтелекту дітей 6-7 років нами було використано дитячий варіант методики Д.Векслера, адаптований А.Ю.Панасюком [5], що відповідає завданням нашого дослідження.

Під час проведення констатуючого експерименту було встановлено, що значення одних і тих же типів співвідношення компонентів інтелекту в пізнавальній діяльності дітей, які мають різні рівні загального інтелекту, неоднакове. Отже, масмо всі підстави вважати, що ефективність навчання не пов'язана однозначно з типом співвідношення компонентів інтелекту, необхідно ще й враховувати рівень розвитку загального, вербального та

невербального інтелекту. Типи співвідношення компонентів інтелекту можуть визначати характер засвоєння та застосування знань під час навчання.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що процес навчання дітей в першому класі сприяє подальшому розвитку всіх видів інтелекту у більшості дітей, хоча більш помітно підвищились коефіцієнти вербальної інтелектуальності. А у деяких дітей змінилось співвідношення компонентів інтелекту. Так, у 4 дітей (Ганна З., Саша М., Кирило Ф., Женя М.) змінився тип співвідношення інтелекту в бік домінування вербального. У трьох дітей (Саша Г., Катя З., Максим Ш.) співвідношення компонентів інтелекту змінилось у бік переваги невербального.

Навчання на формуючому етапі експериментального дослідження проводилось на нестандартному та стандартному навчальному матеріалі за допомогою прямих і непрямих інструкцій. Як і в дослідженнях Г.П.Антонової [1], ми накреслили два шляхи навчання: перший шлях: під час засвоєння знань йти від конкретного до абстрактного; другий шлях - від абстрактного до конкретного.

Згідно результатам констатуючого експерименту діти за рівнем інтелекту були розподілені на три групи. До першої групи увійшли діти з високим рівнем інтелекту, до другої – з середнім, а третю склали діти з відносно низькими показниками інтелекту. За співвідношенням компонентів інтелекту всі групи були неоднорідні. Постає питання, як організувати більш ефективне навчання дітей з різними особливостями інтелекту.

Ефективність навчання на навчальному матеріалі за допомогою інструкцій у відверненій чи конкретній формі ми визначали за якістю аналізу задачі, за вмінням передбачати хід майбутнього рішення задачі, за процесом та результатом рішення задачі. Щоб визначити вплив навчання на процес розв'язання задачі, ми порівняли результати навчального експерименту і констатуючого, у процесі якого старші дошкільники абсолютно самостійно й індивідуально розв'язували всі експериментальні задачі за два місяці до початку навчання.

Для дітей першої групи (з відносно високим рівнем інтелекту) і з перевагою невербального інтелекту найбільш ефективним виявилось навчання (як на навчальному, так і на нестандартному матеріалі) за допомогою інструкцій у відверненій формі. При навчанні за допомогою інструкцій у конкретній формі більшого успіху домоглися діти першої групи з перевагою вербального інтелекту.

Для дітей третьої групи (з низьким рівнем інтелекту) при перевазі вербального найбільш ефективним було навчання за допомогою інструкцій у відверненій формі. Для дітей третьої групи з перевагою невербального інтелекту продуктивнішим було навчання за допомогою інструкцій у конкретній формі. У дітей третьої групи була виявлена зворотна залежність між характером та ефективністю навчання.

Таким чином, ми отримали дані, які дозволяють вважати, що при виборі більш ефективних шляхів навчання треба враховувати не тільки

розв'язання завдань. Такі заняття викликають інтерес у студентів, що підвищує пізнавальну активність.

У рамках експерименту заняття, метою якого був контроль набутих знань та вмінь студентів з теми "Створення web-сторінок за допомогою мови HTML та CSS", проводилося у вигляді гри "Шайба". Академічна група розподілилася на дві команди у залежності від особистих симпатій. Роль ведучого взяв на себе викладач. Кожна команда розподілилася на "нападаючих", "захисників" та "воротаря", роль котрого виконував керівник команди. Технологія проведення гри-заліку була наступна: викладач пропонує питання команді: першими на питання намагаються відповісти "нападаючі", якщо вони не змогли відповісти на питання, завдання намагаються розв'язати "захисники", якщо й ці не виграли із питанням, то захищає команду "воротар". Час, що відводився для обмірковування відповіді на питання командою, регламентований. Якщо "нападаючі" справлялися із завданням за менш короткий час, ніж їм пропонувався, то команда отримувала пільговий час для відповіді на інше питання. Другій команді питання пропонувалися за тими ж правилами. Гра продовжувалася до останнього питання. У кінці заняття були підведені підсумки: скільки правильних та неправильних відповідей у кожній команді, оголошуються переможці, кожний з учасників отримує свою оцінку.

Висновки. Для з'ясування доцільності застосування групової форми пізнавальної діяльності студентів було проведено опитування. Результати опитування свідчать, що використання групової роботи студентів сприяє кращому розумінню, засвоєнню матеріалу, покращує міжособистісні відносини. Крім того, студенти стають більш відповідальними, вони вчаться відстоювати свою точку зору, допомагати іншим у вивченні навчального матеріалу. Ось деякі вислови студентів: "Групова робота дозволяє краще вивчити матеріал теми", "Групове навчання спрощує сприймання інформації", "Групова робота допомогла мені оцінити свої знання", "Групова робота надає більше можливостей для виявлення свого творчого потенціалу".

Таким чином, застосування групової роботи студентів є доцільним при вивченні сучасних інформаційних та комунікативних технологій. Запропонована організація навчання підвищує пізнавальний інтерес студентів. Крім того, ця методика дозволяє студенту розвивати певні професійні якості: почуття відповідальності, вміння працювати в колективі, культуру мовлення, вміння утримати увагу аудиторії, вміння висловлювати та відстоювати свою думку, вміння враховувати погляди інших.

Резюме

У статті розглядається методика застосування групових форм організації пізнавальної діяльності студентів в умовах інформатизації навчання. Запропонована організація навчання підвищує пізнавальний інтерес студентів. Крім того, ця методика дозволяє студенту розвивати певні професійні якості: почуття відповідальності, вміння працювати в колективі, культуру мовлення, вміння утримати увагу аудиторії, вміння

матеріал з даної теми.

Доповіді кожної групи обов'язково супроводжувалися комп'ютерними презентаціями, які виконувалися у Microsoft PowerPoint. Під час виступу кожної групи оцінювалася не тільки робота групи в цілому, а й внесок кожного її члена, враховувалися актуальність, обґрунтованість проблеми, практична та теоретична цінність, новизна, оригінальність; якість доповіді; якість створеної презентації; обсяг, повнота та аргументованість особистих думок та міркувань; вміння об'єктивно оцінити власну діяльність.

За нашими спостереженнями результати засвоєння матеріалу на лекціях із застосуванням групових форм організації пізнавальної діяльності студентів значно вище порівняно зі звичайними лекціями із застосуванням фронтальної форми роботи. Групові форми сприяють кращому розумінню матеріалу, розвитку пізнавальної активності та самостійності студентів. Студенти стають більш відповідальними, вчать допомагати іншим у вивченні навчального матеріалу. Усе це сприяє формуванню компетентного спеціаліста.

На лабораторних заняттях з курсу "Інформатика" у рамках дослідження ми застосовували кооперовану форму групової роботи, тобто коли малі групи студентів виконують частини одного спільного завдання. Студентам було запропоновано розподілитися за групами та створити єдиний у рамках академічної групи електронний підручник з розділу фізики "Механіка" для учнів фізико-математичного профілю. Студенти розділилися на групи за вибором лідера. Викладач разом з академічною групою вибрав трьох студентів, що мали бути керівниками груп. Критеріями для вибору лідера були здатність планувати діяльність усієї групи, контролювати роботу всіх членів малої групи, при необхідності допомагати їм, аналізувати одержані результати. Після вибору лідерів кожний з них поступово по черзі вибрав членів своєї групи.

Кожна з груп згідно своєї теми (кінематика, динаміка, статика) підбирала теоретичний матеріал для підручника, лабораторні роботи, задачі для самостійної роботи учнів і для контролю знань та вмінь учнів. Усі ці матеріали студенти оформляли за допомогою мови HTML у вигляді web-сторінок.

При виконанні цього завдання цінним є те, що робота малих груп була поєднана з міжгруповою роботою (адже малі групи працювали над частинами одного підручника, який повинен був мати єдиний стиль оформлення, єдиний дизайн). Таке сполучення стимулює самореалізацію кожного студента, оскільки він виступає як представник своєї групи, спираючись на її надбання; покращує психологічну атмосферу в академічній групі, адже кожний студент відчуває підтримку з боку інших членів своєї малої групи; допомагає вчити студентів сприймати варіативні точки зору, вчити спілкуватися стосовно майбутньої професійної діяльності.

Наш досвід показав, що студенти при застосуванні групових форм роботи на лабораторних заняттях активно співпрацюють, допомагають один одному, беруть участь у взаємонавчанні, шукають оптимальні шляхи

рівень розвитку, але й тип співвідношення компонентів інтелекту. При здійсненні диференційованого підходу у процесі навчання до дітей з низьким рівнем інтелекту варто спиратися на сильні сторони і поступово формувати слабкі сторони інтелектуальної діяльності. А при навчанні дітей з відносно високим рівнем інтелекту для посилення слабких сторін пізнавальної діяльності використовувати сильні та відразу формувати в цих дітей ті якості, яких ще не вистачає в їхній інтелектуальній діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та результатів нашого дослідження дозволяє дійти таких **висновків**:

1. У дітей 6-7 років виявлені великі індивідуальні розходження у рівнях розвитку інтелекту і його компонентів (вербальних і невербальних).

2. Більшість дітей 6-7 років виявили властивості інтелекту, які дали можливість їм виконати основні завдання констатуючого експерименту, спрямованого на визначення рівня інтелекту.

3. Навчання на всіх етапах сприяло підвищенню продуктивності аналітико-синтетичної діяльності усіх дітей і поліпшенню якості рішення проблемних задач.

4. На всіх етапах навчання найбільший ступінь навченості проявився у дітей третьої групи (з відносно низькими показниками інтелекту). Ці дані співвідносяться з результатами дослідження Г.П.Антонової [1]. Ми припускаємо, що діти з низькими показниками інтелекту недостатньо використовують та розвивають свої потенційні можливості в самостійній роботі. Найменший ступінь сприйнятливості до навчання виявлений у дітей другої групи (із середнім рівнем інтелекту). У більшості дітей цієї групи відсутня ініціатива і прагнення слідувати прикладу чи вказівкам дорослого.

5. Методи навчання (у конкретній чи відверненій формі) мають різне значення у виконанні завдань дітьми з різними показниками інтелекту (рівень розвитку інтелекту і співвідношення його компонентів).

Дані нашого дослідження можуть бути використані практичними працівниками при вивченні рівня інтелекту і характеру співвідношення його компонентів, організації диференційованого навчання

Резюме

Стаття присвячена аналізу результатів визначення рівнів інтелектуального розвитку дітей 6-7 років та пошуку шляхів їх урахування у практичному здійсненні індивідуального підходу до дітей у процесі навчання.

Ключові слова: рівні інтелектуального розвитку, практичне здійснення індивідуального підходу до дітей в процесі навчання.

Резюме

Статья посвящена анализу результатов изучения уровней интеллектуального развития детей 6-7 лет и поиску путей их учета в практическом осуществлении индивидуального подхода к детям в процессе обучения.

Ключевые слова: уровни интеллектуального развития, практическое осуществление индивидуального подхода к детям в процессе обучения.

Summary

Clause is devoted to the analysis of results of study of levels of intellectual development of children 6-7 years and search of ways of their account in practical realization of the individual approach to children during training.

Keywords: levels of intellectual development, practical realization of individual approach to the children in the process of studies.

Література

1. Антонова Г.П., Антонова И.П., Антонова Н.А. Диагностика психологической готовности детей к обучению в школе. - Донецк, 1999.
 2. Гатанова Н.В., Тунина Е.Г. Тесты для подготовки ребенка к школе. Для детей 6-8 лет. – СПб. - М., 2001.
 3. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. – М., 1987.
 4. Кравцова Е.Е. Психологическая проблема готовности детей к обучению в школе. – М., 1991.
 5. Панасюк А.Ю. Адаптированной вариант методики Д.Векслера. - М., 1973.
 6. Психологічна діагностика мислення, інтелекту, креативності дитини /Упоряд. Максименко С, Кондратенко Л., Главник О. - К., 2003.

Подано до редакції 12.06.2006

УДК 371.134

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ: СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ

*Ісаєва Ірина Олександрівна
аспірантка кафедри педагогіки*

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. Державні документи з питань освіти: "Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття", Національна доктрина розвитку освіти в Україні, закони Про вищу освіту, Про середню освіту тощо передбачають ґрунтовне реформування освітньої системи з метою її інтегрування у світовий і європейський науково-освітній простір, що висуває перед країною завдання стосовно виведення вітчизняної системи освіти на рівень розвинутих країн Європи і світу. Для реалізації означеної мети необхідно ретельно вивчати, узагальнювати, систематизувати, впроваджувати в практичну педагогічну діяльність здобутки вітчизняних та зарубіжних педагогів сучасності і минулого, передовий педагогічний досвід. Особливо цікавими для дослідників видаються періоди в історії розвитку освітніх систем, педагогіки та взагалі в історії, для яких є характерною наявність бурхливого інтересу до вивчення та викладання іноземних мов, оскільки мова взагалі виступає універсальним засобом міжнародного спілкування, що, за словами А. Сент-Екзюпері, є найбільшою розкішшю на Землі, у мовному розмаїтті Європи. Концептуальними положеннями державної національної програми "Освіта (Україна XXI століття)" передбачається включення до переліку обов'язкових навчальних предметів для опанування учнями загальноосвітніх шкіл кількох іноземних мов. Інноваційними спробами є перехід до дванадцятирічного навчання з плановим обов'язковим вивченням, починаючи з другого класу загальноосвітніх шкіл, однієї іноземної мови, а з п'ятого – іншої. Це обумовлюється тим, що міжнародні

розподілу студентів за групами; уважно спостерігає за ходом навчальної діяльності у малих групах; відповідає на питання, регулює суперечки; зосереджує увагу на діяльності невстигаючих студентів і, якщо потрібно, допомагає окремим студентам чи групі в цілому; оцінює діяльність як кожної малої групи, так і кожного окремого студента [3, с.85–86; 4, с.179; 5, с.110].

Загальну технологію застосування групових форм організації пізнавальної діяльності студентів можна зобразити у вигляді схеми (рис. 1):

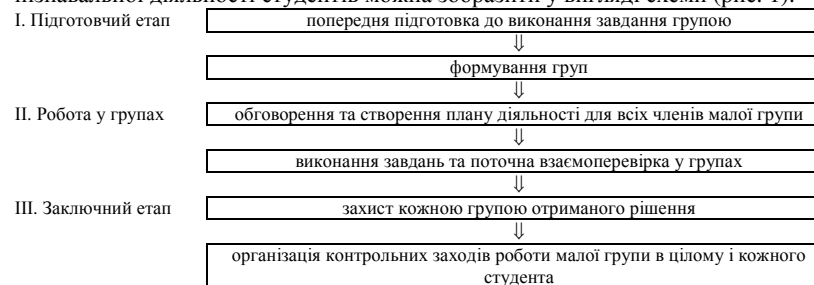


Рис. 1. Технологія застосування групової роботи студентів

На нашу думку, групові форми організації пізнавальної діяльності студентів можна застосовувати на лекціях та практичних заняттях. Продемонструємо це на прикладі нашого дослідження в межах курсу "Інформатика" для студентів спеціальності "фізика-інформатика" фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

У рамках нашого дослідження лекційне заняття ми проводили у вигляді конференції на тему "Web-дизайн". Це дозволило залучити студентів до активної роботи. Як зазначає Г.О. Атанов, "студенти можуть чому-небудь навчитися на лекціях тільки тоді, коли будуть залучені у спеціально організовану лектором навчальну діяльність" [1, с. 54].

За два тижня до лекції студенти були ознайомлені з формою проведення лекції та темами для доповідей. У залежності від своїх уподобань та інтересів студенти розподілилися на п'ять груп, які висвітлювали такі питання: "Загальні принципи Web-дизайну", "Принципи оформлення тексту у web-дизайні", "Колір у Web-дизайні", "Графічні зображення на web-сторінках", "Особливості створення web-сторінок для людей з вадами зору".

Для більш раціональної організації та систематизації інформації було застосовано такий метод: аркуші, на яких студенти будуть готувати доповіді, розділити на два стовпчика: у перший заносити інформацію, здобуту у додатковій літературі та Інтернеті, а у другий – власні думки та коментарі.

Після отримання завдань члени малих груп розподілили між собою обов'язки. У кожній групі було обрано свого керівника, який був здатен спланувати діяльність, вирішити найскладніші питання; секретаря, що оформлював звіт групи; пошукувачів, обов'язками яких було підібрати

студентів, які передбачають використання можливостей нових інформаційних та комунікативних технологій та ґрунтуються на активності, самостійності та ініціативності студентів. Серед таких форм особливої уваги заслуговують групові форми організації пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням організації групової роботи присвячено досить багато наукових праць, зокрема таких вчених як В.К. Дяченко, С.А. Кушнірук, Х.Й. Лійметс, В.І. Лозова, Н.В. Пожар, І.М. Чередов, І.Е. Унт та інших.

Разом з тим, питання застосування групових форм організації пізнавальної діяльності студентів в умовах інформатизації освіти залишається практично недослідженими. Аналіз психолого-педагогічної літератури з цієї проблеми свідчить про те, що недостатньо висвітлені технологія підготовки, організації та реалізації групової роботи студентів.

Метою статті є висвітлення методики застосування групових форм організації пізнавальної діяльності студентів в умовах інформатизації навчання.

Виклад основного матеріалу. Під груповою формою пізнавальної діяльності студентів будемо розуміти спільну навчальну діяльність студентів у малих групах для вирішення поставлених викладачем завдань.

У дослідженні І.В. Герасимчук [2, с.7] виділено декілька факторів для забезпечення успішності групи в цілому та кожного з її членів в умовах спільної діяльності: у залежності від навчальних завдань групи мають комплектуватися за гомогенним та гетерогенним підходами; види групової навчальної діяльності мають передбачати всі типи дидактичних завдань (вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення, застосування знань на практиці); навчальні завдання, що запропоновані викладачем, мають носити творчий характер; групова робота має бути гармонійно поєднана з індивідуальною та фронтальною; при груповій роботі викладач є організатором, керівником та консультантом, що регулює та коректує хід роботи.

До ознак групової форми пізнавальної діяльності студентів можна віднести: наявність спільної мети роботи та розподілу функцій між членами групи; організацію спільного пошуку рішень; індивідуальне виконання підзавдань та обов'язкове обговорення у групі; оцінку індивідуального внеску кожного члена групи та загальну оцінку роботи групи; підтримку та координацію з боку викладача.

Групова форма організації пізнавальної діяльності передбачає включення групи студентів до спільного планування навчальної діяльності, засвоєння інформації, обговорення, взаємоконтролю. За умов групової роботи функції, що традиційно виконує викладач, тепер виконують студенти: інформаційні, організаційні, контролюючі та (частково) оцінюючі.

Під час групової роботи студентів викладач чітко формулює пізнавальні завдання, які мають спонукати студентів до творчої роботи, відповідати рівню знань, інтересів, здібностей студентів; бере участь у

контакти сьогодні потребують знання не однієї, а як мінімум двох, а краще кількох мов. Забезпечити опанування школярами іноземних мов покликані вчителі – фахівці в цій галузі, отже сьогодні посилення уваги до процесу підготовки вчителів іноземних мов не є випадковим, напротив це є закономірним явищем, оскільки соціокультурні умови, що стрімко змінюються, вимагають суттєвої перебудови системи підготовки майбутніх учителів з огляду на європейські стандарти володіння іноземними мовами. Щоб визначити напрями, зміст, методи і форми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та привести її у відповідність до вимог сьогодення, необхідно звернутися до історико-педагогічного аналізу наявного теоретичного і практичного досвіду в цій галузі, що й обумовлює актуальність обраної тематики нашого майбутнього дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Необхідність якісного поліпшення професійної підготовки вчителів взагалі і вчителів іноземних мов зокрема пояснює інтерес широкого кола вітчизняних і зарубіжних дослідників до означеної проблематики, тому не дивно, що протягом останніх десятиліть з'явилися чисельні наукові дослідження, присвячені цьому питанню. Переважна більшість досліджень присвячені, перш за все, методичним аспектам підготовки майбутніх учителів іноземних мов, тоді як, на наш погляд, в означеному питанні бракує наукових розвідок історико-педагогічного характеру, таких, як наприклад, дисертація Нікітчиної С., що присвячена становленню і розвитку системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні, або Дем'яненко Н. (загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України), Борисової Н. (теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов в Україні (1917-1933 рр.), Кравчук Т. (педагогічна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України), Мельничук Л. (становлення і розвиток шкільної географічної освіти в Україні).

Так, різноманітні методичні аспекти професійної підготовки вчителів іноземних мов висвітлюють Писанко М. (формування англослов'янської соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної), Ябурова О. (методи навчання іноземних мов у гімназіях і приватних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття)), Фуклева Г. (розвиток професійної компетентності вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти), Пінчук І. (формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів), Мисечко О. (професійна підготовка вчителя іноземної мови у вищих навчальних закладах України (XX ст.-початок XXI ст.)), Никитюк С. (професійна підготовка вчителів іноземних мов у системі заочної освіти Великої Британії), Коноваленко Т. (розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови в процесі фахової підготовки), Івашнюва С. (організаційно-методичні умови удосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови у початковій школі), Волченко О. (формування комунікативної компетенції

майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах), Гульпа Л. (тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки), Беженар І. (методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля), Ваховська О. (формування професійних знань майбутніх учителів іноземної мови засобами мультимедіа), Слесь Г. (методика формування англословної лінгвокультурологічної компетенції у студентів мовних спеціальностей засобами інформаційних технологій), Максимець М. (професійне становлення вчителя іноземної мови на початкових етапах самостійної педагогічної діяльності), Карловська Г. (технології вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах України (остання чверть ХХ століття), Шаталова С. (формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки), Левченко А. (формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до професійної самоосвіти), Осітров В. (система контролю знань і вмінь з іноземної мови як фахової дисципліни у підготовці майбутніх учителів), Симоненко Т. (лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів), Морська Л. (теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності), Заболотська О. (теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів іноземних мов), Корольова О. (розвиток культури педагогічного спілкування вчителів іноземної мови в системі післядипломної освіти), Зубенко Т. (організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи), Бочкарьова О. (методика навчання майбутніх учителів професійно-спрямованого англословного аудіювання), Кривчикова Г. (методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови), Кажан Ю. (формування рецептивної лексичної компетенції майбутніх учителів у процесі навчання німецької мови на базі англійської), Конотоп О. (методика використання відеофонограми у процесі навчання майбутніх філологів англословного усного діалогічного спілкування), Сіняговська І. (формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя у процесі вивчення іноземної мови), Озерянська А. (розвиток методик викладання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ століття), Одарченко М. (полікультурне виховання студентів у процесі вивчення іноземної мови), Тяглева І. (формування готовності вчителів іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти), Князян М. (система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя іноземних мов у процесі ступеневої підготовки), Скрильник Н. (педагогічні умови організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів з іноземної мови професійного спрямування), Шехавцова С. (формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній

описані деяких його можливостей в розробці програмного забезпечення навчального призначення. Даний програмний комплекс не потребує в знанні програмування і дозволяє створювати нелінійні інтерактивні курси.

Ключевые слова: інструменти розробки навчального програмного забезпечення, електронні підручники, засоби навчання.

Summary

Main defects of the facilities of the development electronic courses are considered in article. As alternative facility is offered to use the programme complex EIBook. Description of some its possibilities in software development of the scholastic purpose are presented in article. Given programme complex does not need for knowledge of the programming and allows creating the nonlinear interactive courses.

Keywords: instruments of development of educational software, electronic textbooks, facilities of studies.

Література

1. Методика навчання інформатики: Навч. посіб.: У 3 ч./ За ред. акад. М. І. Жалдака. – К.: Навчальна книга, 2004. – Ч.1: Загальна методика навчання інформатики. – 256 с.
2. Інформаційні технології в освіті, науці і техніці // Матеріали V Всеукраїнської конференції молодих науковців ІПОНТ-2006: Черкаси, 3-5 травня 2006 р. – Черкаси: ЧНУ, 2006. – 150 с.
3. Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. Випуск VI: В 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2006. – Т. 3: Теорія та методика навчання інформатики. – 408 с.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 378.147

ГРУПОВА РОБОТА СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

*Лопай Сергій Анатолійович
аспірант*

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди
Постановка проблеми. Вихід української освітньої системи на міжнародні стандарти у зв'язку із входженням в Європейське освітнє й наукове поле зумовлює необхідність поєднання науково-дослідної та навчальної діяльності студентів, широке використання інформаційних технологій в навчальному процесі, що в свою чергу вимагає від вищої школи досконалої підготовки спеціалістів.

Сьогодні на перший план виходить спроможність майбутніх фахівців навчатися протягом життя, постійно оновлювати свої знання, а головне – це вміння застосовувати та використовувати набуті знання на практиці, у життєвих ситуаціях. Науково-дослідна робота має пронизувати всю навчальну діяльність студентів, що передбачає використання форм та методів навчання, які забезпечать оволодіння майбутніми фахівцями не тільки знаннями, але й способами професійного мислення та діяльності, розвиток здібності вирішувати професійні завдання в нових умовах. Адже, як зазначає Г.О. Атанов, "знання можна навчитися тільки в процесі їх використання в діяльності, тільки оперуючи ними" [1, с. 15].

Стає актуальним пошук таких форм організації навчальної діяльності

уроку слайдів. Всі слайди, які будуть використанні в уроці, мають бути попередньо створені відповідною програмою TaskMaker, або скопійовані з інших курсів.

Створення окремих слайдів відбувається на основі розроблених шаблонів, які містять інформацію про наявність та розташування інтерфейсних елементів. Крім використання наявних шаблонів можна розробити і власний. Для цього необхідно скористатись програмою ModelMaker.

Всі операції по зміні курсу виконуються чисто візуально. Лише зміна змісту окремих завдань може вимагати від конструктора набору необхідної інформації.

Важливою перевагою даного програмного комплексу, що дозволяє побудову нелінійних інтерактивних курсів, є можливість встановлення переходів між слайдами в залежності від правильності виконання завдань, яка разом з використанням флеш-анімації (данним інструментом може бути створений мультиплікаційний образ, який буде супроводжувати учня в процесі виконання уроку) дозволить створити атмосферу повноцінного спілкування.

Сучасною тенденцією в оформленні прикладних програмних продуктів стала ідея „мульти-дизайності”. Мова йде не лише про зміну колірної гами інтерфейсу, а про можливість вибору зовсім іншого, нового дизайну, що повністю змінює вигляд робочого вікна. [3, с.220]. Використання даної технології при побудові курсу дозволяє тільки зовнішнім виглядом робочого вікна інформувати користувача про результати його роботи. Крім того створення тематичних оформлень дозволить більше заглибити учня в атмосферу проходження уроку.

Висновки. Досвід впровадження розробленого програмного комплексу в навчальний процес педагогічного університету (на не програмуючих спеціальностях) показав значне підвищення рівня зацікавленості щодо розробки та використання навчального програмного забезпечення з боку студентів та викладачів. Зараз тривають розробки окремих пробних уроків для студентів, які згодом будуть об'єднанні в повноцінні курси.

Резюме

У статті розглядаються основні недоліки засобів розробки електронних курсів. В якості альтернативного засобу пропонується використання програмного комплексу EBook. У статті подано описання деяких його можливостей у розробці програмного забезпечення навчального призначення. Даний програмний комплекс не потребує знання програмування і дозволяє створювати нелінійні інтерактивні курси.

Ключові слова: інструменти розробки навчального програмного забезпечення, електронні підручники, засоби навчання.

Резюме

В статье рассматриваются основные недостатки средств разработки электронных курсов. В качестве альтернативного средства предлагается использование программного комплекса EBook. В статье представлено

діяльності університету), Троценко О. (педагогічне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови початкової школи), Чернігівська Н. (формування потреби в самостійності майбутнього вчителя іноземної мови у навчально-виховному процесі педагогічного університету), Шролик Г. (підготовка майбутніх учителів іноземних мов до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності), Лук'яненко І. (дидактичні умови формування у майбутніх учителів іноземної мови інформаційної культури), Калінін В. (формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур), Попруга О. (формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників), Агаджанова Л. (формування естетичного компоненту професійної підготовки вчителя іноземної мови в університеті за допомогою екранно-звукових засобів), Баркасі В. (формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов), Вдовіна Т. (методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів), Галуза Л. (формування миротворчих поглядів студентів педвузів в процесі вивчення іноземної мови), Гроть Л. (навчання вільного переказу майбутніх учителів англійської мови) та ін.

У вихідних положеннях Концепції педагогічної освіти України зазначено, що „сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників”, а „педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу” [1, с.2]. Особлива соціальна значущість професійної педагогічної підготовки обумовлює посилений інтерес науковців до означеної проблематики, про що свідчать чисельні дослідження. Так складові процесу професійної підготовки вчителів досліджувалися О.Бондаревською, В.Кан-Каліком, В.Краєвським, З.Равкіним, О.Щербаковою, П.Щербанем. Особливості формування педагогічної культури розглядалися В.Гриньовою, О.Барабаншиковим, Н.Криловою та ін. Питанням педагогічної діяльності присвячені праці Ш.Амонашвілі, Н.Кузьміної, Ю.Кулюткіна, І.Прокопенка, педагогічної майстерності – Б.Абрамяна, Н.Бабич, Г.Брагіної, А.Мудрика, Є.Семашенко, Н.Тарасевич, педагогічної творчості – В.Загвазінського, В.Кан-Каліка, Ю.Львової, М.Нікандрова, А.Піскунова.

Питання становлення і розвитку системи професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов в Україні у XX столітті в історії педагогіки залишаються майже зовсім не висвітленими, хоча є цікаві й цінні практичні напрацювання. Так, наприклад, процесу розвитку зарубіжних методик навчання іноземним мовам присвятили свої праці Г.Ведель, К.Ганшина, О.Миролюбов, В.Раушенбах, І.Рахманов, Л.Щерба, які висвітлювали різноманітні аспекти історії методів викладання іноземних мов. В.Раушенбах досліджував особливості розвитку означеного питання впродовж його тривалого історичного поступу (з I і до XX

століття), але залишивши без належної уваги цей процес у ХХ столітті. Однак Г.Ведель продовжив висвітлення цього питання до середини ХХ століття. І.Рахманов вивчав методичні напрямки навчання нових західноєвропейських мов у ХІХ-ХХ століттях. Проте жоден із них не пов'язував свої дослідження хоча б фрагментарно з освітою в Україні.

Зміст освіти у нашій державі на початку ХХ століття аналізували Г.Васькович, Є.Грицак, М.Гриценко, Т.Завгородня, І.Зайченко, М.Євтух, В.Кравець, О.Любар, В.Майборода, А.Марушкевич, І.Огієнко, С.Сірополко, М.Скрипник, В.Смаль, М.Стельмахович, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко.

Історико-педагогічні аспекти даної проблематики наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття висвітлювали Б.Бім-Бад, Н.Воскресенська, А.Джуринський, В.Кравець, З.Малькова, С.Мендліна, К.Салімова, Н.Кларін, Л.Вовк, В.Галузинський, М.Данилова, П.Дроб'язко, Б.Єсіпова, В.Кемін, І.Курляк, В.Лозова, В.Майборода, О.Микитюк, Л.Нечепоренко, В.Редько, Г.Троцько.

Висвітленню питань підготовки вчительства в Україні присвячені дослідження Н.Дем'яненко, Н.Калениченко, Л.Попової, В.Сагарди, М.Ярмаченка та багатьох інших. Постановкою проблеми методології викладання деяких навчальних предметів займалися В.Голубнов, С.Сторов, А.Ткаченко тощо.

Але, незважаючи на значну кількість зазначених наукових праць стосовно різних питань професійної підготовки майбутніх вчителів, на наш погляд, проблема становлення і розвитку системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні у ХХ столітті ще не знайшла свого належного вирішення у вітчизняній педагогічній історіографії, що й обумовлює актуальність обраної нами тематики майбутнього дослідження.

Метою статті виступає певною мірою обґрунтування актуальності обраної для подальшого наукового пошуку проблематики та визначення стану її дослідженості та розробки, а також невирішених дослідниками раніше питань і напрямків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Загальні завдання, висунуті Концепцією педагогічної освіти, конкретизуються у дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців.

Сучасні аспекти педагогічної етики вчителя аналізує Васянович Г., розкриваючи зміст основних принципів, категорій педагогічної етики у контексті їх гуманістичного наповнення та окреслюючи головні напрямки дослідження цієї проблематики з урахуванням сучасних глобалізаційних процесів. Він доводить, що визначальною тенденцією процесу професійної підготовки вчителя є інтеграція загальної і професійної освіти, де особливе місце належить етичним знанням, почуттям, волі педагога. Дослідник стверджує, що якісно новий тип взаємодії у системі "учитель-учень" диктується глобалізаційними процесами, які передусім пов'язані з глибокими духовними змінами у світі, прагненням світової спільноти до морально-розумової організації життя. З вищезазначеного випливає

курс будується з окремих слайдів, які можуть бути легко включені або видалені з курсу (компонентний підхід); встановлюється послідовність показу слайдів курсу („шлях навчання”); послідовність зміни слайдів під час роботи зі створеним курсом може визначатись правильністю розв'язання поставлених завдань у поточному слайді (програмоване навчання); оцінка за виконане завдання може варіюватись кількістю наявних інтерфейсних елементів і безпосередньою „вартістю” правильності взаємодії з ними; тип тестового завдання визначається комбінацією інтерфейсних елементів; кожен слайд може містити довільну кількість інтерфейсних елементів, які дозволяють відображати відеоінформацію, прослуховувати аудіо записи, переглядати флеш-анімацію, статичні зображення, гіпертекст, незалежно від того, чи це теоретичний слайд, чи якийсь тестове завдання; відокремленість формату відображення слайду від змісту завдання надає можливість легкої зміни форми подання інформації; використання скін-технології дає змогу тематичного оформлення слайдів; підключення зовнішніх бібліотек забезпечує динамічне створення та завантаження слайдів та шаблонів; можливе встановлення регламенту часу перегляду всього курсу чи одного окремого слайду.

До комплексу даного програмного комплексу входять наступні програми: EIBook – програма проходження окремих уроків курсу; CheckResult – програма перегляду останніх результатів проходження уроків; LessonMaker – програма створення уроків; TaskMaker – програма створення завдань, які потім можуть бути включені до різних уроків; ModelMaker – програма створення шаблонів завдань.

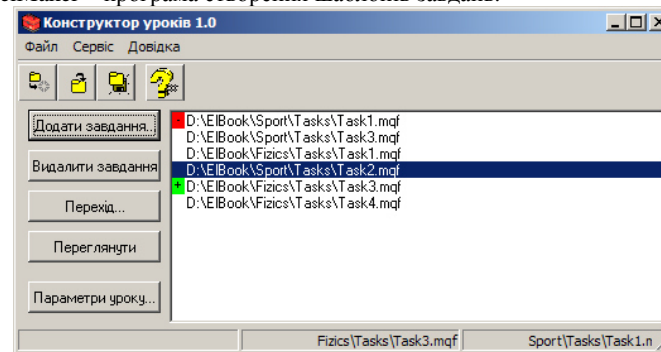


Рис.1. Головне вікно програми Lessonmaker (конструктор уроків)

Кожна з програм має доволі простий інтерфейс з мінімальною кількістю інтерфейсних елементів необхідних розробнику електронного курсу. На рис.1 зображено головне вікно програми LessonMaker – конструктора уроків.

Дана програма дозволяє розробнику створювати нові уроки, які можуть бути включені до відповідного модулю, а також редагувати послідовність виконання та зміст вже наявних уроків. Ці операції виконуються тільки шляхом маніпуляції з послідовністю підключених до

ефективність та контрольованість проходження створених таким чином навчальних курсів?

По-перше, не варто перебільшувати можливості гіпертексту. Робота з наданим у такий спосіб теоретичним матеріалом практично не контрольована – невідомо за якими гіперпосиланнями і скільки разів здійснюватиме перехід учень. Як наслідок, важко буде визначити причини помилок у розв'язанні завдань і вказати на них учневі. По-друге, публікація мультимедійних матеріалів вимагає тривалого завантаження навіть окремих фрагментів курсів. До того ж, їх перегляд все одно зручніше виконувати не веб-браузером, а засобами інших програм. По-третє, великі обмеження накладаються на публікацію тестових завдань через складність вільного розташування інтерфейсних елементів на формі. В той же час, можлива інтеграція комп'ютерних систем тестування у вигляді самостійних додатків робить процес роботи з теоретичним матеріалом ще менш контрольованим.

Значно більші можливості у контролі за процесом навчання матиме електронний курс побудований засобами прикладного програмного забезпечення у вигляді самостійного додатку. До того ж підключення до мережі (Інтернет чи навіть локальної) в такому випадку не буде обов'язковим.

Вже давно одержали розповсюдження лазерні компакт-диски з навчальними матеріалами для вивчення різних дисциплін. Такі засоби можуть бути використані для демонстрації, фронтальної та індивідуальної роботи учнів на уроці, для домашньої самостійної роботи. Вони допомагають забезпечити індивідуальне використання учнем навчального матеріалу, індивідуальну траєкторію його сприйняття, інтенсифікувати зворотній зв'язок „учень-учитель”.

Але розповсюджуване в такому вигляді програмне забезпечення практично завжди предметно-орієнтоване і не надає можливостей зміни, доповнення чи виправлення матеріалу. А отже дане програмне забезпечення важко адаптувати на вивчення конкретного курсу.

Зрозуміло, що розробка програмного забезпечення навчального призначення, в тому числі і для підтримки навчальних курсів, вимагає інтеграції зусиль спеціалістів з різних галузей – психологів, методистів, проєктувальників інтерфейсу, програмістів тощо. Та на жаль, часто буває так, що створені програмні продукти залишаються без підтримки з боку розробників та при зміні вимог до них чи умов застосування стають непридатними для використання в навчальному процесі. Тому кінцеві користувачі завжди повинні мати можливість без залучення авторів програми змінити, або взагалі по-своєму побудувати курс, при можливості використавши наявні методичні матеріали і додавши до них власні.

Виклад основного матеріалу. Створений нами програмний комплекс EBook призначений для розробки навчального програмного забезпечення – від найпростіших систем тестування до складних нелінійних курсів. Він має достатні можливості для візуальної побудови нелінійних курсів без знання програмування і незалежно від предметної спрямованості: кожен

необхідність модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, оскільки іноземна мова виступає могутнім засобом осягнення духовного розмаїття світу, ціннісних ідеалів інших етносів. Сьогодні, в умовах швидкоплинних змін світу, дуже важливим є знаходження оптимальних умов для самоосвіти вчителя, його постійного самовдосконалення, оскільки тільки це може допомогти вчителю адаптуватися до реалій життя та постійно підвищувати рівень своєї професійної майстерності. Вирішенню даного питання присвячують свої наукові розвідки Н.Гавриш та Т.Лопухіна, аналізуючи процес організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, визначаючи слідом за Н.Кузьміною та М.Сергеевим соціально-педагогічні характеристики готовності майбутнього педагога до самоосвітньої діяльності та пропонуючи власну методику організації самостійної пізнавальної діяльності студентів, але їх дослідження, спрямоване до фахівців з дошкільної та початкової освіти, знову ж таки залишає поза увагою майбутніх учителів іноземних мов [2].

Сутність виховної функції вчителя, процес його підготовки до її реалізації в сучасних умовах розглядає О.Пехота, аналізуючи існуючі технології виховної діяльності та окреслюючи шляхи і перспективи підготовки майбутніх педагогів до впровадження сучасних технологій виховного процесу, але знову ж таки без урахування специфічності підготовки вчителя іноземних мов [2].

Якщо сутності і шляхам реалізації у навчально-виховному процесі освітньої і виховної функції учителя присвячено значну кількість наукових праць, то значно менше уваги освітянами приділено науково-дослідній функції, хоча протягом останніх років з'явилися цінні нароби в цьому плані, такі, як, наприклад, дослідження О.Бігич. Воно безпосередньо стосується професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи та їх готовності до ведення науково-дослідної роботи в умовах кредитно-модульної системи, як складової авторського навчального курсу методики викладання іноземних мов у початковій школі. Означений курс розроблявся з урахуванням здобутків провідних методистів країни (К. і С. Швачків, С.Роман, В. Язикової, В. Борисова та ін.) [2].

Власну класифікацію професійно-особистісних компетенцій учителя пропонує професор Т.Ісаєва (Росія), поділяючи їх на адаптаційно-цивілізаційні, соціально-організаційні, з якими тісно пов'язані професійні, комунікативні та ціннісно-сміслові компетенції. Автор наголошує, що до ціннісно-сміслових компетенцій, що визначатимуть конкурентоспроможність учителя майбутнього слід віднести полікультурність, гуманістичне сприйняття світу, адекватну соціальну самоідентифікацію, інноваційність, креативність, смисло-обумовлене оновлення знань. Проблемі формування соціокультурної компетенції студентів в процесі вивчення іноземної мови присвячено дослідження О.Компанцевої (Росія) [3]. Тобто, наявні наукові розробки у своїй переважній більшості, як ми відзначали вже вище, стосуються педагогічної

і методичної підготовки сучасного вчителя, але аналіз широкого кола досліджень, що безпосередньо або опосередковано стосуються підготовки вчителів іноземних мов, не дає підстав стверджувати, що достатньо глибоко проаналізовано досвід створення системи підготовки вчителів іноземних мов з історико-педагогічної точки зору.

Протягом ХХ століття соціально-економічна і політична ситуація в Україні змінювалася декілька разів кардинальним чином, що висувало перед освітою все нові і нові завдання. Під впливом нових соціальних реалій вибудовувався зміст шкільного навчання і вузівської підготовки вчителів взагалі, і вчителів іноземних мов зокрема. Так, до Великої вітчизняної війни основною іноземною мовою, що вивчалася, була німецька, а після війни її заступила англійська, що не могло не позначитися на змінах у системі підготовки майбутніх учителів. За часів існування “залізної завіси” не було гострої необхідності у вивченні іноземних мов, яку ми почали відчувати після здобуття Україною незалежності та розширення її контактів з країнами Європи та світу. Все це безумовно позначалося на формулюванні цілей вивчення іноземних мов, а відомо, що мета виступає системоутворюючим чинником у навчально-виховному процесі. Таким чином, для успішного прогнозування шляхів і напрямків подальшої модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні, вважаємо за доцільне докладне вивчення історико-педагогічних аспектів зазначеної проблеми, на що і спрямовуємо наші зусилля.

Висновки. У педагогічній вітчизняній історіографії недостатньо висвітлено питання становлення і розвитку системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що складалася в Україні протягом ХХ століття, тому і вирішили зосередити свої наукові розвідки у цьому напрямку. Реалізуючи означене завдання, ми передбачаємо здійснити ґрунтовний історико-педагогічний аналіз саме цієї проблеми – проблеми становлення і розвитку системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в Україні у ХХ столітті.

Резюме

У пропонованій статті автор робить спробу проаналізувати ступень дослідженості проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні у ХХ столітті та визначити напрямки подальшого наукового пошуку.

Ключові слова: система професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, історико-педагогічний аналіз, компетентнісний підхід.

Резюме

Данной статьёй автор делает попытку анализа степени исследованности проблемы профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в Украине в XX столетии, и определит направления дальнейшего научного поиска.

Ключевые слова: система профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков, историко-

Ключові слова: класифікація, методи, тригонометричні рівності, види, поглиблене вивчення математики.

Література

1. Слєпкань З.І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004.
2. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М., 1968.
3. Башмаков М.И., Беккер Б.М., Гольховой В.М. Задачи по математике “Алгебра и анализ”. – М; Наука, 1982.
4. Панчишкин А.А., Шавгулидзе Е.Т. Тригонометрические функции в задачах. – М; Наука, 1986.
5. Стратилатов П.В. Сборник задач по тригонометрии. – М.: Учпедгиз, 1958.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 371.336

ПОБУДОВА НЕЛІНІЙНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ ЗАСОБАМИ ПРОГРАМНОГО КОМПЛЕКСУ ELBOOK

*Кравченко Володимир Володимирович
асистент кафедри інформатики та прикладної математики
Криворізький державний педагогічний університет*

Мета статті – розглянути основні недоліки засобів розробки електронних курсів. В якості альтернативного засобу пропонується використання програмного комплексу ElBook. У статті подано описання деяких його можливостей у розробці програмного забезпечення навчального призначення. Даний програмний комплекс не потребує знання програмування і дозволяє створювати нелінійні інтерактивні курси.

Постановка проблеми. Засоби навчання інформатики можна умовно поділити на дві групи: традиційні та нові інформаційні технології [1, с.116]. Електронні навчальні курси є однією з нових інформаційних технологій і мають цілу низку переваг перед традиційними засобами навчання: на відміну від паперових підручників заміна електронних блоків не потребує істотних витрат на перевидання; виконується подібний курс в форматі, який допускає крім звичайного тексту ще й гіперпосилання, графіку, анімацію, реєстраційні форми, інтерактивні завдання, мультимедійні форми; електронний навчальний курс забезпечує режим самонавчання та можливість самоконтролю; надає великі можливості для особистісної творчої роботи [1, с.119].

Основною проблемою використання в навчальному процесі електронних курсів є знаходження програмного забезпечення для такого навчання та розробка методичного наповнення для нього.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед відомих систем для підтримки дистанційної освіти та електронного навчання можна назвати Ilias, Moodle, Lotus. Деякі з них безкоштовні та поширюються вільно, деякі вимагають сплати за ліцензію та встановлення. Хоча дані системи орієнтовані на дистанційну освіту, їх можна використовувати і для підтримки звичайного навчального процесу. Робота зі створення та розробки засобами даних систем навчальних курсів, введення їх у навчальний процес, проводиться різними навчальними закладами [1-3].

Зазначені системи призначені для створення навчальних курсів для Інтернет та веб-сайтів [2, с.118]. Та чи можна казати про високу

що $\cos \alpha = \cos \beta \cos \gamma$ у правій, маємо

$$\operatorname{tg} \frac{\alpha + \beta}{2} \operatorname{tg} \frac{\alpha - \beta}{2} = 2 \frac{\cos \beta}{\cos \beta \cos \gamma + \cos \beta} \cdot \sin^2 \frac{\gamma}{2}$$

Виконавши тотожні перетворення в правій частині одержимо

$$\operatorname{tg} \frac{\alpha + \beta}{2} \operatorname{tg} \frac{\alpha - \beta}{2} = \operatorname{tg}^2 \frac{\gamma}{2}$$

Задача 11.

Довести, якщо $\frac{\sin(x-\alpha)}{\sin(x-\beta)} = \frac{a}{b}$, $\frac{\cos(x-\alpha)}{\cos(x-\beta)} = \frac{A}{B}$, $aB + Ab \neq 0$, то

$$\cos(\alpha - \beta) = \frac{aA + bB}{aB + bA}$$

Розв'язок. Підставивши замість a, b, A, B їх значення

$$\frac{aA + bB}{aB + bA} = \frac{\frac{a}{b} \cdot \frac{A}{B} + 1}{\frac{a}{b} + \frac{A}{B}}$$

та виконавши тотожні перетворення одержимо

$$\frac{\sin(x-\alpha)\cos(x-\alpha) + \sin(x-\beta)\cos(x-\beta)}{\sin(x-\alpha)\cos(x-\beta) + \cos(x-\alpha)\sin(x-\beta)} = \frac{\frac{1}{2}(\sin 2(x-\alpha) + \sin 2(x-\beta))}{\sin((x-\alpha) + (x-\beta))} = \frac{\sin(2x - (\alpha + \beta))\cos(\alpha - \beta)}{\sin(2x - (\alpha + \beta))} = \cos(\alpha - \beta)$$

Висновки. Досвід роботи свідчить, що запропоновані вправи можуть бути використані при роботі зі здібними учнями і дозволяють цілеспрямовано формувати навички, необхідні при доведенні тригонометричних тотожностей. Але не треба відкидати можливість зацікавлення даним матеріалом учнів, які мають деякі труднощі при вивченні тригонометричних перетворень. Задача вчителя допомогти і підтримати зацікавленість до математики.

Summary

The classification and methods of proving conditional trigonometric equations, which are divided into three types, during the trigonometry teaching process (on teaching trigonometry) of the students who deeply study mathematics, have been viewed.

Keywords: trigonometric equations, three types, deeply study, viewed, the classification, methods.

Резюме

Рассмотрены классификация и методы доказательств условных тригонометрических равенств, которые разделены на три вида. Целесообразно применение материала при изучении тригонометрии в классах с углубленным изучением математики.

Ключевые слова: классификация, методы, тригонометрические равенства, виды, углубленное изучение математики.

Резюме

Розглянуто класифікацію і методи доведення умовних тригонометричних рівностей, які поділені на три види, при вивченні тригонометрії у класах з поглибленим вивченням математики.

педагогический анализ, компетентностный подход.

Summary

The author analyses scientific monographs concerning the rise and development of professional and pedagogical training of future foreign languages' teachers in Ukraine during the XX-th century and trying to definite unresearched questions.

Keywords: system of professional and pedagogical training of future foreign languages' teachers, historical and pedagogical analysis, competences approach.

Література

1. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998 – 20 с.
 2. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: Вип.8. Ч.1. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – 298 с.
 3. Труды международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сб. 4. – Ростов н/Д.: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2006. – 323 с.
- Подано до редакції 12.06.2006

УДК 371.13

ПОБУДОВА МОТИВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ У СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

*Казнадій Світлана Петрівна
старший викладач*

Чернігівський державний технологічний університет

Постановка проблеми. Сучасна практика викладання теорії ймовірностей і математичної статистики включає різноманітні відгалуження практичного спрямування, одним із яких є застосування при розв'язанні задач теорії прийняття рішень. Це дуже важливий напрямок теорії управління взагалі, тому актуальною є проблема створення систематичного курсу теорії прийняття рішень в умовах невизначеності.

Аналіз останніх досліджень. Існуючі науково-методичні праці, що присвячені проблемам управління в умовах невизначеності, можна розділити на дві категорії. З одного боку, це книги-монографії, в яких теоретичний матеріал подається у всій повноті і з дотриманням наукових норм та атрибутів. Такою книгою є монографія Г. Райфи [1]. З другого боку, створено посібники з описовою формою викладу матеріалу, наприклад, по типу [2], де методика базується на мінімальному рівні живання математичного апарату.

Нерозв'язані проблеми. Існує незаповнена ніша у системі підручників і посібників, присвячених управлінським проблемам прийняття рішень з урахуванням невизначеностей.

Метою статті є обґрунтування управлінсько-виробничої моделі, придатної для математичного аналізу і такої, що дозволяє демонструвати дії елементарних чинників у постановці модельних задач.

Виклад основного матеріалу. Приступаючи до знайомства з теорією прийняття рішень, перед нами одразу постає необхідність осягнення логічної проблематики в декількох ракурсах. Для систематизації виникаючих проблем у теоретичних розробках прийнято користуватися мовою так званих моделей. Моделі – це такі інтелектуальні об'єкти, що

відображають структуру і взаємодію складових досліджуваного процесу та його поведінку в умовах і в залежності від дій зовнішнього середовища.

Прийнято розрізняти абстрактні (концептуальні) моделі та моделі матеріальні (фізичні) – в залежності від вибору засобів моделювання. В останні десятиліття, – в зв'язку з бурхливим розвитком інформаційних технологій – грань між ними розмивається. Програмні можливості теперішньої комп'ютерної техніки дозволяють реалізовувати довільні абстрактні конструкції, якщо тільки поставлені в них проблемні ситуації належать до категорії добре визначених завдань. Тому, навіть маючи справу з абстрактною моделлю, завжди можна собі мислити варіант її практичної комп'ютерної реалізації.

Для певної визначеності ми беремо за основу таке означення. Модель – це умовний (спрощений) образ реального об'єкта дослідження або управління, що адекватно відображає суттєві для мети дослідження властивості реального об'єкта [3]. Моделювання зводиться до теоретичної побудови зразка об'єкта, який зберігає всі суттєві для мети дослідження властивості реального об'єкта, а потім побудові математичної системи, що точно відображає теоретичний образ досліджуваного об'єкта. Коли мова заходить про модель функціонування, то це повинен бути математичний образ еволюції реального об'єкта.

Стосовно моделювання проблемних завдань у теорії прийняття рішень прийнято розрізняти такі аспекти: (1) моделювання властивостей та параметрів процесу прийняття рішень з метою прогнозування його перебігу у майбутньому, (2) нормативне моделювання, де забезпечуються адекватне формування сутнісних елементів та розвитку з метою відпрацювання питань стандартизації процесу управління, (3) використання індуктивних моделей, які будуються через узагальнення спостережень за поодинокими фактами, що вважаються важливими для прийняття управлінського рішення, (4) розроблення дедуктивних моделей, у формуванні якого виходять із спрощеної системи гіпотетичних ситуацій.

Інтуїтивні витoki моделювання. Математичні моделі відіграють надзвичайно важливу роль в роботі спеціалістів-теоретиків науки управління. Хоча створення моделей відіграє ніби й підлеглу роль теорії прийняття рішень. Проте труднощі, які доводиться долати на етапі створення якісних математичних моделей настільки прикметні, що на них варто зупинитися. Феномен дослідження явища і управління їм, а разом з ним формування моделі інакше, як *інтуїтивним* бути не може. І ми знаємо немало прикладів тому, як визнані працівники своєї справи з багатим досвідом управління досягли висот майстерності за рахунок широкого використання інтуїції, з недовірою відносяться до спроб перевести їх на рейки апаратно-модельного управління.

Для досвідченого спеціаліста питання про те, як він виділяє параметри змінних для врахування їх в моделі і як відкидає інші параметри, вважаючи їх мало суттєвими, вважається або тривіальним, або настільки складним, що на нього не можна знайти однозначну відповідь. Він розглядає процес прийняття свого рішення з формалізації задачі управління

враховуючи, що добуток тангенса і котангенса однакових кутів дорівнює 1 маємо: $tg\gamma + tg\beta + tg\alpha = tg\alpha tg\beta tg\gamma$, або $\frac{tg\beta + tg\gamma}{1 - tg\beta tg\gamma} = -tg\alpha$, звідки $tg(\beta + \gamma) = -tg\alpha$ але,

так як за умовою α, β, γ , гострі кути, тому $\alpha + \beta + \gamma = \pi k$, тобто $\alpha + \beta + \gamma < 270^\circ$, то $\alpha + \beta + \gamma = 180^\circ$.

3. В умовних рівностях, де додаткові умови зв'язують тригонометричні функції аргументів, розв'язок досягається, в більшості випадків, перетворенням даного співвідношення до вигляду шуканого співвідношення.

Задача 8.

Довести, якщо $2tg\beta = tg\alpha$, то $\sin(\alpha + \beta) = 3\sin(\alpha - \beta)$.

Розв'язок. $\alpha \neq \frac{\pi}{2} + \pi k, \beta \neq \frac{\pi}{2} + \pi k, k \in Z$ звідки за основною властивістю

$$2 \cdot \frac{\sin \beta}{\cos \beta} = \frac{\sin \alpha}{\cos \alpha}$$

пропорції: $2\sin\beta\cos\alpha = \sin\alpha\cos\beta$, застосуємо формули добутку $\sin\alpha \cdot \cos\beta$ до лівої і правої частини рівності: і виконаємо тотожні перетворення. Одержимо $\sin(\alpha + \beta) = 3\sin(\alpha - \beta)$. Що і треба було довести.

Задача 9.

Довести, якщо $tg\alpha = Btg\beta$ і $\sin\alpha = A\sin\beta$, то $\cos^2\alpha = \frac{A^2 - 1}{B^2 - 1}$.

Розв'язок. Розділивши другу рівність на першу, маємо: $\cos\alpha = \frac{A}{B}\cos\beta$,

з умови $\sin\beta = \frac{\sin\alpha}{A}, \cos\beta = \frac{B}{A}\cos\alpha$, піднесемо до квадрату $\sin\beta$ і $\cos\beta$:

$$\sin^2\beta + \cos^2\beta = \frac{\sin^2\alpha}{A^2} + \frac{B^2}{A^2}\cos^2\alpha,$$

звідки

$$A^2 = \sin^2\alpha + B^2\cos^2\alpha; A^2 = 1 - \cos^2\alpha + B^2\cos^2\alpha; \cos^2\alpha(B^2 - 1) = A^2 - 1; \cos^2\alpha = \frac{A^2 - 1}{B^2 - 1}$$

Що і треба було довести.

Задача 10.

Довести, якщо $\cos\alpha = \cos\beta\cos\gamma$, $\cos\alpha + \cos\beta \neq 0$, то $tg\frac{\alpha + \beta}{2} \cdot tg\frac{\alpha - \beta}{2} = tg^2\frac{\gamma}{2}$.

Розв'язок. Виконаємо перетворення виразу $\cos\alpha = \cos\beta\cos\gamma$, віднімемо $\cos\beta$ від лівої і правої частини рівності: $\cos\alpha - \cos\beta = \cos\beta\cos\gamma - \cos\beta$, представимо ліву частину через добуток, а в правій винесемо за дужки $-\cos\beta$. Після тотожних перетворень маємо: $-2\sin\frac{\alpha + \beta}{2} \sin\frac{\alpha - \beta}{2} = -\cos\beta(1 - \cos\gamma)$;

$2\sin\frac{\alpha + \beta}{2} \sin\frac{\alpha - \beta}{2} = \cos\beta \cdot 2\sin^2\frac{\gamma}{2}$. Поділивши ліву і праву частину на $\cos\alpha + \cos\beta$ і перетворивши суму у добуток у лівій частині, та врахувавши,

перетворень: $\cos(\alpha + \beta)(\cos(\alpha - \beta) + \cos(\alpha + \beta)) =$
 $= 2\cos\left(\frac{\pi}{2} - \gamma\right) \cdot \cos\alpha \cdot \cos\beta = 2\cos\alpha \cdot \cos\beta \cdot \sin\gamma$

Що і треба було довести.

Задача 4.

Довести, якщо $\alpha + \beta + \gamma = \pi$, то $\sin 2\alpha + \sin 2\beta + \sin 2\gamma = 4\sin\alpha \cdot \sin\beta \cdot \sin\gamma$.

Розв'язок. Будемо перетворювати праву частину рівності.
 $4\sin\alpha \cdot \sin\beta \cdot \sin\gamma = 2(\cos(\alpha - \beta) - \cos(\alpha + \beta)) \cdot \sin\gamma = 2\cos(\alpha - \beta) \cdot \sin\gamma - 2\cos(\alpha + \beta) \cdot \sin\gamma$.
 Застосуємо до кожного доданка формулу добутку $\sin\alpha \cdot \cos\beta$. Маємо:
 $2\cos(\alpha - \beta) \cdot \sin\gamma - 2\cos(\alpha + \beta) \cdot \sin\gamma = \sin(\alpha - \beta + \gamma) + \sin(\gamma - \alpha + \beta) - \sin(\alpha + \beta + \gamma) - \sin(\gamma - \alpha - \beta)$
 з умови $\alpha + \gamma = \pi - \beta, \gamma + \beta = \pi - \alpha, \alpha + \beta = \pi - \gamma$, тоді:
 $\sin(\gamma - \alpha + \beta) - \sin(\alpha + \beta + \gamma) - \sin(\gamma - \alpha - \beta) = \sin 2\beta + \sin 2\alpha + \sin 2\gamma$. Що і треба було довести.

2. Щоб отримати залежність між аргументами за даними співвідношеннями між тригонометричними функціями цих аргументів, необхідно співвідношення перетворити таким чином, щоб у лівій частині отримати добуток тригонометричних функцій, а в правій частині отримати нуль; з рівності нулю кожного множника отримують співвідношення між аргументами.

Задача 5.

З рівності $\cos\gamma = \operatorname{tg}(\alpha + \beta)\sin\gamma$ знайти залежність між α, β, γ .

Розв'язок. Рівність може виконуватися, якщо $\alpha + \beta \neq \frac{\pi}{2} + \pi k, k \in \mathbb{Z}$.

умови: $\frac{\sin(\alpha + \beta)\sin\gamma}{\cos(\alpha + \beta)} = \cos\gamma$, звідки: $\sin(\alpha + \beta)\sin\gamma - \cos\gamma\cos(\alpha + \beta) = 0$, або

$\cos(\alpha + \beta + \gamma) = 0$, тоді $\alpha + \beta + \gamma = \frac{\pi}{2} + \pi k, k \in \mathbb{Z}$.

Задача 6.

Знайти залежність між α та β , якщо $\sin(\alpha - \beta) = \sin^2\alpha - \sin^2\beta$.

Розв'язок. Перетворимо рівність таким чином:
 $\sin(\alpha - \beta) - \sin^2\alpha + \sin^2\beta = 0$. Застосувавши до $\sin^2\alpha$ і $\sin^2\beta$ формули пониження степеня, а також перетворивши різницю косинусів у добуток, маємо: $\sin(\alpha - \beta)(1 - \sin(\alpha + \beta)) = 0$.

Розв'язавши рівняння маємо: $\begin{cases} \alpha - \beta = \pi k, k \in \mathbb{Z}, \\ \alpha + \beta = \frac{\pi}{2} + 2\pi n, n \in \mathbb{Z}. \end{cases}$

Задача 7.

Чому дорівнює сума гострих кутів α, β, γ , якщо $\operatorname{ctg}\alpha \operatorname{ctg}\beta + \operatorname{ctg}\alpha \operatorname{ctg}\gamma + \operatorname{ctg}\beta \operatorname{ctg}\gamma = 1$.

Розв'язок. Якщо α, β, γ гострі кути, то $\operatorname{tg}\alpha \cdot \operatorname{tg}\beta \cdot \operatorname{tg}\gamma \neq 0$. Помножимо обидві частини рівності на $\operatorname{tg}\alpha \cdot \operatorname{tg}\beta \cdot \operatorname{tg}\gamma$.
 $(\operatorname{ctg}\alpha \operatorname{ctg}\beta + \operatorname{ctg}\alpha \operatorname{ctg}\gamma + \operatorname{ctg}\beta \operatorname{ctg}\gamma)(\operatorname{tg}\alpha \operatorname{tg}\beta \operatorname{tg}\gamma) = \operatorname{tg}\alpha \operatorname{tg}\beta \operatorname{tg}\gamma$. Після розкриття дужок і

свого роду мистецтвом. Будь-який набір правил побудови моделей якщо і має якусь область застосувань, то вона обмежена, а в деяких ситуаціях, як ми знаємо, може і завадити вияву здорової інтуїції.

Інша справа, – як виділити витоки інтуїції і розвинути її з метою забезпечення найбільшої ефективності моделювання. Ми вважаємо, що позитивний розвиток інтуїції досягається тільки під час набуття практичного досвіду.

Стосовно базових положень з методики створення математичних моделей з метою досягнення академічної повноти наведемо авторитетний роздум Вільяма Морріса – визнаного спеціаліста з теорії управління і прийняття рішень. Він пропонує три гіпотези, яких варто дотримуватися при вдосконаленні потрібної майстерності [4, с.420].

I. Процес вдосконалення моделей корисно розглядати як послідовне їх збагачення і розширення. Починають із найпростіших моделей, які можуть бути дуже далекими від дійсності, а потім рухаються еволюційним шляхом до більш досконалих, які більш точно відображають всю складність реальних ситуацій прийняття рішень в управлінні.

Це положення за формою дуже просте, але для недостатньо досвідчених дослідників воно має бути обов'язковим для виконання.

II. Аналогія, або асоціація з відомими гарно опрацьованими математичними моделями. Вона може і має бути відправною точкою для подальшого доопрацювання і збагачення.

III. Процес доопрацювання і збагачення моделі бути дорогою з двома напрямками ітераційних процедур: (1) чергування моделі і співставлення її з описовими даними; після перевірки кожного чергового варіанту моделі виробляється новий варіант, який в свою чергу теж вимагає перевірки; (2) чергування дослідження дедуктивної моделі і її визначальних параметрів, якщо деякий варіант моделі достатньо добре забезпечує досягнення дедуктивної мети, дослідник може зайнятися пошуком шляхів подальшого збагачення чи ускладнення вихідних положень моделі, якщо ж модель не дає потрібної вихідної якості, то дослідник повинен знову звернутися до перегляду і спрощенню закладених в основу положень.

Ці гіпотези достатньо прості і зрозумілі. Ми теж дотримувалися тих ідей, які в них закладені.

Нашою метою є побудова навчальної моделі процесу прийняття рішень в умовах невизначеності, проте ми не вважаємо доречним виносити цю назву у заголовок. Оскільки після побіжного знайомства з темою може здатися, що навчальний об'єкт є не зовсім повноцінним, тому пропонується застосувати дещо специфічний термін бухгалтерська модель.

Пояснимо, чому ця модель навчальна і чому її можна назвати бухгалтерською моделлю.

Вихідною для нас позицією є той факт, що при всій своїй розвинутості теорія прийняття рішень далеко ще незавершена. І повний її виклад не може бути навчальною дисципліною через велику розгалуженість. Тому доводиться звертатися до схематизму у викладі матеріалу. Фактично чи не кожний самостійний дослідник застосовує ту чи

іншу узагальнюючу схему для досягнення лаконізму. Спеціалісти конкретних областей предметної діяльності пропонують свої специфічні моделі. Наприклад, в монографіях, присвячених питанням аналізу розвитку фінансових ринків, використовуються моделі з такими специфічними елементами, як певні комбінації трендів, де застосовується термінологія, що межує з відвертим побутовим жаргоном (див. [5])

Наш варіант теж диктується потребою відобразити специфічний вплив елементів ризику на процедуру прийняття рішень. При тому постаралися запропонувати такий варіант математичної моделі, який би був відкритим для розширень. Слово “бухгалтерський” має натякати на те, що бухгалтерія в пристойно організованому виробництві може служити самодостатнім керівним органом, який забезпечує автономне функціонування об’єкта управління. А наявність керівного суб’єкта, тобто особи, яка приймає рішення (ОПР), має орієнтувати студентську аудиторію на вольові, а точніше – на духовні можливості особистості, яка бере на себе відповідальність прийняття управлінських рішень.

Вихідним пунктом пропонованої конструкції буде існування деякого документа, – тієї бухгалтерської книги (БК), до якої вносяться записи стосовно стану об’єкта, яким може виступати як окрема особа, так і фірма чи установа або підприємство.

Об’єкт розвивається з моменту створення в момент з номером 1 і цей стан може змінюватися в наступні моменти з номерами 2, 3, ..., k , В ці і тільки в ці моменти відбувається фіксація біжучого стану об’єкта та біжучих видатків і надходжень. Відрізок еволюції між моментами з номерами k і $k+1$ будемо називати кроком з номером k .

Вся сукупність надходжень і видатків, які реєструються в момент часу з номером k , – це деякий вектор x_k з числовими компонентами (надходження можна мислити, як дію середовища). Послідовність записів (крок за кроком) $x_1, x_2, \dots, x_k, \dots$ будемо називати *інформаційним реєстром*. Після того, як чергове значення вектора x_k стає відомим, за деяким детермінованим законом відбувається зміна загального стану фірми. Послідовні стани позначатимемо символами $u_1, u_2, \dots, u_k, \dots$, а відповідну змінну, що приймає ці значення будемо називати *керівною*. Формально вимагається, щоб існувала деяка функція $u(\cdot, \cdot)$ така, що $u_k = u(u_{k-1}, x_k)$. Будемо вважати, що значення належать множині дійсних чисел.

При цьому передбачається існування деякого стартового значення u_0 . Функціональну залежність слід мислити тут в узагальненому смислі. Оскільки природа стану об’єкта не обов’язково числова і не завжди зручно мати справу з абстрактними числовими елементами. Стани об’єкта – це своєрідні імена біжучого його стану. Всю множину можливих станів ми позначимо символом E .

Коментарі стосовно жк. Ми ввели поняття керівної змінної, але істинне керівництво функціонуванням системи (діяльністю підприємства) відбувається за рахунок послідовної біжучої дії послідовності

2. З залежності між тригонометричними функціями необхідно знайти (довести) залежність між аргументами.

3. З одних залежностей між тригонометричними функціями знайти (довести) інші залежності між тригонометричними функціями.

Розглянемо задачі, які відносяться до кожного з трьох видів умовних рівностей.

1. Якщо маємо додаткову умову між аргументами, то знаходять тригонометричну функцію (одну з тих, що фігурують у рівності, яку доводять) від даних аргументів, та перетворюють отриманий вираз, доки він не прийме вигляд необхідної залежності.

Задача 1.

Довести, якщо $\beta + \gamma = 45^\circ$, то $(1 + \operatorname{tg}\beta)(1 + \operatorname{tg}\gamma) = 2$.

Розв’язок. Ліва частина рівності, яку доводимо, не існує, якщо один з аргументів дорівнює $\frac{\pi}{2} + \pi k, k \in \mathbb{Z}$. Маємо, $\beta + \gamma = 45^\circ$ $\operatorname{tg}(\beta + \gamma) = \operatorname{tg}45^\circ$, тобто

$\operatorname{tg}(\beta + \gamma) = 1$ $\operatorname{tg}(\beta + \gamma) = \frac{\operatorname{tg}\beta + \operatorname{tg}\gamma}{1 - \operatorname{tg}\beta \cdot \operatorname{tg}\gamma} = 1$ звідки $\operatorname{tg}\beta + \operatorname{tg}\gamma = 1 - \operatorname{tg}\beta \cdot \operatorname{tg}\gamma$, або $\operatorname{tg}\beta + \operatorname{tg}\gamma + \operatorname{tg}\beta \cdot \operatorname{tg}\gamma = 1$. Додамо 1 до лівої і правої частини і винесемо за дужки в лівій частині $\operatorname{tg}\beta + \operatorname{tg}\gamma + \operatorname{tg}\beta \cdot \operatorname{tg}\gamma + 1 = 2$. Виконавши групування і винесення спільного множника за дужки маємо: $(\operatorname{tg}\gamma + 1)(\operatorname{tg}\beta + 1) = 2$. Що і треба було довести.

Задача 2.

Довести, якщо $\alpha + \beta + \gamma = 90^\circ$, то $\operatorname{ctg}\alpha + \operatorname{ctg}\beta + \operatorname{ctg}\gamma = \operatorname{ctg}\alpha \cdot \operatorname{ctg}\beta \cdot \operatorname{ctg}\gamma$.

Розв’язок. Рівність не має місця, якщо один з аргументів α, β, γ дорівнює $\pi k, k \in \mathbb{Z}$, $\alpha + \beta = 90^\circ - \gamma$. Знаходимо котангенси лівої та правої частини рівності $\operatorname{ctg}(\alpha + \beta) = \operatorname{ctg}(90^\circ - \gamma)$. Застосувавши формулу котангенса суми і формули зведення, маємо: $\operatorname{ctg}\alpha \operatorname{ctg}\beta \operatorname{ctg}\gamma - \operatorname{ctg}\gamma = \operatorname{ctg}\alpha + \operatorname{ctg}\beta$, або $\operatorname{ctg}\alpha \operatorname{ctg}\beta \operatorname{ctg}\gamma = \operatorname{ctg}\alpha + \operatorname{ctg}\beta + \operatorname{ctg}\gamma$. Що і треба було довести.

Інший спосіб доведення умовних рівностей з додатковою умовою між аргументами полягає у тому, що перетворюють одну частину рівності, що доводиться, використовуючи співвідношення між аргументами, доки не отримаємо вираз, який утворює іншу частину рівності.

Задача 3.

Довести, якщо $\alpha + \beta + \gamma = \frac{\pi}{2}$, то $\cos^2 \alpha + \cos^2 \beta - \cos^2 \gamma = 2 \cos \alpha \cos \beta \sin \gamma$.

З умови між кутами маємо: $\gamma = \frac{\pi}{2} - (\alpha + \beta)$. Знаходимо косинуси правої і лівої частини: $\cos \gamma = \cos\left(\frac{\pi}{2} - (\alpha + \beta)\right)$, звідки $\cos \gamma = \sin(\alpha + \beta)$. Виконуємо

підстановку в умову задачі: $\cos^2 \alpha + \cos^2 \beta - \cos^2 \gamma = \frac{1 + \cos 2\alpha}{2} + \frac{1 + \cos 2\beta}{2} - \sin^2(\alpha + \beta)$. Після тотожних

УМОВНІ РІВНОСТІ В ТРИГОНОМЕТРІЇ

Данилевич Людмила Петрівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики і фізики,
Литвиненко Костянтин Вікторович
аспірант,

Стрілець Олена Володимирівна
старший викладач кафедри математики і фізики
Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Загальні форми особистого розвитку у навчально-виховному процесі, на уроках математики повинні спиратися як на загально-дидактичні принципи, так і на принципи розвивального навчання.

Усі психологи визнають, що розвиток слідує за навчанням. Разом з тим, не кожне навчання призводить до розвитку. Якщо вчитель працює на уроці з слабовстигаючими та середньовстигаючими учнями, а сильним не надає достатньої уваги, то таке навчання не стільки розвиває, скільки гальмує розвиток здібних і обдарованих школярів, бо вони не працюють в зоні найближчого розвитку [1; 2].

Аналіз досліджень і публікацій. Як зазначав Л.В. Заков [2], розумові здібності учнів потрібно розвивати на задачах і вправах високого рівня. Складність реалізації цього принципу полягає в тому, що зона найближчого розвитку (на що буде здатний в навчанні) у кожного учня своя. Тому, щоб урахувати індивідуальні особливості учнів в умовах традиційної системи, виникає потреба в диференціації навчання.

Рівнева диференціація (диференціація за здібностями) потребує від вчителя створення можливостей учням навчатися на підвищеному та поглибленому рівні, при досягненні усіма учнями обов'язкових результатів навчання. Зокрема, при вивченні тригонометрії у 10 класі, учні вчать доводити тригонометричні тотожності. Для здібних учнів буде корисно навчатися доводити тотожності з параметрами, а також умовні рівності [1]. **В даній статті** ми розглянемо класифікацію і методи доведення умовних тригонометричних рівностей.

Виклад основного матеріалу. Під умовними рівностями в тригонометрії розуміють такі співвідношення між тригонометричними функціями, які мають місце при усіх припустимих значеннях аргументів, які задовольняють певним заданим співвідношенням – додатковим умовам. Так, наприклад, рівність $\cos^2 \alpha + \cos^2 \beta + \cos^2 \gamma = 1 - 2 \cos \alpha \cos \beta \cos \gamma$ виконується не при усіх довільних значеннях аргументів α, β, γ , а тільки якщо $\alpha + \beta + \gamma = 180^\circ$. Таким чином, умовні рівності встановлюють, що одне співвідношення є наслідком іншого співвідношення.

Задачі на умовні рівності, які найчастіше зустрічаються, можливо поділити на наступні три види [3-5]:

1. З залежності між аргументами необхідно знайти (довести) певні залежності між тригонометричними функціями.

$x_1, x_2, \dots, x_k, \dots$. Ця послідовність представляє собою те середовище (часто говорять – зовнішнє середовище), у якому розвивається система і під дією і тиском якого ОПР приймає свої рішення. Тому записи в інформаційному реєстрі будемо називати *управлінською змінною* (ще можна її називати *виконавською дією*). Цю термінологію потрібно сприймати досить умовно, тобто за домовленістю. Оскільки потрібно відрізнити дії зовнішніх факторів і дії тих же факторів, скомпенсованих внутрішніми можливостями підприємства. Якщо можна так сказати, то функція $u(\cdot, \cdot)$ “перемелує” (або проектує) дію зовнішніх вказівок і рекомендацій та підлаштовує їх під можливості системи. У цьому зв'язку буде доречним згадати роль демпфера, який зменшує небажані коливання у механічних та інших систем шляхом поглинання енергії систем, як коливаються. Зрозуміло, що не обов'язково має відбуватися пом'якшення якоїсь зовнішньої дії, але її перетворення ми повинні передбачити.

Закон еволюції системи. В основі діяльності об'єкта, – а це, як відзначалося вище, може бути виробничє підприємство, – лежать певні принципи її продуктивної діяльності, які пропонуються визначати за допомогою деякої сукупності векторнозначних функцій $f_k = f(x_k, x_{k-1}, \dots, x_1)$, $k = 1, 2, \dots$

Функції f_k фіксують не тільки параметри “звітності” підприємства, але й всі ті характеристики, які необхідні і доступні для ОПР. Виникає питання: чи завжди можна підібрати такі f_k , які відображали б конкретну виробничу діяльність? Відповідь аналогічна тому, як ми пояснюємо всі інші математичні абстракції. Тому таке питання ми відносимо до категорії філософських. З точки зору прагматичної, тобто виробничої, відповідь проста і ми маємо справу виробничими процесами, дія яких відповідним чином формалізовано і регламентовано.

Параметром звітності ми, дещо умовно, хочемо назвати ті характеристики, які відображають показники якості роботи об'єкта (фірми підприємства, чи окремої особи). Для того, щоб вирізнити ці важливі показники, ми наділяємо їх окремим позначенням z_k . Будемо вважати, цей показник визначається за допомогою векторнозначної функції $z(\cdot, \cdot)$ набором формул $z_k = z(f_k, u_0)$, $k = 1, 2, \dots$

За ними тим чи іншим способом визначаються результат економічної та іншої діяльності об'єкта. Таким результатом може служити сума $\sum_{k=1}^n z_k$,

але в практичних ситуаціях такі суми з одного боку громіздкі для обчислень і аналізу, а з другого – погано враховують якісні здобутки об'єкта.

Зрозуміло, показники f_k при збільшенні k , тобто разом із плином часу неминує ускладнюються до неосяжних в якісній оцінці. В практичному житті ми так чи інакше позбавляємося “далеких” і “глибоких”

залежностей. Нами пропонується математична інтерпретація такого феномену. В цьому зв'язку вирішальним інструментом служитиме компонента u_k , на яку ми накладаємо ще одне смислове навантаження – стосовно побудови функції корисності. Ідея її побудови впливає із концепції розрізнення типів функції корисності. Так, як тільки відбулася зміна назви об'єкта, тобто показник стану потрапив до певної підмножини E_k , то одразу ОПР приймає керівництво об'єктом у відповідності з локальною функцією корисності e_k -го типу (будемо говорити k -го типу). Можна вважати, що в ярлику e_k закладено дві речі: (1) доведена до свідомості ОПР мета розвитку підприємства, а також (2) його вольові якості, які визначають відношення до ризику.

Ярлик e_k – це ніби паспортне підтвердження статусу об'єкта, рівня якості його продукції, корисності одиниці товару, яку він виробляє, і одиниці грошей, що накопичується. В той же час у ньому закладається рівень домагань керівництвом об'єкта. Претензії (або амбіції) ОПР по відношенню до історичного майбуття теж з формального боку скеровується по трьох напрямках: (1) орієнтація на підвищення статусу (на кар'єрний ріст), тобто прагнення до зміни функції корисності на більш привабливу; (2) бажання зберегти набутий статус, намагатися зберегти стабільність, не відхилятися від якогось стаціонарного режиму; (3) виконання установки на згорнення всілякої діяльності, звисно, що функція корисності для такої діяльності має бути специфічною в залежності від типу об'єкта.

Ми не станемо зараз торкатися формальних умов стосовно функцій корисності відносно зазначених трьох типів діяльності ОПР. На цьому ми спинимося нижче. Зараз нам потрібно сформулювати ті аналітичні умови, що пропонується накласти на функції f_k , щоб запропонована тут бухгалтерська модель була б взагалі придатною для оперування з нею, принаймні для придатності програмної її реалізації. Ми сформулюємо ці умови у вигляді двох співвідношень.

Існування внутрішніх зон стабільності. За першою умовою в кожній із E_r повинна існувати така підмножина $A_r \subset E_r$, при потраплянні керівної змінної до якої свідчить про можливість ігнорування всіх попередніх записів реєстру при обчисленні всіх подальших значень z_k .

Для всіх значень i, k та r повинна виконуватися тотожність

$$I_{A_r}(u_k)(z(f_{k+i}(x_{k+i}, \dots, x_1), u_0) - z(f_i(x_{k+i}, \dots, x_{k+1}), u_k)) \equiv 0 \quad (1)$$

де $I_A(x)$ – індикатор множини A , що дорівнює 1 при $x \in A$, і 0 в протилежній ситуації.

Назвемо підмножину A_r зоною стабільності керівної змінної. Тоді тотожність (1) означає, що коли керівна змінна виявляється в зоні стабільності, то відпадає потреба враховувати минулі записи в інформаційному реєстрі. Очевидно, що при цьому також немає потреба “пам'ятати” записи значень керівної змінної. Коротко пояснимо можливу

методов познання (аналогія, індукція, дедукція и пр.); влияние на изменение личности самого ученика, его развитие (целеустремленность, любознательность, развитие творческого потенциала).

Однако проблема формирования учебных исследовательских умений школьников при изучении математики полностью не решена. Считаем, что нуждаются в уточнении и обосновании дидактическая суть исследовательской деятельности, структура учебных исследовательских умений школьников в процессе изучения математики. Не до конца рассмотрено содержание математического материала, на основе которого целесообразно формировать такие умения.

Резюме

В статье рассмотрены структура и содержание исследовательской деятельности школьников в процессе обучения алгебре и геометрии. Проанализированы особенности исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, метод исследования, математическая задача, психическая активность.

Резюме

У запропонованому матеріалі подані структура і зміст дослідницької діяльності школярів у процесі алгебри і геометрії. Проаналізовані особливості дослідницької діяльності вчаться в процесі навчання.

Ключові слова: дослідницька діяльність, метод дослідження, математична задача, психічна активність.

Summary

In the article a structure and maintenance of research activity of schoolboys is considered in the process of teaching algebra and geometry. The features of research activity are analyzed student in the process of teaching.

Keywords: research activity, research method, mathematical task, psychical activity.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
2. Карлачук А.Ю. Формування дослідницьких умінь школярів у процесі розв'язання математичних задач з параметрами. Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2001. – 28 с.
3. Ларькина Е. В. Методика формирования элементов исследовательской деятельности учащихся основной школы на уроках геометрии. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 17 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Райков Б. Е., Ульяновский В. Ю., Ягдовский К. П. Исследовательский метод педагогической работе. – Л.: Госиздат, 1924. – 68 с.
6. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

Подано до редакції 18.05. 2006

компонентов. Для этого обратимся к анализу точек зрения психологов, педагогов, математиков и методистов, относящихся к исследуемой нами проблеме.

В.Ю. Ульяновский [5], характеризуя исследовательскую работу в ее школьном применении как самостоятельное решение различного рода вопросов, выделял этапы: 1) непосредственного активного наблюдения, 2) самостоятельного экспериментирования исходного и проверочного; 3) самостоятельного творческого воспроизведения.

В работах известного педагога Б.Е. Райкова [5] определен исследовательский метод как «метод умозаключений от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых и изучаемых школьниками», и выделены следующие стадии этого процесса: 1) наблюдение и постановка вопроса; 2) построение предположительных решений; 3) исследование предположительных решений и выбор одного из них как наиболее вероятного; 4) проверка гипотезы и окончательное ее утверждение.

И.Я. Лернер [4], определив сущность исследовательского метода, выделяет следующие этапы учебного исследования: 1) наблюдение фактов и явлений; 2) выявление непонятных явлений, подлежащих исследованию; 3) изучение фактов, связанных с такими явлениями; 4) объяснение этих фактов; 5) фактические выводы, требующие приложений знаний о данном факте или явлении.

Применительно к процессу обучения математике в средней школе, А.Е. Захарова и Г.Б. Лудина [3] к основным компонентам учебного исследования относят: постановку проблемы исследования; осознание его целей; предварительный анализ имеющейся информации по рассматриваемому вопросу; условия и методы решения задач, близких к проблеме исследования; выдвижение и формулировка исходной гипотезы; анализ и обобщение полученных в ходе исследования результатов; проверка исходной гипотезы на основе полученных фактов; окончательная формулировка новых результатов, свойств, закономерностей; определение места найденного решения поставленной проблемы в системе имеющихся знаний.

Таким образом, различия в выделенных разными авторами этапах учебного исследования и их количестве объясняются существованием различных видов математических исследований. Рассматривая исследования определенного вида, каждый автор выделяет этапы, наиболее характерные именно для него. Однако можно заметить, что многие из них отражают одну и ту же суть.

Очевидно, что различные виды исследований имеют свои особенности, поэтому для каждого из них характерно свое сочетание названных этапов.

Выводы. Таким образом, в ходе анализа процессов учебного исследования мы выявили, что особенностями исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения являются следующие: направленность на овладение знаниями и умениями в процессе исследования; направленность на усвоение приемов и способов научных

финансову інтерпретацію зони стабільності. Так, подія $\{u_k \in A_r\}$ для юридичної особи може означати, що дана особа позбулася всіх боргових зобов'язань і рівень її заробітків дозволяє планувати певні покупки в тих межах, які визначені r -м рівнем корисності ОПР.

Іншими словами, подія $\{u_k \in A_r\}$ дозволяє обчислення показника z_{k+i} вести безвідносно до того, якою траєкторією система потрапила до даного стану, а керівна змінна прийняла значення u_k .

Умову (1) ми називаємо *існуванням зон стабільності*.

ПРИКЛАД. Спробуємо навести змістовний приклад бухгалтерської моделі, яка задовольняє умові (1). Нам достатньо буде звернутися до класичних систем обслуговування (СМО). Припустимо, що СМО складається із N ідентичних пристроїв для обслуговування. Для k -ї вимоги відомо, що вона має обслуговуватися протягом часового проміжку η_k , а наступна вимога надійде через проміжок τ_k . Для визначеності припустимо, що перша вимога потрапляє до порожньої системи, а у випадку коли вимога надходить у заповнену систему (в ній знаходиться на обслуговуванні N вимог), то вона губиться. Тепер можна позначити $x_k = (\xi_k, \eta_k)$, $k = 1, 2, \dots$, після чого послідовні записи цієї послідовності складатиме інформаційний реєстр. Далі можна організувати всі інші обчислення, але вже в залежності від завдань, які стоять перед власником даної СМО. Припустимо, перед ОПР стоїть завдання фіксації загублених вимог, а їх число являє прибуток системи. Для контролю за її роботою організуються записи керівної змінної, де фіксується міра зайнятості пристроїв системи. Якщо система виявляється порожньою, то такий стан можна назвати зоною її стабільності, оскільки розрахунок майбутніх варіантів стосовно загублених вимог не залежить від того, яка була траєкторія інформаційного реєстру до попадання в цей стан. Залежно від форми цих записів визначатиметься форма зони стабільності такої СМО.

Ми обходимо тут опис набору функції f_k . Це такий набір інструментів, що визначає конкретні виробничі завдання, поставлені перед об'єктом. У визначенні СМО не вживається термінів, які б однозначно використовували ризики, чи якісь ігрові ситуації. Але вони зазвичай є. Навіть абстрактна перевірка послідовності нерівностей виду $\eta_k > \xi_k + \dots + \xi_{k+i}$ може мати ігрову природу, особливо в ситуаціях, коли пари $(\xi_k, \eta_k) \in$ функціонально залежними.

На прикладі даної СМО можна прослідкувати той факт, що формування зони стабільності суттєво залежить від цільової установки ОПР, тобто від вигляду функції корисності. Припустимо, що реєструються проміжки між моментами переповнення системи і прибуток розраховується в залежності від їх довжини. Тоді моменти «спустошення» вже не можуть бути основою побудови зони стабільності.

Існування зовнішніх зон стабільності. Другу передумову можливості побудови бухгалтерських моделей можна назвати наявністю структурної

можливості до зміни заголовка станів об'єкта. Формально цю умову можна задати так. Існує така функція $b(x_1, x_2, \dots, x_d)$ від d аргументів і множина B , що для всіх цілих $k \geq 1, i \geq 1$ виконуються тотожності

$$I_B(b(x_k, x_{k+1}, \dots, x_{k+d-1})) [z(f_{i+d}(x_k, x_{k-1}, \dots, x_{k-i-d+1}), u_k) - z(f_{i+d}(x_k, x_{k-1}, \dots, x_{k-i-d+1}), e(u_k))] \equiv 0, (2)$$

де $e(u_k)$ збігається з ярликом тієї множини E_n , яка містить у собі елемент u_k .

Формально в цій умові йдеться про аналітичну можливість інтерпретувати розвиток системи так, ніби вона певним чином оновлюється, оскільки $e(u_k)$ – це конкретний стан системи. Його можна вважати стартовим станом розвитку об'єкта після того як він отримав певний статус. Ми назвали e_r ярликом підмножини E_r . До цієї назви можна додати таке смислове навантаження: це той статус об'єкта, тобто це та міра авторитету об'єкта, який їм здобутий, коли керівна змінна блукає в межах E_r . Подію $b(x_1, x_2, \dots, x_d) \in B$ називають готовністю до економіко-господарських операцій, або простіше готовністю до покупок. Пояснити цю назву можна так: ОПР в таких ситуаціях може мати невеликі, тобто несуттєві, борги., що дозволяє почати нову діяльність, звернувшись при цьому до кредиторів. Якщо для прикладу згадати систему індивідуального кредитування в СРСР, то це така ситуація для громадянина, коли він може взяти в бухгалтерії довідку для покупки товару довгострокового користування в кредит.

Якщо звернутися до загальної проблеми про використання тих чи інших класів випадкових процесів для моделювання еволюції технічних систем, економічних та соціальних явищ, то у відповідних монографія пропонується достатньо великий спектр. У даній роботі пропонується така математична модель випадкової змінної, конструкція якої пристосована для практичного використання в аналізі функціоналів від еволюції тих складних систем, для яких є характерною властивість деякої оновлюваності. З технічної точки зору цю властивість виражають в термінах теоретико-ймовірнісної незалежності деяких елементів. Тобто априорі вимагається незалежність приростів процесу на різних інтервалах при умові, що ці інтервали розділені між собою часовим моментом таким, в який із системою в цілому відбувається особливого типу подія. Правомірність використання таких моделей на практиці не завжди очевидна, але досить переконливі інтуїтивні передумови такого використання можна навести. Процеси, які тут вводяться нами, будуються так, щоб можна було використати деякі евристичні міркування для використання в їх аналізі математичного апарату марковських процесів.

Ті аргументи, які тут наводяться для того, щоб показати позитивні якості моделі, ми називаємо перевагами тільки умовно. Умовно з тієї причини, що таких універсальних моделей раніше не вважали за потрібне

преподавания гипотеза используется в качестве приема, посредством которого организовываются творческие, самостоятельные работы или учебные исследования школьников во время урока.

В обучении математике метод аналогии широко используется в виде приема переноса знаний. Если перенос осуществляет сам ученик, это ведет не только к приобретению им новых знаний, но и к выработке навыков применения известных способов решения учебных задач в новых ситуациях.

Индукция – метод научного познания. Переход от единичных фактов, установленных с помощью наблюдения и опыта, к обобщениям осуществляется посредством индуктивных рассуждений.

Дедукция в широком смысле есть форма мышления, состоящая в том, что новое предположение (выраженная в нем мысль) выводится логическим путем.

Метод следования от абстрактного к конкретному, ведущий к раскрытию сущности исследуемого объекта через систему абстрактных понятий, считается важнейшим в теоретическом познании. В.В.Давыдов, рассматривая логико-психологический аспект проблемы построения учебных предметов отмечает, что в школьном обучении применяется главным образом форма познания как движение от чувственно-конкретного к абстрактному, которая предшествует движению мысли от абстрактного к конкретному. Обучение методу восхождения от абстрактного к конкретному старшеклассников, имеющих запас абстрактных понятий по каждому предмету, в значительной мере способствовало бы формированию навыков абстрагирования [1, с.30].

Основным содержанием исследовательской деятельности являются как теоретические знания, так и приемы, способы деятельности, а также соответствующие им умения и навыки: наблюдение, анализ, сравнение, аналогия, обобщение, классификация и пр. При этом эмпирическим знаниям соответствуют эмпирические (формальные) действия, теоретическим знаниям – теоретические (или содержательные) действия в процессе исследования.

Потребностью в исследовательской деятельности является стремление учащихся к исследованию неопределенностей, проблем, задач, содержащих знания, неизвестные школьнику.

Специфика учебного исследования состоит в том, что при его осуществлении учащийся открывает новые знания и овладевает ими и новыми способами действий. Предназначение исследовательской деятельности учащихся состоит в том, что, будучи формой активности индивида, она является условием и средством его психического развития. Психическое же развитие обеспечивает школьнику усвоение теоретических знаний и способствует формированию у него специфических способностей и качеств личности: любознательности, целеустремленности, научной фантазии.

Эффективное использование учебных исследований при обучении математике предполагает знание их структуры и назначение основных ее

мотивам можно отнести желание и потребность учащихся заниматься исследовательской деятельностью, как на уроках математики, так и во внеурочное время. Исходя из особенностей мотивов учения, мы будем считать одним из показателей направленности личности на исследовательскую деятельность желание и потребность заниматься изысканиями во внеурочное время, решать проблемные задачи. Кроме того, детерминированный переход внешних мотивов учения во внутренний план мы будем считать показателем роста потребности и интереса к исследовательской деятельности у учащихся профильных классов.

Придерживаясь схемы, выражающей структуру деятельности, рассмотрим целеполагание – важнейшее и существенное свойство любой деятельности и в то же время – исходный компонент ее структуры. Целеполагание в научном исследовании является «движущей силой», а разрешение противоречий составляет содержание творчества, удовлетворение потребностей – цель его.

В учебном исследовании целеполагание становится движущей силой только тогда, когда цель субъективно важна и значительна для участника этого процесса.

Как замечает С.Л. Рубинштейн [6], цель исследования должна быть сильна учащемуся, поскольку проблемы, решаемые ученым и учащимися в процессе познания, различны генетически (источнику возникновения) и, следовательно, мотивы деятельности – различны. Итак, субъект учения ставит перед собой цели на основе потребностей, интересов или осознания и принятия задач, которые перед ним ставит учитель. Потребности формируются в процессе обучения учащихся действиями, которые направлены на достижение целей.

Проведем анализ действий и операций, применяемых в учении, исходя из соотношения методов (приемов) обучения и методов научного познания. К общим методам исследования, сознательно применяемым в науке для достижения определенной цели, относят эксперимент, сравнение, индукцию, дедукцию, метод гипотез, метод аналогии, метод исследования от абстрактного к конкретному и др.

Так, например, сравнение используется практически во всех частных методиках. В обучении математике, чаще всего, прием сравнения используется при формировании математических понятий, при изучении взаимнообратных или аналогичных вопросов. Например: треугольник – четырехугольник; обыкновенные и алгебраические дроби; арифметическая и геометрическая прогрессии и др. В установившейся практике обучения математике сравнение в виде сопоставления используется недостаточно. Например, обучение решению показательных уравнений предшествует решению показательных неравенств. Тогда как, объединяя в одну тему «решение показательных уравнений и неравенств», можно повысить эффективность процесса обучения (повышение качества знаний учащихся, интенсификация процесса обучения).

Гипотеза как форма теоретического познания и метод теоретического исследования в обучении, как правило, не применяется. В практике

пропонувати. І зрозуміло чому: ця модель занадто громіздка. Ми свідомі того, що на заняттях зі студентами навряд чи можна за обмежений час опанувати аналітичними умовами типу (1)-(2). Наша ідея полягає в тому, щоб цією моделлю опанував викладач дисципліни з теорії прийняття рішень і зміг після цього стратегічно вірно співвідносити між собою ті чи інші моделі частинного порядку.

Висновки. 1. У рамки бухгалтерської моделі добре вкладаються відомі типи систем масового обслуговування. Цей аргумент для нас важливий тому, що СМО давно набули ознак універсальності в практичних технічних застосуваннях. Вони звичні і зрозумілі для спеціалістів технічної спрямованості, в той же час практика вивчення СМО стала традиційним і досить звичним навчальним розділом прикладної математики.

2. Структура даної моделі дозволяє монтувати різні конфігурації практичних ситуацій, які постають перед управлінцем. Показати такі можливості – це одне із найважливіших наших можливостей і одночасно завдань.

3. Теорія прийняття рішень має узвичаєні на сьогодні вербальні відповідники ігрового ряду. Бухгалтерська модель пропонує певний інтелектуальний відповідник, який необхідний для відображення діяльності ОПР у великому масштабі. На противагу локальному масштабу класичних ігрових задач, які узгоджуються між собою і комплектують деяку достатню модель управлінської діяльності. Це відповідає вимогам сучасної психологічної науки.

Резюме

У статті наводяться міркування, що обґрунтовують вибір математичної моделі, яка має відображати схему еволюції фірми чи виробничого підрозділу. Визначальним є передбачення можливостей врахування як зовнішніх факторів впливу, так і випадкових дій суб'єктивного походження. Модель має служити відображенню управлінських проблем і бути зручною для вивчення студентами економічних спеціальностей.

Ключові слова: управління, модель, прийняття рішень, еволюція системи, оновлюваність, незалежність, стан системи.

Summary

Reasoning, which ground the choice of mathematical model which must represent the chart of evolution of firm or production subsection, are pointed in the article. There is determining a foresight of possibilities of account both external factors to influencing and casual actions of subjective origin. A model must serve the reflection of administrative problems and be comfortable for the study of economic specialties students.

Keywords: management, model, making a decision, evolution of the system, independence, state of the system.

Резюме

В статье приводятся рассуждения, которые обосновывают выбор математической модели, которая должна отображать схему эволюции фирмы или производственного подразделения. Является определяющим

предвидение возможностей учета как внешних факторов влиянию, так и случайных действий субъективного происхождения. Модель должна служить отображению управленческих проблем и быть удобной для изучения студентами экономических специальностей.

Ключевые слова: управление, модель, принятие решений, эволюция системы, обновляемость, независимость, состояние системы.

Література

1. Райфа Г. Анализ решений (введение в проблему выбора в условиях неопределенности).- М.: Наука, 1977. - 408 с.
2. Литвак Б.Г. Управленческие решения. - М.: ТАНДЕМ, ЭКМОС, 1998. -248 с.
3. Надёжность и эффективность в технике: Справочник, т.1, М., 1986. – С.180.
4. Моррис У.Т. Наука об управлении. Байесовский подход. М.: Мир, 1981. – 304 с.
5. Найман Э.-Л. Малая Энциклопедия Трейдера. – К.: Альфа Капитал-Логос, 1997. – 236 с.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК: 37.013.42

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Калаур Світлана Миколаївна

асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка

Комплексність проблем соціально-педагогічної роботи, складність об'єктів і суб'єктів соціальних перетворень, необхідність при обмеженому об'ємі соціальних ресурсів одержання максимально значимого і ефективного результату – все це вимагає належної професійної підготовки фахівців у даній сфері.

Постановка проблеми. Головна особливість соціально-педагогічної діяльності, яка, в свою чергу, визначає специфіку підходів до організації підготовки майбутніх фахівців полягає у тому, що спектр закладів, де може працювати такий спеціаліст, надзвичайно широкий. Він включає не лише всі типи і види освітніх закладів, але й заклади і служби інших відомств (соціального захисту населення, охорони здоров'я, юстиції, культури), а також громадські та релігійні організації, які надають різноманітні види соціально-педагогічної допомоги, вирішують завдання соціального виховання і освіти. Як результат, діяльність соціального педагога охоплює клієнтів всіх вікових категорій від дітей та молоді до людей літнього та старого віку.

Друга найбільш суттєва особливість спеціальності “Соціальна педагогіка” полягає у тому, що фахівець у процесі навчання повинен бути підготовленим до роботи з усіма категоріями населення. Студент, який навчається за цією спеціальністю, може в подальшому працювати у звичайній школі і соціальному закладі, з інвалідами та сиротами, з дошкільнятами і старшими підлітками, причому робота соціального педагога з різними категоріями населення має яскраво виражену специфіку, вона неоднакова в різних закладах і службах. І до цього студент також повинен бути професійно підготовленим.

Такі особливості спеціальності ставлять свої вимоги до змісту підготовки майбутнього фахівця. З метою забезпечення максимально

имеют свои особенности, которые включают такие виды деятельности ученика по усвоению новых знаний, как слушание и усвоение изложения материала учителем; повторение и запоминание того, что излагает учитель; усвоение знаний в процессе собственной деятельности, организованной и руководимой учителем. Под руководством психолога Дж. Брунерах американские ученые развили идеи структурирования учебного материала, доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний.

Цель статьи. Исходя из вышеизложенного, целью данной статьи является определение структуры и содержания исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения алгебры и геометрии.

Изложение основного материала. Одним из видов учебной деятельности является исследовательская учебная деятельность, которую мы рассматриваем как деятельность учеников, организованную педагогом с использованием дидактических средств, направленную на выполнение учебных исследовательских заданий, что требуют поиска объяснения и доказательства закономерных связей и отношений, что экспериментально наблюдаются, или фактов, явлений, процессов, задач, что теоретически анализируются; в которой доминирует самостоятельное применение приемов научных методов познания и в результате которой ученики активно овладевают знанием, развивают свои исследовательские умения и навыки, формируют познавательные мотивы и организационные качества [2].

Психологами установлено, что условием и источником психической активности индивида является сложная система потребностей, мотивов, интересов, стремлений, которые формируются и развиваются под влиянием среды на основе имеющихся у субъекта деятельности врожденных задатков (Д.Н. Богоявленская, В.А. Крутецкий, З.И. Калмыкова и др.). Но раньше, чем потребность вызовет действие, субъект переживает сложный психический процесс мотивации, результатом которого является мотив – побудительная причина деятельности человека, направленный на удовлетворение возникшей потребности.

Опираясь на труды психологов, дидактов и методистов, в той или иной мере исследовавших проблему познавательных интересов, мы выявили важное положение о том, что развитие интереса на определенном этапе может оказать влияние на формирование потребностей. На более высоком уровне интерес, будучи достаточно прочным, устойчивым, занимающим доминирующее положение в кругу мотивов, становится свойством личности, которое называют любознательностью, пытливостью.

В контексте рассматриваемого вопроса весьма полезными для нашего анализа являются исследования педагогов и психологов по проблеме формирования мотивов учения (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина, и др.). Так, например, авторы выделяют внутренние и внешние мотивы учения. К внешним мотивам можно отнести социальные мотивы – получить хорошую оценку за выполненную работу, получить достаточный уровень знаний, умений и навыков для поступления в вуз. К внутренним

соціальна роль.

Summary: in the given article methodical recommendations on the use of game as tools of socialization of junior schoolboys are given, the features of imitation-playing exercises, games a with-role and role are selected and analyzed.

Keywords: imitation-playing exercises, with-role game, social role.

Резюме: в данной статье даны методические рекомендации по использованию игры как средства социализации младших школьников, выделены и проанализированы особенности имитационно-игровых упражнений, сюжетно-ролевых и ролевых игр.

Ключевые слова: имитационно-игровые упражнения, сюжетно-ролевая игра, социальная роль.

Література

1. Богинская Ю.В. Игра как средство социализации младших школьников: Методические рекомендации. – Ялта: РИО КГУ, 2005. – 32 с.
2. Григоренко Г. Сюжетно-ролевая игра. Технология педагогического анализа // Палитра педагога. – 2001. – № 4. – С. 18-22.
3. Иванченко А.В. Социализация – основной чинник становления личности // Нові технології навчання. – 1999. – № 27. – С. 8-15.
4. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие. – М.: Педагогика, 1996. – 234 с.

Подано до редакції 05.05. 2006

УДК 371.78

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АЛГЕБРЕ И ГЕОМЕТРИИ

*Первун О.Е.
соискатель*

Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Проблема развития исследовательской деятельности учащихся существенно повышает эффективность, результативность и качество учебно-воспитательного процесса.

Важность ее исследования усиливается также в связи с разработкой и внедрением в школьную практику стандартов общего среднего образования, что находит свое выражение в углублении дифференциации обучения, отмеченном концепцией построения национальной школы в Украине.

Анализ исследований и публикаций. В последнее время вопросам учебной исследовательской деятельности были посвящены работы В.И. Андреева, Н.Д. Волковой, Ю.М. Галатюка, Е.Е. Жумаева, И.А. Кравцовой, Л.С. Левченко, О.С. Максимова, Т.О. Олийник, и др. В их работах были рассмотрены вопросы создания дидактических условий формирования у учеников интереса к учебно-исследовательской деятельности, организации исследовательского подхода в обучении, организации формирования исследовательских умений в процессе решения математических задач.

Современные теории обучения, излагаемые в зарубежной литературе,

высокого уровня профессиональной подготовки специалистов в Тернопольском национальном педагогическом университете имени Володимира Гнатюка впроваджено кредитно-трансферну систему навчання. Її впровадження передбачає зміну підходів до професійної підготовки в цілому та її теоретичної частини зокрема.

Отже, **метою статті** є висвітлення змісту фахової підготовки соціальних педагогів в контексті кредитно-трансферної системи навчання.

Основні **завдання** статті: дослідити основні переваги системи організації навчальної діяльності в контексті Болонського процесу; проаналізувати шляхи реалізації кредитно-трансферної системи навчання на прикладі дисципліни „Соціальні основи розвитку особистості”.

На сучасному етапі розвитку вищої школи досить гостро постало питання переорієнтації системи підготовки майбутніх спеціалістів, суттєвого підвищення їхнього фахового рівня та підняття конкурентоспроможності. Новий підхід у вузах є виправданим та доцільним з огляду на те, що у системі професійної підготовки фахівців із вищою освітою здійснюється модернізація в контексті європейських вимог. Відзначимо також і такий аспект, що однією із передумов входження України до Європейської зони вищої освіти є, поряд із реалізацією ідей Болонського процесу, запровадження навчання на основі кредитно-модульної системи. Відзначимо, що кредитно-модульна (трансферна) система – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). У цілому, слід зазначити, що в кредитно-модульній технології передбачено переорієнтацію системи навчання з лекційно-інформативної у площину індивідуально-диференційованого підходу з великим акцентом на організацію самоосвіти студентів.

Аналіз останніх досліджень. Про ефективність такої технології навчання студентів засвідчують багато науковців, зокрема: Я.Я. Болубаш [2], М.К. Вандер Венде [3], В.С. Журавський, М.З. Згуровський [4], В.Г. Кремень [5], М.Ф. Степко [6], Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, Є.І. Сокол, Б.В. Клименко [7]. Фахівці переконливо доводять, що кредитно-модульна система дасть можливість навчатися кожному студентові за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми. Зазначена технологія навчання сприяє самоосвіті, саморозвитку та професійній реалізації, а отже, сприятиме підвищенню культурно-освітнього рівня майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Отже, сьогодні при організації вузівського навчання спостерігається свого роду революційна ситуація, яка обумовлена інноваційними процесами в економіці і соціальному житті. Зберігаючи всі родові риси інноваційних процесів, педагогічні нововведення відрізняються від аналогічних процесів у інших сферах тим, що „об’єкт” дії інновацій, а також і „предмет” їх діяльності – це живі люди, які мають своє неповторне “Я”. Таким чином, нововведення в освіті спрямовані на вдосконалення процесу розвитку та вдосконалення особистості.

Підготовки бакалаврів у ТНПУ ім. В.Гнатюка здійснюється на основі кредитно-модульної (трансферної) системи організації навчального процесу (КМСОНП). *Метою* впровадження зазначеної системи організації навчального процесу є підвищення якості вищої освіти і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників. Основними *завданнями* кредитно-модульної системи підготовки фахівців є: використання системи академічних кредитів, які відповідають Європейській кредитно-трансферній системі; стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти. До суттєвих *переваг* кредитно-модульної системи організації навчального процесу належить те, що «... розширюється застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача (тьютора) та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності» [5, с. 25]. Таким чином, в умовах КМСОНП зменшується частка прямого, зовні заданого інформування та передачі знань від викладача до студентів, при цьому суттєво збільшується самостійна науково-дослідницька діяльність майбутніх фахівців.

Беручи до уваги власну практичну діяльність у цьому аспекті, відзначимо, що зазначена технологія навчання сприяла суттєвому зменшенню та навіть повному усуненню певних недоліків, які існували при традиційних підходах до навчально-виховного процесу в системі вищої школи, а саме: недостатня гнучкість в системі підготовки фахівців та низький рівень їх адаптації до вітчизняного та світового ринків праці; відсутність систематичної навчальної діяльності студентів; низький рівень пізнавальної активності студентів; значні затрати часу на проведення екзаменаційної сесії.

Виходячи із практичних аспектів реалізації кредитно-модульної технології, ми вважаємо за необхідне наголосити на тому, що важливим чинником є можливість виділити основні наскрізні ідеї, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожний модуль. Такий підхід дав нам змогу по-перше зменшити аудиторне навантаження на студентів та суттєво підвищити фаховий рівень соціальних педагогів під час оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями та навичками.

Кредитно-модульна система є суттєвим чинником стимулювання ефективної роботи як викладача так і студента, тому, що значно збільшується проміжок часу для їхнього безпосереднього спілкування у процесі навчального процесу. Зазначимо, що при організації навчання студентів на основі кредитно-модульної технології зберігається система модульної організації дисципліни. Причому модулі конструюються як системи навчальних елементів, що об'єднані на основі відповідності визначеному об'єкту професійної діяльності. Отже, модуль розглядається як деякий обсяг навчальної інформації, що має самостійну логічну структуру і зміст та дає змогу оперувати цією інформацією в процесі навчальної діяльності студентів. Такий підхід, як зауважує В.І. Бондар [1], менш за все є механічним перенесенням розділів програми до навчальних модулів, оскільки вимагає глибокої аналітико-логічної роботи над

сприяє переведенню зовнішніх ігрових дій (озвучування виконуваної ролі) у внутрішню мову. Важливо відзначити, що в молодшому шкільному віці, ігрові дії учнів носять розгорнений характер і вимагають матеріальної опори (іграшки, ігрові предмети). Ігрові дії скорочуються і узагальнюються, йде їх вербалізація. Надалі вони можуть здійснюватися частково, або повністю в розумовому плані і плані уяви. Ігрова уява створює у дітей план наочних уявлень щодо дійсності, формує здатність ними оперувати.

Таким чином, використання різних видів ігрових вправ і ігор в молодшому шкільному віці допомагає перейти школярам від складання схеми орієнтовної основи дій до формування дій у внутрішній мові.

Методичні рекомендації щодо соціалізації молодших школярів в процесі ігрової діяльності полягають в опорі на принципи організації ігор, дотриманні основних етапів підготовки і проведення різних видів ігор, дозволяючи реалізувати всі поставлені педагогом цілі і завдання, а також засвоїти учням соціально значущі ролі, успішніше адаптуватися в соціальному оточенні. Організація й проведення імітаційно-ігрових вправ і сюжетно-рольових ігор ґрунтується на принципах: відсутності примушення при залученні дітей в гру; розвитку ігрової динаміки; підтримки ігрової атмосфери; взаємозв'язку ігрової та інших видів діяльності; переходу від імітаційно-ігрових вправ до сюжетно-рольових ігор.

Висновки. Таким чином, урахування загальних рекомендацій і виділених умов в підготовці і проведенні ігор дозволить вчителям, вихователям, соціальним педагогам використовувати комплекс ігрових вправ та ігор як засіб соціалізації молодших школярів. У свою чергу, використання різних видів ігор та імітаційно-ігрових вправ, їх модифікація учнями, дозволяє школярам засвоювати соціальні ролі. Пропонований комплекс імітаційно-ігрових вправ і сюжетно-рольових ігор може використовуватися в соціально-педагогічній діяльності психолога, соціального педагога, оскільки в даному комплексі гра виступає також як діагностичний, терапевтичний і коректувальний засіб. Вона сприяє звільненню від емоційної напруги, психологічних бар'єрів, стереотипів, стимулює розвиток життєвого оптимізму, допомагає визначити характер взаємостосунків серед однокласників.

Рекомендації і перспективи подальшого розвитку. Як перспективні напрямки подальшого дослідження проблеми можна виділити обґрунтування і розроблення комплексу значущих соціальних ролей у дітей підліткового віку, рольових і ділових ігор для учнів середніх класів з урахуванням типу загальноосвітнього навчального закладу, розроблення і впровадження методики соціалізації підлітків з урахуванням їх вікових і психофізіологічних особливостей.

Резюме: у даній статті подані методичні рекомендації щодо використання ігор як засобу соціалізації молодших школярів, виділяються та аналізуються особливості імітаційно-ігрових вправ, сюжетно-рольових та рольових ігор.

Ключові слова: імітаційно-ігрова вправа, сюжетно-рольова гра,

школярами власної гри в домашніх умовах (виділення ролей і відповідних їм ігрових дій, короткий опис ходу гри); моделювання створених молодшими школярами ігор або програвання фрагментів різними підгрупами учнів; підвбивання підсумків створення та проведення ігор; аналіз учнями ігор і визначення в них місця соціальних ролей (в який момент гри виступали спостерігачем, де використовувалися уміння творця-дослідника, що було характерним для співбесідника-імпровізатора).

Таким чином, методика підготовки і проведення трьох блоків ігрових вправ та ігор включає як загальні, так і характерні тільки для кожного блоку, етапи.

Особливо значущим моментом в організації та проведенні ігор з молодшими школярами є розподіл ролей. Ролі можуть бути активними і пасивними, головними і другорядними. Розподіл не повинен залежати від статі дитини, віку, фізичних особливостей. Багато ігор побудовано на рівноправності ролей. Для деяких ігор потрібні командні ролі по сюжету гри. Враховуючи, яка роль особливо корисна дитині, вчитель, вихователь може використовувати наступні прийоми: призначення на роль безпосередньо дорослим; призначення на роль через старшого (капітана, що водить); вибір на роль за підсумками ігрових конкурсів (кращий проект, костюм, сценарій); добровільне ухвалення ролі дитиною, за її бажанням; черговість виконання ролі в грі.

При розподілі командних ролей слід враховувати, що роль повинна допомогти неавторитетним учням закріпити своє положення в класі, неактивним – проявити активність, недисциплінованим – стати організованими, «новеньким», тим, що стороняться дитячого колективу – проявити себе в грі, здружитися зі всіма.

Достатньо складним є контроль розвитку ігрової ситуації - зміни положення граючих, ускладнення правил гри, зміни обстановки, емоційне насичення ігрових дій. Іноді досить складно передбачити поведінку і реакцію у відповідь учнів на поведінку інших, а у зв'язку з цим складно змінювати умови гри, вводити нові правила в ході гри. Цей момент необхідно ретельно продумати, щоб не створити травмуючу ситуацію для учнів. При використанні комплексу імітаційно-ігрових вправ та сюжетно-рольових ігор важливо враховувати такі основні принципи організації гри як: відсутність примушення будь-якої форми при залученні дітей в гру; розвиток ігрової динаміки; підтримка ігрової атмосфери (підтримка реальних відчуттів дітей); взаємозв'язок ігрової і неігрової діяльності, для педагогів важливе перенесення основного значення ігрових дій в реальний життєвий досвід дітей; перехід від імітаційно-ігрових вправ до сюжетно-рольових ігор.

У даному дослідженні, логіка переходу від простих ігор до складних пов'язана з поступовим поглибленням різноманітного змісту імітаційно-ігрових вправ, від наслідування, копіювання ігрових дій до ігрової ініціативи. Ускладнення і збагачення змісту соціальних ролей відображається в переході від ігрових вправ до самостійної розробки школярами сюжетно-рольових ігор. Проведення ігрових вправ й ігор

змістовим наповненням дисципліни, структуруванням її як системи, а не довільним конгломерату наукової інформації.

Саме такий підхід було використано нами у практичному конструюванні курсу „Соціальні основи розвитку особистості”. Впровадження такого інтегрованого курсу зумовлене, насамперед тим, що розвиток особистості проходить низку періодів, кожний період це певний ступінь становлення особистості, відрізок її життєвого шляху. Визначення до ґрунтовне дослідження періодів розвитку людини необхідне для раціональної побудови системи навчання, виховання, професійного самовизначення й повноцінного використання трудового і творчого потенціалу людини на кожному віковому етапі.

Соціально-педагогічна діяльність, як практичний вид діяльності, покликана реалізувати державні програми стосовно населення всіх вікових груп, а також проводити політику їх соціального захисту, проте на сучасному етапі вона відчуває гостру потребу в теоретичній систематизації, яка б дозволила обґрунтувати феномен юності, зрілості й старості у всіх їх аспектах.

Навчальний курс „Соціальні основи розвитку особистості” розроблений відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу і містить чітке, логічно-послідовне структурування навчальних модулів: “Соціальна юнологія”, “Соціальна акмеологія”, “Соціальна геронтологія”, які в цілому, становлять єдину комплексну дисципліну. Метою курсу є ознайомлення майбутніх спеціалістів з біосоціальною сутністю юності, зрілості й старості; соціальними, психологічними, медичними проблемами людей цих вікових періодів; особливостями адаптації людей в соціумі.

Нами розроблено програми зазначених навчальних дисциплін (змістових модулів), структурні схеми залікових кредитів курсу, теми семінарських занять, завдання для самостійної роботи, тематику індивідуальних навчально-дослідних завдань, перелік методів навчання та оцінювання, систему розподілу балів, які присвоюються студентам, тестові завдання, запитання для поточного і підсумкового оцінювання знань студентів, списки основної та додаткової літератури, а також теоретичний матеріал курсу (табл. 1).

Теоретичні знання та практичні вміння, які мають можливість отримати студенти з даного курсу дозволять майбутнім спеціалістам уникнути негативних моментів у їх практичній професійній діяльності.

Висновки: Сучасне соціальне замовлення пов'язує вимоги до підготовки майбутнього фахівця на основі формування соціально-професійних якостей, які базуються на критеріях об'єму та повноти конкретного знання. Перш за все сьогоднішньому випускнику повинні бути притаманні прагнення до постійного поповнення знань, здатність самостійно ставити і вирішувати різноманітні завдання професійного характеру, висувати альтернативні рішення і виробляти критерії для відбору найбільш ефективних з них.

Оптимальним підходом до організації навчального процесу

підготовки спеціалістів у соціальній сфері, згідно із окреслених перспектив, вважаємо кредитно-модульну технологію навчання. Базуючись на основних принципах та підходах, які використовуються у КМСОНП нами розроблено та апробовано інтегрований курс „Соціальні основи розвитку особистості”, який включає такі змістові модулі: „Соціальна юнологія”, „Соціальна акмеологія”, „Соціальна геронтологія”. Теоретичні знання та практичні вміння і навички з даного курсу дозволять майбутнім соціальним педагогам уникнути негативних моментів у їх практичній, професійній діяльності з різними категоріями клієнтів.

Таблиця 1

Опис навчального предмету «Соціальні основи розвитку особистості»

Напрям, освітньо-кваліфікаційний рівень	Організаційно-методична характеристика навчальної дисципліни							
	Академ. характеристика	Структура			Зміст			
0101 Педагогічна освіта 04.02 Соціальна педагогіка Бакалавр Соціальної педагогіки	Рік навчання: 1 Семестр: 1, 2 Кількість годин на тиждень: 3-4 Позиція за базовим навчальним планом: фундаментальна, обов'язкова	Кількість залкових кредитів та змістових модулів в них: VI – 7 ЗМ Кількість годин: Загальна: 216 Лекції: 70 Семінари: 40 Самостійна робота: 56 Індивідуальна робота: 50 Вид індивідуального завдання: науковий реферат			<p>Мета курсу: ознайомити студентів із місцем і значенням соціальних основ розвитку особистості для реалізації своєї професійної діяльності, дослідження природи розвитку та соціальне становлення особистості в онтогенезі у різні періоди життя.</p> <p>СОЦІАЛЬНА ЮНОЛОГІЯ: ЗМ 1. Соціальний портрет молоді ЗМ 2. Фундації молоді ЗМ 3 Практикум СОЦІАЛЬНА АКМЕОЛОГІЯ ЗМ 1. Теоретичні і методологічні основи акмеології ЗМ 2. Акмеологія і практика СОЦІАЛЬНА ГЕРОНТОЛОГІЯ ЗМ 1. Теоретичні і методологічні основи геронтології ЗМ 2. Соціальний захист та соціальна робота з людьми літнього і старого віку</p>			
		Система оцінювання						
		Кількість балів за:						
		Поточний контроль			ІНДЗ	Підсумковий контроль	25	
		Модуль I Соціальна юнологія	Модуль II Соціальна акмеологія	Модуль III Соціальна геронтологія				
	Кількість ECTS кредитів: 6 Вид підсумкового контролю: екзамен	ЗМ 1	ЗМ 2	ЗМ 3	ЗМ 1	ЗМ 2	ЗМ 1	ЗМ 2
		20	20	10	20	30	20	30
		50						

Summary

The article describes the advantages of the credit-module technology of education in the system of social teachers training. It examines the main approaches that provided a basis for working out and introduction of the course “Social bases of personal development” which include the theoretical material of such modules “Social junology”, “Social acmeology”, “Social gerontology”.

Keywords: practical training, social teacher, the credit-module technology of education, contents module, the course “Social bases of personal development”

соціальними ролями учня, вихованця, направленими на формування етично-вольових якостей особистості. Пізнавальні мотиви стимулюють молодших школярів до засвоєння таких ролей, як: творець-дослідник, спостерігач, цілеспрямована людина. До таких мотивів відноситься бажання реалізувати в грі свої знання, уміння, навички, наявність ситуації успіху, пізнання нових ролей, ситуацій, можливість в досягненні близького результату.

У керівництві імітаційно-ігровими вправами і сюжетно-ролевими іграми кожному організатору необхідно дотримуватися послідовності підготовки та організації гри. У нашому дослідженні даний алгоритм включає різні етапи виходячи з виду ігрових вправ та ігор. Так, для першого блоку (імітаційно-ігрові вправи) визначається наступна послідовність підготовки і проведення ігрових занять: визначення соціальної ролі, з якою знайомитимуться учні; підбір ігрових вправ (якщо необхідно); створення проблемної ситуації, її аналіз в ході попередньої бесіди, що показує молодшим школярам значущість та необхідність ознайомлення і оволодіння соціальною роллю; виконання імітаційно-ігрових вправ, спрямованих на формування пропонованої соціальної ролі; аналіз результатів імітаційно-ігрових вправ; підведення підсумків ігрового заняття у вигляді заключної бесіди, на якій обґрунтовується, підтверджується або не підтверджується значущість формованої соціальної ролі; творче або проблемне домашнє завдання для закріплення одержаних знань, умінь.

В організації і проведенні ігрових занять другого блоку (сюжетно-рольові ігри) характерним є такі етапи як: актуалізація соціального досвіду імітаційно-ігрових вправ, сприяючих формуванню соціальних ролей учнів; попередня бесіда з учнями, спрямована на їх мотивацію; вибір сюжетно-рольової гри згідно комплексному плану, виходячи з тематики, цілей, сюжету; розподіл виділених в комплексному плані ролей серед учнів; аналіз школярами ігрових дій, після додаткового вивчення особливостей вибраного персонажа; попереднє моделювання гри; виявлення помилок та недоліків у виконанні ролей молодшими школярами; додаткова підготовка до обраної ролі в домашніх умовах (у разі великої кількості помилок або незнанні змісту пропонованих ролей); осмислення змісту й орієнтовної основи ігрових дій; керівництво та контроль ходу гри; аналіз результатів виконання ролей і відповідності їх змісту; підведення підсумків ігрового заняття, що припускає орієнтацію на підготовку учнів до наступних ігрових занять (читання додаткової літератури, екскурсії, спостереження за живою і неживою природою, перегляд відеофільмів).

Ігрові заняття третього блоку ігор (самостійне розроблення сюжетно-рольових ігор) включають таку послідовність організації і проведення ігор: вибір теми гри з пропонованої тематики і відповідно до неї визначення сюжету; бесіда із запропонованої теми з метою актуалізації знань і умінь, одержаних на навчальних заняттях; виділення можливих ролей і ігрових дій, обґрунтування їх значущості; аналіз можливого ходу гри; створення

Другий блок припускає використання сюжетно-рольових і рольових ігор, спрямованих на засвоєння, накопичення соціального досвіду та його творчу переробку.

Третій блок сюжетно-рольових ігор спрямовано на самостійну розробку молодшими школярами змісту, виділення ними значущих ролей виходячи з пропонованої тематики ігор. Дана тематика містить тільки теми ігрових занять. Відповідно до пропонованих тем, під керівництвом вчителя учні складають і організують ігри, спрямовані на закріплення знань щодо соціальних ролей. Використання вчителями ігор даного блоку сприяє раціональному розподілу їх робочого часу і підвищенню ефективності засвоєння знань молодшими школярами, оскільки одна гра дозволяє закріплювати знання з декількох тем і предметів. Ігри даного блоку спрямовано на корекцію поведінки і взаємостосунків в сім'ї, адаптацію в соціальному оточенні, засвоєння одержаного досвіду. Вони можуть бути використані вчителями, психологами, соціальними педагогами.

Для реалізації даного комплексу ігор в навчально-виховному процесі необхідно враховувати загальні рекомендації щодо їх планування, організації й проведення. Перш за все, педагогу потрібно правильно добирати гру для свого класу з урахуванням рівня розвитку учнів.

Дуже важливо правильно добирати гру і методично грамотно її провести. Заздалегідь вчитель повинен підготувати необхідний ігровий матеріал, уважно прочитати і осмислити психологічні особливості гри та її виховне значення. Потрібно подумки уявити весь хід підготовчої роботи (як зацікавити дітей, як пояснити їм правила та дії, кого вибрати на перші ролі, як запобігти можливим ускладненням), визначити орієнтовні основи дій учнів, проговорити з ними логіку та зміст гри.

Необхідно відзначити, що в ході підбору ігор вчителю, вихователю, соціальному педагогу слід враховувати такі вимоги, як: зміст гри повинен спиратися на досягнення попереднього етапу проведення ігор; хід гри повинен бути спрямований на мобілізацію потенційних можливостей учнів даного віку; метою проведення гри повинна бути орієнтація не тільки на наявний рівень розвитку, але і на зону найближчого розвитку.

Педагогу при організації ігрової діяльності з дітьми важливо враховувати їх мотивацію, яка безпосередньо пов'язана з успішністю участі молодших школярів в грі і в засвоєнні необхідних соціальних ролей. До основних видів мотивів, що виділяються в процесі гри, відносяться: мотиви спілкування, моральні й пізнавальні мотиви. Наявність даних мотивів у молодших школярів обумовлює потребу в засвоєнні соціальних ролей в ігровій діяльності. Так, мотиви спілкування реалізуються учнями в ході гри як можливість проявити себе в спілкуванні з граючими школярами. Характерним для молодших школярів є бажання показати словарний запас з даної теми гри, відстояти власну точку зору при врахуванні поглядів однолітків, потребу в емоційних переживаннях. Мотиви спілкування сприяють формуванню таких соціальних ролей як: співбесідник-імпровізатор, друг-товариш, лідер-організатор. Наявність моральних мотивів допомагає школярам усвідомити важливість оволодіння

Резюме

В статье рассмотрено преимущества кредитно-модульной технологии обучения в системе подготовки будущих социальных педагогов. Освещены основные подходы, которые были положены в основу разработки и внедрения курса „Социальные основы развития личности”, который включает теоретический материал таких модулей: „Социальная юнология”, „Социальная акмеология”, „Социальная геронтология”.

Ключевые слова: практическая подготовка, социальный педагог, кредитно-модульная технология, содержательные модули, курс „Социальные основы развития личности”.

Резюме

У статті розглянуто переваги кредитно-модульної технології навчання у системі підготовки майбутніх соціальних педагогів. Висвітлено основні підходи, які були покладені в основу розроблення та упровадження курсу „Соціальні основи розвитку особистості”, що включає теоретичний матеріал таких змістових модулів: „Соціальна юнологія”, „Соціальна акмеологія”, „Соціальна геронтологія”.

Ключові слова: практична підготовка, соціальний педагог, кредитно-модульна технологія, змістові модулі, курс „Соціальні основи розвитку особистості”.

Література

1. Бондар В.І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 1999. – 49 с.
2. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВВІ „КОМІАС”, 1997. – 64 с.
3. Вандер Венде М.К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе // Высшее образование в Европе. – 2000. – Т. XXV. – № 3
4. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ „Видавництво „Політехніка””, 2003. – 200 с.
5. Кремень В.Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація // Дзеркало тижня. – № 48 (473). – 13-19 грудня
6. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Лемківський, Ю.В. Сухарніков. Відп ред. М.Ф. Степко. – К., 2004. – 24 с.
7. Тovaжнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2004. – 144 с.

Подано до редакції 21.06.2006

УДК 372.8:355.23(477)

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА У СТВОРЕННІ МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ

*Карпушина Майя Григорівна
викладач англійської мови*

*Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Б.Хмельницького, м. Хмельницький*

Корінні зміни у житті країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки фахівців будь-якої галузі. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства і реалізації актуальних завдань Національної доктрини

розвитку освіти України у XXI столітті об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього фахівця визначається сформованістю його професійних якостей, серед яких володіння мовленнєвими вміннями посідає особливе місце.

Проблема полягає в тому, що існує потреба у пошуку нових рішень в галузі професійної мовленнєвої культури майбутнього фахівця, вдосконаленні механізмів, які регулюють якість його мовленнєвої діяльності.

Вирішення цієї проблеми потребує від викладача оволодіння комунікативною методикою навчання іноземних мов, яка розглядає навчальну діяльність на занятті як діяльність спілкування. Ця методика потребує широкого використання інтерактивних форм навчання за допомогою мовленнєвих ситуацій, що наближає комунікантів до умов реального спілкування.

Інтерактивні методи зародилися з теорії проблемного навчання, сутність якої полягає в отриманні особами, що навчаються нових знань, умінь і досвіду за допомогою розв'язання теоретичних і практичних проблем. Значною особливістю проблемного навчання є творча діяльність осіб, що навчаються, яка передбачає постановку питань і проблем, формулювання гіпотез і перевірку їх у ході розумових та практичних операцій із застосуванням діалогу або полілогу. У процесі вирішення особами, що навчаються проблем здійснюється оволодіння досвідом творчої діяльності, творче засвоєння знань, формування активної, творчої, свідомої особистості. Діалог або полілог тут виступають як метод вирішення протиріч.

О.І. Пометун вважає, що інтерактивне навчання це „співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.” [3, с. 9]

Аналіз останніх досліджень показав, що більшість методистів погоджуються з тим, що багатогранний зміст майбутньої фахової діяльності осіб, які навчаються можна відтворити через моделювання процесу спілкування у професійно спрямованих мовленнєвих ситуаціях. Навчально мовленнєва ситуація розглядається у методичці як сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання при цьому мовного матеріалу [1, с. 250]. У мовленнєвій ситуації відбувається апробація зразків і моделей реального спілкування, формується мовленнєва поведінка, мобілізується увага та розвивається уява, активізується процес навчання, тобто проєктується і реалізується ідеальне уявлення про можливість і належну форму діяльності для досягнення мети [2, с. 29]. При професійно-орієнтованому навчанні використовуються ділові ігри, які сприяють реалізації основних особливостей професійної діяльності і професійного мислення на матеріалі динамічно створюваних і

В. Ільїна, І. Огороднікова, Т. Філонова, С. Хлебик, С. Харченка, Л. Міщик, Н. Щуркової та ін. Достатньо довго в становленні особистості передбачалося тільки свідоме засвоєння готових форм і способів соціального життя. У даний час існує інший підхід до соціалізації особистості - це творча самореалізація, перетворення особистості. Такий підхід у роботі з молодшими школярами створюється на основі ігрової діяльності.

Аналіз різних аспектів ігрової діяльності дозволив розглядати гру як вид активної діяльності молодших школярів, спрямований на засвоєння, переробку і відтворення суспільного досвіду, оволодіння соціальними функціями і ролями, соціалізацію тощо [1-4].

Теоретичні основи педагогіки і психології гри були закладені Д. Ельконіним, А. Макаренком, Ф. Фрадкіною, Р. Жуковською, Д. Менджеричкою, Ю. Азаровим, В. Мухіною, О. Газманом. Про можливість гри в процесі виховання писали Н. Анікеева, З. Богуславська, М. Зотеева, Є. Смирнова. Значна кількість досліджень пов'язана з різними аспектами підвищення ефективності навчання за допомогою різних видів ігор чи їх компонентів - А. Вербицький, К. Грейд, Р. Грям, П. Підкасистий, С. Тюнникова, В. Христенко, Д. Кавтарадзе. Можливості сюжетно-рольових ігор у соціалізації особистості відзначали Т. Коннікова, Є. Фоміна, С. Шмаков, Л. Іванова.

Мета та завдання статті: розкрити специфіку використання різних видів ігор як засобу соціалізації молодших школярів; виділити етапи та умови використання імітаційно-ігрових вправ, сюжетно-рольових ігор як засобу формування соціальних ролей.

Основний зміст. У ході апробації дослідно-експериментальної методики та її впровадження в практику загальноосвітньої школи було визначено умови формування ролей, відібрано та класифіковано ігри, які підвищують ефективність процесу соціалізації молодших школярів. Позитивні результати використання даної методики було узагальнено у вигляді рекомендацій. Рекомендації щодо використання даної методики дозволяють вчителям початкових класів, методистам навчальних комплексів «дитячий сад-школа», соціальним педагогам, практичним психологам, працівникам соціальних центрів розширити знання щодо специфіки використання гри як засобу соціалізації, сформувати вміння організації й проведення ігор, можливості їх модифікації.

Пропонована програма соціалізації молодших школярів в процесі ігрової діяльності розрахована на 60 навчальних годин на рік. Вона складається з трьох блоків ігор, які дозволяють сформувати комплекс таких ролей як учень, вихованець, друг-товариш, лідер-організатор, співбесідник-імпровізатор, спостерігач, творець-дослідник, цілеспрямована людина.

Перший блок імітаційно-ігрових вправ спрямовано на формування якостей кожної з пропонованих ролей. Особливостями організації і проведення ігрових вправ даного блоку є обов'язкова для кожного заняття бесіда, спрямована на ознайомлення з змістом ролі і обґрунтуванням необхідності оволодіння основними функціями даної ролі.

дружеских отношений с товарищами и воспитателями. Это возможно только в случае специальной подготовленности вожатых к этому процессу.

Ключевые слова: личностно-ориентированный поход, ситуация успеха, саморазвитие личности, коммуникативная деятельность, педагогическое взаимодействие.

Summary

Personally oriented training of the students for their work at sanitation children's centres is of great significance for the formation of an educator's personality. The work with children should be conducted with taking into account their interests, age and psychological peculiarities, friendly relations with group-mates and educators. This becomes possible only under the condition that the educators are specially trained for this process.

Keywords: personally oriented approach, situation of success, personality's self-development, communicative activity, pedagogical interaction.

Література

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. – Мн.: Нар. асвета, 1984. – 194 с.
3. Лэндрег Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М., 1994. – 216 с.
4. Нові цінності освіти: турбота – підтримка – консультування / Під ред. Н.Б.Крилової. – К., 1996. – 196 с.
5. Чернишова Г.Ф., Гупал І.О. 21 день з життя загонового вожатого. – Суми, 2003. – 192 с.

Подано до редакції 22.05. 2006

УДК -37.013.42:364.04

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ІГОР ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Богінська Юлія Валеріївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства особливого значення набуває проблема соціалізації підростаючого покоління. У даний час процес соціалізації трактується не тільки як свідоме засвоєння норм, правил суспільства, накопичення соціального досвіду, але й творча самореалізація особистості.

В основі механізму соціалізації особистості молодших школярів лежить активно-перетворююча діяльність, що дозволяє їм сформувати соціальні зв'язки, оволодіти способами практичної діяльності, творчо самореалізуватися. Важливо звернути увагу на те, що такою діяльністю в молодшому шкільному віці є ігрова діяльність, спрямована на оволодіння соціальними ролями. Сформованість кожної ролі дозволяє молодшим школярам не тільки успішно адаптуватися у новому соціальному оточенні, але й використовувати одержані знання і уміння в навчально-виховному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Характеристика процесу соціалізації як системи, розробка основ її теорії, дослідження соціально-педагогічної природи соціалізації здійснено у працях І. Звереві, А. Капської, Л. Коваль, М. Лукашевича, В. Слюсаренка, Ю. Сичова,

розв'язуваних спільними зусиллями учасників навчальних мовленнєвих ситуацій [4, с. 132].

Під час виконання службових обов'язків офіцер Державної прикордонної служби спілкується з іноземними громадянами, перевіряючи їх документи на право перетину державного кордону України. При цьому виникають різноманітні ситуації, які конкретизують як мовленнєву дію, так і предметно-змістовний план мовлення, а це, в свою чергу, зумовлює вибір мовленнєвих зразків, кліше, спеціальної лексики та термінології.

Тому навчальні мовленнєві ситуації, що створюються на заняттях, повинні бути максимально наближені до реальної професійної діяльності, носити проблемний характер, враховувати алгоритм мовленнєвих дій в процесі розв'язання конкретної комунікативної задачі.

З метою ефективного навчання іноземної мови, формування комунікативної компетенції та професійно-орієнтованого спілкування розроблено набір найбільш типових ситуацій – моделей реального спілкування, що виникають у професійній діяльності офіцера-прикордонника.

Але створення викладачами таких ситуацій на занятті не рідко супроводжуються труднощами. **Завданням даної статті** є проаналізувати ці труднощі та розробити поведінкову модель викладача з метою їх розв'язання.

Виклад основного матеріалу. За аналізом опитування викладачі зазначають такі **проблеми у створенні мовленнєвих ситуацій:**

1. Будь-яка навчальна атмосфера включає специфічні умови, які перешкоджають природному спілкуванню, насамперед – це мовний бар'єр через боязнь припуститися помилки, стиль викладання викладача, ставлення до вивчення предмета та ін.

2. Курсанти приходять до академії з різних навчальних закладів і, відповідно, з різною підготовкою. Це, в значною мірою, з одного боку, знімає обмеження, пов'язані з необхідністю проходити матеріал послідовно на всіх етапах, а з іншого – потребує відповідної методичної підготовки викладача.

3. Необхідність ввести до мовленнєвої ситуації зміст, що не є характерним навчальному процесу за своєю суттю.

4. Навчальна мовленнєва ситуація (НМС) відрізняється від звичайної мовленнєвої ситуації тим, що за умов НМС повинна досягатися задана навчальна мета – навчання мовленню саме іноземною мовою.

Отже, беручи до уваги вище зазначене, ми вважаємо, що викладачу потрібно дотримуватись певних умов при створенні НМС на заняттях: дотримання прихованого характеру навчання; відповідне співвідношення тривалості НМС з рівнем володіння курсантами усним мовленням; регулювання мовної активності курсантів з метою забезпечення однакової участі всіх учасників комунікації в процесі спілкування; використання всіх можливих наочних та аудіовідео засобів з метою провокування реальної мовленнєвої активності, які, в свою чергу, мають відповідати певним вимогам: а) мати завершений зміст, однак не розкривати його повністю, а

лише дати натяк, тобто залишити простір для фантазії; б) викликати оцінювальні (позитивні або негативні) твердження; в) сприяти вираженню власного відношення до змісту тексту, серії малюнків (колажів), аудіо або відео-фрагментів, що приймає форму природної мовленнєвої активності; необхідність введення в НМС будь-яким шляхом (вербальним, графічним та ін.) змісту, не притаманного їй. Цей зміст повинен відповідати потребам курсантів, тобто тісно бути пов'язаним з їх інтересами або майбутньою професійною діяльністю [5; 74].

З метою успішної реалізації створеної НМС слід проаналізувати причини невдалих мовленнєвих ситуацій. Опитування показало, що цими причинами є: недостатність інформації про умови ситуації, що потребує надмірної фантазії учасників комунікації; зведення мовної реакції комунікантів до майже дослівного перетворення непрямой мови у пряму, а, отже, мінімалізації участі уяви комунікантів; перевантаженість ситуації описом деталей обстановки ситуації; умови ситуації значно перевантажують за об'ємом можливу мовленнєву реакцію комуніканта; недолік інформації з предмета розмови; невдале формулювання мовленнєвого стимулу; відсутність мовленнєвого стимулу взагалі.

Аналіз мовленнєвих ситуацій, пред'явлених у підручниках, а також практика роботи з ними в аудиторії дозволяє визначити структуру НМС, як приклад розвитку невідготовленого мовлення. Передумовою для такого мовлення, а також для найширшого використання домислу, фантазії, залучення всіх учасників у мовленнєву діяльність є нерозгорнута мовленнєва ситуація. Нерозгорнута мовленнєва ситуація – це така ситуація, коли дається тільки натяк якоїсь дії, яка здійснюється учасником комунікації або іншою особою [6; 17]. Унікальність такої ситуації полягає у відповідності інтересам, досвіду й мовленнєвим можливостям кожного учасника даної ситуації.

Поведінкова модель викладача щодо використання нерозгорнутих мовленнєвих ситуацій може включати такі кроки: створення різних за змістом мовленнєвих ситуацій до одного й того ж завдання (словесного образу, колажу, переглянутого кінофрагменту тощо); запитання групи до курсанта створюють нові умови, а відповідно й нову ситуацію; відповіді викладача на запитання курсантів до нього, або запитання викладача до курсантів можуть скерувати ситуацію у дещо новий напрям; організація колективної ситуації, створеної за ланцюжком, шляхом додавання кожним учасником власних суджень; складання кожним курсантом свого варіанту розповіді за даною розгорнутою ситуацією.

У навчальному процесі моделюється реально-життєва функція мови. З огляду на це навчання іноземної мови передбачає використання НМС, які заздалегідь проектуються викладачем. Існує безліч визначень НМС, але очевидно, що вона є сукупністю спеціально створених умов [7; 63] і повинна бути репрезентована у вигляді цілком конкретних компонентів, за допомогою яких програмується мовлення. Зрозуміло, що без партнерів, предмета розмови і потреби у мовному спілкуванні мовного контакту не відбудеться. Застосування мови курсантами потребує чіткої організації і

можуть плануватися не тільки педагогами, але і самими студентами відповідно до їхніх пізнавальних інтересів.

II спосіб. Лекція з запланованими помилками. У цьому випадку студенти сповіщаються про тему майбутньої лекції. Їм пропонується розширений план з визначеної теми і список необхідної літератури. Кожний з тих, хто навчається, повинний написати текст лекції таким, яким він його собі уявляє. Під час читання викладачем лекції з запланованими помилками, студенти на аркушах паперу в автономному режимі їх фіксують. Наприкінці заняття "Таблиця помилок" (табл. 2) здається і протягом 5-10 хвилин проводиться спільне з викладачем обговорення змісту лекції.

Таблиця 2

Таблиця помилок

Допущена помилка	Правильний текст
------------------	------------------

Достоїнства такого виду діяльності очевидні. Психологічний момент - ситуація успіху. Протягом усієї лекції (80 хвилин) викладачеві не потрібно докладати зусилля для підтримки активної уваги студентів. Як показав тривалий моніторинг, значно підвищується ефективність усвідомлення засвоєного матеріалу. Ситуацію успіху вбачаємо у формуванні у студентів уміння виділяти головне (істотне) у досліджуваному матеріалі, тому що за цієї умови вони можуть легко знайти "допущені" викладачем помилки.

Індекс задоволеності таким видом діяльності у студентів експериментальної групи склав 0,67, що дозволило дійти висновку про її ефективність.

Висновок. Таким чином, можна дійти висновку, що особистісно орієнтована підготовка студентів до роботи в оздоровчих дитячих центрах характеризується наявністю змін на чотирьох напрямках: формування умов для саморозвитку особистості; допомоги студентам у формуванні системи психолого-педагогічних знань; формування педагогічних умінь; формування професійної мотивації.

Резюме

Особистісно орієнтована підготовка студентів до роботи в оздоровчих дитячих центрах має велике значення для формування особистості вихователя. Робота з дітьми повинна проводитися з урахуванням їх інтересів, вікових та психологічних особливостей, дружніх стосунків з товаришами та вихователями. Це можливо тільки у разі спеціальної підготовленості вожатих до цього процесу.

Ключові слова: особистісно-орієнтований підхід, ситуація успіху, саморозвиток особистості, комунікативна діяльність, педагогічна взаємодія.

Резюме

Личностно ориентированная подготовка студентов к работе в оздоровительных детских центрах имеет большое значение для формирования личности воспитателя. Работа с детьми должна проводиться с учетом их интересов, возрастных и психологических особенностей,

викладання (до 50% часу в навчально-виховному процесі), і, на наш погляд в умовах особистісно орієнтованого підходу необхідно переглянути підхід до ведення лекційних занять.

Традиційно на лекції вся (або майже вся) ініціатива передається викладачеві (він і автор, і постановник, і виконавець).

Помітимо, особливістю слухання в умовах лекції є послідовне значеннєве сприйняття без можливості повернення і додаткової перевірки з метою уточнення і більш повного з'ясування змісту висловлення. Слухання лекції здійснюється системою прийомів: виділення основної лінії повідомлення; значеннєве угруповання; створення образу; перебування загального в частці; включення нових знань у систему наявних.

Крім усього цього студентам необхідно здійснювати запис змісту лекції (суцільної основної фіксації або конспектування).

Студент, як правило, при читанні лекції залишається пасивним слухачем. Якщо врахувати обсяг часу, що відводиться в навчальному процесі лекціям, то наш висновок про зміну погляду на проведення лекційних занять, стає очевидним і виправданим.

У своїй експериментальній роботі ми апробували кілька способів ведення лекційних занять.

I сносів. Лекція базується на ситуаціях успіху, що є психологічним моментом. Сутність пропонованої роботи полягає в тому, що під час першого лекційного заняття кожному студенту видається опорний конспект. Наприклад, з курсів психології і педагогіки (табл.1).

Таблиця 1

Опорний конспект за курсу педагогіки (психології)

Тема лекції	Основний зміст (питання, які виникають)	N.B.!	Інформація з додаткового джерела	Мої особисті міркування	Додаткова інформація, необхідна для роботи в ОДЦ
-------------	---	-------	----------------------------------	-------------------------	--

Очевидно, що в опорному конспекті є місце для питань, для особистих міркувань, але, найважливіше, завдяки такій роботі вже з I курсу студент починає формувати свою особисту методичну скарбничку (остання графа в табл.1).

Складання таких опорних таблиць-карт дозволяє студентові самостійно знаходити головне в досліджуваному матеріалі, зосереджуватися на ньому, розширювати і поглиблювати знання, використовуючи додаткові джерела, аналізувати, систематизувати, відбирати необхідний із точки його зору матеріал у методичну скарбничку для забезпечення вдалої адаптації в умовах сучасного табору.

Ситуації успіху при такому способі проведення лекційних занять ми вбачаємо в такому: якщо "головне", виділене студентом під знак N.B.! збігається з питаннями викладача на практичних заняттях або на іспиті, то студент буде успішний у своїх відповідях; якщо методична скарбничка буде сприяти виробленню власного педагогічного стилю, то студенту буде нескладно адаптуватися у професійній діяльності.

Така форма лекції, безумовно, оптимізує навчальний процес, стимулює до самоосвіти. Особливість цих лекцій полягає в тому, що вони

мовної підтримки, тому завдання викладача забезпечити необхідні і достатні передумови для бажаної комунікації на занятті.

Організація мовного контакту. Тут викладач повинен врахувати форми взаємодії, спільність інтересів курсантів і рівень володіння мовою, місцеположення партнерів (зручна для мовного контакту позиція: один навпроти одного, за окремим столом, тощо).

Пред'явлення теми розмови. Цей фактор викладач визначає у своїй інструкції; він може вдаватися до словесного визначення предмета розмови, що ґрунтується на уяві й досвіді курсантів. Предмет або тема, розмови повинні бути конкретними, тому необхідно чітко розмежовувати поняття теми розмови (тобто змісту розмови) й усної розмовної теми, яка вивчається за тематичним планом.

Формулювання мети спілкування. Викладач формулює мотив навчання у вигляді комунікативного завдання. Зазвичай воно є частиною загальної інструкції і визначає те, що курсант повинен зробити. Такі завдання можуть мати різні рівні розгорнутості. Комунікативні завдання можуть зближувати навчальне мовлення з реальною функцією мови, тому викладачеві слід створювати завдання, які спонукають до одержання або повідомлення потрібної для курсанта інформації. Таке вдається тоді, коли зусилля комунікантів спрямовується на вирішення якогось позамовного завдання, розв'язання якоїсь проблеми за допомогою іноземної мови. Відтворення ж запропонованого змісту не несе нової інформації, а, отже, мовний контакт не реалізується.

Мовна підтримка, що передбачає організацію зовнішніх мовних опор для підтримки мовного контакту: опрацювання готового тексту діалогу або монологу, які можуть розглядатися як елементи системно-мовного підходу; презентація списку ключових слів, які, з одного боку сприяють правильному мовному оформленню речень, засвоєнню мовного матеріалу та його актуалізації, а з другого – можуть вказати на послідовність формування змісту розмови; інструкція щодо вживання розмовних зразків, своєрідною формою яких є запитання й очікувана відповідь, а також накази, що вимагають певного мовного акту.

У сукупності ці чотири компоненти складають НМС і є передумовами успішного розвитку комунікації на занятті, але викладач також має пам'ятати, що для успішного ведення повноцінної комунікації, кількість підказок слід поступово й неухильно зменшувати і, в кінці кінців, звести до мінімуму. Від курсу до курсу частка рецептивно-репродуктивних вправ повинна зменшуватися, а об'єм висловів спонтанного характеру збільшуватися. Все частіше пред'явлення мовленнєвої ситуації здійснюється шляхом постановки запитання, прослуховування, або читання мікротекстів.

Мовленнєві ситуації використовувалися як вихідний момент при структуруванні змісту навчання. Була створена експериментальна робоча програма, у якій зміст навчання описувався не за допомогою тем, а на базі переліку типових ситуацій. Розробляючи програму, ми спиралися на принцип ситуативної обумовленості мовного контакту, що дозволило

розглядати тему не як існуючу поза спілкуванням комунікативну категорію, а як результат об'єднання і взаємодії основних компонентів мовної ситуації (обстановки, особистості що спілкуються і їхніх взаємин, мовних спонукань). Таким чином, не тема визначала ситуацію, а ситуація - тему. Комунікативна спрямованість програми стала критерієм для добору мовного матеріалу, практичну спрямованість програми визначила мета навчання іншомовної мовної діяльності - спілкування з носіями мови, в першу чергу, в сфері усного мовлення.

Під час державної атестації з англійської мови курсантам пропонується висловитися у зв'язку з запропонованою ситуацією, і таких ситуацій – близько сотні. Наприклад, 1. Checking the passport of a citizen of India you have noticed that the owner is nervous and excited. Ask him when and where he obtained his passport, suggest that he should take off his glasses, explain too him that his passport is invalid because the photo of the real owner was removed and substituted by his one. This passport doesn't belong to him.

2. A Canadian girl wants to renew her visa at the Check point. Explain how to do it, ask whether she is ready to pay Consular duty, help her to do the formalities.

Курсанти, яких з перших курсів навчають розв'язувати проблеми засобами іноземної мови, використовуючи навчально-мовленнєві ситуації, зуміють адекватно зреагувати на будь-яку ситуацію та вирішити всі запропоновані комунікативні завдання.

При створенні ситуацій для курсантів ми враховували необхідність зміни характеру поставленої задачі, функції мовної діяльності, її особливості, можливості, ступінь складності в мовному вираженні. У цілому їх можна характеризувати як ситуації, що: сприяють розумінню змісту навчального матеріалу, точності і чіткості вираження думки; пов'язані з емоційним сприйняттям і збагаченням експресивних сторін мовної діяльності, що створювали емоційну атмосферу, розвивали виразність, емоційність, правильну інтонацію; сприяють збагаченню словникового запасу, де особлива увага приділялася значеннєвій стороні мовної діяльності, термінології, необхідної для компетентного ведення фахової розмови, відповідності нормам літературної мови, правильності вимови; пов'язані з позицією курсанта як суб'єкта, що сприяли удосконалюванню мовних умінь "впливу" на думку співрозмовника (уміння відстоювати свою точку зору, задавати питання, переконувати, заперечувати, доводити, виражати свою думку до того, що відбувається).

Безумовно, успіх використання навчально-мовленнєвих ситуацій на заняттях англійської мови залежить від викладача. Яким має бути викладач, щоб максимально використати можливості мовленнєвої ситуації.

Для успішного створення реальних мовленнєвих ситуацій, в першу чергу, викладачу необхідні відповідні професійні якості. Викладач постійно повинен розвивати свої професійні якості, бо межі удосконалення не існує. Він сам має стати джерелом інформації й вчити своїх вихованців знаходити інформацію самостійно, розвивати їх самостійність як засіб інтелектуального розвитку. Він має вміти показати інтерес до теми

педагогічної дії; ситуації успіху, що забезпечують не тільки ціннісне ставлення до засвоєння знань, але і до подальшого ефективного використання їх у професійній діяльності.

Серед методів нами були обрані: різноманітні особистісно орієнтовані задачі; педагогічні ігри, які забезпечують реалізацію особистісних функцій, проживання різних ситуацій, нагромадження педагогічного досвіду; діалог (бесіду), які забезпечують особливе дидактико-комунікативне середовище, що робить можливим суб'єктно-змістовне спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості; педагогічну підтримку (як складова частина процесу освіти поряд з навчанням і вихованням), що забезпечує процес індивідуалізації особистості, адаптації майбутніх вчителів у постійно мінливих педагогічних реаліях.

Рівень (якість) саморозвитку особистості ми визначали за критерієм результативності, показниками якого були цілком (частково) сформовані блоки функціонування особистості: самовизначення; самореалізація; самопізнання; саморегуляція; самореалізація; самоосвіта.

Об'єктивність результатів, що відслідковуються, забезпечувалася п'ятикратним анкетуванням студентів (наприкінці кожного семестру), а також спостереженнями викладачів, що ведуть основні курси.

У процесі експериментальної роботи студенти виконували різноманітні особистісно орієнтовані завдання (мета: наповнення їх значеннєвою змістовністю), що можуть бути використані для контролю на заняттях, але головне достоїнство цих завдань полягало в створенні умов для прояву творчості, демонстрації своєї самотності й унікальності, наповнення індивідуальним змістом рішення запропонованих задач. Від заняття до заняття завдання ускладнювалися [5, с.68]. Слід зазначити, що студенти експериментальної групи до такого роду завдань підходили серйозно, із глибоким осмисленням. Аналіз процесу впровадження різноманітних особистісно орієнтованих задач показав, що їхнє використання сприяло зміні у студентів стереотипу в пізнавальній діяльності. Виконання задач спонукувало студентів більш глибоко вивчати обов'язковий, а також додатковий матеріал, звертатися до логіки й інтуїції в реалізації власного багажу знань. Безумовно, у таких умовах формувалася мотивація до подальшого освоєння педагогічного простору.

У процесі підготовки студентів до роботи в ОДЦ використовувалися не тільки семінарські (практичні) заняття, але і така форма як лекція.

У контексті особистісно-орієнтованого підходу, спираючись на можливості самореалізації особистості в ситуаціях успіху, ми докорінно змінили погляд на проведення лекційних занять.

На наш погляд, у нових реаліях вищої педагогічної освіти основний акцент необхідно ставити на самостійну навчальну роботу студентів, як поза освітнім процесом, так і усередині нього.

Відомо, що у рамках проведення семінарів, практичних і лабораторних занять проблеми оптимізації навчально-виховного процесу вирішуються досить продуктивно, однак про лекційні заняття це сказати важко, але загально визнано, що саме лекція є основним методом

метою, виходячи зі специфіки вступного курсу, на заняттях створювалося позитивне емоційне тло, у результаті чого кожний міг виявити себе в силу своїх потреб і можливостей.

Основними прийомами на даному етапі дослідно-експериментальної роботи ми визначили створювані нами ситуації педагогічно доцільного суперництва (змагальності).

На даному етапі студентам був запропонований твір "Яким я хочу бачити сучасний табір" з двох точок зору: погляд дитини і погляд вихователя (вожатого). Це дозволило об'єктивно оцінити рівень вимог до сучасного ОДЦ і врахувати їх при конструюванні моделі літнього оздоровчого дитячого центра.

На наступному етапі дослідно-експериментальної роботи студентам була запропонована творча форма занять – робота в мікрогрупах [3, 187]. Сутність її полягала в тому, що весь колектив (20-25 чл.) поділявся на 3-4 мікрогрупи (не більше 7 чоловік у кожній). Групам пропонувалися завдання, які вони повинні були, виконавши, - "презентувати".

Підсумком стала гра – КВВ, що проходить під гаслом "Табір майбутнього", яка дозволила продемонструвати усе, чому студенти навчилися на даному етапі.

Гра була побудована на принципі змагання, що захопило і мобілізувало студентів. Аналіз такого роду спільної діяльності показав, що студенти вважають такі заняття необхідними, корисними, ефективними.

Після завершення цього етапу навчання нами було проведено анкетне опитування в експериментальній групі. Результати опитування показали високий рейтинг експериментальної системи навчання. Студенти відзначили, що превалювання комунікативних форм взаємодії в навчально-виховному процесі, а також ігрові форми проведення занять сприяють створенню невимушеної обстановки, позитивному емоційному кліматові, зняттю напруги.

57,2% учасників опитування констатували той факт, що в таких умовах вони мають можливість виявити себе, самовиразитися, показати свої здібності. Основна частина студентів відзначає, що в них значно підвищився інтерес до пізнавальної діяльності, і, що значніше для нас, закріпилася впевненість у правильності вибору професії, тому що педагогічна діяльність для них у рамках запропонованої моделі навчання стала ще привабливішою.

Також студенти відзначали, що запропонована на II етапі форма занять мікрогрупами сприяла формуванню другодомінантності, співробітництва у відносинах.

Вище ми відзначали, що на другому етапі ми вводили комплекс ситуацій успіху, що забезпечують повноцінну самореалізацію особистості, а також формування інших ролей блоків її функціонування. Це значить, що основний акцент на другому етапі дослідження робився на саморозвитку особистості, як основної мети особистісно орієнтованої підготовки. Сприятливими умовами в нашій експериментальній роботі виступали: превалювання в навчально-виховному процесі комунікативних форм

розмови, якщо навіть ця тема його не цікавить, тобто його завдання – бути артистом. Викладач повинен вміти, з одного боку, стати рівноправним співрозмовником, а з іншого – вміло підтримувати розмову, максимально зберігаючи співвідношення мовлення на користь учасників мовленнєвої ситуації, тобто нічого не робити за них, допомогти досягти результату самостійно, навчити їх нести відповідальність за результат власної діяльності. Стиль викладання предмета має бути демократичним, який спонукає до створення реальних мовленнєвих ситуацій, тобто до співпраці, де демократичність, відкритість, полілогічність є ключовими рисами. І, звичайно ж, не нав'язувати своєї точки зору, не допускати тиску, який, зазвичай, призводить до зворотного очікуваному результату. Особливу роль відіграють творчі здібності викладача, адже саме його винахідливість допомагає формувати адекватні мовленнєві стимули, пробуджувати інтерес до предмета, моделювати діяльність, створювати атмосферу пошуку, прогнозувати кінцевий результат. Готовність викладача до творчого пошуку разом зі своїми вихованцями та вміння створювати атмосферу продуктивної діяльності залежить від знання предмета й методичних прийомів, які він готовий застосувати. Викладач повинен навчити таких прийомів мислення, як порівняння, узагальнення, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків [3; 122].

В основу своєї діяльності викладач має покласти гармонію п'яти „е”: ерудицію, енергійність, емоційність, етику, естетику й завжди керуватися оптимістичною концепцією: кожна людина має певний потенціал, який поступово допомагає їй стати підготовленим фахівцем і, врешті-решт, особистістю.

Підбиваючи підсумки, треба ще раз підкреслити, що рушійною силою процесу успішної організації навчання є викладач, висока культура, широкий кругозір, мудрість якого повинна розбудити у кожній людині найкращі спонукання до пізнання та вдосконалення. Від його раціональної методики навчання за допомогою мовленнєвих ситуацій залежить ефективність проведення заняття. Для створення атмосфери, яка зближує навчальне мовлення з реальною функцією мови і, таким чином, вдосконалює механізми, які регулюють якість мовленнєвої діяльності та підвищують рівень професійної мовленнєвої культури викладач має максимально використати можливості навчально-мовленнєвої ситуації.

Подальші дослідження стосуватимуться проблем та основних напрямків підвищення якості заняття за умов використання навчально-мовленнєвих ситуацій.

Резюме

У статті йдеться про роль викладача в організації інтерактивного заняття шляхом створення навчально-мовленнєвих ситуацій. Викладений матеріал досліджень щодо існуючих труднощів у створенні навчально-мовленнєвих ситуацій. Обґрунтовані практичні поради викладачу щодо оптимальної організації занять на основі інтерактивного навчання за допомогою моделювання мовленнєвих ситуацій. Розроблена поведінкова модель викладача.

Ключові слова: навчально-мовленнєва ситуація, інтерактивне навчання, поведінкова модель викладача, моделювання.

Резюме

В статті говориться о ролі преподавателя в организации интерактивного обучения путем создания учебно-речевых ситуаций. Изложен материал исследований касательно существующих сложностей в создании учебно-речевых ситуаций. Обоснованы практические советы преподавателю относительно оптимальной организации занятий на основании интерактивного обучения при помощи моделирования речевых ситуаций. Разработана поведенческая модель преподавателя.

Ключевые слова: учебно-речевая ситуация, интерактивное обучение, поведенческая модель преподавателя, моделирование.

Summary

The article concerns the tasks of the teacher in the organization of interaction by means of creating communicative situations. Exploration as for the existing difficulty in the creation of communicative situations is stated. Practical pieces of advice for the teacher for optimal lessons' organization on the bases of interaction with the help of modeling communicative situations are founded. Teacher's behavior model is elaborated.

Keywords: a communicative situation, interaction, teacher's behavior model, modeling.

Література

- 1.Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н.И.Гез, А.А. Миролубов, В.М. Ляховицкий и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
- 2.Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
- 3.Пометун О.Л., Пирожено Л.В. Современный урок. Интерактивные технологии обучения. – К.:Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
- 4.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Метод. – М.: Высшая школа, 1991.- 207с.
- 5.Алхазивили А.А. Основы овладения устной иноязычной речью. - М., 1988
- 6.Заремская С.И. Слободчиков А.А. Развитие инициативной речи учащихся. - М., 1983
- 7.Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. - М., 1981.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 378.14.013.3:378.14.014.25

ТЕХНОЛОГІЯ ЕКСПЕРТИЗИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

*Касьянова Олена Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент*

Інститут післядипломної освіти ХНПУ ім Г.С. Сковороди, м. Харків

Постановка проблеми. Україна, яка чітко обрала шлях на європейську інтеграцію, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

У зв'язку із входженням України до Європейського освітнього і наукового поля, наголос все більше робиться на якості освіти і забезпеченню на цій основі конкурентноспроможності випускників ВНЗ та

Виклад основного матеріалу. Мета особистісно орієнтованої підготовки студентів до роботи в ОДЦ (як якісно нового рівня, що відповідає вимогам суспільства) диференційована нами на чотири співмети: формування умов для саморозвитку особистості, тобто для функціонування шести блоків: самовизначення, самоосвіти, самореабілітації, самопізнання, самореалізації, самоорганізації, що забезпечує збереження цілісності особистості; допомога студентам у формуванні системи психолого-педагогічних знань; формування педагогічних умінь; формування професійної мотивації.

До педагогічних умов особистісно орієнтованої підготовки студентів до роботи з дітьми в ОДЦ ми відносимо наступні: у процесі підготовки студентів будуть враховані особливості функціонування сучасного ОДЦ; у процесі підготовки студентів створені ситуації успіху, що забезпечують ціннісне ставлення студентів не тільки до засвоєння знань, але і до подальшого ефективного використання їх у роботі в дитячому оздоровчому центрі; у процесі професійної підготовки превалює комунікативна діяльність з яскраво вираженою орієнтацією на форми педагогічної взаємодії (бесіда, діалог, партнерство, співтворчість).

Зміст особистісно орієнтованої підготовки студентів педагогічного ВНЗ до роботи в ОДЦ, на наш погляд, визначається міждисциплінарним підходом, тому що в умовах сучасного ОДЦ вихователь повинний бути професіоналом не тільки в галузі педагогіки, але й в галузі психології.

Наш багаторічний досвід роботи з ОДЦ показав, що традиційна підготовка студентів до роботи в літньому таборі не може вважатися задовільною. Виходячи з цього, ми звернулися, до СДПУ із пропозицією про особистісно орієнтовану підготовку майбутніх учителів до роботи з дітьми, у рамках психолого-педагогічного циклу протягом трьох років (шести семестрів), тому що відповідно до державних навчальних планів основна частина студентів виходить на літню педагогічну практику в VI семестрі (червень-серпень).

Протягом трьох років здійснюється взаємодія з кафедрами психології і педагогіки, що відповідають за підготовку студентів до роботи в ОДЦ.

У процесі спільної роботи здійснюється: обговорення актуальних педагогічних проблем; визначення основних напрямків у підготовці студентів до літньої практики в ОДЦ.

Вважаємо за необхідне відзначити, що навчальна діяльність, заснована на превалюванні комунікативної діяльності студентів, а також включення творчих завдань у процес підготовки студентів до професійної діяльності вплинули не тільки з погляду розширення кругозору і формування навичок спілкування, адекватних сучасним вимогам системи освіти, але також у плані формування почуття відповідальності, другоюдомінантності в колективно творчій грі, у плані особистісного самовираження [2, с. 156].

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів, а також інтенсифікації процесів самовираження і самореалізації на деяких стадіях експериментальної роботи вводилися ситуації успіху [1, с. 93]. З цієї

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ В ОЗДОРОВЧИХ ДИТЯЧИХ ЦЕНТРАХ

*Чернишова Ганна Федорівна
кандидат педагогічних наук, професор*

*Сумський юридичний факультет Харківського національного
університету внутрішніх справ*

Постановка проблеми. Соціальне замовлення на якість підготовки фахівців педагогічного профілю міняються відповідно динаміки умов функціонування нашого суспільства.

Слід також зазначити, що педагогіка, її теорії і цінності ніколи не існували в ізольованому просторі. Соціально-духовні сфери різних країн зв'язані одна з одною. Видозміна світової системи освіти відбувалася і відбувається постійно. Штучне обмеження соціалістичної системи від усього навколишнього світу привело до тривалого застою в системі педагогіки.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з організацією виховної роботи у дитячих оздоровчих центрах свого часу розглядалися такими вітчизняними та зарубіжними дослідниками як В.І.Беляєв, О.С.Газман, О.І.Грекова, О.В.Запорожець, В.П.Зінченко, М.Б.Коваль, В.Г.Кузь, Л.Ю.Лялюгене, О.В.Мудрик, Г.Н.Попова, М.П. Теофанова, А.І.Щетинська та ін.

Процес перебудови в нашій державі стираючи політичні межі автоматично підключив нашу систему освіти до світової, у результаті чого: відбулася переорієнтація принципів самосвідомості і рефлексії, вироблення нового (справжнього) розуміння гуманізму; соціалістичний світогляд перемінився на більш гнучкий, складний, індивідуалізований; визначилися нові технології і нове культурне середовище освіти, що характеризується більшою свободою суб'єктів педагогічного процесу.

Однак завдання гуманізації і демократизації української системи освіти виявилися досить складними. З одного боку, їхньому розв'язанню заважали умови нестабільності, що охопили усю Україну. З іншого боку - соціокультурні протиріччя: консервативність менталітету основної частини вчителів, збільшення числа сиріт, ріст підліткової злочинності і т.д. [4, с. 121]. І, на жаль, в процесі навчання майбутні вчителі майже не звертають увагу на особистісно орієнтований підхід як до процесу навчання, так і до процесу виховання, зокрема, в ОДЦ.

До зовнішніх факторів функціонування і розвитку ОДЦ ми відносимо: вимоги з боку замовника; вимоги з боку батьків; очікування дітей і підлітків стосовно якості роботи вихователівського (вожатського) складу.

До внутрішніх факторів – бажання вихователів (вожатих) відповідати очікуванням дітей, батьків, адміністрації і т.д.; прагнення зберегти за собою робоче місце; матеріальна зацікавленість і т.д.

Отже, основною метою нашої статті є доказ великої ролі особистісно орієнтованої підготовки студентів до роботи в оздоровчому дитячому центрі.

престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі.

Отже, у вищих навчальних закладах мають відбутися комплексні, системні зміни, які повинні у результаті забезпечити формування якісно нового освітнього середовища.

Відтак у ВНЗ розгортається інноваційна освітня діяльність, яка зорієнтована на відмову від відомих штамів, стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особистості, підготовки фахівця, виходить за межі діючих нормативів, створює нові технології, методики, пропонує нові підходи до особистісно-творчої, індивідуально спрямованої праці.

Проте інноваційна діяльність не завжди має очікувані високі результати, оскільки не завжди чітко визначені напрямки докладання зусиль для конкретного навчального закладу, чинники, що впливають на результати інноваційної діяльності, не здійснено діагностику проблем та не сформульовано стратегію розвитку закладу освіти.

Подолати ці недоліки можливо за умов здійснення експертизи інноваційної діяльності.

Використання методу експертних оцінок перебуває нині на стадії дослідження й привертає увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних учених та практиків.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми експертного оцінювання в педагогіці знайшли відображення у дослідженнях М. Архангельського, Л. Буркової, В. Бухвалова, Г. Воробйова, Л.Даниленко, Г. Данилової, В. Євланова, А. Єрмоли, В. Зверєвої, В. Кутузова, П.Піскунова, Я.Плінера, С. Тарасова, В. Черепанова та інших науковців. Так, сучасні методологічні підходи до педагогічної та психологічної експертизи розробляють М. Алексєєв, Ю. Швалб, Г. Штомпель. Експертиза освітніх інновацій, освітніх систем стали об'єктом уваги у дослідженнях Л. Буркової, Л.Даниленко. Наукові роботи Г. Азгальдова, В. Черепанова присвячені експертизі результатів діяльності. А. Єрмолою розроблено технологію експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі; М.Князевою - експертизу освітніх проєктів. Специфіку експертного методу розкривають Л. Євланов, В. Кутузов, С. Тарасов, В. Черепанов. Експертизу на засадах діагностики вивчають А. Підласий, В. Шамардін. А. Підласим, Г.Підласим розроблено експертні комп'ютерні програми.

Проте аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що недостатньо висвітлено питання експертного оцінювання ефективності інноваційної діяльності у закладі освіти, можливості застосування експертизи у системі вищої освіти.

Мета статті – розкрити зміст і технологію здійснення експертної оцінки ефективності інноваційної діяльності ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. На думку науковців, експертний метод - це комплекс логічних і математичних процедур, спрямованих на здобуття інформації, її аналіз, узагальнення з метою підготовки і прийняття компетентного управлінського рішення [4].

Експертний метод дослідження застосовується в тих випадках, коли

на основі відомих законів неможливо передбачити поведінку системи у майбутньому; коли неможливо здійснити експериментальну перевірку ходу процесу; за наявності невизначених чинників, які не піддаються контролю; за наявності великої кількості варіантів шляхів розв'язання проблем; у випадках неповноти інформації, на основі якої приймається рішення.

Метод експертного оцінювання передбачає такі етапи:

1. Формування групи експертів.
2. Визначення мети роботи експертної групи.
3. Вибір правил, способів оцінки, статистичної обробки та узагальнення інформації.
4. Визначення критеріїв експертизи.
5. Проведення процедури експертизи.
6. Заповнення протоколу результатів експертизи.

Важливим етапом при здійсненні експертизи є відбір та формування групи експертів, оскільки цей етап має суттєве значення для забезпечення надійності експертних оцінок. Головна вимога до експерта - компетентність у досліджуваній галузі. Експериментальне доведено, що оптимальна кількість експертів у групі 10-12 чоловік.

На другому етапі необхідно чітко визначити проблему, яку передбачається розв'язати за допомогою експертного методу, мету роботи експертної групи та визначити об'єкти, які будуть представлені експертам для аналізу й оцінки. Якщо об'єкти необхідно оцінити за кількома параметрами, складається повний перелік цих параметрів.

На третьому етапі визначаються принципи, підходи, методи, за якими буде здійснюватись оцінка об'єктів, та форма представлення кінцевих результатів.

Для вимірювання ефективності інноваційної діяльності ВНЗ ми пропонуємо використовувати кваліметричний підхід, який забезпечує комплексне кількісне оцінювання якості предметів або процесів. Основи педагогічної кваліметрії закладені в працях С. Архангельського, Б. Бітаноса, М. Грабаря, П. Воловіка, Л. Гельсона, Л. Фрідмана та інших науковців.

Методологія та інструментарій кваліметрії дає змогу плідно формалізувати якісні характеристики відповідних явищ і процесів через їх розподіл на простіші, визначити нормативний чи стандартний їх перебіг через систему критеріїв - показників діяльності. Технологія кваліметрії забезпечує вимірювання результатів, що фіксують досягнення мети на певний момент часу.

Для проведення експертного оцінювання ефективності інноваційної діяльності ВНЗ нами розроблена кваліметрична модель.

Кваліметрична модель - норма-зразок об'єкта з якісно-кількісними характеристиками, що дає змогу в математизованій формі відбити ступінь його (об'єкта) реального розвитку [2].

Четвертий етап експертизи - визначення критеріїв. Якщо діяльність, яку вимірюють, повністю задовольняє потребам суб'єктів освітнього процесу, суспільства і держави, виставляється 1 бал; якщо задовольняє

конструкторська діяльність, художник-конструктор, вчитель трудового навчання, професійно важливі якості, художньо-конструкторські знання та вміння.

Резюме

Статья посвящена проблеме художественно-конструкторской подготовки учителя трудового обучения в современных условиях. Проанализированы различные подходы к определению понятия „художественное конструирование“, его заданий и места в современном обществе. Осуществлен сравнительный анализ профессионально-квалификационных характеристик учителя трудового обучения и художника-конструктора. На его основе выделены общие черты профессиональной деятельности и профессионально важные качества обоих специалистов. Определены основные знания и умения по художественному конструированию, необходимые современному учителю трудового обучения для эффективного выполнения его профессиональных обязанностей.

Ключевые слова: художественное конструирование, дизайн, художественно-конструкторская деятельность, художник-конструктор, учитель трудового обучения, профессионально важные качества, художественно-конструкторские знания и умения.

Summary

The article deals with the problem of artistic constructive training teacher of the labour training under modern conditions. Different approaches to determine the definition of „artistic constructing“, its tasks and place in modern society have been analyzed. The comparative analysis of professional-qualifying descriptions of teacher of the labour training and designer was carried out. General features of professional activity and professionally important qualities of these specialists are selected on its basis. Basic artistic constructive knowledge and abilities, necessary for the modern teacher of the labour training, were determined in our article.

Keywords: artistic constructing, design, designer activity, designer, teacher of the labour training, professionally important qualities, artistic constructive knowledge and abilities.

Література

1. Волкова В.В. Дизайн рекламы. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 144 с.
2. Огородников Ю.А., Кожина О.А. Образовательная область „Технология“: от философии к практике // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 21-25
3. Петровская О.В. Профессиограмма учителя технологи как основа совершенствования профессионализма в системе ПК / <http://totem.edu.ru/articles/raw/2005.2.17.htm>
4. Профессиограммы и профессиокарты основных профессий: Методическое пособие / Под ред. В.В.Ерасова. В 2-х кн. – К., 1995
5. Рачинская Е.И., Сидоренко В.И. Моделирование и художественное оформление одежды. – Ростов-на-Дону.: Изд-во „Феникс“, 2002. – 608 с.
6. Художественное конструирование. Проектирование и моделирование промышленных изделий: Учеб. для студентов художественно-промышл. вузов / Под ред. З.Н.Быкова, Г.Б.Минервина. – М.: Высш. шк., 1986. – 239 с.
7. Что такое дизайн? Термины и определения / <http://www.rubr.ru>

Подано до редакції 12.05. 2006

Ми визначили основні художньо-конструкторські знання та вміння, які необхідні сучасному вчителю трудового навчання для ефективної реалізації завдань освітньої галузі „Технологія”.

Отже, вчитель трудового навчання повинен *знати*: основні положення технічної естетики та ергономіки; історію розвитку і становлення дизайну; принципи і закономірності формування предметного середовища; вимоги, які слід враховувати в процесі проектування виробів (функціональні, техніко-конструктивні, ергономічні та ін.), критерії естетичної оцінки якості виробів; етапи проектування; основні методи сучасного дизайну та художньо-графічних робіт; основні види, закономірності і засоби композиції у дизайні; сучасні конструкційні та декоративно-оздоблювальні матеріали; основні графічні комп'ютерні програми; та *уміти*: здійснювати функціональний, композиційний та ергономічний аналіз виробів і предметного середовища; використовувати графічні та пластичні засоби для рішення творчих задач, пов'язаних з проектуванням об'єктів праці (виконувати ескізи, технічні рисунки, креслення, макети); використовувати методи технічної творчості в процесі художнього конструювання; застосовувати методи сучасного дизайну (біодизайну, ергодизайну, етнодизайну, екодизайну, методи трансформації, деконструкції, модульного проектування, комбінаторні прийоми тощо) при розробці нових виробів; використовувати комп'ютерні графічні програми для рішення художньо-конструкторських завдань; проявляти власну творчу думку, фантазію, художнє ставлення, самостійність в розробці проектів об'єктів праці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Необхідність якісної художньо-конструкторської підготовки сучасного вчителя трудового навчання є очевидною вимогою часу. Знання і вміння з художнього конструювання – це важливі складові його професійної компетентності, що дозволяють ефективно організувати проектну діяльність учнів на уроках трудового навчання та сприяти справі їхнього творчого розвитку.

Розробленню дидактичних засад підготовки майбутніх вчителів трудового навчання з основ художнього конструювання будуть присвячені наші наступні розвідки з означеної проблеми.

Резюме

Стаття присвячена проблемі художньо-конструкторської підготовки вчителя трудового навчання в сучасних умовах. Проаналізовано різні підходи до визначення поняття „художнє конструювання” та його завдань і місця в сучасному суспільстві. Проведено порівняльний аналіз професійно-кваліфікаційних характеристик вчителя трудового навчання та художника-конструктора. На його основі виділені спільні риси професійної діяльності та професійно важливі особистісні якості обох спеціалістів. Визначені основні знання та уміння з художнього конструювання, які необхідні сучасному вчителю трудового навчання для ефективного виконання його професійних обов'язків.

Ключові слова: художнє конструювання, дизайн, художньо-

більше, ніж на 50% - 0,75 бала; якщо задоволення на 50% - 0,50 бала; якщо задоволення менше, ніж на 50% - 0,25 бала; якщо не задовольняє - 0 балів.

П'ятий етап - проведення експертизи. Розрізняють методи колективної роботи експертної групи та методи отримання індивідуальної думки членів експертної групи. Методи колективної роботи експертної групи передбачають отримання узагальненої думки під час спільного обговорення і вирішення поставлених проблем групою фахівців. Серед методів колективної роботи експертів найбільш відомі метод комісії, суду, мозкової атаки, метод Дельфі. Серед методів отримання індивідуальної думки членів експертної групи основним є інтерв'ю і анкетування.

Шостий етап - підсумковий. Головне завдання цього етапу - визначити підсумкову думку експертів, що є результатом експертизи.

Висновки. Отже, використовуючи запропоновану технологію оцінки ефективності інноваційної діяльності ВНЗ кваліфікованими фахівцями-експертами, можна виміряти рівень досягнення поставленої мети чи реалізації окремого напрямку інноваційної діяльності. Використовуючи кваліметричну модель можна всебічно проаналізувати, оцінити результати інноваційної діяльності і змодельовати проект цілеспрямованого розвитку закладу освіти. Кваліметричний підхід у системі вищої освіти уможливило підвищення ефективності становлення й професійного розвитку майбутнього фахівця, а це, в свою чергу, зміцнює престиж ВНЗ, сприяє розв'язанню завдань модернізації системи вищої освіти і приєднання до Болонського процесу.

Резюме

У статті розкрито зміст і технологію здійснення експертної оцінки ефективності інноваційної діяльності ВНЗ.

Ключові слова: інновація, вищий навчальний заклад, ефективність, інноваційні процеси.

Резюме

В статье раскрыты содержание и технология осуществления экспертной оценки инновационной деятельности ВУЗа.

Ключевые слова: инновация, высшее учебное заведение, эффективность, инновационные процессы.

Summary

Maintenance and technology of realization of expert estimation of innovative activity of Institute of higher is exposed in the article.

Keywords: innovation, higher educational establishment, efficiency, innovative processes.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. - Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. - 384 с.
2. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). - Х.: Основа, 2004. - 128 с.
3. Козлова О.І. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. - Суми: ВВП Мрія-1 ЛТД, 1999. - 92 с.
4. Оцінювання якості роботи закладу освіти / Упоряд. Н. Мурашко. - К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. - 128 с.

Подано до редакції 18.06.2006

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Кидина Лилия Михайловна
старший преподаватель

Паикова Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
дошкольной педагогики

Донецкий институт социального образования

Постановка проблемы. Учебная деятельность в вузе протекает с различным приложением сил, активности, самостоятельности студента. Но именно характер протекания этого процесса и влияет на его конечный результат – на качество приобретаемых профессиональных умений. Теоретический анализ методов активизации учебной деятельности обучаемых позволил выделить три такие подгруппы: методы эмоционального стимулирования; методы развития познавательного интереса; методы развития творческих способностей и личностных качеств студентов [1].

Важным элементом активизации учебной деятельности студентов является познавательная активность личности, которую мы рассматриваем как способ удовлетворения её духовных потребностей, интересов, самовыражения и самореализации (О.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, Г.И. Щукина).

Цель статьи – выявить факторы, влияющие на качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Анализ исследований и публикаций. Исследования педагогов и психологов по эвристическим способам мышления (Ю.Н. Кулюткин), по проблемному обучению (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В.Н. Максимова, А.М. Матюшкин и др.) убедительно доказывают, что учебная деятельность обучаемых в решении поисковых и исследовательских задач протекает более интенсивно, бурно, в ней значительно ярче проявляются эмоциональные процессы, кульминация которых падает на поиск выбора решения (О.К.Тихомиров, Ю.Н. Кулюткин).

Изложение основного материала. На огромную роль эмоций в продуктивной работе коры головного мозга указывал И.П. Павлов, доказав, что положительные эмоции тонизируют её работу, а отрицательные – тормозят, угнетают.

Активным поборником эмоциональной оснащённости процесса обучения выступал В.А. Сухомлинский. «Эмоциональные опоры» при изложении учебного материала являются главной отличительной особенностью методической системы известного педагога Е.Н. Ильина.

Современная психология отводит важное место эмоциональным процессам в механизмах мыслительной деятельности, считая, что эти процессы не только сопровождают мыслительную деятельность, активизируют или тормозят её развитие, но и являются фундаментом активного функционирования восприятия, понимания, осмысления,

Професійні знання та уміння	<p>Повинен знати: досконало свій предмет, педагогіку, психологію, фізіологію, соціологію, останні досягнення цих наук.</p> <p>Повинен уміти: користуватися різноманітними методами і засобами навчання та виховання; формулювати і розв'язувати проблеми; планувати, організувати, перевіряти хід та аналізувати результати навчально-познавальної діяльності учнів; володіти власним емоційним станом; мати навички практичної психології.</p>	<p>Повинен знати: основи техніки та технологій сучасного виробництва; принцип дії, будову та правила користування ручними інструментами, пристосуваннями та технологічними машинами, що застосовуються в трудовому навчанні; матеріалознавство та способи обробки різноманітних матеріалів; креслення; основи конструювання і моделювання.</p> <p>Повинен уміти: виконувати усі трудові прийоми та операції, передбачені шкільною навчальною програмою; розробляти креслення, технологічні карти, інструкції, виконувати технічні рисунки, схеми; підбирати і готувати оснащення; організувати проектну діяльність учнів.</p>	<p>Повинен знати: технічну естетику та ергономіку; методи художнього конструювання і художньо-графічних робіт; технологію виробництва; вимоги до розроблення та оформлення художньо-конструкторської документації; технічні характеристики і властивості матеріалів, які застосовуються в розроблених конструкціях; вимоги до об'єктів проектування (функціональні, техніко-конструктивні ергономічні, естетичні тощо); передовий вітчизняний і світовий досвід з художнього конструювання; основи економіки, організації виробництва, праці і управління, психології, соціології; спеціальні художні знання (малюнок, скульптура, живопис, основи композиції); графічні комп'ютерні програми.</p> <p>Повинен уміти: бути основним генератором ідей та координатором робіт фахівців суміжних професій, креслити, малювати, ліпити, користуватися усіма матеріалами і засобами (в тому числі сучасними інформаційними технологіями), що застосовуються у дизайні.</p>
-----------------------------	---	---	--

З таблиці одразу ж видно спільні ознаки професійної діяльності та вимог до спеціалістів, що розглядаються. Набір їх компетентностей має наступні спільні ознаки: багатofункціональність, варіативність, інтегративність, багатогранність, значне інтелектуальне включення, креативність. І для вчителя трудового навчання, і для дизайнера актуальними є такі якості, як уміння ставити і вирішувати задачі перетворення (проектування, зміни, розвитку) та пошуку нових шляхів і способів вирішення цих задач, уміння бути постійним генератором нових ідей. Для цього потрібні високий творчий потенціал, неординарне мислення, розвинута інтуїція.

Дизайнер *розробляє* проект виробу, а вчитель праці *навчає* учнів, як розробити і виготовити функціонально й естетично довершений виріб. Тому, очевидно, останній не може ефективно справитися з цим своїм професійним обов'язком без відповідних знань та вмінь з художнього конструювання, тобто його художньо-конструкторська діяльність має бути подібною до діяльності професійного художника-конструктора.

	приладдя, технічні (в тому числі ПК) та інші засоби навчання	різноманітні конструкційні та декоративно-оздоблювальні матеріали	конструкційні, декоративно-оздоблювальні матеріали та матеріали для макетування
Зміст праці та основні виробничі операції	Пояснює навчальний матеріал, навчає прийомам його запам'ятовування, перевіряє отримані знання, вміння та навички; забезпечує рівень підготовки учнів згідно вимог державного освітнього стандарту; сприяє формуванню морально-ціннісних орієнтацій учнів та позитивних мотивів поведінки; сприяє розвитку пізнавальних процесів, емоцій-вольової сфери особистості та творчого потенціалу; сприяє формуванню загальної культури учня, соціалізації, усвідомленому вибору і наступному засвоєнню професії; систематично підвищує свою професійну кваліфікацію; бере участь у роботі методичних об'єднань; здійснює зв'язок з батьками; забезпечує охорону життя і здоров'я учнів в освітньому процесі	Сприяє формуванню в учнів технічного світогляду; ознайомлює і залучає учнів до різних видів діяльності; навчає способам поведінки з різноманітними засобами праці та способам обробки матеріалів. Розробляє навчально-виробничу документацію (креслення, технологічні картки, інструкції); забезпечує навчальний процес матеріалами, інструментами та обладнанням. Виконує передбачені шкільною навчальною програмою трудові прийоми і операції. Навчає учнів самостійно формулювати та розв'язувати творчі трудові завдання. Розвиває в учнів якість, необхідні для опанування конкретної професії.	Здійснює відбір і аналіз патентної та іншої науково-технічної інформації, яка необхідна на різних стадіях (етапах) художнього конструювання. Вивчає вимоги замовника до проєктованих виробів, технічні можливості підприємства щодо їх виготовлення. Проводить порівняльний аналіз аналогічної вітчизняної і зарубіжної продукції, оцінку її естетичного рівня. Здійснює з використанням нових інформаційних технологій пошук найбільш раціональних варіантів рішень, конструкційно-оздоблювальних матеріалів і деталей зовнішнього оформлення, об'ємно-просторове і графічне проєктування, деталізацію форм виробів, розробляє компоновальні і композиційні рішення, готує дані для розрахунків економічного обґрунтування запропонованої конструкції. Розробляє і оформлює необхідну технічну документацію на вироби (креслення компоновання і загального виду, ескізи і робочі креслення для макетування, демонстраційні рисунки, кольорографічні, ергономічні схеми, робочі проєкти моделей). Виконує роботу, пов'язану з проєктуванням форм супровідних документів, пакування і реклами виробів. Здійснює авторський нагляд.

внимания, памяти, воображения.

Учебная деятельность студента порождает целый спектр эмоциональных переживаний: беспокойство и удовлетворение, разочарование и радость, удивление и безразличие. Именно чувства формируют состояние успеха в учении – главного источника внутренних сил студента. В умении управлять чувствами и эмоциями обучаемых кроется секрет успешности дидактических воздействий, эффективности использования методов и приёмов организации учебной деятельности преподавателя [2].

Устойчивые эмоциональные состояния наших студентов в учебной деятельности проявляются в виде чувств: интеллектуальных (любопытность, сомнение, радость открытия и др.); практических – чувства, связанные с их деятельностью, – увлеченность делом, чувство приятной усталости и т.д. При этом мы учитываем характер воздействия чувств на активность личности, ведь есть чувства, которые повышают активность личности (стенические) и снижающие активность (астенические).

Из рассматриваемых в литературе фундаментальных эмоций и чувств наибольшее дидактическое значение имеют сомнение, удивление, интерес, радость. Радость любого труда, в том числе учебного, определяется его успешностью. Чем более значимы результаты труда, тем сильнее удовлетворенность и радость.

Для возникновения радости в учебной деятельности необходимо, во-первых, создать достаточно сильную потребность в конкретной учебно-познавательной деятельности; во-вторых, вселить уверенность и постоянно её поддерживать; в-третьих, обеспечить успешное и полное удовлетворение потребности [3].

Цели обучения в вузе для студента трансформируются в мотивы учебной деятельности. В общей структуре мотивации одни из них играют доминирующую роль, преобладают, другие – подчиненную, иные – слабо заметную (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукина).

В процессе разработки научной темы было установлено, что вопрос формирования потребностно-мотивационной сферы учебной деятельности студентов нуждается в разработке. Следует учитывать, что потребности личности являются источником активности и её движущей силой. Вначале потребность возникает как чисто энергетический импульс, побуждающий к поисковой деятельности. Когда четко вырисовывается предмет потребности, она приобретает статус познавательного мотива.

Применительно к учебной деятельности различают две большие группы мотивов: познавательные (связаны с содержанием и процессом деятельности, они широко применяются в вузовской практике) и социальные.

Преподавателями кафедры проводится работа по формированию познавательных мотивов – широких, узких, перспективных (получить признание, занять в будущем определенную должность, получить возможность трудоустройства). В ходе семинарских, практических занятий

формируются мотивы социального сотрудничества (утверждение своей роли, позиции).

Особое внимание уделяем формированию познавательных, профессионально ценностных мотивов: «видеть своё продвижение в познании», «проникать в науку», «найти новое в хорошо известном». Этому в значительной степени способствует самостоятельная учебная деятельность студентов.

Очень эффективно, на наш взгляд, включение студентов в поисковую деятельность, результаты которой обсуждаются на семинарах, круглых столах, конференциях, воплощаются в разработке курсовых и дипломных работ.

Большое значение в активизации учебной деятельности студентов играет интерес. В.И. Селиванов различает пассивный интерес и активный (волевой). Посещение занятий преподавателей свидетельствует о мастерстве педагогов в создании пассивного интереса. Но не всегда удается им так организовать занятие, чтобы на переднем плане памяти студентов постоянно находилась сложившаяся в сознании интеллектуальная трудность.

Одним из главных условий превращения пассивного интереса в познавательный является оптимальность уровня рассогласования между наличными и требуемыми знаниями, ибо небольшая степень незнания вызывает любознательность, большая – страх, порождающий неуверенность, апатию. С интересом учатся у тех педагогов, которых любят и уважают, – сначала преподаватель, а потом его предмет – это незыблемая зависимость.

Для осмысленного усвоения знаний и умений необходима самостоятельная учебная деятельность студентов. Активизировать её позволяет использование игровых форм работы, а также вовлечение их в творческую деятельность [4].

Игра должна строиться на полученных ранее знаниях и обеспечивать формирование профессиональных умений. В практике нашей работы находят применение отдельные игровые приёмы, а также деловые игры – неиссякаемый источник средств эмоциональной окраски учебной деятельности.

Большие потенциальные возможности содержит научно-исследовательская работа студентов. Конечно же, эта работа проводится во всех институтах, но мы сумели придать ей системный планомерный характер и начинаем её не с момента подготовки первой курсовой работы, как это часто бывает на практике, а с первого учебного дня студента, когда мы знакомим их со специальностью. В процессе преподавания курса «Введение в специальность», вырисовываются первые профессиональные вопросы, трудности, проблемы, над которыми студент начинает работать сначала на подсознательном уровне, а затем выходит на уровень их теоретического и практического осмысления.

Мощным средством создания положительной эмоциональной атмосферы на занятии является юмор. Уместные шутки, забавные эпизоды

Без сомнения, все школьные учебные предметы вносят свой вклад в дело развития так называемой проектной культуры учащихся, а не просто за все ценит трудовое обучение, а на наш взгляд, имеет все шансы стать вершиной образовательного процесса. Само трудовое обучение аккумулирует знания всех школьных предметов, теоретические знания перетворит в деятельность, которая воплощается в творческих ученических работах навколишнего мира. На уроках труда ребенок творит вещь, а не какую-то теоретическую абстракцию. „Речь воплощает в себе всю полноту личности (дух, душу, тело), что и творит. У неё она видит себя, как в зеркале. Речь, которая сделана руками, не может быть откреплена от мастера. Она свидетельствует о духовном вознесении её творца” [2].

Современное постиндустриальное общество требует от человека выхода из шаблона примитивных стандартов и однообразного конвейера, что порождает безличность вещей. И путь тут один – возвращение к творческой конкретно-перетворюющей деятельности, созданию уникальной вещи. Это утверждение нашло отражение в основных задачах технологической школы современной общеобразовательной школы, в применении проектного метода обучения.

Очевидно, что в новой ситуации должны измениться и функции учителя трудового обучения. Теперь он становится специалистом высокого уровня профессиональной подготовки, необычайно широкой эрудиции и таким, кто владеет мастерством перетворюющей деятельности. Особенно острым сегодня стало вопрос о формировании нового типа мышления учителя – так называемого, проектного, о развитии его проективных способностей, активное включение в проектную деятельность. Такие качества являются очень близкими к квалификационным требованиям художника-конструктора – специалиста, работающего в сфере дизайна.

Вимоги, которые выдвигаются к профессиональной деятельности педагога, находят свое отражение в нормативных документах, особенно в профессиональных стандартах, которые включают в себя квалификационные характеристики специалиста [4]. С целью определения художественно-конструкторских знаний и умений, необходимых учителю трудового обучения, проведем аналогию с профессиональной деятельностью художника-конструктора (дизайнера). Для большей наглядности составим таблицу с основными пунктами профессионально-квалификационной характеристики. Сравнивая на то, что профессиональные требования к учителю трудового обучения не разработаны, мы взяли за основу общую профессиональную программу учителя общеобразовательной школы, уточнили и дополнили её в соответствии с современными требованиями и отдельно выделили специфику профессии учителя трудового обучения (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ профессиональной деятельности учителя трудового обучения и художника-конструктора (дизайнера)

Пункт и ПКХ	Учитель (общая характеристика)	Специфика профессии учителя трудового обучения	Художник-конструктор (дизайнер)
Засоби праці	Функциональные способности личности, учебники, школьные	Ручные инструменты, приспособления и верстатки.	Компьютер, бумага, конструкторские и художественные инструменты, различные

організаційних, функціональних, економічних та естетичних зв'язків і виконує наступні завдання: 1) укріплення глобальної стійкості і захист навколишнього середовища (глобальна етика); 2) надання індивідуальних та колективних переваг і свобод у людському суспільстві; 3) взаємодія споживачів, виробників та ринкових посередників (суспільна етика); 4) підтримка культурного різноманіття суспільства в умовах глобалізації (культурна етика); 5) розробка продуктів, послуг та систем у формах, які семіологічно виразні та естетично привабливі” [7].

Підручник з художнього конструювання [6] розглядає цю діяльність як „специфічну систему закономірностей (принципів) формоутворення і як творчий акт, що послідовно розвивається у процесі проектування” а також як метод проектної діяльності.

Ми бачимо, що усі наведені визначення не суперечать одне одному, однак вони ставлять наголос лише на сферу виробництва, промисловості. Але у сучасному технізованому світі роль дизайну настільки виросла, що деякі теоретики розглядають його як нову форму мистецтва. І це мистецтво проникає не лише у виробництво, а й у галузі комунікацій, політики та інші, практично всі, сфери життя суспільства. Дизайн поєднує в собі художню, науково-технічну та індустріально-технологічну культури, забезпечуючи, таким чином, цілісність сучасної цивілізації. Такі його особливості дозволяють говорити про дизайн як про „синкретичний вид творчої діяльності, мета якої – функціональна організація зовнішнього середовища, в тому числі предметного, комунікативного, політичного і т.п.” [1, с. 10].

Культурологічний підхід до проектування предметного середовища веде до підсилення гуманістичної функції дизайну, адже необхідною умовою дизайну є врахування „людського фактора”. На перший план висувається питання „формування гармонійної особистості, створення гармонійного суспільства. Вищі цілі дизайну – розвиток творчих здібностей особистості, створення сприятливого і комфортного середовища існування, тому продукт дизайну повинен володіти наступними якостями: чуттєво сприйматись, бути привабливим; сприятливо впливати на психіку людини, передавати йому відчуття спокою, природності, розкутості; викликати позитивні емоції; надавати людині можливість творчості, вільного самовираження.

Гуманізація дизайну означає тенденцію до перетворення сучасної людини із пасивного споживача готових благ у творця, що планує і проектує своє просторове і соціальне середовище” [5, с.533-534]. Таким чином, дизайн формує погляди, смаки і стиль життя людини, тобто проектує саму людину.

Виходячи з усього вище сказаного, важко стверджувати однозначно: дизайн – це життєва необхідність, мистецтво чи засіб формування гармонійної особистості. Скоріш за все – ні те ні інше у чистому вигляді. У глобальному розумінні – це творча діяльність людини з проектування навколишнього світу і самої себе в цьому світі. На наш погляд, це надзвичайно важливий висновок для освітнянської діяльності.

из профессиональной деятельности воспитателей, смешные рассуждения детей, курьезные случаи, связанные с материалом изучаемой темы, игровые ситуации способствуют формированию психологического климата на занятии.

Смех усиливает способность к сосредоточению и повышает умение решать умственные задачи. Несколько лет тому назад учёные из Мэрилендского университета провели интересное исследование. Они отобрали две группы людей и поставили перед всеми испытуемыми одинаковые задачи. Единственное различие заключалось в том, что перед этими задачами первой группе показывали тридцатиминутный видеофильм, а второй – получасовое комедийное шоу. Результат может показаться невероятным, но те, кто смотрели комедию, решили задачи в среднем в 3 раза быстрее, чем представители первой группы [5].

Профессор Е.К. Сепп указывает на то, что смех действует освежающим образом на утомленный, уставший мозг. Смех, как бы массирует мозг, усиленно снабжая его кровью и тем самым более интенсивно удаляя продукты утомления, создает особенно благоприятные условия для отдыха нашего мозга [6].

В практике работы преподавателей кафедры дошкольной педагогике накоплен опыт эмоционального стимулирования и активизации учебной деятельности. Он включает в себя три аспекта:

1. Применение методов и приемов эмоционального стимулирования.

Задача преподавателя – обеспечить появление у студентов положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к её содержанию, формам и методам осуществления. Эмоциональное возбуждение активизирует процессы внимания, запоминания, осмысления, делает эти процессы более интенсивными и тем самым повышает эффективность достигаемых целей. Преподавателями используются: эмоциональность обучения; проблемная лекция версионного типа (преподаватель выдвигает несколько версий или гипотез решения проблемы и вместе со студентами рассматривает их); проблемно-микроситуационная лекция (используется имитация реальных профессиональных ситуаций); занятия составительного характера: «Аукцион педагогических идей», «Ярмарка передового педагогического опыта»; зачет в форме игрового имитационного упражнения «Путешествие в страну педагогических знаний», деловой игры; прием создания «яркого» пятна (стимулирует возбуждение интереса к изучаемому материалу); насыщение учебного материала элементами новизны и занимательности (дополнительные интересные сведения, которые вызывают удивление, изумление, восхищение).

2.Создание ситуации успеха в обучении – переживание студентом своих личностных достижений.

Мотивация успеха носит положительный характер. Успех окрыляет, способствует заинтересованности в продолжении данной деятельности, укрепляет и стабилизирует мотивы деятельности. Неудача, напротив, подрывает веру в свои силы, охлаждает интерес к деятельности,

притупляет творческую активность личности [7].

Мы стремимся к тому, чтобы в конце занятия, в конце учебного дня и студенты, и преподаватели находились в состоянии удовлетворенности. Помогает нам в этом использование таких методических приёмов, как авансирование личности и деятельности, сопоставление прежних успехов студента с настоящими, приемы «индивидуальные достоинства» и «персональная исключительность» («только вы могли бы...»).

3 Требования к эмоциональной сфере преподавателя.

Здесь мы исходим из того, что эмоциональное состояние преподавателя очень часто определяет успех его педагогической деятельности [8].

Система отношений «преподаватель-студент» отличается исключительной сложностью, динамичностью, противоречивостью. Но самое важное, что в этих отношениях заложен огромный воспитательный потенциал: они формируют профессионально важные качества будущих педагогов [9].

Немаловажное значение имеет умение преподавателя управлять своими эмоциями, преодолевать разнообразные психологические барьеры, вызывать творческий настрой, ведь в конечном счете настроение преподавателя передается студентам. В свою очередь их настроение (радостное или грустное, бодрое или вялое, возбужденное или подавленное, раздражительное или добродушное) накладывает свой отпечаток на умственную деятельность, ход мыслей, легкость мыслительных операций.

Выводы. Таким образом, перспективы повышения качества обучения в вузе во многом определяются эмоционально-чувственной обеспеченностью каждого занятия. Такой вывод следует не только потому, что эмоционально окрашенные события оставляют неизгладимый след в человека, но и в силу того, что плодотворный процесс познания просто невозможен без активной работы чувственного анализатора человека.

Резюме

Качество профессиональной подготовки будущих специалистов определяется рядом факторов. Одним из наиболее значимых является уровень познавательной деятельности студентов. В практике её активизации, при этом недостаточно внимания уделяется методам и приемам эмоционального стимулирования, что и нашло отражение в данной статье.

Ключевые слова: учебная деятельность студента, мотивы учебной деятельности, методы и приемы эмоционального стимулирования.

Резюме

Якість професійної підготовки майбутніх фахівців визначається багатьма факторами. Одним із найбільш важливих є рівень пізнавальної діяльності студентів. У практиці роботи ВНЗ використовуються різноманітні засоби її активізації, при цьому слід відзначити недостатню увагу методам і прийомам емоційного стимулювання, що і знайшло відображення у статті.

знань та вмінь з художнього конструювання, недостатня кількість методичних розробок щодо формування відповідних якостей у майбутніх вчителів трудового навчання.

Мета і завдання статті. Проаналізувати роль та місце художнього конструювання у сучасних соціально-економічних умовах розвитку суспільства та у професійній діяльності вчителя трудового навчання, на основі порівняльного аналізу професійно-кваліфікаційних характеристик вчителя і художника-конструктора визначити основні художньо-конструкторські знання та вміння сучасного вчителя трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб встановити роль та місце художнього конструювання у сучасному світі, логічно буде спочатку звернутися до визначення даного поняття. Проаналізувавши значну кількість різноманітних джерел з означеного питання, знаходимо, що термін „художнє конструювання” був прийнятий і зазнав широкого вжитку у колишньому Радянському Союзі поряд з інтернаціональним терміном „дизайн”. Тому в багатьох вітчизняних джерелах часто зустрічається подвійне позначення „художнє конструювання (дизайн)” або „дизайн (художнє конструювання)”, тобто ці терміни вживаються як синоніми. Беручи до уваги даний факт, ми шукали дефініції обох понять. Виявилось, що вони мають досить широке коло визначень, різноманітних за своїм формулюванням. Проаналізуємо найпоширеніші з них.

Термін „дизайн” відомий досить давно – з кінця XVI століття. В Оксфордському словнику 1588 року видання наводиться наступне його визначення: „здуманий людиною план або схема чого-небудь, що буде реалізований, перший начерк майбутнього твору мистецтва”.

У Великій радянській енциклопедії читаємо: „дизайн (від англ. design – проектувати, креслити, задумувати, а також проект, план, рисунок), термін, що означає новий вид діяльності з проектування предметного світу”. Цим терміном позначається як процес проектування (дизайнерська діяльність), так і його результат (наприклад, „дизайн книги”, „дизайн автомобіля”). Дизайн розробляє зразки раціональної побудови предметного середовища, що відповідають складному функціонуванню сучасного суспільства. (1972 рік). Досягнення високої якості продукції без використання засобів дизайну неможливе.

Міжнародна рада організацій індустріального дизайну ICSID у 1969 році запропонувала таке визначення: „Дизайн – це творча діяльність, метою якої є визначення формальних якостей промислових виробів. Ці якості форми відносяться не лише до зовнішнього вигляду, але головним чином до структурних та функціональних зв'язків, які перетворюють систему у цілісну єдність з точки зору як виробника, так і споживача”. [6, с. 14] Зараз це визначення доповнене: „Дизайн – це творча діяльність, метою якої є визначення багатограничних властивостей об'єктів, процесів, послуг та їх систем у повних життєвих циклах. Тому, дизайн – центральний фактор прогресу в гуманізації технологій і визначальний фактор культурних та економічних змін.

Дизайн спрямований на розкриття і оцінку структурних,

the wider characteristic that includes both moral and ethical components.

Keywords: the communicative competence, social and cultural interaction, correction of the communicative conduct, successful personal development of an individual.

Література:

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985. – 56 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972. – 291 с.
3. Обозов М.М. Психология межличностных отношений. – К.: Либідь, 1990. – 191 с.
4. Родионов Б.А. Коммуникация как социальное явление. – Ростов-на-Дону, 1984. – 46 с.
5. Стрельцов Ю.А. Общение в сфере свободного времени. – М.: МГИК, 1991. – 114 с.
6. Швачко О.В. Социальная психология. – К.: Вища школа, 2002. – 112 с.

Подано до редакції 08.05.2006

УДК 371.134

РОЛЬ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

*Пискун Оксана Миколаївна
аспірант*

Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Шевченка

Постановка проблеми. У світлі ідей гуманізації освіти, інтеграції технічних дисциплін з гуманітарно-естетичними одним із підходів до підвищення ефективності професійної діяльності вчителів трудового навчання стало використання можливостей художнього конструювання. Особливо актуальним дане питання виявилось у зв'язку із запровадженням проектно-технологічної системи трудового навчання, в якій процес художнього конструювання є невід'ємною складовою загального процесу проектування предметного середовища. Очевидно, що вчитель трудового навчання, який покликаний забезпечити на практиці реалізацію завдань освітньої галузі „Технологія”, повинен мати відповідні знання та володіти практичними вміннями у сфері проектування та художнього конструювання зокрема.

Аналіз останніх досліджень. Питання формування художньо-конструкторських знань та вмінь у школярів і студентів знайшли відображення у працях і наукових публікаціях О.Гервас, Н.Знамеровської, І.Савенка, П.Гагайського, В.Трофімчука, М.Фішера, В.Шпільчака та ін., окремі аспекти підготовки вчителя трудового навчання розкриті в роботах сучасних дослідників Ю.Белової, Л.Дубовик, А.Іванчука, Н.Знамеровської, Г.Мамус, Б.Прокоповича, Г.Разумної, Л.Хоменко та ін. Більшість з них присвячена дослідженням професійно-естетичної підготовки вчителя, змісту і методики підготовки в галузі декоративно-ужиткового мистецтва, конструювання і моделювання одягу, технічної творчості.

Невирішені питання загальної проблеми. Наукових досліджень, що стосуються теоретичного обґрунтування змісту і розробки методики навчання основам художнього конструювання майбутніх вчителів трудового навчання недостатньо. Відсутні розробки системи педагогічних умов та засобів формування художньо-конструкторської компетентності вчителя трудового навчання, невирішені питання об'єму та змісту його

Ключові слова: навчальна діяльність студента, мотиви навчальної діяльності, методи і прийоми емоційного стимулювання.

Summary

The quality of professional preparation of future specialists is determinate by some factors. One of the most important factor is the level of cognitive activity of students. In practice of its activation, the methods and technique of emotional stimulation aren't given enough attention to. That reflects in this article.

Keywords: educational activity of student, reasons of educational activity, methods and receptions of emotional stimulation.

Література

1. Активные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе // Межвузовский сборник науч. трудов / Под ред. В. И. Онегина. – Л., 1989.
2. Атанов Г.А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. – Донецк: ДООУ 2003. – 180 с.
3. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2001.
4. Васильев И. А., Подлужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление. – М, 1980.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
6. Витвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. – К., 2003.
7. Гусак Т., Крилов В. Формування у студентів мотивації до учення // Рідна школа. – 2000. – №3.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971.
9. Маркова А. К., Матис Т. Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
10. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Виц. шк., 1987.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 37.013.42

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ КОМПЕТЕНТНОГО ПІДХОДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИБОРУ УКРАЇНИ

*Ковальова Олена Володимирівна
аспірант кафедри соціальної педагогіки*

Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Шевченка

Постановка проблеми. Врахування особливостей соціалізації особистості на етапі отримання вищої освіти гарантує високий ступінь ефективності впровадження стандартів Болонського процесу в Україні. Процеси європейської інтеграції дедалі сильніше впливають на таку важливу сферу життя українського суспільства, як освіта. Болонський процес в Україні офіційно розпочався 19 травня 2005 року із підписанням декларації на Берлінській конференції. Зараз, справа стоїть за національним та інституційним рівнем його впровадження.

Ідея про людину як найвищу соціальну цінність має бути впроваджена у практику освітньої діяльності. Болонський процес не є метою, це засіб забезпечення входження українського студента до загальноєвропейського освітнього та культурного простору, що можна і слід вважати різновидом соціалізації. Ігнорування при цьому фундаментальних засад процесу соціалізації може звести нанівець будь-які позитивні ініціативи.

Мета статті - розглядання питань, пов'язаних з процесом реалізації

ідей компетентнісного підходу у процесі соціалізації студентів в умовах входження України в європейський освітній простір.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема ідей компетентнісного підходу не є абсолютно новою, її активно розробляють провідні вчені Байденко В., Веденський В., Галузинський В., Свтух М. та інші.

У 80-х роках у радянській педагогіці зачіпались проблеми, пов'язані з формуванням у студентів необхідної компетентності [3, с.51]. Щоправда, це не було самостійною проблемою і, тим більше, не претендувало на статус педагогічного підходу, швидше йшлося про інтуїтивне виділення в окремих освітніх напрямках такого рівня професійних і теоретичних знань, які потребували статусу компетентності. Про жодний набір ключових компетенцій, що становлять основу критеріїв діяльності навчальних закладів, тоді не йшлося. Прикладом може бути компетентність комунікативна, представлена в словнику психолого-педагогічних понять за 1987 рік. Під нею розуміли «орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, що ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді індивіда» [5, с.34].

Виклад основного матеріалу. В основу компетентнісного підходу покладено концептуальні ідеї, орієнтовані, з одного боку, на сучасні тенденції розвитку системи освіти в Україні, з іншого – на культурно-історичні традиції формування культури студентів. До перших ми зараховуємо ідеї суспільної компетентності, які відображують новий європейський погляд на результативність соціалізаційного процесу, до других – необхідність педагогічного забезпечення процесу соціалізації, що відповідає традиціям та історичній ментальності народу України.

У такому ж вигляді поняття компетентності активно вживається й у сучасній літературі. Так, І.Бех, розкриваючи механізми реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах вищої школи, вживає термін «комунікативна компетентність педагога», але при цьому не розглядає її на рівні компетентнісного підходу [2, с.100].

Введення в практику компетентнісного підходу потребує розроблення моделей його функціонування в системі вищої освіти України. Провідною повинна стати соціалізаційна модель розвитку особистості, що ґрунтується на такому понятті, як соціальна компетентність. Розробляючи таку модель, слід ураховувати, що в теорії соціалізації, та й у соціальній педагогіці в цілому, використовується поняття «соціалізованість», яке трактується як «рівень соціалізації особистості в певному соціальному інституті на конкретному часовому відрізку, що визначається за задалегідь заданими параметрами. [6, с.132].

Звернення до ідей компетентності продиктоване тим, що вони, відповідають стратегічній лінії міністерства науки та освіти на реалізацію положень Лісабонської й Болонської конвенцій, де головною умовою відповідності систем освіти називають компетентність випускника вищого навчального закладу. Таку позицію представлено не тільки в українській педагогіці, аналогічної думки дотримуються й російські спеціалісти, які займаються проблемами реформування освіти в рамках європейської

функціональною роллю в ситуації і своїх індивідуальних інтересах. Безумовно, одних знань правил і норм недостатньо, тому що найбільш важким є об'єктивно зрозуміти ситуацію взаємодії і, відповідно, знайти адекватний спосіб поведінки в ній. Умови, у яких відбувається взаємодія, також мають величезне значення; психологічна атмосфера, яка існує завдяки контролюванню проявів емоцій, дотримання меж персонального простору, не буде створювати додаткові бар'єри, що ускладнюють взаємодію.

Висновок. Таким чином, саме комунікативна компетентність виступає як та необхідна якість особистості, без якої неможлива успішна взаємодія. Високий рівень культури спілкування, під якою ми розуміємо не тільки комунікативні здібності, навички, компетентність, але й володіння культурними інструментами спілкування, моральних норм поведінки, прийнятими в тій соціокультурній групі, до якої належить людина, забезпечить більш високий рівень взаємодій, оскільки людина в ході таких взаємодій не тільки досягне бажаних результатів, цілей, але й одержить дійсне задоволення від самого процесу.

Резюме

При розгляді людської комунікації слід враховувати не тільки спосіб передавання інформації, але й яким чином вона формується, розвивається. Обмін інформацією обов'язково передбачає вплив на поведінку партнера. Комунікативна компетентність у дозвілєвій діяльності – це вузька інструментальна характеристика спілкування: уміння, здатності, навички, а культура спілкування передбачає більш широкую характеристику, що включає і моральні, етичні компоненти.

Ключові слова: комунікативна компетентність, соціокультурна взаємодія, корекція комунікативної поведінки, успішний особистий розвиток індивіда.

Резюме

При рассмотрении человеческой коммуникации следует учитывать не только способ передачи информации, но и каким образом она формируется, развивается. Обмен информацией обязательно предполагает влияние на поведение партнера. Коммуникативная компетентность в досуговой деятельности это узкая инструментальная характеристика общения: умения, способности, навыки, а культура общения предполагает более широкую характеристику, которая включает и нравственные, этические компоненты.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, социокультурное взаимодействие, коррекция коммуникативного поведения, успешное личное развитие индивида.

Summary

When dealing with human communication it is necessary to take into account not only the means of transformation of the information, but the conditions of its formation and development. The communicative competence in spare-time activity is the narrow instrumental characteristic of the communication: skills, abilities, habits; but the communicative culture contains

в ситуації, здатна застосовувати різні способи поведження, використовувати власні особистісні ресурси.

Можливості спілкування в сфері дозвілля реалізуються найбільш повно, коли партнери в культурно – дозвіллевій діяльності чітко усвідомлюють значущість поставлених перед ними завдань і цілей, особисто зацікавлені процесом сумісної діяльності. Ефективність такого спілкування в багатьох випадках обумовлена тим, в якій мірі співпадають системи формальних і неформальних відносин.

Розглядаючи взаємодію, ми часто зустрічаємося з однаковим використанням понять «комунікація» і «спілкування», хоча коли мова йде про взаємодію на соціальному рівні, то частіше вживається термін «комунікація», а коли на індивідуальному – «спілкування». Вони не перекривають один одне, «спілкування» лише однією своєю стороною, а саме інформаційною, входить у структуру соціальної комунікації. „Хоча комунікація і виникає з спілкування, вона не є загальним і всебічним зв'язком, як спілкування. Воно може і не носити комунікаційного характеру. Комунікація навіть на глобальному рівні може не носити характеру спілкування, а являти собою лише форму соціального керування, соціальної передачі інформації” [4, с. 46]. Отже, комунікативна компетентність в дозвіллевій діяльності – вузька інструментальна характеристика спілкування: уміння, здатності, навички, а культура спілкування передбачає більш широку характеристику, що включає і моральні, етичні компоненти (оптимальні диспозиції до партнера по спілкуванню включають усвідомлення важливості і цінності його особистості, альтруїстичні почуття і готовність допомогти партнерові в рішенні його ділових і особистісних проблем.

„Комунікативний аспект припускає оперування інформацією не лише в розумінні обміну ідеями, концепціями, словами тощо. Йдеться також і про взаємоперебіг відчуттів, установок..., а фактично – про циркулювання продуктів культури в цілому” [6, с. 67].

Таким чином, ми бачимо, що для ефективної участі в процесі комунікації на всіх етапах необхідно враховувати подвійну (соціальна роль та індивідуальність) обумовленість поведження людини - як ініціатора, так і партнера. Найбільш оптимальна організація поведження припускає дію в рамках своєї соціальної ролі та урахування своїх індивідуальних якостей. А з іншого боку, орієнтація на партнера по спілкуванню і його діяльність також повинна відбуватися з урахуванням його соціальних ролей і індивідуальних особливостей. Така складна подвійна природа поведження взаємодіючих партнерів обумовлює і подвійну природу знань, умінь і навичок, що потрібні людині для успішної взаємодії. З одного боку, це засвоєння безособових, що об'єктивно існують у культурі спільноти, до якої він належить, моделей поведження, правил, норм, значень, а з іншого боку - уміння розуміти і втілювати суб'єктивний зміст, суб'єктивний прояв цих об'єктивних феноменів.

Таке знання буде обмежувати набір можливих ролей у даній ситуації, і в той же час допоможе знайти вірний компроміс між своєю

інтеграції. Так, В.Байденко, констатує, що «якість вищої освіти - ключова умова успіху Болонських реформ», підкреслює, що «в стандартах як нормах якості вищої освіти акценти з кількісно-витратних показників повинні зміститися на показники результату: компетентність, навченість, знання» [1, с.17].

Слід визнати, що останніми роками в педагогічній літературі термін «підхід» усе частіше вживається як провідне поняття, що визначає стратегію дослідницької й практичної діяльності. На цьому фоні дещо контрастно звучить думка, висловлена В.Галузинським і М.Євтухом, про те, що поняття підхід «зрозуміле всім, але не обгрунтоване й не сформульоване теоретично». На думку згаданих авторів, під підходом у педагогіці вищої школи слід розуміти «таку сукупність організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних і педагогічно-методичних впливів на студента, завдяки яким забезпечується його успішне навчання, виховання й розвиток» [4, с.12].

Близьким, хоча й не тотожним є трактування педагогічного підходу, запропоноване Є.Степановим і Л.Лузіною, які вважають, що педагогічний підхід - це «орієнтація вчителя чи керівника освітнього закладу в здійсненні своїх дій, яка спонукає до використання певної сукупності взаємопов'язаних понять, ідей і способів педагогічної діяльності» [7, с. 83].

Ми дотримуємося думки, що поняття «підхід» значною мірою зумовлене соціальним контекстом, який визначає зміст, характер і спрямованість дослідницької діяльності. Підхід виступає як специфічна основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, указує на способи побудови тієї чи іншої освітньої системи. Ідеологічна доктрина, що панувала в минулому, будувалась на монотейстичній методологічній основі, яка обходила кількість загальнонавчаних підходів: системним, особистісним, індивідуальним. Сьогодні, коли плюралістичність науки є умовою її розвитку, у педагогіці стали апробуватися різні підходи, що відображують різні світоглядні й дослідницькі позиції авторів. Так, упродовж останнього десятиліття активно застосовуються синергетичний, середовищний, проектний, соціокультурний, ситуаційний, особистісно-орієнтований, компетентнісний та інші підходи. Кожен має свою специфіку, і більшість з них представляють фундаментальні напрямки, у яких синтезуються теоретичні положення, педагогічний досвід, створюються прогресивні педагогічні моделі. Наявність в освітньому просторі таких підходів свідчить про те, що в надрах традиційних уявлень народжуються нові педагогічні ідеї, у яких втілюються гуманістичні цінності й демократичні завоювання вітчизняної педагогіки. Зрозуміло, усі вони мають право на існування, але їхня ефективність залежить від уміння дослідника визначити їх відповідність таким базовим педагогічним феноменам, як цілі, принципи, зміст, форми, технології педагогічної діяльності.

Сьогодні очевидно, що традиційний набір знань, умінь і навичок не спроможний забезпечити студентові успішну соціалізацію ні в професійному, ні в соціальному, ні в особистісному розуміннях. Перехід до

гуманістичної освітньої парадигми передбачає сходження до більш високого рівня цілісності особистості, де вона виступає в єдності своїх соціальних та індивідуальних якостей. Такий підхід передбачає, що світ людини - це не тільки держава й суспільство, але й усе розмаїття відносин її особистого й духовного життя. Зрозуміло, що з позицій колишньої оцінки рівня соціалізованості це розмаїття не вкладається в схему вищої школи. При всій її логічності й організаційній комфортності слід визнати, що відома триада «знання - уміння – навички», хоча і є атрибутом особистості, може й не збігатися з її смисловими орієнтаціями, перетворюючись у цьому випадку на формальний набір нормативних якостей. Пошук виходу із ситуації, що склалася, призвів до появи «компетентнісного підходу», який уже впродовж кількох десятиліть активно використовується в провідних європейських країнах. Україна, яка визначила своє майбутнє як євроатлантичний вибір, не може залишатися осторонь процесів у галузі освіти, якими охоплено всю Західну Європу. Так, на думку О.Овчарук, у країнах Євросоюзу „актуальності набуває поняття компетентностей, що пов'язано з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох зарубіжних експертів, є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня, випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя» [8, с.16].

У визначеннях, які презентовані експертами Ради Європи, домінує дієвий бік компетентності, що вказує на пріоритет практичного боку над теоретичними знаннями. На думку О.Овчарук, українські педагоги, в принципі, погоджуються з таким трактуванням, однак, при цьому слід ураховувати, що власні наукові пошуки в цьому напрямку тільки розгортаються [8, с.19].

Висновки. На сьогодні 45 європейських країн (включно з Україною) підписали Болонську декларацію, яка наголошує на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищенні якості підготовки фахівців, зміцненні довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Глибокі зміни в духовній і матеріальній сферах обумовлюють широкий інтерес і соціальну значущість соціалізації підростаючого покоління. Економічні і соціальні перетворення, що відбуваються в усіх сферах життя нашого суспільства, актуалізували завдання вивчення механізму соціалізації молоді на різних вікових етапах і аналізу впливу змінних соціальних умов на соціалізацію особи.

Перспективи дослідження проблеми. Серед проблем реалізації ідей компетентнісного підходу актуальними необхідно визнати розроблення професійної соціалізації курсантів Вищих навчальних закладів системи МВС.

Резюме

У статті розглянуто питання, пов'язані з процесом реалізації

При розгляді людської комунікації слід враховувати не тільки спосіб передання інформації, але й яким чином вона формується, розвивається. На відміну від простого руху інформації, в людській комунікації передбачаються стосунки між двома індивідами, кожний з яких є активним суб'єктом. Це передбачає не просто обмін значеннями, категоріями, а орієнтацію партнерів один на одного. У цьому процесі велику роль грає значимість інформації, оскільки йде не просто обмін, а „...прагнення при цьому виробити загальний смисл” [2, с. 291].

Окрім цього, обмін інформацією обов'язково передбачає вплив на поведінку партнера. Комунікативний вплив у даному випадку є по суті психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки. Саме від цього і залежатиме ефективність комунікативного процесу.

Щоб комунікативний процес відбувся, необхідні: чітке знання мети комунікації; орієнтація на більш глибоке розуміння як соціальної так і психологічної сутності партнера; володіння комунікативними механізмами, спрямованими на встановлення оптимального емоційного фону бесіди; уміння адекватно продемонструвати свою компетентність відносно проблеми, яка обговорюється.

Комунікація – це певне змагання, розумова гра, завжди пов'язана з нервовим напруженням того, хто говорить або мовчить. У кожному такому акті спілкування декілька етапів: 1) установа контакту; 2) пошук загальних інтересів, вироблення найбільш об'єктивних представлень про сфери компетентності партнерів, з'ясування їх дійсних і бажаних ідентифікацій; 3) обговорення проблеми з метою одержання важливої інформації; 4) спільний дозвіл проблеми, перебування і збагнення істини; 5) вихід з контакту, здійснюваний таким чином, щоб через якийсь час виникло бажання знову здійснити з цим партнером комунікаційний обмін.

Визначаючи комунікативну компетентність як розвиваючийся міжособистісний досвід, слід звернути увагу на факт рівної значущості особистісної і соціальної систем у його структурі. У роботі Ю.М.Смелянова «Активне соціально-психологічне навчання» комунікативна компетентність розглядається як визначена якість індивіда, що виявляється в тім, наскільки він здатний об'єктивно бачити і витлумачувати ситуацію спілкування і знаходити адекватний спосіб поведінки в ній. Найважливішою умовою об'єктивного бачення ситуації є „...комунікативна сенситивність, у якій виділяється спостережлива сенситивність, тобто здатність спостерігати іншу людину й одночасно запам'ятовувати, як вона виглядала, говорила і теоретичну сенситивність (здатність вибирати і застосовувати теорії для більш точного передбачення почуттів, думок і дій інших людей; усвідомлення своїх его-потреб як джерела перекручування об'єктивних вимог ситуації; здатність модифікувати і розширювати свій поведінковий репертуар, прогнозувати наслідки свого поведінки для оточуючих” [1, с. 56], тобто стверджується, що комунікативна компетентність залежить від того, наскільки людина володіє різноманітними засобами спілкування, знає норми і правила участі

культурною інформацією, набуваються культурні навички та формується культурна компетенція. Соціальна взаємодія і супроводжуючий її інформаційний обмін породжують і поширюють не тільки зразки взаємодії, але й цінності та норми.

Безумовно, проблема досягнення індивідом необхідного рівня компетентності не вичерпується тільки ступенем навченості, прийнятим у даному суспільстві зразкам взаємодії і рівнем соціальної ефективності цих зразків. Значну роль тут відіграє розвиваючийся та усвідомлений соціокультурний досвід особистості. Як правило, простого накопичення досвіду спілкування недостатньо для удосконалення комунікативної компетенції. Необхідними компонентами цього процесу є аналіз недоліків і упушень з відповідною корекцією комунікативної поведінки.

Комунікативна компетентність, на думку М. Обозова, може бути визначеною в двох аспектах: „... як орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях і чуттєвому досвіді, і як здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних стосунків і соціальної ситуації” [3].

Іншими словами, запорукою комунікативної компетентності виступає успішний особистий розвиток індивіда, його розвиваючийся та усвідомлений міжособистісний досвід, який з одного боку органічно пов'язаний з культурою та цінностями суспільства, яке виховує індивіда, а з іншого – з формами міжособистісної поведінки та здібностями.

Важливу роль у характеристиці комунікативних процесів грає поняття „коло спілкування”, тобто сукупність осіб з якими людина підтримує постійні особові контакти. Зазвичай сюди входять члени сім'ї, родичі, сусіди, товариші по роботі, навчанню, приятелі, друзі. Корекція кола спілкування власними силами не завжди можлива. Тут людям потрібна певна допомога і дозвольна діяльність, як одна із сфер колективного спілкування, може і повинна відіграти у цьому корисну і важливу роль.

Комунікативні зв'язки у такій діяльності та середовищі є могутнім стимулом розвитку не тільки культурних процесів, але й сприяють інтенсивному залученню особистості до тих актуальних питань, якими живе відповідний соціум. Спілкування у колективі за таких умов виступає в якості зовнішнього стимулу, який спонукає людей до певної соціальної активності, безумовно створювального, конструктивного характеру. У своєму практичному вигляді дозвольна діяльність є мистецтвом. Тут весь час треба творити, тобто шукати нестандартні, оригінальні способи вирішення численних організаційних, психологічних, педагогічних завдань.

„Ми стикаємося у даному випадку з ситуацією, в якій одна людина, використовуючи свій життєвий і професійний досвід, перетворює, коректує, удосконалює взаємозв'язки між людьми. Об'єктом творчого впливу стає система міжособистісних відносин. Це дуже складний вид творчості, який не має поки що добре розробленої технології” [5, с. 114].

компетентнісного підходу студентів вищої школи в світі Болонського процесу.

Ключові слова: Болонська декларація, компетентністний похід
Резюме

В статье рассмотрены вопросы, связанные с процессом реализации компетентного подхода студентов высшей школы в свете Болонского процесса.

Ключевые слова: Болонская декларация, компетентностный подход.
Summary

In the article “Realization of principles of competence approach as a pedagogical condition of socialization of students in the context of European choice of Ukraine” the author considered the questions concerned with the process of realization of competence approach of students of high school in the view of Bolon process.

Keywords: Bolon declaration, competence approach

Література

1. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и личность специалиста. – М., 2002. – С.14-32.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Веденский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51.
4. Галузинский В.М., Евтух М.Б. Основы педагогики и психологии высшей школы в Украине: Учеб. пособ. – К: ИНТЕЛ, 1995. – 168 с.
5. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С.Кузьмина и В.Е.Семенова. – Л.: Лениздат, 1987.
6. Савченко С.В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма-матер, 2003. – 406 с.
7. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
8. Стратегія України: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 371

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА — МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА, ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

*Козич Ірина Володимирівна
аспірант кафедри педагогіки та психології
Запорізький національний університет*

Постановка проблеми. Модернізація освітньої системи України висуває нові питання про рівень знань і вмінь соціального педагога — майбутнього викладача вищої школи. Це у свою чергу викликає необхідність постійно розвивати й удосконалювати підготовку кожного спеціаліста. Основними напрямками, за якими здійснюється пошук поліпшення професійної підготовки спеціаліста, є фундаментальність освіти, подальша гуманізація освітнього процесу, його цілеспрямована професіоналізація і компетентністний підхід. Знання, вміння та навички, які набуває студент упродовж навчання у вузі, є беззаперечно важливими, але поряд із цим сьогодні набуває актуальності поняття компетентності

студента, майбутнього фахівця.

Отже, можна стверджувати, що актуальність дослідження обумовлена соціально-економічними, суспільно-політичними змінами, які відбуваються у державі на сучасному етапі.

Варто звернути увагу на те, що у різних сферах життя все частіше потрібна не кваліфікація, а компетентність, яку можна розглядати у вигляді своєрідної суми навичок, притаманних особистості, які об'єднують кваліфікацію, соціальні, поведінкові характеристики, здатність працювати в колективі, співвідносити свої дії з інтересами інших, ініціативність, готовність до ризику. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей надає людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, ринку праці.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку суспільства пріоритетною характеристикою спеціаліста являється його компетентність як здатність оперативно орієнтуватись у швидкоплинних умовах професійної діяльності. На наш погляд, затребуваним є спеціаліст, який не буде чекати інструкцій, а зуміє самостійно прийняти рішення, буде мобільним, динамічним і конструктивним.

Виникнення конфліктів у педагогічному процесі обумовлено його логікою й специфікою. Усі процеси, що відбуваються у суспільстві – кризовий стан економічної й культурної галузей, різка зміна стереотипів, конфлікти поколінь і інші протиріччя дозвіллевої, побутової галузі життя людей знаходять своє безпосереднє відображення у педагогічному процесі. Останнім часом конфліктна проблематика увійшла до складу багатьох галузей професійної підготовки й особливо педагогічної. Проблема підвищення ефективності професійної освіти, відповідного рівня підготовки випускників вимогам реальної професійної діяльності є актуальною для теорії й практики професійного навчання. Ситуація, яка склалася у галузі вищої освіти, вимагає від викладача не тільки знання предмета діяльності, але і володіння соціально-психологічними знаннями й уміннями, зокрема, по керуванню конфліктами. Тому закономірно, що однією зі складових професійної компетентності сучасного фахівця має бути конфліктологічна компетентність, яку ми розуміємо як готовність і здатність до попередження, чи керування професійним конфліктом. Людина, втягнута у конфлікт, втрачає здатність усвідомлювати конфлікт і бачити себе у ньому. Викладач не повинен утрачати таку здатність, тим більше, що конфлікт – це предмет застосування його професійних здібностей, а також галузь дослідження. Як засвідчує практика, випускники вищої школи не готові до перетворюючої конфліктологічної діяльності, що виражається у недостатньому розвитку професійно важливих якостей, які забезпечать спеціалісту орієнтування у важкій ситуації професійної взаємодії, оцінку значущості об'єкту конфлікту, керування негативними емоційними станами, вплив на опонента, виконання попереджуючих дій, або тих, що вирішують конфлікт.

Мета статті – визначити сутність, зміст, компоненти й функції конфліктологічної компетентності, проаналізувати ступінь дослідженості

УДК 379.82

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДОЗВІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Пішун Сергій Григорович

кандидат педагогічних наук, доцент

*Сумський юридичний факультет Харківського національного
університету внутрішніх справ*

Постановка проблеми. Протягом усього ХХ століття в психологічній антропології формувалися загальні теорії, які повинні були об'єднати індивідуальний та соціальний рівні розгляду людини, забезпечуючи тим самим основи для пояснення людської поведінки в її подвійній детермінованості – генетичними та набутими в навчанні факторами.

У всіх теоріях того часу простежувалося тяжіння або до психологічного пояснення, де головна увага спрямована на зв'язок психічних та індивідуальних характеристик з культурними феноменами, або до соціального, де розглядається безпосередній культурний контекст соціальної взаємодії.

Різноманітні дослідження процесів соціокультурної взаємодії сприяли формуванню особливої області вивчення, яку можна визначити як сферу соціальної та культурної комунікації, де вивчаються сумісні дії людей, спрямовані не стільки на життєзабезпечення або формування предметного середовища, скільки на відтворення соціальних відносин і зв'язків у процесі обміну інформацією та емоціями.

Вступаючи у таку взаємодію, людина може розраховувати на успіх лише в тому разі, коли її комунікативна поведінка буде обумовлена знанням норм і правил комунікації, прийнятих у соціальній групі, до якої належить вона та її партнери.

Аналіз останніх досліджень. У різні часи над проблемою комунікативної компетенції працювали вітчизняні дослідники: Головаха Є.І., Костенко Н.В., Москаленко В.В., Осовський В.Л., Прилюк Ю.Я., Старовойтенко Є.Б., Швачко О.В., російські вчені: Андрєєва Г.М., Бодальов О.О., Дубовська О.М., Іонін Л.Г., Леонт'єв О.М., Ядов В.А., зарубіжні: Беккер Г., Берн Е., Вебер М., Гоффман Е., Дюркгейм Е., Хейзінга Й.

Ефективність результативної взаємодії людей у дозвільній діяльності дуже складний процес, на шляху якого виникає багато проблем комунікативного порядку та психологічних перешкод у поширенні та сприйнятті інформації (упереджень, соціальних, політичних, моральних, професійних відмінностей між комунікантами). **Метою статті** є визначення та роль комунікативної компетенції в дозвільній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Неможливо заперечувати, що комунікативні інтереси відіграють ключову роль у соціокультурному житті. Успішна соціалізація особистості знаходиться в прямій залежності не тільки від кількості, а також і від якості соціальних взаємодій, до яких індивід включається протягом всього життя.

Саме у таких процесах відбувається, головним чином, обмін

Висновки. Взаємонавчання як спосіб організації навчальної діяльності школярів відіграє велику роль, зокрема зростає обсяг матеріалу, що засвоюється, і поглиблює його усвідомлення; підвищується пізнавальна активність і творча самостійність дітей; учні одержують більше задоволення від занять; змінюється характер взаємостосунків між учнями; зростає згуртованість класу, при цьому само – і взаємодопомога зростає одночасно з критичністю; учні набувають таких особистісних якостей, як тактовність, відповідальність, дає можливість самореалізації, породжує почуття задоволення від самого процесу навчання.

Резюме

У статті розкриваються окремі прийоми організації взаємонавчання, головною парадигмою якого є визначення учня як суб'єкта навчальної діяльності.

Ключові слова: процес навчання, навчальна діяльність, способи навчальної діяльності, групова робота, взаємонавчання, взаємоперевірка.

Резюме

В статье раскрываются отдельные приемы организации взаимообучения, главной парадигмой которого является определение ученика как субъекта учебной деятельности.

Ключевые слова: учебный процесс, учебная деятельность, способы учебной деятельности, групповая работа, взаимообучение, взаимопроверка.

Summary

In the article are viewed separate means of organization of inter-education the main paradigm of which is definition of a pupil as a subject of educational work.

Keywords: educational process, educational activity, methods of educational activity, group work.

Література

1. Виноградова М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников /М.Д.Виноградова, И.Б.Первин. – М., 1977.
2. Дьяченко В.К. Новая дидактика /В.К.Дьяченко. – М., 2001.
3. Махмутов М.И. Современный урок /М.И.Махмутов. – М., 1983.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. За заг.ред. О.М.Пехоти. – К., 2001.– 256 с.
5. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І.Лозова, Г.В.Троцько. – Харків, 2002.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.– М.: Народное образование, 1998. – 360 с.
7. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в пяти томах / В.А.Сухомлинский.– Киев, 1979-1980.
8. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе / Г.А.Цукерман.– М.: Знание, 1985. № 11.
9. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе / И.М.Чередов. – М., 1988.

Подано до редакції 08.06.2006

терміну та розглянути це поняття стосовно підготовки соціальних педагогів – майбутніх викладачів вищої школи.

Аналіз останніх досліджень. Вклад у розроблення проблеми конфліктологічної компетентності зробили такі дослідники: Баникіна С.В., Богданов Є.М., Зазикін В.Г., Кашапов М.М., Петровська Л.А., Самсонова Н.В., Хасан Б.І., Цой Л.М.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що професійна діяльність соціальних педагогів – майбутніх викладачів вищої школи буде безпосередньо пов'язана з конфліктами, тому формування конфліктологічної компетентності є важливою складовою всього процесу їхньої підготовки, а основним завданням процесу формування являється перехід соціально - негативних і руйнуючих процесів у конструктивне русло.

Л.М. Цой визначає конфліктологічну компетентність – як здатність людини у реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту й перехід від соціально - негативних процесів до соціально-позитивних. Конфліктологічна компетентність представляє собою рівень розвитку обізнаності людини про діапазон можливих стратегій конфліктуючих сторін і вміння допомагати у реалізації конструктивної взаємодії у конкретній конфліктній ситуації [1].

Б. І. Хасан вважає, що конфліктологічна компетентність представляє синтез теоретичних знань про конфлікт як соціально-психологічний феномен, поінформованість про діапазон можливих стратегій поведінки у конфлікті, вміння реалізовувати ці стратегії у конкретних життєвих (професійних) ситуаціях [2].

Конфліктологічна компетентність – це одна з ведучих характеристик особистості. Будучи складовою частиною загальної комунікативної компетентності, вона визначається Л. А. Петровською насамперед як “засвоєння позиції партнерства на фоні володіння й іншими стратегіями поведінки” [3].

М.М. Кашапов розглядає конфліктостійкість як основу конфліктологічної компетентності. Конфліктологічна компетентність на його думку включає діяльнісний і особистісний компоненти, що сприяє розширенню просторово-часових границь сприйняття конфліктної проблеми, тобто вихід за межі ситуації. Він вважає, що саме уявлення конкретних дій, спрямованих на розв'язання проблеми, створює сприятливі умови, які сприяють появі почуттів емоційного задоволення, надії від побаченого у перспективі варіанта вирішення конфліктної ситуації [4].

Н.В. Самсонова розглядає конфліктологічну компетентність як різновид соціально – психологічної компетентності, який включає такі складові: розуміння природи протиріч і конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів у організації, володіння навичками неконфліктного спілкування у важких ситуаціях; вміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації, що виникли; наявність навичок керування конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивний початок конфліктів, що виникають; вміння передбачати

можливі наслідки конфліктів; у конструктивно регулювати протиріччя і конфлікти; наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів. [5]

Як відзначають Є.Н. Богданов і В.Г. Зазикін, конфліктологічна компетентність має свою структуру, яка включає гностичний, просторовий, конструктивний (регулятивний), комунікативний, нормативний та рефлексивно-статусний компоненти. Автори підкреслюють провідну роль гностичного компонента, тобто знання викладача про суттєві характеристики конфлікту є основою для попередження дій конфліктуючих осіб, формування вмінь керувати конфліктом та виступати у ролі третьої особи, судді. На думку авторів, конфліктологічна компетентність не зводиться тільки до системи знань про сутнісні характеристики конфлікту, але ж передбачає активний вплив на нього (діяльність), що відображає регулятивний і нормативний компоненти. Також слід відзначити, що наявність певних знань, вмінь та навичок у галузі конфліктології вимагає розвиток особистісно-професійних якостей, які дозволяють ефективно застосовувати ці знання, вміння та навички для керування конфліктом [6].

Безперечним є зв'язок конфліктологічної компетентності з іншими видами компетентності. Конфліктологічна компетентність пов'язана із соціально-психологічною, оскільки конфлікти у групах, колективах є однією з форм взаємодії. Тобто такі чинники, як морально-психологічний клімат, стиль керівництва, групові норми поведінки, рольова поведінка і спілкування повинні впливати на характер конфлікту, причини виникнення й динаміку.

Конфліктологічна компетентність тісно пов'язана із соціально-перцептивною, тобто викладач як керівник повинен бути проникливим, розуміти людей, справляти мотиви їхньої поведінки, можливі стратегії конфліктного протиборства.

Поза всяким сумнівом зв'язок конфліктологічної компетентності з ауто - психологічною компетентністю, яка дозволяє розвивати такі якості викладача, як стресостійкість, самоконтроль, саморегуляцію, адекватну самооцінку, тобто ті, які необхідні майбутньому викладачеві в умовах гострих емоційних хвилювань, які супроводжують багато конфліктів.

Зв'язок конфліктологічної компетентності з адміністративно-правовою компетентністю (або професійно-керівною) виявляється у наявності адміністративних і правових обмежень у виборі засобів впливу на опонентів.

Психолого-педагогічна компетентність теж пов'язана з конфліктологічною, тому що викладач повинен здійснювати різні психологічні й педагогічні впливи на опонентів і колектив, вміти проводити індивідуальну роботу з кожним з опонентів.

Наявність цих зв'язків є сприятливим фактором з точки зору досягнення високого рівня конфліктологічної компетентності, тобто розвиток кожного з вищезазначених видів компетентності призводить до розвитку конфліктологічної компетентності [6].

Отже, конфліктологічна компетентність як здатність і готовність

змінного складу (за методикою О.Г. Рівіна).

У своїй дидактичній системі В.О.Сухомлинський важливе місце відводить читанню. Він наголошував, що потрібно читати думаючи та думати читаючи. Уміння швидко й свідомо читати – і виразно, і про себе – це не просто елементарна грамотність. Це одна з найважливіших умов повноцінного логічного мислення на уроках і під час самостійної роботи над книжкою.

Швидко і самостійно читати – це значить сприймати очима і в думці частину речення чи невеличке речення цілком, відірвати свій погляд від книжки, висловити те, що запам'яталося, і водночас думати – не тільки про те, що читається, а й про якість картини уявлення, факти, явища, пов'язані з матеріалом, що читається.

Кожна пара одержує текст з розповіддю-мініатюрою В.О.Сухомлинського (наприклад, “Звичайна людина”, “Старий пес”, “Який слід повинна залишити людина на землі”, “Загинув із-за ластівки”, “Солом'яні брилі” та ін.) та картку-інструкцію до роботи в парі, яка складається з таких послідовних дій:

1. Оберіть тему для вивчення.
2. Знайдіть першого партнера для роботи в парі.
3. Виділіть перший абзац – невеличку (4-12 рядків), за змістом цілком закінчену думку тексту.
4. Прочитайте абзац партнеру вголос.
5. Партнер ставить вам запитання для того, щоб ви, відповідаючи на них, уточнили значення слів, з'ясували смисл абзацу.
6. Обсудіть, як абзац озаглавити. Заголовок повинен виражати основну думку абзацу.
7. Попросіть партнера записати у ваш зошит заголовок першого абзацу.
8. Підступайте до роботи над темою партнера у тій же послідовності.
9. Після закінчення роботи з абзацом партнера знайдіть другого партнера.
10. Другому партнеру відтворіть зміст першого абзацу за планом у зошиті.
11. Над другим абзацом працюйте так, як над першим.
12. По закінченню роботи над темою підготуйтеся до підсумкового виступу перед одним із учнів або в групі.

В.О.Сухомлинський писав: “Добувати знання – це означає відкривати істину, відповідати на запитання. Добивайтесь того, щоб учні ваші побачили, відчули незрозуміле – щоб перед ними постало запитання”.

Великий педагог сучасності вчив, що хороший вчитель не дає готових істин, а вчить їх знаходити. В.О. Сухомлинський вважав, що діти повинні розуміти, що знання їм потрібні для розвитку особистості. “Знати – це значить уміти застосовувати знання”. А тому процес навчання повинен бути відкритим для дітей. Головне, вони повинні розуміти, для чого вони це вчать, де застосують здобуті знання.

кожний конкретний учень несе особисто. Що при цьому досягається? По-перше, усі включаються в навчальну діяльність, по-друге, вступають в силу відношення відповідальної залежності (якщо я особисто не виконаю свою частину завдання, то підведу всю групу), по-третє, я завжди зможу звернутися за допомогою до товариша по групі, який зацікавлений в тому, щоб робота була зроблена добре. Ці відношення відповідальної залежності та взаємодопомоги створюють атмосферу доброзичливості у класі, у самого вчителя з'являється багато помічників у створенні структури уроку, відбору його змісту. Учні становляться співавторами конструювання уроку.

У залежності від завдань уроку групова робота може займати різне місце у його структурі. Так, на уроці світової літератури в п'ятому класі вивчається тема "Російські народні казки". Мета цього уроку – створити продукт своєї діяльності по відношенню до матеріалу що вивчається.

На уроці учні розподіляються на групи наступним способом. Вчитель називає декілька казок і пропонує дітям обрати для себе казку та увійти в групу, яка буде займатися однією із казок. Після того, як учні розподілились по групах і прочитали казки, їм пропонується підготувати колективний переказ своєї казки. Кожна група встає перед класом і переказує свою казку за ланцюжком. Слухаючі обирають найулюбленішу їм казку та самий виразний епізод з неї. Цей епізод ще раз перечитується та аналізується.

Безумовно, групова робота як на підготовчому етапі до уроку, так і на самому уроці, допомагає вчителю не тільки вирішувати навчальні завдання (засвоєння конкретного навчального матеріалу, формування навчальних вмінь і навичок), але, і це головне, допомагає успішно реалізувати виховні завдання. Перш за все, це пов'язано з самооцінкою (який "я", які мої успіхи у порівнянні з товаришами, чого мені не вистачає для успішного навчання); це пов'язано і з формування самооцінки особистості (можливість активного прояву свого "я", рівної участі в загальній роботі; це пов'язано і з формуванням навичок міжособистісного спілкування, яке визначає успіх життєвої кар'єри (робота, сім'я) людини. Групова робота, та використання її в процесі взаємонавчання, створюють ситуацію задоволення школяра його навчальною діяльністю і тим самим є її потужним мотивом. Мотивація, в свою чергу, приводить до формування стійкого пізнавального інтересу до навчання.

Одним із засобів формування комунікативних умінь в процесі взаємонавчання є взаємоперевірка.

Взаємоперевірка – це виявлення знань, умінь і навичок. Взаємоперевірка сприяє тому, що вимоги до знань учителя стають вимогами самих учнів. Це розвиває критичність мислення, підвищує інтерес до перевірки, розвиває вміння аналізувати відповідь, вміння оцінювати її. Форми взаємоперевірки можуть бути різноманітними. Покажемо одну з них на прикладі використання розповідей – мініатюр В.О.Сухомлинського на уроці російської мови у 5 класі при вивченні теми "Текст та його особливості. Способи зв'язку речень у тексті. Головна думка тексту". Спосіб організації навчальної роботи школярів – робота в парі

викладача до конструктивного регулювання конфліктів являється необхідною складовою психолого-педагогічної компетентності. Це також підготовленість і здатність професійно керувати конфліктом.

На нашу думку, структура конфліктологічної компетентності ґрунтується на таких положеннях:

- Власне знання про причини появи конфлікту, закономірності його протікання та розвитку, знання про поведінку, спілкування, діяльність опонентів у конфліктному протистоянні, їх, психологічні характеристики складають гностичний компонент.

- Вміння передбачити дії опонентів, їх, поведінку у ході конфлікту, його наслідки складають проєктивний компонент.

- Вміння впливати на опонентів, впливати на їх, стосунки, оцінки, мотиви і цілі конфліктного протистояння, формувати суспільну думку стосовно учасників конфлікту, вміння здійснювати профілактику конфлікту та вирішення конфлікту на справедливій основі, виконуючи роль "третейського судді" складають конструктивний (регулятивний) компонент.

- Уміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту з урахуванням їх особистісних і емоційних станів складають комунікативний компонент.

Основні функції конфліктологічної компетентності соціального педагога - майбутнього викладача можуть бути зрозумілі, виходячи зі специфіки його майбутньої діяльності, розмаїття стосунків і спілкування, можливостей творчої самореалізації.

Враховуючи вищезазначене, ми виокремили такі функції конфліктологічної компетентності: комунікативну, рефлексивну, регулятивну, інтегративну, профілактичну, інноваційну, навчальну. Структуру конфліктологічної компетентності можна відобразити у наступних схемах: (див. рис.1.,2)

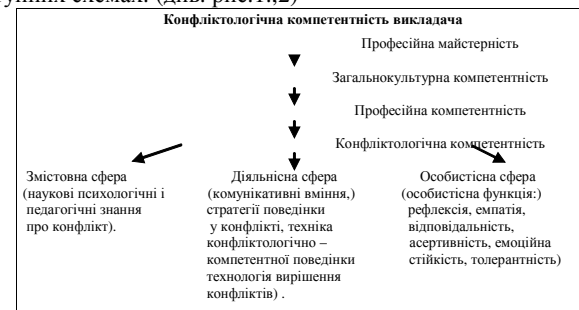


Рис.1. Конфліктологічна компетентність викладача

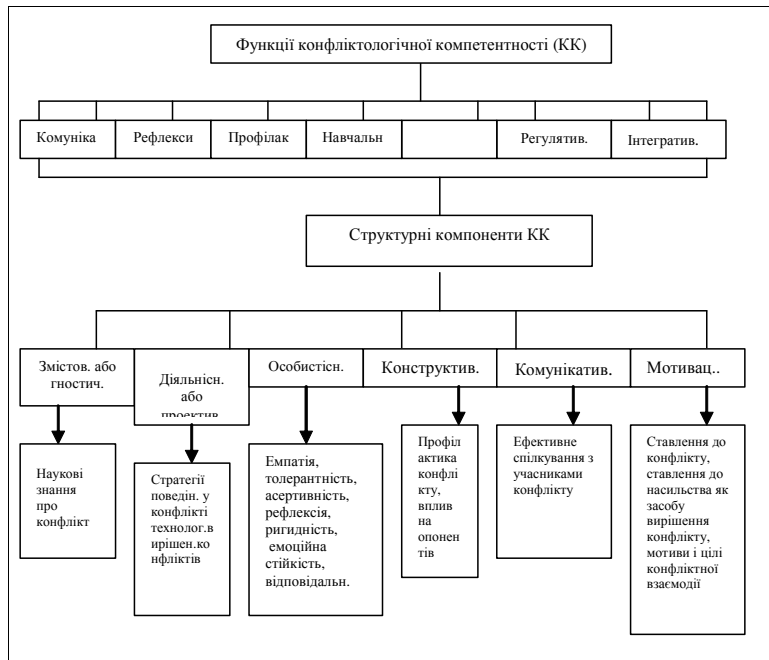


Рис.2. Схема моделі конфліктологічної компетентності.

Отже, формування конфліктологічної компетентності базується на таких блоках: теоретичні знання у галузі конфліктології, психології, педагогіки; володіння соціальними технологіями профілактики, керування, мінімізації деструктивних форм конфлікту; формування професійного типу мислення, до якого входить рефлексивність, методологічність, креативність; володіння технологіями стресостійкості у конфліктах, відсутність конфліктофобії; дотримання професійної етики у конфлікті.

На основі вищевикладеного можна сформулювати вимоги до спеціаліста, який бажає підвищити рівень конфліктологічної компетентності. По - перше, соціальний педагог - майбутній викладач повинен мати високу здатність до рефлексії й самопізнання, вміти проектувати особистісно - орієнтовану ситуацію взаємодії зі студентами. По - друге, необхідно пам'ятати, що конфліктологічна компетентність розвивається у процесі надбання досвіду конструктивної взаємодії у конфліктах. Таким чином, не слід уникати розв'язання конфліктних ситуацій, тобто не слід виявляти конфліктофобію. По - третє, викладач повинен уміти чітко визначати предмет конфлікту і не давати емоціям домінувати над здоровим глуздом.

Більшість викладачів ставляться до конфліктів негативно, агресивно, тому що негативний досвід є практично у кожного, а позитивний мають

виконання завдання. Оптимальною вважають групу з 3-6 осіб, тому що за меншої кількості учням важко різнобічно розглянути проблему, а за більшої - складно врахувати, яку саме роботу виконав кожний учень.

Об'єднання в групи може здійснюватися вчителем (здебільшого на добровільній основі, за результатами жеребкування) або самими учнями за власним вибором. Об'єднуватися в групи учні можуть різними способами.

- Можна заздалегідь скласти список і вивісити його в класі ще до уроку. У цьому випадку вчитель контролює склад групи.

- Можна попросити учнів розрахуватися на "перший, другий ...", об'єднати їх за порами року.

- Групи складаються на основі вже існуючого розміщення учнів у класі. Цей спосіб має формальну основу, але потребує менше часу на його здійснення.

- Учні самостійно розподіляються на групи ще до уроку або на самому його початку.

- Клас (або вчитель) на початку за визначеними критеріями обирає лідерів майбутніх груп, які потім набирають собі до груп інших учнів.

- Вчитель призначає учнів, які здійснюють набір учнів до своїх груп, потім у створених групах обираються нові груповоди. Цей спосіб розвиває комунікативні навички учнів.

- Учитель або учні визначають й записують на дошці перелік головних питань (проблем) по темі, яка вивчається. Кожний учень обирає для себе проблему і входить до відповідної групи.

- Спочатку обираються лідери груп, які визначають проблему для заняття в групі, потім інші учні розходяться до лідерів за відомими темами. Цей спосіб ефективний при наявності авторитету лідера групи.

Класи групи підібрані, всі лідери вибрані й затверджені, складається рада лідерів - консультантів. Рада консультантів знайомиться з ходом майбутнього уроку, його завданнями, аналізує завдання для групи. Кожний з лідерів-консультантів планує розподіл обов'язків між членами групи, вирішує всі питання, пов'язані з роботою групи.

Група може працювати і над випереджаючим завданням.

У такому випадку роль консультанта складається з того, щоб ознайомити членів групи із завданнями, їх деталізувати, розподілити їх в залежності від здібностей кожного. При цьому частина завдання є загальною та обов'язковою для виконання: припустимо, повторення теоретичного матеріалу за визначеною темою. Диференційовані завдання розподіляються лідером-консультантом залежно від можливостей та бажань кожного. Так, діти, які добре креслять і малюють, готують ілюстративний матеріал (схеми, таблиці, алгоритми). Практична частина: тренувальні вправи, підбір текстів до різних видів диктантів - розробляється членами групи у вигляді ігор - завдань, загадок, казок та ін.

Група одержує від учителя завдання засвоїти певний обсяг навчальної інформації. Розподіляють завдання у групі між учнями консультанти. Учні самі домовляються про те, хто і що, в якому обсязі буде виконувати, тобто відповідальність за яку частину виконання загальногрупового завдання

навчальний матеріал і не завжди ретельно закріплюють вивчене.

До третьої групи належать учні з середніми навчальними можливостями. Маючи високий рівень науковості, в той же час вони недостатньо працездатні, не вміють визначити мети особистісної навчальної діяльності. Вони потребують постійної допомоги і контролю педагога.

Четверта група – це учні з низькими навчальними можливостями. Їх характеризує низька наукованість чи низька працездатність. У значній мірі причиною цього є незрозуміння розумових операцій, відсутність пізнавальних інтересів, несформованість навичок навчальної діяльності. Ця група учнів потребує постійної допомоги та підтримки, постійного контролю за їхньою діяльністю.

Наявність у кожному класі таких груп учнів ставить перед вчителем складну проблему: як зробити так, щоб на уроці працювали всі учні, як примусити працювати тих, хто або мовчить, або зовсім нічого не робить, як саме в них пробудити пізнавальний інтерес, сформувавши потребу у праці, озброїти навичками спілкування з однолітками, з вчителем.

Одним із способів вирішення цієї проблеми, з нашої точки зору, є взаємонавчання, під яким ми розуміємо специфічний спосіб навчання взаємодії між самими учнями, який базується на різності їх теоретичної й практичної підготовленості, розвитку здібностей і який полягає в обміні інформацією, у сумісному відпрацюванні вмінь й навичок, взаємоперевірці міцності засвоєння. В процесі взаємонавчання домінуючим є такі способи: індивідуальна, фронтальна і групова робота школярів.

Основними ознаками групової роботи є:

1. Поділ класу на групи для досягнення конкретного навчального результату.

2. Склад групи не може бути постійним протягом тривалого часу. Він змінюється залежно від змісту і характеру навчальних завдань, що необхідно виконати.

3. Кожна група розв'язує певну проблему, визначену завданням, яке може бути: за складністю однаковим для учнів гетерогенних (складаються з учнів з різним рівнем пізнавальних можливостей) груп або диференційованим для гомогенних (складаються з учнів, приблизно рівних за пізнавальними можливостями); за змістом та навчальною метою однаковим для всіх груп (не залежно від складу групи); за змістом взаємодоповнюючим або послідовно пов'язаним із завданнями інших груп за логікою матеріалу, що дозволяє вивчити проблему з різних боків; за способом виконання різним або однаковим.

4. Завдання в групі виконується таким способом, щоб можна було врахувати й оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи й групи в цілому.

Кількість учнів у групі залежить від загальної кількості їх у класі, характеру й обсягу знань, що опрацьовуються, наявності необхідних матеріалів, часу, відведеного на виконання роботи. Вона обумовлюється наданням кожному учневі можливості зробити чітко визначений внесок у

одиниці. Недостатня розробленість цього поняття гальмує, на наш погляд, процес розроблення критеріїв ефективності конфліктологічного навчання.

Хоча поняття конфліктологічної компетентності є достатньо новим, але можна стверджувати, що воно поступово отримує суспільне визнання, тобто і суспільство й система вищої освіти (і система освіти взагалі) визнають його нагальну необхідність.

Висновки. Таким чином, конфліктологічна компетентність — це одна із складових необхідних частин професійної компетентності, яка передбачає мистецтво індивідуальної роботи з особистістю, володіння різноманітними "ключами" комунікації, спеціальними методами організації власної психіки, засобами зниження рівня емоційної напруги й тривожності. Це здатність і готовність викладача до конструктивного регулювання конфліктів, це вміння навчити іншого конструктивним моделям поведінки і необхідна складова психолого - педагогічної компетентності.

Завдяки підвищенню конфліктологічної компетентності освітня система України зможе реалізувати інновації, а для цього необхідно активніше впроваджувати в практику нові форми й методи конфліктологічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, які б позитивно впливали на зниження рівня конфліктності у сфері вищої освіти.

Резюме

У статті йдеться про достатньо нове поняття у психолого-педагогічних дослідженнях – про конфліктологічну компетентність та її структуру. Статтю присвячено визначенню сутності, змісту, компонентів і функцій конфліктологічної компетентності як умови професійної компетентності соціального педагога, майбутнього викладача вищої школи.

Ключові слова: конфліктологічна компетентність, соціальний педагог.

Резюме

В статье идёт речь о достаточно новом понятии в психолого-педагогических исследованиях, о конфликтологической компетентности и её структуре. Статья посвящена определению сущности, содержания, компонентов и функций конфликтологической компетентности как условия профессиональной компетентности социального педагога, будущего преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, социальный педагог.

Summary

The article deals with the problem of the rather new concept of conflict competence and its structure. The article is dedicated to the definition of essence, contents, components and functions of the conflict competence as a condition of professional competence of the social teacher, future teacher of a higher school.

Keywords: conflict competence, social teacher.

Література

1. Цой Л.Н. Проблемы подготовки конфликтологов к профессиональной деятельности в конфликтах // Экстремальные ситуации, конфликты согласие. М.: - Академия управления МВД России, Институт социологии РАН, 1998.

2. Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности: Учебное пособие к курсу "Повышение конфликтологической компетентности". – М.: АПК и ПРО, 2001. – 89 с.

3. Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. - 1997. - № 4. - С. 41-45.

4. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций / Ин –т «Открытое общество», Междуна. Акад. Психол. Наук, Ярослав. регион. отд –ние РПО. – М.; Ярославль: Ремдер, 2003. – 182 с.

5. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология её формирования в системе вузовского образования: Монография – Калининград: Изд – во КГУ, 2002. – 308 с.

6. Богданов Е.Н., Зышкин В.Г. Психология личности в конфликте: Учебное пособие. 2 – е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.

Подано до редакції 11.06.2006

УДК 378:373.1.013

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО РЕШАТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

*Кравченко Юлия Михайловна
преподаватель*

*Южноукраинский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского*

Постановка проблемы. Противоречие между потребностями современной школы в педагогических кадрах, владеющих достаточным уровнем знаний и умений преобразовывать педагогическую ситуацию в педагогическую задачу с последующим ее решением, недостаточная разработанность этого вопроса в педагогической теории и практике, ограниченная направленность педагогических дисциплин на формирование умений профессионально решать педагогические задачи, отсутствие комплексного подхода обусловили проблему нашего исследования.

Анализ последних исследований. Вопросу решения педагогических задач в своих исследованиях касались такие ученые, как О.А. Абдуллина, С.М. Годник, С.У. Гончаренко, Д.М. Гришин, Л.Л. Додон, И.А. Зязюн, Л.В. Кондрашова, Н.В. Кузьмина, Ю.М. Куллоткин, Т.М. Куриленко, С.Д. Максименко, Е.В. Матвиенко, Е.А. Милерян, О.П. Морозова, Е.М. Орлов, К.К. Платонов, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, Г.С. Сухобская, М.Л. Фрумкин, Г.Г. Чернов, А.С. Чернышев, В.В. Ягупов, Н.Д. Ярмаченко и др.

Наиболее остро стоит необходимость разработки комплексной модели, которая бы всесторонне охватывала формирование умений профессионально решать педагогические задачи в ходе подготовки будущих учителей. Актуальность выделенной проблемы обусловили выбор темы исследования.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы описать разработанную комплексную модель формирования умений профессионально решать педагогические задачи и дать краткую характеристику ее составляющим.

Изложение основного материала. Обобщение выделенных нами критериев формирования умений профессионально решать педагогические задачи, методики формирования этих умений, уровней их сформированности, а также алгоритма решения педагогических задач,

способов организации навчальної діяльності школярів широко та в різних аспектах розкривається в дослідженнях вчених, вчителів-практиків Ш.О.Амонашвілі, Ю.К.Бабанського, В.К.Дьяченко, В.В.Котова, А.Ф.Кузнецової, Х.Й.Лійметс, В.І.Лозової, А.С.Макаренка, С.Д.Маргуліс, І.А.Махмутова, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинського, Г.А.Цукерман, І.М.Чередова, В.Ф.Шаталова, Г.І.Щукіної [1-9] та інших.

І все ж, незважаючи на незаперечні успіхи дослідників, ще далеко не всі аспекти проблеми навчальної діяльності школярів розкриті. Передусім це стосується визначення учня як суб'єкта навчальної діяльності. Тривалий час у педагогічній теорії та шкільній практиці учням відводилась роль об'єкта викладацької діяльності вчителя, тому для дидактичних досліджень було судження, що суб'єктом навчальної діяльності є вчитель, бо саме він буде весь процес діяльності - від загальної мети навчання до організації навчальних дій учнів та перевірки результатів. Навчальна діяльність розглядалась як пізнавальна діяльність, що здійснюється під керівництвом учителя, і недооцінювалась важливість навчального спілкування школярів та можливість і необхідність управління цією діяльністю з боку самих учнів.

Мета статті – розкрити окремі прийоми організації взаємонавчання, головною парадигмою якого є визначення учня як суб'єкта навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Безперечно, вчитель як навчальної діяльності відіграє важливу роль і виконує різноманітні функції. І все ж, "не втрачаючи своєї провідної ролі у педагогічному процесі, вчитель-вихователь зобов'язаний сприяти тому, щоб учень став суб'єктом діяльності" (Г.І.Щукіна). У нашому розумінні таке сприяння забезпечується створенням умов для спілкування й активної взаємодії школярів під час учіння, корекції та контролю його результатів самими учнями.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що як суб'єкт навчальної діяльності учень може діяти індивідуально, у складі групи, пари або ж цілого класу. За цією ознакою визначаються такі способи навчальної діяльності, як індивідуальна, фронтальна, колективна, групова, парна робота школярів.

Навчальні можливості учнів різні. Про це сьогодні відверто говорять вчителі - практики, про це пишуть вчені. Так, І.М.Чередов розподіляє учнів в залежності від їх навчальних можливостей на чотири групи.

Перша група - це учні з вищими навчальними можливостями, які засвоюють матеріал швидко. Ці учні відрізняються самостійністю, вмінням орієнтуватися в потоці наукової інформації, добувати необхідні знання з різних джерел, їх систематизувати. Такі учні працюють на творчому рівні пізнавальної самостійності і не потребують постійного контролю вчителя.

Друга група – це учні з високими навчальними можливостями. Вони мають міцні знання, володіють навичками самостійної роботи. В них розвинені такі розумові операції. Як аналіз, синтез, узагальнення.

На відміну від 1-ої групи, вони потребують контролю за їх навчальними діями з боку вчителя, тому що повільніше засвоюють

тенденции, гуманитаризация, непрерывный характер образования.

Резюме

Стаття присвячена особливостям розвитку вищої освіти України в сучасному освітньому просторі. Розглянуті загальноосвітні тенденції, які суттєво позначились на вищій освіті України. Зокрема, проаналізовано аспекти гуманітаризації вищої освіти України, ступеневий характер освіти, який вона забезпечує. Висвітлені основні ідеї, згідно з якими розвивається сучасна освіта в Україні. Визначено, що одним із шляхів вдосконалення стану вищої освіти в Україні є вивчення світового досвіду організації вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, загальноосвітні освітні тенденції, гуманітаризація. Неперервний характер освіти.

Література

1. Андрущенко В.П., Губерський Л., Михальченко М.І. Культура. Идеология. Особистість. – К.: Знання України, 2002. – 587 с.
2. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 3-14.
3. Корсак К.В. Нова українська мрія – європейський освітній простір// Освіта і управління. – 2003. . – №2. – С. 44-50.
4. ООН по вопросам образования, науки и культуры. Реформа и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО. – Париж, 1995. – 56 с.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 р.) / За редакцією В.Г. Кременя. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
6. Романовський О.О. Вища освіта: відповідність вимогам часу// Рідна школа. – 1999. – №7-8 – С. 30-34.
7. Урсул А., Романович А. Всемирный саммит по устойчивому развитию: итоги, надежды, перспективы// Alma mater. – 2003. – №4. – С. 3-13.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 37.04 (477)

ВИКОРИСТАННЯ СПАДЩИНИ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОНАВЧАННЯ

*Пасько Леонід Борисович
доцент кафедри загальної педагогіки*

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

Постановка проблеми.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і шкільної практики особливого звучання набуває проблема організації навчальної діяльності школярів. Значення цієї проблеми зумовлене тими докорінними змінами, що сталися в системі освіти України. Узятий курс на гуманізацію й демократизацію навчання, на формування особистості як найвищої соціальної цінності ставить дуже важливе, на наш погляд, питання позиції та місця кожного школяра у цілісному педагогічному процесі. А це потребує вдосконалення змісту, форм, методів та способів навчальної діяльності учнів і на цій основі створення та використання нових педагогічних технологій.

Як відомо, навчальна діяльність є першим суспільно значущим видом діяльності учнів. Вона справляє всебічний вплив на їх особистість і виконує різнобічні функції: навчальну, розвивальну, виховну.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема

привело к потребности применения в профессиональной подготовке будущих учителей комплексной модели сориентированной на формировании умений комплексно подходит к решению педагогических задач. Схема комплексной модели формирования умений профессионально решать педагогические задачи отображена на рис. 1.

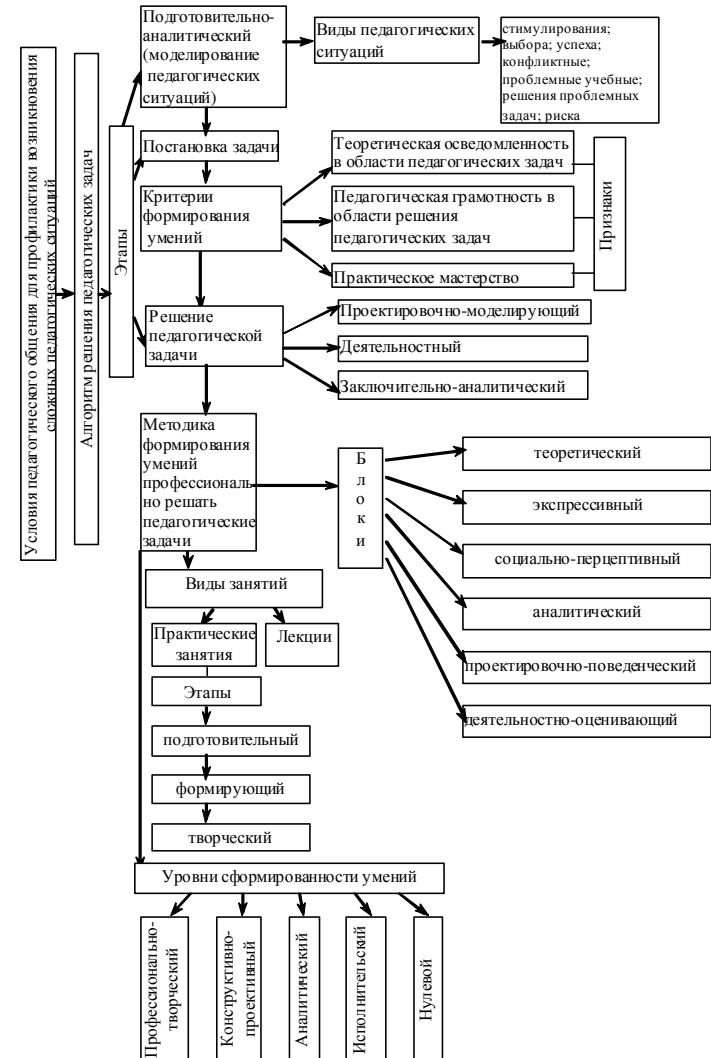


Рис. 1. Схема комплексной модели формирования

Разработанная модель формирования умений решать педагогические

задачи в процессе подготовки будущих учителей представляет собой комплексный подход, который объединяет в себе решение педагогических задач от момента возможности возникновения педагогической ситуации до анализа возможных вариантов решения выделенных задач с перспективой внедрения в учебный процесс. Использование комплексной модели позволит сформировать из умений основанных на жизненном опыте профессиональные умения решать педагогические задачи как специалиста в сфере образования. Профессиональное решение педагогических задач в отличие от непрофессионального, основанного на жизненном опыте, предполагает использование определенной системы методов, средств, правил, условий и др. Профессионализм достигается в процессе планомерного и систематического анализа педагогических ситуаций и решения педагогических задач. Профессиональный опыт и мастерство при решении педагогических задач предполагают, что педагог планирует свою работу на определенный промежуток времени, разрабатывает схему своих действий и формирует возможные варианты поведения остальных участников учебно-воспитательного процесса.

Первой составной частью комплексной модели формирования умений профессионально решать педагогические задачи является подготовительно-аналитический этап (моделирование педагогических ситуаций) алгоритма решения педагогических задач. На этом этапе предполагается определение вида педагогической ситуации (стимулирования; выбора; успеха; конфликтные; проблемные учебные; решения проблемных задач; риска; критики и самокритики; помощи и взаимопомощи; и др.) и ее анализ. При этом выделенные педагогические ситуации необходимо связать с учебным процессом студентов, с предполагаемой практикой в будущей профессии, при общении с родителями, с другими учителями. Рассматривая все виды педагогических ситуаций необходимо учитывать их разделение по необходимой скорости реагирования на них на экстремальные и неэкстремальные.

Для профессионального решения педагогических ситуаций необходимо уметь по каждому их виду поставить педагогическую задачу. Выделение педагогических задач для их последующего решения является следующей составной частью модели. Поскольку решение задач зависит от того к какому классу они относятся, то педагог должен уметь разделять их на задачи по обучению и задачи по воспитанию. Решение таких задач кардинально отличается друг от друга, но внутри класса принципы остаются одинаковыми.

В комплексной модели формирования умений профессионально решать педагогические задачи нами были предусмотрены критерии формирования умений профессионально решать педагогические задачи. Разработанные критерии необходимы для теоретического обоснования подхода к постановке и профессиональному решению педагогических задач.

Признаки критериев способствуют всестороннему подходу к формированию умений профессионально решать педагогические задачи.

“сучасна система освіти України за більшістю ідей і параметрів надто віддалена від американської, тому акцентування уваги саме на США й спроби впровадження суто американських моделей і зразків (тести, окремі предмети) зустрічаються з великими проблемами. Водночас європейський освітній простір нам просто “ближчий” [3, с. 46]. Якщо брати до уваги суто географічні чинники, то це, безумовно, так. Але Україна, обравши шлях європейської та світової інтеграції, здійснюючи реформи в освітній галузі, повинна орієнтуватися на досягнення рівня найкращих світових стандартів. У Національній доктрині розвитку освіти проголошується орієнтація на новий тип гуманістично-інноваційної освіти в Україні, кінцевою метою якої є посилення її конкурентоспроможності в європейському та світовому освітніх просторах. Для цього українська система освіти має стати відкритою до інноваційних ідей, які містяться в педагогічному досвіді інших країн незалежно від географічного розташування. З нашої точки зору, важливішим питанням для наших реформаторів у освітній галузі є не проблема геоосвітнього вибору, зокрема, в який освітній простір інтегруватися, а питання розробки меж і форм запозичення освітнього досвіду інших країн. Механічне копіювання його згубно позначиться на вітчизняній освіті.

Висновки. Освітня інтеграція, на наш погляд, передбачає урахування, передусім, позитивних попередніх тенденцій розвитку освіти, її національних особливостей, матеріальних можливостей суспільства та його духовних запитів. Водночас порівняльне вивчення досвіду інших країн, врахування його у вітчизняній освітній практиці дозволить вдосконалити стан вищої професійної освіти в Україні.

Summary

The article is dedicated to peculiarities of Ukrainian higher education. Worldwide educational tendencies, which have significant influence on our system of education, are highlighted. Thus, such aspects as humanitarization of higher education, its recurrent character is shown in the article. Major ways of development of higher education are described. Learning the world experience in organization of higher education is viewed as one of the ways of its improvement.

Keywords: higher education, worldwide educational tendencies, humanitarization, recurrent character of education.

Резюме

Статья посвящена особенностям развития высшего образования Украины в современном образовательном пространстве. Рассмотрены всемирные образовательные тенденции, которые существенно коснулись высшего образования Украины. Так, проанализированы аспекты гуманитаризации образования, его непрерывный характер. Особенное внимание уделяется идеям, согласно с которыми развивается современное образование в Украине. Определено, что одним из путей усовершенствования высшего образования в Украине является изучение мирового опыта организации высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, всемирные образовательные

Всесвітнього самміту, у 77 пункті зазначено, що “одним з ключових елементів сталого розвитку є освіта на всіх її рівнях.” Це, у свою чергу, “передбачає уведення до навчальних програм ... усього того, що може сприяти збалансованості економічних цілей та соціальних потреб. Освіта повинна мати міждисциплінарний характер і містити поняття та аналітичні інструменти з цілого ряду дисциплін” [7, с. 12]. Отже, в моделі освіти ХХІ століття, яка була запропонована на самміті, змінюються її функції та роль у суспільстві. Завданням освіти стає не лише транслявання знань, цінностей і культури від одного покоління до іншого, а й підготовка людини до розв’язання можливих ситуацій кризового характеру, перехід людства на шлях сталого розвитку.

Сутність змін в освіті, що відбуваються в зарубіжних країнах, пов’язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту. Це, зокрема, стосується створення нових освітніх стандартів, оновлення змісту і форм навчання. Їх перегляд має на меті забезпечити перетворення здобутих навичок і вмінь на сталу професійну компетентність, яка б допомагала майбутньому фахівцю швидко реагувати на вимоги часу, сприяла його особистісному культурному зростанню. Важливо також зазначити, що освіта повинна давати такі знання, які необхідні людині для забезпечення її гармонійної взаємодії з сучасним технократично зорієнтованим суспільством.

Саме такі ідеї стверджуються в Болонській декларації. Сутність основних перетворень, проголошених у ній, зводиться, по-перше, до визнання ступеневості у професійній підготовці [5, с. 21]. По-друге, актуалізується значення неперервної освіти. У Декларації підкреслюється, що розвиток двоступеневої університетської освіти і “скорочених” програм не університетського рівня стає основою для формування різноманітних структур додаткової освіти. По-третє, акцентується увага на розвитку академічної мобільності, що відкриває нові можливості для міжнародної співпраці у галузі освіти і для формування єдиного технологічного простору. По-четверте, йдеться про орієнтацію освітніх стандартів на запити суспільства, яке швидко змінюється, тобто про розвиток механізмів та інструментів забезпечення якості освіти, систематичне узгодження освітніх програм з реальними вимогами ринку праці. Згідно з чинною декларацією, відповідальність вищих навчальних закладів за їхню діяльність підвищується, одночасно розширюється їх автономія.

На особливу увагу заслуговує і такий компонент освітніх перетворень, як застосування системи залікових одиниць (кредитів). Ця система допомагає по-новому будувати весь навчальний процес з метою досягнення більшої відповідності практичним потребам. Водночас передбачається створення можливостей для модульної побудови навчальних планів, їх індивідуалізації. У цьому аспекті досвід американської системи вищої освіти набуває актуальності для європейських закладів вищої освіти, оскільки в університетах США дана система є добре налагодженою і відпрацьованою.

Окремі дослідники світових освітніх систем стверджують, що

Критерий теоретической осведомленности и его признаки в области педагогических задач предполагает высокий педагогический уровень теоретических знаний по рассматриваемой проблеме. При столкновении на практике с педагогической ситуацией учитель сможет использовать эти знания для разрешения очередной сложившейся педагогической ситуации.

Критерий педагогической грамотности в области решения педагогических задач является гарантией того, что учитель в большинстве случаев сумеет разрешить педагогическую ситуацию, не доводя ее до конфликта.

Критерий практического мастерства является условием профилактики возникновения педагогических задач и успешного разрешения в случае возможного возникновения педагогической ситуации и выделения из нее задачи.

Признаки перечисленных критериев конкретизируют их и позволяют определить общий уровень сформированности умений профессионально решать педагогические задачи в зависимости от уровня сформированности каждого признака в отдельности.

От определения критериев формирования умений профессионально решать педагогические задачи следует перейти непосредственно к этапам решения. Проектировочно-моделирующий, деятельностный и заключительно-аналитический этапы реализуются в ходе применения разработанной нами методики, которая включена в комплексную модель формирования умений профессионально решать педагогические задачи.

Теоретический блок методики предполагает изучение теоретических основ по основным вопросам анализа педагогических ситуаций, решения педагогических задач, генерирования и оценивания альтернативных решений, культуры педагогического общения, предупреждения возникновения конфликтных педагогических ситуаций и др. Экспрессивный блок предполагает применение системы игр, тренингов и упражнений, которые способствуют выведению личности из состояния скованности, формированию коммуникативности, активизации представлений. К социально-перцептивному блоку относится проведение тренингов по развитию эмпатии, позитивного самовосприятия; по осознанию особенностей восприятия себя со стороны других людей. Аналитический блок развивает умения анализировать проблему, выявляет противоречия, делать выводы. Проектировочно-поведенческий блок предполагает моделирование возможных решений педагогических задач. В ходе реализации деятельностно-оценивающего блока проигрываются реально возможные ситуации педагогического процесса, а также поведение учителя и учащихся. По окончании действий проводится анализ выхода из ситуаций, их последствий и оценка.

Методика формирования умений решать педагогические задачи состоит из практических и лекционных занятий. На лекциях излагается теоретический материал. На практических занятиях идет закрепление теоретических знаний и формирование умений применять их на практике. Практические занятия проходят в три этапа: подготовительный,

формирующий, творческий. На подготовительном этапе происходит краткое повторение теоретического материала в игровой форме и разогрев участников занятия. Формирующий этап является основным по развитию умений решать педагогические задачи. Творческий этап можно рассматривать как закрепляющий.

Для профессионального решения педагогических задач нами были разработаны уровни сформированности умений решать педагогические задачи по пятибалльной системе. Высший, профессионально-творческий предполагает сформированность умений с учетом творческого подхода к решению педагогических задач. Высокий, конструктивно-проективный уровень характеризует стандартным подходом будущего учителя к проблеме решения педагогических задач. Средний, аналитический уровень позволяет сделать вывод о том, что умения сформированы не полностью, то есть будущий учитель не готов проанализировать любую педагогическую ситуацию и найти пути ее решения. Низкий, исполнительский уровень показывает, что теоретические и практические знания ограничены и для решения педагогических задач будущему учителю требуется помощь. Минимальный, нулевой уровень предполагает отсутствие сформированности умений решать педагогические задачи.

Профилактика возникновения сложных педагогических ситуаций предполагается посредством соблюдения учителем выделенных нами ряда условий педагогического общения.

Как показывает практика, решение педагогических задач неразрывно связано с педагогическим мастерством и актуализацией психологических процессов личности. Идея создания курса, который бы позволил обучить основам педагогического мастерства принадлежит А.С. Макаренко. Он неоднократно предлагал обучать студентов в технологическом аспекте деятельности, создать условия для формирования педагогических умений в ходе их обучения в вузе. Нельзя не согласиться с мнением А.С. Макаренко, который отмечал, что педагога "необходимо обучать, как необходимо обучать врача его мастерству, как необходимо обучать музыканта" [1].

В вузовской педагогике постоянно осуществляются какие-либо изменения, которые, как правило, направлены на улучшение методики преподавания учебных предметов. Анализ научных публикаций показал, что ученые предлагают процесс обучения приблизить как можно ближе к реальной жизни. Осуществление этой идеи было осуществлено посредством применения спецкурса. Опираясь на теоретический и практический материал комплексной модели формирования умений профессионально решать педагогические задачи, нами был подготовлен спецкурс "Педагогические задачи и методика их решения", который можно реализовывать самостоятельно или путем интеграции в такие дисциплины как "Введение в специальность", "История педагогики", "Дидактика", "Теория воспитания", "Основы педагогического мастерства", "Сравнительная и социальная педагогика" и "Социальная педагогика".

Главная задача спецкурса состояла в том, чтобы ориентировать будущих учителей на самовоспитание, формирование потребности в

майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі чільне місце має бути відведене пріоритетним цінностям освіти, таким, як розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Вищий навчальний заклад має створювати умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного студента, надання йому допомоги в соціалізації, залученні до загальнолюдських цінностей, в оволодінні нормами гуманістичної високоморальної поведінки, в розвиткові та реалізації творчих можливостей.

У програмному документі ЮНЕСКО про реформу та розвиток вищої освіти остання визначається як "широко розвинена мережа вищих навчальних закладів, до основних завдань та функцій яких входить організація навчального процесу та підготовки кадрів, викладацька діяльність, проведення науково-дослідної роботи (незалежно від відмінностей між вищими навчальними закладами, що виявляються у ступені інтенсивності та в рівні фінансування, науково-дослідній проблематиці та якості наукової роботи), а також – надання послуг суспільству" [4, с. 6].

Освіта як соціальний інститут від самого початку була зорієнтована на потреби соціуму, на що вказує видатний педагог Г. Гессен у праці "Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії". Визначаючи мету освіти, він підкреслює, що вони мають бути "тісно пов'язані з цілями життя певного суспільства... Життя визначає освіту і зворотно – освіта впливає на життя... Особистість, її внутрішній світ та самосвідомість не існують і не можуть існувати поза системою суспільних відносин, способів життя... Людина – продукт суспільно-історичного розвитку і його суб'єкт" [1, с. 23]. Соціальна зумовленість освіти значно посилюється за умов інформатизації суспільства та інтеграційних процесів у світі.

Завданнями статті є висвітлення особливостей розвитку вищої освіти України в сучасному освітньому просторі, розгляд загальноосвітніх освітніх тенденцій і визначення можливих шляхів вдосконалення стану вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Серед основних історичних подій, що посилюють інтеграційні тенденції в "світовому освітньому просторі", а відтак – і у Сполучених Штатах Америки – Болонський процес а також – Всесвітній самміт з питань сталого розвитку, що відбувся у Йоганнесбурзі, Південна Африка (2-4 вересня 2002 р.). Поняття "світового освітнього простору" введено відомим російським дослідником світових освітніх систем Б.Л. Вульфсоном, під чим він розуміє "сукупність усіх освітніх і виховних закладів, науково-педагогічних центрів, урядових і суспільних політичних організацій у різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальному масштабі, їх взаємовплив і взаємодію за умов інтенсивної інтернаціоналізації різних сфер суспільного життя сучасності" [2, с. 3].

Провідним питанням Всесвітнього самміту з питань сталого розвитку було визначення ролі освіти у сучасному світі. У доповіді Генерального секретаря в Економічній та Соціальній Раді ООН, зробленій на другій сесії

якості освіти, впровадження державних гарантій соціального захисту учасників освітнього процесу.

За таких умов чітко визначеними постають тенденції гуманізації та гуманітаризації вищої освіти. Ці ідеї знайшли висвітлення у працях багатьох науковців, як вітчизняних, так і зарубіжних. Це, зокрема – В.І. Астахова, Р.А. Беланова, О.В. Глузман, І.А. Зязюн, І.В. Кузнецова, А.О. Лігоцький, В.І. Луговий, С.М. Романова, О.В. Сухомлинська, та інші.

Особливості гуманізації освіти в Україні тісно пов'язані з загальноосвітніми світовими тенденціями, які були висвітлені у документах ЮНЕСКО, Всесвітнього самміту зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі, в Болонській декларації. Однією з провідних тенденцій є неперервність освіти. Програми створення систем неперервної освіти почали розвиватись під егідою ЮНЕСКО уже в кінці 60-х років. Була створена міжнародна комісія, яка підготувала 1971 фундаментальну працю “Навчатися бути. Світ освіти сьогодні і завтра”. Комісія сформулювала основні принципи оновлення освітніх систем, провідним з яких стала неперервність освіти. У 70-ті роки з'явився новий аспект у розгляді цього принципу – концепція “суспільства, що навчається”, сутність якої полягала у розширенні розуміння поняття неперервності, у включенні в нього всіх видів формальної та неформальної педагогічної діяльності. У 80-ті роки ідеї неперервності освіти стали частиною національних освітніх програм розвинутих країн.

У традиційних вищих навчальних закладах (університетах, спеціалізованих вузах) післядипломна підготовка пов'язана з треступеневим характером вищої освіти. Бакалавр продовжує освіту до рівня магістра, магістр – до рівня доктора. Разом зі стаціонарною формою навчання поширюються можливості для підвищення кваліфікації працюючих спеціалістів шляхом так званої поновлюваної (resurgent) освіти, яка передбачає періодичне повернення до форм організованого навчання на спеціально організованих відділеннях вищих навчальних закладів. Отже, неперервний характер вищої освіти пов'язаний з її ступеневістю.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми
Дослідження історичного аспекту розвитку вищої освіти в Європі та у світі доводить, що ступеневий характер вона мала з самого початку свого виникнення: мається на увазі чіткий поділ на ступені: бакалаврат, ліценціат, магістратура, докторантура. Становлення систем вищої освіти більшості країн світу відбувалось згідно зі ступеневою структурою. В Україні цей процес було порушено змінами в суспільно-політичному житті країни, орієнтацією на російську модель вищої освіти. Відродження ступеневої структури системи вищої освіти почалося після проголошення незалежної держави 1991 р., що дало можливість визначити нові перспективи у розвитку стандартів вищої освіти в Україні.

Проблеми та особливості розвитку неперервної професійної освіти в Україні та в світі знайшли висвітлення у програмних документах, у працях науковців, зокрема В.А. Семиченко у монографії “Неперервна професійна освіта” висловлює думку, що у процесі професійної підготовки

професійному росте, создание благоприятных условий для взаимодействия учителей с учащимися в ходе профессиональной деятельности. Слушатели спецкурса "Педагогические задачи и методика их решения", наряду с отечественными достижениями решения педагогических задач, ознакомились с зарубежным опытом преподавания. Целью спецкурса явилось рассмотрение возможных педагогических ситуаций, их анализ, поиск путей решения, а также реализация в ходе деловых игр на практических занятиях. Такой курс позитивно влияет на уровень профессиональной подготовки будущих учителей, поскольку состоит из теоретической и практической частей, содержит характеристики конкретных форм и методов подготовки к дальнейшей педагогической деятельности, к взаимодействию с учащимися.

На основе спецкурса проводилась подготовка будущих учителей к профессиональному решению педагогических задач. Нами был подобран материал таким образом, чтобы количество часов для экспериментальных занятий с будущими учителями по формированию умений решать педагогические задачи было оптимальным. Этот материал представлен в виде программы спецкурса, которая рассчитана в общем объеме на 22 часа (14 часов лекций и 8 часов практических занятий) [2].

Предложенное в программе спецкурса количество часов позволит осуществить поэтапное применение заданий всех блоков разработанной методики формирования умений профессионально решать педагогические задачи, а последовательность проведения занятий определяется уровнем подготовки студентов.

Таким образом, экспериментальной работе предшествовало теоретическое обоснование проблемы. Разработаны критерии формирования умений профессионально решать педагогические задачи. Подготовлена методика формирования у студентов умений профессионально решать педагогические задачи и уровни сформированности этих умений. Осуществлен подбор педагогических ситуаций и задач, на основе которых будет осуществляться обучение студентов. Подготовлено методическое пособие для учителей "Педагогические задачи и методика их решения". Разработана комплексная модель формирования умений профессионально решать педагогические задачи. На основе теоретического и практического материала разработан спецкурс для формирования у будущих учителей умений профессионально решать педагогические задачи.

Перспективы дальнейших исследований. Вместе с этим проведенное исследование не исчерпывает проблемы формирования умений профессионально решать педагогические задачи в системе подготовки будущих учителей. Перспективные направления исследования, связанные с использованием методики формирования умений решать педагогические задачи, предполагают расширение сферы ее применения, интеграцию с другими методиками, системами обучения, разработку программы и методических рекомендаций по применению комплексной модели формирования умений решать педагогические задачи в процессе

підготовки спеціалістів різних областей.

Выводы. Таким образом, разработанная нами комплексная модель формирования умений решать педагогические задачи предполагает повышение уровня профессионального мастерства и более высокого уровня профессиональной готовности будущих учителей. Решение педагогических задач выводит профессиональное мастерство учителя на новый уровень.

Summary

In article shortly is considered a complex abilities forming model professionally to decide the pedagogic tasks and worked up on it base special course for study future teachers.

Keywords: the pedagogical situation, a pedagogical problem, the decision of pedagogical problems, criteria of formation of skills, a technique, complex model.

Резюме

В статье кратко рассмотрена комплексная модель формирования умений профессионально решать педагогические задачи и разработанный на ее основе спецкурс для подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: педагогическая ситуация, педагогическая задача, решение педагогических задач, критерии формирования умений, методика, комплексная модель.

Резюме

У статті коротко розглянута комплексна модель формування умінь професійно розв'язувати педагогічні задачі і розроблений на її основі спецкурс для підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: педагогічна ситуація, педагогічна задача, розв'язування педагогічних задач, критерії формування умінь, методика, комплексна модель.

Литература

1. Макаренко А.С. Из опыта моей работы // Сочинения: В 7т. – М., 1958. – Т.4. – С. 368-369.
2. Кравченко Ю.М. Презентація нового навчального курсу “Педагогічні задачі і методика їх розв'язування”// Міжнародна науково-практична конференція «Гуманізм та освіта». – Вінниця, 2004. – Т.1. – С. 214-216.

Подано до редакції 14.06.2006

УДК 378.141.[14]5

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Крайнова Любов Валентинівна
кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янський державний педагогічний університет

Павлов Леонід Вікторович
кандидат технічних наук, доцент

Донбаська державна машинобудівна академія

Постановка проблеми. Сучасне бачення підготовки педагога спирається на поняття професійної компетентності. Професійна компетентність як комплексне поняття містить систему знань

УДК 378.22.(73)

ВИЩА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Пасинкова Ірина Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології
Хмельницький національний університет

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна дійсність, що характеризується зростанням комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності, потребує від освітньої системи переорієнтації на формування умов, які б забезпечували підготовку покоління, здатного до співжиття з іншими людьми і суспільними структурами.

В Україні це завдання набуває особливої актуальності в системі професійної освіти, адже інтеграційні процеси, які відбуваються сьогодні у світі, реформа політичних та економічних структур в українському суспільстві вимагають підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції, поєднувати високу культуру та глибокі фундаментальні знання з умінням працювати в колективі, приймати рішення організаційного плану на різних рівнях професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безперечною є необхідність вирішення проблем гуманітарної освіти. На особливу увагу при цьому заслуговує професійна гуманітарна освіта, яку можна отримати у вищих навчальних закладах. Це питання є особливо важливим “у період нівелювання фундаментальних культурних цінностей, загального зниження культурного рівня людства (що відбувається на тлі підвищення професійної та суспільної підготовки). Одним з головних завдань вищої освіти є збереження і подальший розвиток культури (країн, націй світу) ... Статутом ЮНЕСКО зафіксовано, що наука, освіта і культура є невід'ємними один від одного складниками духовного життя людства. Але освіта є первинною в цій тріаді, а вища освіта – головним учителем і наставником” [6, с. 31].

Конференції, що проводились під егідою ООН, проголосили необхідність упровадження в процес навчання таких універсальних проблем, як проблеми прав людини, економіки та екології та інші. Обговорювались також основні якості, які мають бути притаманні Громадянину Світу, зокрема – уміння самостійно керувати своєю освітою; засвоєння філософії, що забезпечує різні підходи до явищ суспільного життя; уміння спілкуватися в громадянському суспільстві, в освітньому просторі, який не має кордонів.

Державні документи визначають головними завданнями розвитку освіти в Україні визнання людини як найвищої цінності суспільства, демократизацію освіти, перехід до державно-суспільної системи керівництва нею, багатокладність і варіативність освіти, відповідність її світовому рівневі, забезпечення академічної та професійної мобільності спеціалістів, встановлення нових форм державно-суспільного контролю за

застосування різних педагогічних аспектів в залежності від рівня володіння студентами англійською мовою та відповідність до стандартизованих рівнів володіння іноземною мовою є суттєвим дослідженням з огляду на модернізацію мовної підготовки майбутніх науково-інженерних фахівців. У статті пропонується пілотний проект Специфікації комплексного тестування мовленнєвих навичок і умінь на відповідність стандартизованому рівню володіння англійською мовою B2. Комплексне тестування є рубіжним контролем для студентів 4-го курсу (освітньо кваліфікаційний рівень – Бакалавр) немовних спеціальностей.

Ключові слова: мовне тестування, стандартизовані рівні володіння мовою, усне мовлення, аудіювання, читання, говоріння, письмо, комунікативні вправи, лексико-граматичний тест, комплексний тест, мовленнєві вміння та навички, об'єкт контролю.

Резюме

В статье исследуются теоретические основы языкового тестирования, теоретические и практические разработки в области обучения профессионально ориентированному английскому языку и методик оценивания англоязычной компетенции, языковых навыков и умений. Анализ существующих типов текстов, применение различных педагогических аспектов в зависимости от уровня владения иностранным языком студентами и соответствие стандартизированным уровням является существенным исследованием, направленным на модернизацию языковой подготовки будущих научно-инженерных специалистов. В статье предлагается пилотный проект Спецификации комплексного тестирования языковых навыков и умений на соответствие стандартизированному уровню владения английским языком B2.

Ключевые слова: языковое тестирование, стандартизованы равные владения языком, устному вещание, аудирование, чтение, говор, письмо, коммуникативные упражнения, лексико-грамматический тест, комплексный тест, языковые умение и навыки, объект контроля.

Література

1. Omaggio, A. C. (1986), Teaching Language in Context. Proficiency Oriented Instruction. Boston, MA: Heinle & Heinle.
2. Algadrie, L. (2002). Needs analysis: Strategic issue on the teaching of English for specific purposes for the study of sciences and technology. TEFLIN Journal, 13(1), 106-112.
3. Michael A. Pyle, M.A., Mary Ellen Munoz, M.A. Test of English for Foreign Language Preparation Guide., Cliffs, Lincoln, Nebraska, 1991.
4. Bachman, L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford, Oxford University Press, 1994.
5. Ханіна О.М. Проблема тестування в сучасній методиці викладання іноземної мови // Іноземні мови. – 2004. – № 1.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання – К.: Ленвіт, 2003.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23.01.2004 р. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу <http://www.mon.gov.ua/education/higher> (10.06.2006).

Подано до редакції 07.06.2006

(загальнонаукові, що складають основу світогляду; загально педагогічні, що формують педагогічне світобачення; та спеціальні методичні знання, які спрямовані на ознайомлення з конкретним інструментарієм педагогічної праці). Другим складовим компетентності є педагогічні уміння і навички, набуті в ситуації навчальних практичних занять, лабораторних занять, педагогічної практики та самостійної роботи, які несуть в собі технологічність у відповідності з конкретною дійсністю навчально-виховного процесу. Дуже важливим компонентом компетентності є якості особистості майбутнього педагога (сприйняття цінностей гуманної педагогіки, готовність до сумлінної праці в ім'я дитини, високий рівень педагогічної мотивації тощо). Складовою професійної компетентності педагога є також здатність до самореалізації особистості в освітній діяльності. Така здатність можлива тільки за умов наявності творчої активності майбутнього педагога. Творчість має бути присутня в кожний момент взаємодії з дітьми, під час підготовки та проведення занять та всіх інших форм роботи.

Ми вважаємо, що педагогічний університет повинен зробити реально можливим вибір студентами індивідуального творчого шляху в освітній діяльності. Хоча слід мати на увазі, що становлення творчої особистості педагога може відбуватися тільки в основному, тому що для повного розкриття творчого потенціалу необхідний час і досвід, яких бракує майбутньому педагогу, бо набуття досвіду – процес тривалий.

Система соціально-економічних відношень в нашій країні потребує підготовки спеціалістів-педагогів, яким притаманні власна індивідуальність, самостійність, неординарність, ініціативність, креативність і які можуть виховувати молоде покоління творчо мислячим, активним, мобільним, конкурентноспроможним і в той же час моральним, патріотично налаштованим, національно свідомим [1].

Для здійснення комплексу завдань професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти необхідний подальший пошук ефективних засобів, спроможних пробудити творчий потенціал студентів в напрямку професійного становлення і розвитку. Це і зумовило постановку проблеми дослідження, яку можна сформулювати як «Становлення творчої особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти».

Аналіз сучасних досліджень і публікацій свідчить про великий інтерес вчених, викладачів вищої школи до проблеми модернізації вищої професійної освіти на засадах європейського вибору України, впровадження найкращого світового досвіду. В умовах перебудови освітнього простору в контексті Болонського процесу потребують змін не тільки організаційні основи навчального процесу у вищій школі, але і змістовні та методичні підходи до професійної підготовки майбутнього педагога. Серед вчених, які розглядають різні аспекти модернізації підготовки фахівців дошкільної освіти, перш за все слід назвати А.Богуш, (проблема мовленнєвої підготовки майбутнього вихователя дошкільних закладів), С.Ніколаєва (проблема еколого-професійної підготовки вихователя) [2; 5].

Дослідження шляхів якісної перебудови освітнього процесу у вищій школі привело багатьох вчених до висновку про необхідність оволодіння студентами технологією педагогічного проектування [3; 4]. Однією з недостатньо вивчених проблем є розроблення науково-методичних основ навчання студентів діяльності педагогічного проектування. У попередніх статтях нами були розкриті можливості опанування методом проектів в навчально-виховній роботі з дітьми та на цій основі перехід до педагогічного проектування [5] та ін.

Метою даної статті є вивчення можливостей здійснення педагогічного проектування у різних ситуаціях педагогічної реальності для розвитку творчої особистості педагога, визначення поступового ускладнення змісту освітніх проектів.

Викладення основного матеріалу дослідження. Експериментальне навчання проводилось на базі факультету дошкільної освіти та практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету зі студентами різних курсів (2, 3, 4, 5 та 6). Наші спостереження та отримані результати свідчать про необхідність певної етапності в опануванні проектною діяльністю. Розкриємо коротко зміст вказаних етапів.

Спочатку студенти знайомились з методом екологічних проектів, вивчаючи методику екологічного виховання. Вони брали участь у проектах екологічного спрямування, які проводились в якості виховних заходів. Були також здійснені деякі проекти в межах навчальної діяльності. Завданням цього етапу було ознайомлення з сутністю метода проекту та надання можливості відчувати себе учасником проекту, формування мотивації до використання цього методу та свідомої педагогічної позиції щодо його ефективності.

На наступному етапі студенти залучалися до використання методу проектів у роботі з дітьми в умовах дошкільної установи. Студенти виступали в якості педагогів, вони разом з дітьми творили проект і здійснювали його. Завданням цього етапу було опанування технологією роботи з колективом дітей з метою пробудження їхньої активності, ініціативи, налагодження співпраці та співтворчості для спільних добрих справ дорослих і дітей. Опанування методом проектів відбувалося в межах методики екологічного виховання і методики українського народознавства в дошкільному закладі.

Третій етап був пов'язаний з переходом до саме педагогічного проектування. Студенти створювали методичні проекти, авторські творчі розробки природознавчої та народознавчої тематики, здійснювали педагогічні проекти в роботі з дітьми. Завданнями цього етапу було формування цілісного бачення педагогічного процесу, усвідомлення взаємозв'язку всіх факторів (об'єктивних і суб'єктивних), які діють в освітньому просторі, вміння відшукати той алгоритм, який буде доцільним для конкретної ситуації.

Зупинимось більш детально на цьому етапі. Анкетування та опитування студентів засвідчило наявність як позитивних передумов для пошуку ними індивідуального творчого шляху самореалізації в

Використання словників під час виконання тестування не дозволяється.

7.4. Використання допоміжної літератури

Використання допоміжної літератури під час виконання тестування не дозволяється.

Висновки. Тестування є способом вимірювання іншомовної компетенції тих, хто вивчає чи володіє ІМ. Особливого значення воно набуває зараз у зв'язку з розпочатою в нашій країні модернізацією навчального процесу у вищих навчальних закладах у контексті Болонського процесу та стандартизацією рівнів підготовки з ІМ у вищій та середній школі.

Основною проблемою при складанні та використанні тестування є недостатнє знання викладачами та адміністраторами принципів положень теорії та практики тестування та ігнорування сучасних вимог до розробки тестів, їх проведення, обробки результатів та їх інтерпретації.

Тестовий контроль у навчанні ІМ – це контроль, у результаті якого за допомогою стандартизованих тестів визначається рівень навчальних досягнень студентів.

Мета тестового контролю є адекватною загальній меті навчання.

Об'єкти текстового контролю є: мовна компетенція, мовленнєві навички та вміння.

Релевантними для системи тестового контролю ВНЗ можна вважати тести загального володіння ІМ для абітурієнтів та тести навчальних досягнень для випускників.

Розглянута специфікація розроблена для підсумкового тесту (проводяться на етапі отримання ступеня бакалавра).

Усі види тестів мають інтегральний характер, а саме перевіряють вміння та навички, які були сформовані протягом навчання за чотири роки.

Summary

The article is aimed at research of theoretical fundamentals of natural language testing, theoretical and practical issues on ESP teaching and English competence assessment methods, language knowledge and skills. Analysis of present test types, application of different pedagogical aspects considering students' English language level and its correlation to the standardized level is valuable research in conditions of language training modernization. Complex Test specification is proposed in the article. Four English language skills are to be tested to determine level B2. The testers are 4-th year students of technical specialities.

Keywords: linguistic testing, even domains, verbal broadcasting, are standardized a language, reading, manner of speaking, letter, communicative exercises, test, complex test, ability and skills, control object.

Резюме

У статті досліджуються теоретичні засади проблем мовного тестування, теоретичні та практичні розробки щодо викладання англійської мови професійного спрямування та методик оцінювання англійської компетенції, мовленнєвих навичок та умінь. Огляд існуючих типів тестів,

- відповідність викладеного матеріалу інструкціям

5.5. Критерії оцінювання тесту з монологічного мовлення

Лексико-граматичний контроль:

- лексико-граматичне навантаження відповідає В2 володіння англійською мовою професійного спрямування в НТУУ «КПІ»

- чіткість мовлення та вимова

- зв'язність та природний темп мовлення

- повне викладення пропонованої теми

- відповідність викладеного матеріалу інструкціям

- спонтанність мовлення

6. Методичні рекомендації:

6.1. Текстова основа для складання тестів (повинна бути) є автентичною.

6.2. Лексико-граматична наповнюваність відповідає рівню В2 володіння англійською мовою професійного спрямування в НТУУ «КПІ».

6.3.

1. Підрахування друкованих знаків для визначення обсягу текстів, що є основою тестових завдань, визначається, **враховуючи** такі параметри:

шрифт – 12, Times New Roman

міжрядковий інтервал – 1,0

відступ – 2,0

2. При підрахуванні друкованих знаків **не враховуються** наступні параметри:

- заголовок

- знаки орфографії

- пробіли

3. Орієнтовне співвідношення знаків, слів та періоду звучання тексту для тестів із перевірки мовленнєвих навичок з аудіювання:

3000 друкованих знаків=500 друкованих слів = до 5хвилин звучання (природний темп читання)

4. Природний темп читання:

- чітка вимова слів

- витримування знаків орфографії

- витримування абзаців

5. Тест, орієнтований на перевірку володіння мовленнєвими вміннями та навичками аудіювання. Читання текстів для аудіювання: до 2 разів.

7. Організаційні рекомендації:

7.1. Робоча мова

Робоча мова: англійська та українська (при недостатньому розумінні інструкцій англійською мовою).

7.2. Інструктаж

Завершення тестування визначається періодом часу, який виділений на проведення тестових завдань.

Про завершення тестування викладач повідомляє за 15 (п'ятнадцять) хвилин, 5 (п'ять) хвилин та 1 (одну) хвилину.

7.3. Використання словників

педагогічній діяльності, так і об'єктивних та суб'єктивних перешкод на цьому шляху. До перших ми зарахували: позитивну мотивацію до педагогічної праці на основі особистих ціннісних орієнтацій у більшості студентів; бажання і готовність виявляти активність і творчий підхід у процесі оволодіння “секретами” педагогічної праці; свідоме прагнення навчитися втілювати набуті знання у живій роботі з дітьми, вихователями, батьками.

Ці позитивні показники вступали у певне протиріччя з такими виявами, які перешкоджали успішному навчанню: поверхове уявлення про цілісність педагогічного процесу, алгоритмічний характер педагогічної діяльності; психологічний бар'єр антиінноваційного характеру, який часто не усвідомлюється, заперечується; невміння спиратися на весь багаж знань, однобічний підхід до вирішення педагогічних проблем в рамках певного предмету, необхідність “розпредмечення” педагогічних ситуацій, формування широти педагогічного погляду.

Вивчення стану готовності студентів до створення педагогічних проектів дозволило більш успішно здійснювати педагогічне керівництво їхньою діяльністю враховуючи індивідуальні цікавості і необхідність досягнення навчального результату всіма студентами. Перехід до педагогічного проектування здійснювався в наступному режимі. Всі студенти опановували педагогічне проектування в ситуації розробки і поступового часткового апробування у курсі “Українське народознавство в дошкільному закладі” проекту святкування в дитячій установі традиційних свят українського року. Завдання передбачало врахування наступних умов, які відповідали реаліям педагогічного процесу: дошкільний навчальний заклад, для якого створювався проект, мав три вікові групи дітей дошкільного віку; проект був спрямований на дітей, їхніх батьків та педагогічний колектив; студенти, які створювали конкретний проект уявляли себе у ролі методистів, завідуючих. Реалізація деяких проектів була здійснена під час педагогічної практики, а також в процесі проведення “Свята української казки у Смарагдовому місті” (дитячий реабілітаційний центр у м.Святогорську Донецької області).

Вже на цьому етапі спостерігалися усвідомлення відповідальності, прояви незадоволення собою в разі невдач. В проекті прийняли участь студенти двох відділень: дошкільного виховання і практичної психології (зі спеціалізацією дошкільне виховання). Практичні психологи не зуміли створити цілісний проект, хоча спочатку були досить самовпевненими. Майбутні вихователі здійснили повноцінний проект, але залишилися самокритичними у своїй більшості, виявили бажання продовжувати підтримувати зв'язки з унікальною дитячою установою, придумати ще більш цікаві проекти. Слід зауважити, що всі студенти мали можливість ще раз спробувати свої сили (це було нашим правилом). У випадку, що нами описаний, студенти здійснили також проект у міському дитячому будинку “Тополя” (м.Слов'янськ).

Участь і успіхи кожного зі студентів нами вивчалися. У цілому на творчому (вищому) рівні здійснення педагогічного проектування

спостерігалось приблизно 15 відсотків із загальної кількості спостережуваних. На виконавському рівні виявили творчі здібності біля 50 відсотків. Були студенти, які після низки невдач і розчарувань підвищували рівень творчих проявів. На жаль, нами спостерігалися випадки, коли невдачі супроводжувалися відвертим захистом і обгрунтуванням власної пасивної позиції і відсутності необхідних для педагогічного проектування вмінь. Серед аргументів частіше траплялися такі: складність, важкість педагогічного проектування; небажання усвідомлювати, що жоден педагог не може здійснювати свої обов'язки без свідомого цілепокладання, прогнозування, моделювання педагогічного процесу; посилення на те, що в перший раз не завжди досягаєш успіху, потрібний досвід; визнання того, що погано обізнані з віковими психологічними особливостями дітей.

Наступним за ступенем складності завданням, яке студенти обирали за власним бажанням, було розроблення власного (авторського) творчого проекту з теми, що є недостатньо розробленою у методиці: “Ознайомлення дошкільників з цілющими властивостями рослин”, “Ознайомлення дошкільників з Сонячною системою”, “Географія для малят”, “Елементи природничої історії в роботі з дітьми дошкільного віку” і под. Тематика творчих проектів для майбутніх практичних психологів зі спеціалізацією „Дошкільне виховання” була інакшою: „Використання акватерапії в дошкільному закладі”, „Елементи фітотерапії в дитячому садку” тощо. Така тематика дозволила вивчити можливості застосування цілющих властивостей природи у педагогічній, валеологічній та психологічній роботі з дітьми. Деякі студенти, які виявили особливу цікавість до розробки проекту, могли за бажанням цілісно перевірити створений проект під час роботи над курсовою роботою, внести необхідні корективи в розроблену систему відповідно до життєвих реалій: природними умовами і розвивальним екологічним середовищем дошкільного закладу, де проводиться експеримент; рівнем екологічної компетенції дітей, пізнавальної цікавості тощо. Слід відзначити, що автори проектів у своїй більшості дійсно змогли виявити цілісний підхід до означеної проблеми, їхні розробки були актуальними, були використані сучасні інтерактивні методи у роботі з дітьми, деякі з них могли запропонувати власну технологію. Найбільш поширеними недоліками у виконанні творчих проектів були: поверхові уявлення про вікові психологічні особливості дітей; відсутність достатнього досвіду спілкування з дітьми; обмеженість у застосуванні різноманітних сучасних методів і прийомів; відсутність цілісного підходу до освітнього простору, що не зводиться до навчальної діяльності.

Наступні завдання були пов'язані зі створенням освітнього проекту від визначення і формулювання мети до втілення в роботі з дітьми. Ось деякі теми, які були розроблені і здійснені майбутніми спеціалістами дошкільного виховання: „Мандруємо Космосом”, „У рідних ландшафтах”, „Пташиний світ”. Цікавими були освітні проекти на відділенні, яке готує практичних психологів: „Цілюща сила запахів (ознайомлення дітей з елементами ароматерапії)”, „Тварини Слов'янського курорту” та ін.

Загальна тривалість тесту визначається кількістю виконавців тестування.

4.5. Тест, орієнтований на перевірку вмінь та навичок монологічного говоріння, має наступну організацію:

А тестове завдання «Монологічне мовлення на пропонувану професійну тематику»

Мета: перевірка вмінь та навичок **монологічного говоріння** студентами 4 курсу навчання в НТУУ «КПІ» відповідно до рівня.

Тривалість тесту: до 3 хвилин.

Загальна тривалість тесту визначається кількістю виконавців тестування.

Критерії оцінювання тестових завдань викладені у розділі «**Критерії оцінювання**».

5. Критерії оцінювання

5.1. Критерії оцінювання тесту з письма

Обсяг викладеного матеріалу відповідає критеріям рівня В2 мовленнєвої діяльності з письма

Семантичний контроль: - правопис; - зв'язність; - логічність та відповідність викладеного тексту до вимог, представлених у тестовому завданні; - адекватна лексична наповнюваність; - лексичне навантаження викладеного матеріалу відповідає пропонуваній темі; - відповідність викладеного матеріалу пропонувані відповідям

Граматичний контроль

- вживання граматичних структур відповідає рівню В2

5.2. Критерії оцінювання тесту з аудіювання

Семантичний контроль:

- обсяг відповідає інструкції тестових завдань (тестові завдання містять чіткі інструкції щодо вживання логічно завершених речень чи відокремлених словарних комбінацій у відповідях); - лексичне навантаження відповідає інструкціям тестів; - відповідність викладеного матеріалу пропонувані відповідям

Граматичний контроль: - адекватне сприйняття текстів на слух; - коректне виконання інструкцій тестів тестових завдань; - відповідність викладеного матеріалу пропонувані відповідям

5.3. Критерії оцінювання тесту з читання

- коректне виконання інструкцій тестів тестових завдань

- відповідність викладеного матеріалу пропонувані відповідям

- вчасне виконання

5.4. Критерії оцінювання тесту з діалогічного мовлення

Лексико-граматичний контроль:

- лексико-граматичне навантаження відповідає В2 володіння англійською мовою професійного спрямування в НТУУ «КПІ»

- чіткість мовлення та вимова

- зв'язність та природній темп мовлення

- адекватна комунікація та вчасна реактивність

- повне викладення пропонуваної теми

організацію:

А тестове завдання, спрямоване на перевірку вмінь писати доповіді на задану тему

Обсяг письмової роботи:
150-200 слів (рукописний варіант)

В тестове завдання спрямоване на перевірку вмінь викладати власні думки на письмі з пропонованої теми (проблематики)

Обсяг письмової роботи:
150-200 слів (рукописний варіант)

Мета: перевірка володіння навичками письма студентами 4 курсу навчання в НТУУ «КПІ» відповідно до рівня.

Загальна тривалість тесту: 30 хвилин

4.2. Тест, орієнтований на перевірку навичок **аудіювання**, має наступну організацію:

А тестове завдання «Підбір заголовків» (Headings matching) складається з 5 текстів та 7 заголовків відповідно.

Обсяг кожного тексту - 600-1000 друкованих знаків.

Мета: перевірка володіння навичками письма студентами 4 курсу навчання в НТУУ «КПІ» відповідно до рівня.

В тестове завдання «Заповнення таблиці» («Fill in the table...») з одного тексту та 10 завдань.

Обсяг тексту: 2000-3000 друкованих знаків (120 секунд звучання тексту нормального темпу читання).

Мета: перевірка володіння навичками аудіювання студентами 4 курсу навчання в НТУУ «КПІ».

Загальна тривалість тесту: 45 хвилин

4.3. Тест, орієнтований на перевірку вмінь та навичок **читання**, має таку організацію:

А тестове завдання «Підбір заголовків» (Headings matching) складається з 5 текстів та 7 заголовків.

Обсяг кожного тексту - 600-1000 друкованих знаків

Мета: перевірка володіння мовленнєвими вміннями та навичками читання студентами 4 курсу навчання в НТУУ «КПІ» відповідно до рівня.

В тестове завдання, орієнтоване на перевірку загального розуміння тексту, складається з тексту та 10 завдань. Завдання містять множинний вибір (multiple choice).

Обсяг тексту: 3000-3500 друкованих знаків

Мета: перевірка вмінь та навичок **читання** студентами 4 курсу навчання в НТУУ «КПІ».

Загальна тривалість тесту: 45 хвилин

4.4. Тест, орієнтований на перевірку володіння мовленнєвими вміннями та навичками **діалогічного говоріння**, має наступну організацію:

А тестове завдання «Діалогічне мовлення на професійну тематику»

Мета: перевірка вмінь та навичок **діалогічного говоріння** студентами 4 курсу навчання в НТУУ «КПІ» відповідно рівню.

Тривалість тесту: до 5 хвилин

Висновки. Наше дослідження засвідчило, що недостатньо вчити майбутніх педагогів проводити заняття, уроки, розваги, свята та інші форми роботи з дітьми. Коли цим обмежуватися, то діапазон творчих виявів студентів також обмежується. Справжня стратегія і тактика педагогічної роботи, а отже і можливості творити, успішніше здійснюються там, де майбутній педагог долає труднощі, відшукуючи свій власний шлях, який неможливий без педагогічного проектування. Надалі ми плануємо уточнити місце педагогічного проектування в умовах нових організаційних засад підготовки спеціалістів педагогічного профілю.

Summary

On this article the results of our research of opportunities of pedagogical projection during of specialist at pedagogical university. Stages of education in project technology were defined.

Keywords: pedagogical projection, pedagogical university.

Резюме

В статті представлені результати дослідження можливостей педагогічного проектування при підготовці спеціалістів в педагогічному університеті. Определены этапы обучения проектной технологии.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, педагогический университет.

Резюме

В статті представлені результати дослідження можливостей педагогічного проектування в підготовці спеціалістів в педагогічному університеті. Визначені етапи навчання проектної технології.

Ключові слова: педагогічне проектування, педагогічний університет.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2 кн. – К.: Либідь, 2003.
2. Богуш А.М. Проблема мовної особистості педагога в педагогічній науці // Наука і освіта. – 2004. – № 1. – С.5-27.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук.ред.О.Л.Кононко.- К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання". – 2003.
5. Крайнова Л.В., Павлов Л.В. Педагогічне проектування у професійній підготовці студентів /В зб. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірка наукових праць. – Вип. 8. – Кн. 2. – К., 2005. – С. 301-303.
6. Николаева С.Н. Эколог в детском саду: Программа повышения квалификации дошкольных работников. – М.: Мозаика-Синтез, 2003.

Подано до редакції 06.06.2006

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНИХ
НОВОВВЕДЕНЬ**

*Крюкова Олена Вікторівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософських наук
Донецький державний університет економіки і торгівлі
ім. М.Туган-Барановського*

Постановка проблеми. Глобальні зміни, що відбуваються в суспільстві в цілому, потребують істотних змін у системі освіти, зокрема розробки і впровадження сучасних освітніх технологій. Упровадження освітніх технологій передбачає досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу у вищій школі, урахування сучасних підходів до організації суб'єктів діяльності в процесі професійної підготовки, формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, здатності співробітництва з іншими людьми.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасна психолого-педагогічна наука виробила значну кількість теоретико-практичних знань із питань організації навчально-виховного процесу в вищих навчальних закладах. Безпосередньо впровадження сучасних технологій навчання у вищих навчальних закладах різного рівня вивчали Н.Вазіна, А.Кікченко, О.Любарська, О.Пехота та ін. Психологічна готовність студентів до навчальної діяльності в нових соціальних умовах розглядається І.А.Зимньою, Б.Г.Ананьєвим. Мотивацію навчальної діяльності студентів вивчали М.В.Вовчик-Блакитна, Р.С.Вайсман, П.М.Якобсон, А.А.Реан. Що стосується дослідження психологічної готовності студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень, то в вітчизняній психолого-педагогічній науці мало робіт, безпосередньо присвячених цій проблемі.

Мета статті: з'ясувати сучасний стан досліджуваної проблеми, визначити сутність понять "психологічна готовність студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень", "емотивна компонента готовності студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень", дослідити особливості емотивної компоненти готовності студентів до навчальної діяльності в умовах впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

У статті висловлюється припущення про те, що у процесі впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу відбувається позитивна зміна емотивної компоненти готовності студентів до навчальної діяльності, зумовлена змістом мотивації і модальністю ставлення до навчання.

Виклад основного матеріалу. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП) останнім часом впроваджується в навчально-виховну практику вищої школи України як експериментальна педагогічна технологія. Застосування КМСОНП потребує реалізації низки заходів: запровадження двоциклическої системи

ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

1. Мета та характеристика

1. Комплексне тестування є перевіркою володіння студентами рівнем В2 відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [6], що відповідає рівню володіння англійською мовою професійного спрямування при досягненні ступеня бакалавра в НТУУ «КПІ» на 4-му курсі навчання.

2. Тестування орієнтоване на перевірку наступних видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, письмо, монологічне говоріння, діалогічне говоріння.

3. Тестування відбувається в кінці навчального року після завершення вивчення дисципліни «Англійська мова професійного спрямування».

4. Загальна кількість **часу**, який виділяється на проведення тестування, визначається сукупністю тестових завдань, що складають комплексне тестування.

2. Структура комплексного тестування

Комплексне тестування складається з наступних тестів:

1. Тест, орієнтований на перевірку рівня володіння навичками читання.

2. Тест, орієнтований на перевірку рівня володіння навичками аудіювання.

3. Тест, орієнтований на перевірку рівня володіння навичками письма.

4. Тест, орієнтований на перевірку рівня володіння навичками монологічного мовлення.

5. Тест, орієнтований на перевірку рівня володіння навичками діалогічного мовлення.

3. Учасники

3.1. Виконавці комплексного тестування.

Студенти, які проходять перевірку на володіння рівнем В2 англійської мови професійного спрямування відповідно «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти».

3.2. Учасники моніторингу та оцінювання комплексного тестування.

Викладачі кафедри англійської мови.

4. Опис тестів

Комплексне тестування є констатуючим тестуванням, орієнтованим на перевірку володіння ІМ рівнем В2 відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти».

Комплексне тестування є перевіркою лінгвістичної та комунікативної компетенції з англійської мови професійного спрямування, спрямоване на перевірку рівня сформованості мовленнєвих навичок та умінь рівня В2.

Комплексне тестування є глобальним та має інтегральний характер.

Після завершення комплексного тестування вихідні результати свідчать про ступінь оволодіння рівнем В2 англійської мови професійного спрямування відповідно «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти».

4.1. Тест, орієнтований на перевірку навичок **письма**, має наступну

перший план виступає оціночна функція контролю [1, 2], оскільки метою цих контрольних завдань є визначення та оцінювання рівня навчальних досягнень студентів в оволодінні іноземними навичками і вміннями за певний відрізок часу або по завершенні певного етапу навчальної роботи. За формою організації контроль може бути індивідуальним або фронтальним/груповим [6, с.68]; за характером оформлення відповіді - усним або письмовим; за використанням рідної мови - одномовним або двомовним. Письмовий контроль проводиться у формі виконання студентами письмових контрольних робіт і в цьому випадку є фронтальним контролем. Усний контроль проводиться у формі співбесіди із студентом, наприклад, під час усного іспиту і відноситься до індивідуального контролю. Розрізняють також контроль з боку викладача і з боку студента. Контроль з боку викладача здійснюється під час проведення уроку і передбачає передусім корекцію помилок студента. Контроль з боку студента може реалізуватись у формі взаємоконтролю, самоконтролю і самокорекції. Взаємоконтроль передбачає здійснення контролю володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю самими студентами. Взаємоконтроль може бути організований, наприклад, під час роботи в парах з індивідуальними картками, підстановчими таблицями тощо, коли один студент перевіряє за допомогою ключа виконання контрольного завдання іншим студентом. Самоконтроль - це розумове вміння, яке забезпечує навчальну дію порівняння результатів власного виконання навчального завдання (програми) зі змістом і зовнішнім оформленням відповідного (заданого) іншомовного матеріалу. Ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземної мови є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю. Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому сенсі використання і проведення тесту, і в широкому - як сукупність етапів планування. У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення якісних показників і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної і/або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування заздалегідь установленими критеріями. Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність[3,4]. Тестування створює великі можливості для організації у навчанні іноземної мови у вищих навчальних закладах ефективного і якісного контролю, який, разом з іншими складниками процесу навчання, може забезпечити успішне досягнення цілей навчання і прискорити перехід до Болонського процесу.

Практичною реалізацією досліджень проблем тестування є розробка Специфікації комплексного тестування з англійської мови на відповідність до стандартизованого рівня B2.

СПЕЦИФІКАЦІЯ КОМПЛЕКСНОГО ТЕСТУВАННЯ

Рівень B2. Англійська мова професійного спрямування

навчання: бакалавр/магістр; запровадження європейської системи кредитів ECTS; збільшення чисельності предметів вільного вибору студента; укрупнення навчальних дисциплін; зміна співвідношення між аудиторними та позааудиторними заняттями, розроблення викладачами науково-методичного забезпечення самостійної роботи студентів; застосування методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студента: проблемних лекцій, семінарів-дискусій, кейсів, презентацій, рольових та ділових ігор, тренінгових занять; вдосконалення критеріїв оцінювання знань студентів; розширення сфери застосування іноземної мови професійного спрямування у навчальному процесі [2; 4; 5]. Нова структура навчального процесу за кредитно-модульним принципом характеризується деякими положеннями, особливим змістом її елементів і логікою побудови, що суттєво відрізняє її від традиційної системи навчання. Таким чином, учасники навчального процесу повинні діяти в нових умовах, що спонукає їх до активізації механізмів адаптації і спричиняє необхідність формувати готовність до інновації.

У психологічному плані найбільший інтерес представляє впровадження нововведень у процес навчання. Нововведення - це зміни в навколишньому середовищі, з якими людина безпосередньо взаємодіє і яке значуще для її активності. Зміни в середовищі приводять і до відповідних змін у психічних механізмах відображення, у регуляції поведінки й діяльності. Серед психологічних механізмів, що регулюють активність людини при реалізації нововведень, А.В.Філіппов [6] виділяє: емотивні механізми, до яких належить вироблення ставлення до нововведень на підставі оцінки нововведення як факту особистісно-значущого; механізми ідентифікації; механізми вироблення способів дії й учинків, що відповідають виниклої ситуації; механізми вироблення цінностей, ціннісних орієнтацій стосовно нововведень. Автор виділяє кілька типових реакцій людини на нововведення, які обумовлені прийняттям і неприйняттям нововведення. При зустрічі з нововведеннями, у людини можуть виникати психологічні бар'єри. На стадії бар'єра до нововведення для зміни стосунків потрібні екстрені заходи, пов'язані з підвищенням значущості стимулів для виконавців нововведення. Саме знання цих психологічних механізмів регуляції діяльності в умовах нововведень та типів психологічних бар'єрів необхідні для успішної реалізації нововведень і дають змогу визначити структуру психологічної готовності особистості до інноваційної діяльності.

Психологічна готовність - це умова, що робить людину здатною до продуктивної діяльності, індивідуально-психологічна властивість, психологічний феномен, який дозволяє людині відтворювати звичні види діяльності і відкривати для себе нові види діяльності, здійснювати переходи від одного її виду до іншого. Психологічна готовність людини до навчальної діяльності в нових соціальних умовах розглядається К.Д. Ушинським як особливий стійкий стан, що являє собою цілісну функціонально-динамічну структуру і включає ряд компонентів: мотиваційно-орієнтовний, операційний, оцінний, вольовий і ін..

Розглядаючи психологічну готовність студентів до навчання як чинник успішності впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі, ми спираємось на положення Б.Ананьєва [1] про те, що передумови успішності будь-якої діяльності потрібно розглядати як певну структуру здібностей і обдарованості, їх особливий змістовий склад, різноманітну комбінацію когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових та поведінкових компонентів.

Сучасне студентство, на думку І.А.Зимньої, Б.Г.Ананьєва, - це особлива соціальна група, яка має свої психологічні особливості, етапи розвитку соціальної адаптації у вищому навчальному закладі. Студентському віку притаманні протиріччя між розвитком інтелектуальних, фізичних сил студента і жорстким лімітом часу для задоволення збільшених потреб; між прагненням до самостійності у доборі знань і досить жорсткими формами і методами підготовки спеціаліста; між великою кількістю інформації і відсутністю часу, а іноді бажання розумової переробки, що призводить до поверховості у знаннях. У період адаптації першокурсникам властиві такі труднощі: невизначеність мотивації вибору професії; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності; відсутність повсякденного контролю викладачів; пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах; відсутність навичок самостійної роботи; невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, каталогами, довідниками тощо. Тому для вироблення стратегії і тактики, що забезпечує оптимальну адаптацію студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень, важливо знати життєві плани, інтереси студентів, систему домінуючих мотивів, рівень домагань, самооцінку, здатність до свідомої регуляції поведінки, тобто психологічну готовність студентів до навчальної діяльності.

Психологічну готовність студента до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень розглядаємо як особливий особистісний стан, який дозволяє йому ефективно переборювати труднощі адаптації та первісного навчання за кредитно-модульною системою у вищій школі. Психологічна готовність передбачає наявність у студента мотиваційно-ціннісного ставлення до навчальної діяльності в умовах нововведень, володіння ефективними способами досягнення навчальних цілей, здатності до рефлексії поведінки.

Психологічну структуру готовності студентів до навчальної діяльності слід розглядати як сукупність емотивної, когнітивної та поведінкової компоненти, які взаємообумовлені і пов'язані між собою. Когнітивна компонента готовності об'єднує сукупність знань студента про специфіку модульної технології навчання, особливості її впровадження у вищій школі. Поведінкова компонента готовності характеризується пізнанням студентом власної поведінки та діяльності у нових умовах, аналізом отриманих результатів, саморозумінням і розумінням іншого, самооцінюванням й оцінюванням іншого. Вироблення дій і вчинків включає два етапи: засвоєння уявлень про дії й учинки, їхнє виконання по

Стаття присвячується дослідженню проблем тестування з англійської мови у немовних ВНЗ.

Формулювання цілей статті. Дослідження проводяться з метою розроблення специфікації тесту і комплексу тестів на визначення рівня В2 володіння іноземною мовою студентів-бакалаврів немовних вузів. Як і будь-який інший вид мовних тестів, дані тести розробляються у відповідності до таких основних вимог:

1. Кожен тест має певну мету і має бути застосований виключно з цієї метою.
2. Тестові завдання повинні містити тільки одну чітко окреслену складність.
3. Тест повинен містити завдання, яке потребує (як у мовному, так і у змістовому плані) однозначного вирішення.
4. Завдання тесту повинні бути змістовно і конструктивно валідними (звертається увага на чіткість формулювання завдань).
5. Тести повинні бути побудовані на мовному матеріалі, що відповідає стандартизованому мовному рівню В2.
6. Важливою характеристикою правильно укладеного тесту є його економічність. Під цим параметром слід розуміти малі витрати часу як на виконання тесту в цілому, так і на окремі види завдань.
7. Організація тесту повинна бути нескладною, щоб можна було легко підрахувати його результати.
8. Завдання у тесті слід розташовувати за ступенем нарощування труднощів.
9. Тести як засіб вимірювання у різних видах контролю повинні відповідати певним критеріям, адекватно засвідченим в апараті засобу вимірювання.
10. Завдання повинні виконуватись іноземною мовою.

Розроблення у галузі мовного тестування спрямовані на покращення якості навчання іноземних мов та на модернізацію навчального процесу у немовних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Систематичність контролю реалізується в таких його видах [5, с.37]: а) поточний контроль, який здійснюється у ході вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу ; б) рубіжний контроль, який проводиться після закінчення роботи над темою, тематичним циклом, в кінці семестру, року; в) підсумковий контроль, який реалізується після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови. Кожний з видів контролю виконує усі функції, властиві контролю, але залежно від його виду та чи інша функція має особливе значення і виступає домінуючою. У процесі поточного контролю домінуючою є функція зворотного зв'язку. На основі результатів поточного контролю викладач отримує інформацію про успішність або не успішність організації навчального процесу з іноземної мови, що дає можливість своєчасно коригувати навчальну діяльність студентів з навчального процесу. Під час рубіжного та підсумкового контролю на

КОМПЛЕКСНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ФАКТОР МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Павлова Тетяна Павлівна

*кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови
Національний технічний університет „КПІ”, м. Київ*

Постановка проблеми. Проблеми тестування в навчанні іноземних мов (ІМ) особливе значення мають в контексті Болонського процесу [7]. Контроль входить складовою частиною до системи навчання іноземних мов. На відміну від власне навчання іноземної мови, метою якого є формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, завданням контролю передусім є визначення та оцінювання рівня їх сформованості. Головна мета контролю у процесі навчання іноземної мови – управління цим процесом. Успішна реалізація функцій контролю впливає на ефективність як контролю, так і всього процесу навчання. Виділяють такі функції контролю: функції зворотного зв'язку, оціночну, навчальну і розвиваючу. Для того, щоб ці функції успішно реалізовувались у практиці навчання, контролю мають бути притримані такі якості як цілеспрямованість, репрезентативність, об'єктивність та систематичність. І це має дуже вагомe значення в контексті Болонського процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Тестування як спосіб вимірювання іншомовної компетенції тих, хто вивчає чи володіє ІМ, має велике поширення у сучасній як вітчизняній, так і зарубіжній методичці викладання ІМ. Особливого значення воно набуває зараз у зв'язку з розпачатою в нашій країні стандартизацією рівнів підготовки з ІМ у вищій та середній школі.

Сьогодні вже можна говорити про створення теорії тестування, розробка якої відображена в наукових працях наших сучасників як у нашій країні, так і за кордоном (Л.В.Банкевич, І.А.Рапопорт, Г.В.Іванова, Н.І.Красюк, Р.К.Миньяр-Белоручев, С.Ю.Ніколаєва, О.П.Петрашук, О.П.Петренко, Н.С.Саєнко, С.К.Фоломкина, J.Anderson, L.Bachman, J.Heaton, A.Hughes, P. Moss, M.Undeerwood, G.Wiggins та інші). Ефективність зазначених досліджень досить висока. Вони характеризуються міцною теоретичною базою, використанням науково достовірного матеріалу та результатами, що мають велику практичну цінність. Такий стан розробки проблеми тестування робить можливим подальше успішне дослідження проблем використання тестів, зокрема для контролю успішності з ІМ у вищих навчальних закладах немовного профілю.

Незважаючи на визнання важливої ролі тестування у навчанні ІМ, воно ще не стало невід'ємним компонентом процесу навчання в усіх навчальних закладах країни. Широкому використанню тестів перешкоджає, по-перше, недостатнє знання викладачами та адміністраторами принципів положень теорії та практики тестування, по-друге, ігнорування сучасних вимог до розробки тестів, їх проведення, оброблення результатів та їх інтерпретації.

елементах, з'єднання дій, контроль за ходом дій і їхнім результатом; відтворення дій і вчинків, що зводяться до вироблення вмінь і навичок діяти й здійснювати вчинки у навчальному процесі.

Найважливішою компонентою готовності студентів до навчальної діяльності в умовах нововведень вважаємо емотивну компоненту, яка виражає усвідомлене ставлення студента до навчальної діяльності. Провідним мотивом навчальної діяльності є пізнавальні інтереси, які концентруються навколо потреби у розумінні різних аспектів кредитно-модульної системи (модульної технології навчання, основних положень самостійної роботи студентів), прагненні до самостійності у доборі знань, використанні нових знань у власній практичній діяльності, подоланні труднощів. Емотивна компонента представлена задоволеністю або незадоволеністю педагогічним нововведенням і всіма обставинами, які з ним пов'язані. Подальший аналіз емотивної компоненти здійснено з урахуванням емоцій та мотивації навчальної діяльності студентів в умовах педагогічних нововведень.

Навчальна мотивація визначається як частковий вид мотивації, включений у діяльність навчання. Так, М.В.Вовчик-Блакитна на першому курсі навчання як провідний мотив виділяє престижний (затвердження себе в статусі студента), на другому - пізнавальний інтерес, а на третьому - професійно-практичний мотив. Р.С.Вайсман [3] спостерігав динаміку зміни від першого до четвертого курсу мотивів “творчого досягнення”, “формально-академічного досягнення” і “потреби досягнення” в студентів. Під мотивом “творчого досягнення” автор розуміє прагнення до розв'язання будь-якого наукового або технічного завдання й до успіху в науковій діяльності. Мотив “формально-академічного досягнення” розуміється ним як мотивація на оцінку, гарну успішність. “Потреба досягнення” означає яскраву виразність того або іншого мотиву. Р.С.Вайсман виявив, що мотив “творчого досягнення” й “потреба досягнення” збільшуються від третього до четвертого курсів, а мотив “формально-академічного досягнення” знижується від другого до четвертого курсів. При цьому мотив “творчого досягнення” на всіх курсах значно превалював над мотивом “формально-академічного досягнення”.

П.М.Якобсон [7] запропонував свою класифікацію мотивів навчальної діяльності. Перший мотив він називав негативним. Під цим мотивом він розумів спонукання студента, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути в тому випадку, якщо він не буде вчитися: догани, погрози батьків. При такому мотиві - це навчання без усякого бажання, без інтересу до одержання освіти, відвідування навчального закладу. Цей мотив, властивий деяким студентам, не може призвести до успіхів у навчанні, і його здійснення вимагає насильства над собою. Другий різновид мотивів навчальної діяльності, згідно П.М.Якобсону, теж пов'язаний із позанавчальною мотивацією. Впливи з боку суспільства зобов'язують студента одержати освіту, стати повноцінним громадянином для країни, своєї сім'ї. Така настанова на навчання, якщо вона стійка й займає істотне місце в

спрямованості особистості студента, робить навчання не просто потрібним, але й привабливим, дає сили для подолання труднощів, для прояву терпіння, наполегливості. Третій вид мотивації згідно з П.М.Якобсоном, пов'язаний із самим процесом навчальної діяльності. Спонукають учинити потреба в знаннях, допитливість, прагнення пізнати нове. Студент одержує задоволення від збільшення своїх знань при освоєнні нового матеріалу; мотивація навчання відображає стійкі пізнавальні інтереси.

На базі загальної мотивації навчальної діяльності (професійної, пізнавальної, прагматичної, соціально-суспільної і особисто-престижної) у студентів з'являється певне ставлення до різних навчальних предметів. Воно обумовлюється: важливістю предмета для професійної підготовки; інтересом до певної галузі знань і до даного предмета як її частини; якістю викладання; мірою труднощів оволодіння цим предметом походючи із власних здібностей; взаєминами з викладачами даного предмета. Всі ці мотиватори можуть перебувати в різних відносинах один з одним (взаємодія або конкуренція) і мати різний вплив на навчання, тому повне уявлення про мотиви навчальної діяльності можна отримати, тільки виявивши значущість всіх цих компонентів складної мотиваційної структури.

Особливий етап у житті студентів становлять перші місяці навчання за кредитно-модульною системою. У цей час іде освоєння нового способу навчання, якісно інших форм стосунків з викладачами й адміністрацією, нового соціального середовища. На думку В.А.Семиченко, навчальна діяльність студентів характеризується високими емоційними переваженнями, регулярною перевтомою, стресовими ситуаціями. Головним фактором, що викликає нервово-психічні переваження, перевтомою, є інформаційний стрес - необхідність перероблення великої кількості інформації у жорсткий термін. Навчальні стрес-фактори породжують негативні емоційні реакції, які можуть дезорганізувати навчальну діяльність. Серед них можна виділити низьку успішність під час семестру, конфлікти з викладачами, незрозуміння або недостатнє знання предмета, страх перед імовірністю виявитися відрахованим з ВНЗ через неуспішність, дефіцит часу, високі темпи й швидкість складання окремих іспитів і заліків, необхідність засвоєння величезних обсягів навчальної інформації. Тривалий вплив комплексу стресових впливів при недостатній стабільності нервової системи й організму в цілому утрудняє цілеспрямовану розумову роботу, знижує ефективність праці студентів, погіршує результативність їхньої діяльності, формує негативні риси характеру, блокує цілі навчання у ВНЗ, змінює позитивну думку про обрану спеціальність на протилежну; блокує позитивну думку про свій колектив, групу, курс, факультет, про педагогічний колектив і адміністрацію вузу.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що при аналізі мотивації навчальної діяльності важливо враховувати всю структуру мотиваційної сфери студентів. Серед мотивів навчальної діяльності студентів вчені виділяють професійні, пізнавальні,

Таким чином, на сьогоднішній день, існують різноманітні погляди щодо навчання і виховання обдарованих дітей: переведення обдарованих учнів в старшу вікову групу; прискорення навчальних програм; збагачення навчальних програм; створення спеціальних шкіл, які не обов'язково повинні бути "однорідними", але включати можливість "різних швидкостей руху". Кожен підхід до навчання і виховання обдарованих дітей має свої позитивні і негативні сторони, проте всі вони так чи інакше заслуговують на увагу педагогів, психологів, оскільки спрямовані на інтенсивний розвиток пізнавальних здібностей й інтересів обдарованих учнів. проведене нами дослідження не вичерпує усіх питань даної проблеми. У подальшому, на наш погляд, доцільним є розширення об'єкту та предмету дослідження, включаючи інші вікові категорії людей, види обдарованості тощо.

Резюме

В статті розглядаються шляхи вирішення проблеми навчання і виховання обдарованих дітей в Україні, основні принципи та підходи до організації такого навчання і виховання, форми та методи; шляхи оптимізації роботи учителів по вирішенню проблеми обдарованості учнів.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані учні, навчання, виховання, розвиток, педагогічна діяльність, шляхи оптимізації.

Резюме

У статті розглядаються шляхи вирішення проблеми навчання і виховання обдарованих дітей в Україні, основні принципи та підходи до організації такого навчання і виховання, форми та методи; шляхи оптимізації роботи педагогів з розв'язання проблеми обдарованості учнів.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані учні, навчання, виховання, розвиток, педагогічна діяльність, шляхи оптимізації.

Summary

The article highlights the peculiarities education of gifted children and principal of organizer this education.

Keywords: gift, gifted student, teaching, education, development, pedagogical activity, ways of optimization.

Література

1. Кобзар Б.С. Обдаровані діти // Педагогіка і психологія. – Київ, 1995. – №3. – С. 80 – 86.
2. Концепція обдарованості // Обдарована дитина. – Київ, 2000. – №1. – С. 5–9.
3. Липова Л. Концепція обдарованості та її види// Рідна школа. – Київ, 2003. – №4. – С. 10 – 19.
4. Липова Л. Специфіка навчання обдарованих дітей // Рідна школа. – Київ, 2003. – №7. – С. 8 – 14.
5. Онацький В.М. Обдарованість як психологічна проблема// Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2002. – №6. – С. 250–261.
6. Панов В.М. Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток // Педагогіка. – Київ, 2001. – №4. – С. 23 – 27.
7. Ясінський В. Деякі аспекти роботи з обдарованими дітьми (Вінницька область) // Рідна школа. – 2002. – С.31–39.

Подано до редакції 18.06.2006

дисграфії.

7. Готувати особистість, а не професіонала. Надання професіоналізації веде до звуження інтересів і заважає формуванню повноцінної особистості.

8. Виховувати лідерські якості.

9. Створювати навчальні програми, що відкривають простір для творчості.

10. Організовувати заняття за типом “вільного класу”. Цей тип занять допускається при невеликих розмірах навчальних груп, передбачає можливість переміщення учнів по класі під час занять, утворення груп, зайнятих різними питаннями, і відносно вільний вибір робіт дітьми.

11. Дотримуватись стилю роботи вчителя – спільної творчості з учнями. Вчитель у роботі з обдарованими дітьми повинен прагнути не стільки до того, щоб передати певну сукупність знань, скільки допомогти учням робити самостійні висновки і відкриття.

12. Проводити роботу з батьками. Батькам повинна надаватись достовірна інформація про їх дітей, їх сильні і слабкі сторони та перспективи розвитку.

13. Формувати коректні відносини між учнями. Установка на лідерство і на змагання не повинна переходити в агресивні форми поведінки учнів [7, с.37].

Пріоритетним напрямком роботи педагога є створення системи пошуку та моніторингу розвитку обдарованих учнів, розробка рекомендацій зі створення сприятливих умов навчання й виховання. У цілому, можна виділити такі види роботи педагога з обдарованими учнями: діагностика; психолого-педагогічне просвітництво педагогів і батьків, тобто розширення їх уявлень про природу і прояви обдарованості, особливості навчання і виховання обдарованих дітей; створення соціально-психологічних умов для прояву і розвитку обдарованих школярів; надання психолого-педагогічної допомоги обдарованим дітям і їх педагогам у вирішенні їхніх проблем; формування у шкільному середовищі певної психологічної установки по відношенню до обдарованості як унікального цілісного стану особистості дитини, великої соціальної цінності, яка потребує виявлення і підтримки, але не повинна використовуватись як засіб забезпечення престижу школи [6, с.27].

Основними шляхами оптимізації педагогічної діяльності з визначення, підтримки та розвитку обдарованості у дітей шкільного віку, на наш погляд, є: використання найсучасніших методів діагностики обдарованості; допомога обдарованим школярам у соціально-психологічній адаптації; організація спеціальних умов для всебічного, цілісного розвитку обдарованих школярів; надання обдарованим школярам методичної, технологічної допомоги з розвитку різних психічних особливостей і якостей, вдосконалення своїх здібностей; здійснення психопрофілактичної роботи; підготовка педагогічних кадрів, які б мали практичні навички роботи з даною категорією дітей; інтеграція усіх сил суспільства щодо діагностики, підтримки та розвитку обдарованості у школярів.

прагматичні, соціально-суспільні і особисто-престижні мотиви. На нашу думку, емотивна компонента готовності студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень складається із ряду структурних ставлень студентів до навчальної діяльності, що суттєвою мірою визначає мотивацію; мотивів навчальної діяльності студентів, що допомагають зрозуміти суб'єктивні та об'єктивні причини виникнення їх поведінки; ціннісних орієнтацій, що виражають свідоме ставлення студентів до навчальної діяльності, соціальної дійсності, визначають мотивацію поведінки й впливають на всі сторони її діяльності.

Подальше експериментальне дослідження емотивної компоненти готовності студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень здійснено з урахуванням особливостей емотивного ставлення до навчальної діяльності, мотивів навчальної діяльності студентів.

Дослідження емотивної компоненти готовності студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень проводилося на обліково-фінансовому факультеті та факультеті обладнання переробних і харчових виробництв Донецького державного університету економіки і торгівлі. У дослідженні взяли участь 68 студентів другого курсу, що навчаються за традиційною системою навчання, та 64 студента другого курсу, що навчаються за кредитно-модульною системою. Відповідно вони склали контрольну і експериментальну групи.

Виходячи з теоретичного аналізу психологічної літератури з даної проблеми ми припускаємо, що: 1) у процесі впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу відбувається зміна емотивної компоненти готовності студентів до навчальної діяльності; 2) студенти експериментальної групи на відміну від студентів контрольної групи відрізняються більшою виразністю позитивної мотивації до навчання у зв'язку з особливостями кредитно-модульної системи.

У практичній частині дослідження ми ставили такі завдання: вивчити особливості емотивного ставлення студентів до навчання; вивчити особливості мотиваційної сфери студентів; дослідити ціннісні орієнтації студентів; зробити порівняльний аналіз отриманих даних.

Для розв'язання поставлених завдань були використані такі методики: цвітовий тест відносин, тест-опитувальник для виміру мотивації аффіліації, тест-опитувальник для виміру мотивації досягнення, опитувальник термінальних цінностей І.Г. Сеніна, методика ціннісних орієнтацій М. Рокіча. Дані методики були обрані тому, що дозволяють оцінити основні характеристики емотивної сфери студентів: емотивне ставлення до педагогічного нововведення, мотивації досягнення, особистісну мотивацію аффіліації, ціннісні орієнтації особистості.

Результати дослідження показали, що студенти експериментальної групи проявляють інтерес до навчання, мають потребу відстоювати власну позицію у навчанні, свідомо обирати темп навчання. Вони мають потребу у досягненні успіху, цілеспрямованості, високої власної активності у навчанні. У більшій частині студентів контрольної групи спостерігаємо негативне ставлення до нововведення, переживання, страх перед

труднощами, пасивність.

У всій вибірці студентів середній рівень мотиву досягнення зустрічається приблизно в однаковій кількості випадків. Спостерігаються розходження між групами в перевазі мотиву прагнення до успіху або запобігання невдачі. Так, у студентів експериментальної групи мотив досягнення виражений сильніше, ніж у студентів контрольної групи. Підвищення мотиву досягнення в студентів експериментальної групи може бути пов'язане з бажанням надалі продовжити своє навчання за кредитно-модульною системою.

Для студентів контрольної групи переважною є цінність “духовне задоволення”, а для студентів експериментальної групи значущою є цінність “розвиток себе”. У студентів експериментальної групи велике місце займає група особистісних цінностей: впевненості в собі, самостійність у прийнятті рішень, відстоювання своєї думки. Причому студенти експериментальної групи відрізняються перевагою духовних цінностей над матеріальними на відміну від студентів контрольної групи.

Отже, під час упровадження кредитно-модульної системи навчання у вищому навчальному закладі відбуваються зміни емотивної компоненти готовності студентів до навчальної діяльності. Результатами нашого дослідження підтвердилося, що студенти експериментальної групи відрізняються від студентів контрольної групи більшою виразністю емотивної компоненти готовності до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень, позитивною мотивацією навчальної діяльності.

Висновки: 1. Психологічна готовність студента до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень - це особливий особистісний стан, який дозволяє йому ефективно переборювати труднощі адаптації та первісного навчання за кредитно-модульною системою у вищій школі. Психологічну структуру готовності студента до навчальної діяльності слід розглядати як сукупність емотивної, когнітивної та поведінкової компонентів, які взаємообумовлені і пов'язані між собою.

2. Найважливішою компонентою готовності студента до навчальної діяльності в умовах нововведень є емотивна компонента, яка виражає усвідомлене ставлення студента до навчальної діяльності. Емотивна компонента складається із емоційного ставлення студентів до навчальної діяльності, мотивів навчальної діяльності студентів, ціннісних орієнтацій.

3. Результати нашого дослідження підтвердили гіпотезу про те, що студенти експериментальної групи відрізняються від студентів контрольної групи більшою виразністю емотивної компоненти готовності до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень, позитивною мотивацією навчальної діяльності.

Перспективи подальших наукових досліджень у цьому напрямку ми вбачаємо у використанні у навчальному процесі психологічних тренінгів, що сприяють формуванню позитивної мотивації навчання студентів за умов педагогічних нововведень.

Резюме

У статті визначено сутність понять “психологічна готовність

учнями. Обдарована дитина може пройти курс прискорено, випереджаючи інших учнів і одержуючи таким чином додатковий час на розвиток нових навичок, однак незважаючи на чіткі переваги прискорених програм для обдарованих, їх застосування у класах змішаних здібностей пов'язане з великими організаційними труднощами. Крім того, дефіцит розробленого навчального матеріалу і нестача підручників хорошої якості, які б дозволили учневі велику частину навчального часу працювати самостійно, обмежують можливість застосування цієї форми роботи [3, с.17].

Для досягнення позитивних результатів у навчанні й вихованні обдарованих учнів в наших школах широко використовується метод збагачення навчальних програм, який передбачає не кількісні зміни у змісті навчального матеріалу, а якісні. Процес збагачення передбачає вивчення або дослідження матеріалу в межах одного і того ж навчального плану на більш високому рівні, більш глибоко. Реалізація збагачених програм для обдарованих також пов'язана з великими труднощами, оскільки вона здійснюється в межах класу, куди входять діти із змішаними здібностями, і вимагає від учителя гнучкості, інтуїтивного розуміння індивідуальних потреб учнів, прекрасного знання предмета та володіння відчуттям часу, тобто залежить від рівня підготовленості вчителя. Одним із різновидів збагачених програм є диференційоване домашнє завдання. Як форма навчання і виховання цей метод, на жаль, використовується досить рідко. У більшості випадків обдарованим пропонується вдома розв'язати більшу кількість завдань, ніж іншим учням, що, зрозуміло, не є збагаченням і має сумнівну педагогічну ефективність [5, с. 254].

Основними принципами, на яких будується діяльність школи для обдарованих дітей є:

1. Віднайти точку росту. Для успішної роботи з обдарованою дитиною школа повинна віднайти її сильну сторону і дати їй можливість проявити її, відчути смак успіху і повірити у власні можливості. Важкість виконання цього принципу заключається в тому, що точка росту може лежати поза шкільною програмою, наприклад, у захопленні театральним мистецтвом.

2. Виявити індивідуальні особливості. Обдарованість не лежить на поверхні, вона може бути непомітна, тобто скрита, прихована.

3. Проводити заняття за індивідуальним розкладом. Мета - підтримання дитини в її точках росту передбачає можливість індивідуальної швидкості засвоєння знань з різних навчальних дисциплін.

4. Запровадити малі розміри навчальних груп. Бажано, щоб навчальні групи не перевищували десяти чоловік. Тільки в цьому випадку можна досягнути індивідуального підходу і забезпечити індивідуальний розклад для учнів.

5. Не підганяти учнів. Не варто пришвидшувати процес навчання у тих галузях, які учневі даються важко.

6. Надавати спеціальну допомогу. Передбачає як індивідуальні заняття із спеціалістами, так і використання спеціальних засобів на заняттях, наприклад, друкування на комп'ютері замість письма при

десятиліття, переорієнтація на гуманістичні, особистісно зорієнтовані та розвиваючі освітні технології, змінили ставлення до учнів, які виявляють неординарні здібності.

Дослідженням даної проблеми займалися такі вітчизняні і зарубіжні вчені як: А.Н.Леонтьєв, С.А.Рубінштейн, П.Я.Гальперін, Б.М.Теплов, Н.С.Лейтес, Г.Костюк, Х.Гарднер, Ф.Гальтон, В.Штерн, Р.Стернберг.

Обдаровані діти потребують особливого виховання, спеціальних індивідуальних навчальних програм, спеціально підготовлених вчителів, спеціалізованих шкіл. У цих школах враховуватимуться можливості кожної дитини. Робота у такій школі – складна й важка праця, оскільки обдаровані діти переважно проявляють впертість, самозакоханість й честолюбність [4, с.8].

Проблема навчання й виховання юних обдарувань викликає гострий інтерес у всьому світі. Незважаючи на досить інтенсивні спроби напрацювати єдині теоретичні позиції з даної проблеми та забезпечити координацію зусиль щодо її практичного вирішення, серед спеціалістів спостерігається розбіжність у думках щодо цієї проблеми. Більшість учених вважають за необхідне спеціально навчати дітей. Та постає нове питання: яку форму навчання обдарованих дітей краще обрати, у чому полягатиме зміст освіти таких дітей? У спеціалістів є різні підходи щодо цього: наприклад, переведення обдарованих у старшу вікову групу, створення спеціальних навчальних закладів, прискорення та збагачення програм навчання обдарованих дітей, розподіл за потоками, сетами, поглиблене вивчення окремих предметів, відокремлення обдарованих [1, с.82].

Мета статі - дослідження основних форм роботи з обдарованими дітьми та визначення шляхів оптимізації педагогічної діяльності з вирішення проблеми обдарованості учнів.

Виклад основного матеріалу. Переведення обдарованих учнів у старшу вікову групу у зарубіжних школах практикується нечасто в силу того, що його логічним завершенням є ранній перехід дитини до системи наступної освіти. А це викликає необхідність підготовки до випускних екзаменів у більш юному віці. Переведення обдарованих учнів у старшу вікову групу передбачає всебічну обдарованість дитини, хороший фізичний розвиток, соціальну зрілість. Без наявності цих факторів користуватися даною формою роботи з обдарованими недоцільно і ризиковано [2, с.8].

Нерідко у роботі з обдарованими учнями в українських школах використовуються прискорені навчальні програми. Прискорення – це така форма навчання, за якої учень може розпочати вивчення якого-небудь предмета або курсу раніше, ніж більшість учнів його вікової групи; таким чином, прискорення стосується швидкості вивчення матеріалу. Прискорені програми бувають двох видів: прискорення першого виду подібне до переведення учнів у старшу вікову групу, однак здійснюється воно лише з однією або кількома дисциплінами, з інших же предметів учень займається з усім класом. Другий вид прискорення передбачає роботу обдарованої дитини з якого-небудь курсу, який рано чи пізно буде вивчатися всіма

студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень”, “емотивна компонента готовності студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень”, досліджено особливості емотивної компоненти готовності студентів до навчальної діяльності в умовах впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Ключові слова: психологічна готовність студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень, емотивна компонента готовності студентів до навчальної діяльності в умовах педагогічних нововведень.

Резюме

В статье определены сущность понятий “психологическая готовность студентов к учебной деятельности в условиях педагогических нововведений”, “эмотивный компонент готовности студентов к учебной деятельности в условиях педагогических нововведений”, исследованы особенности эмотивного компонента готовности студентов к учебной деятельности в условиях внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса.

Ключевые слова: психологическая готовность студентов к учебной деятельности в условиях педагогических нововведений, эмотивный компонент готовности студентов к учебной деятельности в условиях педагогических нововведений.

Summary

In article is defined the content of concept “psychological readiness students for the studies on condition pedagogical innovation”, “motives and emotions in the readiness students for the studies on condition pedagogical innovation”, investigated the peculiarity motives and emotions in the readiness students for the studies on condition credit-modular system.

Keywords: psychological readiness students for the studies on condition pedagogical innovation, motives and emotions in the readiness students for the studies on condition pedagogical innovation

Література

- 1.Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1994. – С. 5-8.
- 2.Вазина Н.Я. Модульное обучение. – Горький, 1991. – 122 с.
- 3.Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1993. - №6. – С. 15-23.
- 4.Вища освіта і Болонський процес/ Степко М.Ф., Боллобаш В.Д., Шинкарук В.Д. та ін. – К.: МОН, 2004. – 18 с.
- 5.Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кікченко, О.М.Любарська та ін. – К.: А.С.К., 2005. – 255 с.
- 6.Филиппов А.В. Работа с кадрами: психологический аспект. – М.: Экономика, 2000. – 168 с.
- 7.Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения. – М.: Наука, 1996. – 317 с.

Подано до редакції 08.06.2006

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Кудряшов Євген Вікторович
кандидат наук з фізичного виховання та спорту
старший викладач кафедри спортивних дисциплін
Інститут фізичного виховання та спорту

Луганський національний педагогічний університет ім.Т.Шевченка

Постановка проблеми.

Інтенсивна та різнобічна науково-практична діяльність декількох поколінь фахівців призвела до формування складної та цілісної системи знань в галузі теорії та методики підготовки спортсменів, що у даний час одержала досить усебічне й цілісне оформлення як самостійна навчальна та наукова дисципліна «Управління підготовкою юних спортсменів» [6, с. 6].

Ця дисципліна є прикладом сучасних інтеграційних наук, в основі яких лежить подібність структури внутрішнього функціонування об'єктів, а не їхня приналежність до традиційної дисципліни. Міждисциплінарний підхід дозволяє, по-перше, охопити всю сукупність об'єктів, що відносяться до розглянутої дисципліни, а по-друге, представити обсяг знань, накопичених у межах традиційних дисциплін (теорії та методики спортивного тренування, фізіології, біохімії, морфології, психології та ін.) з позицій можливості їхньої практичної реалізації при підготовці спортсменів вищої кваліфікації. Доцільність включення в управління підготовкою юних спортсменів знань з цілої низки суміжних дисциплін, як допоміжних розділів, пов'язана з необхідністю подолання методології механіцизму й вузької спеціалізації в різних науках. При цьому принципово важливо забезпечити такий синтез знань, що дає можливість сформулювати теорію аналітико-синтезуючого, а не збірного характеру [6, с. 15].

Все це не можливо без відповідного методичного забезпечення навчального процесу рекомендаціями, навчальними посібниками, робочими навчальними програмами та ін. [2, с. 3].

Враховуючи сучасні вимоги Європейської системи освіти виникає необхідність розроблення нових стандартів викладання дисциплін та оцінювання знань студентів відповідно до модульно-рейтингової системи навчання, що й обумовлює актуальність проведення досліджень в обраному напрямку.

Зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Роботу виконано відповідно до “Положення про диференційовану оцінку знань та визначення рейтингу студентів Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка” (протокол №1 від 22.10.03).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченню проблеми модульно-рейтингової системи навчання приділяла увагу ціла низка авторів [3, с. 4].

Keywords: professional preparation, socially-pedagogical practice, rich in content module, social teacher, independent and individual work.

Література

1. Архипова С.П., Омеляненко В.Л., Савченко О.П., Триус Ю.В. Педагогічна практика студентів вищих навчальних закладів 3-4 рівнів акредитації. Інструктивно-методичні матеріали для деканатів, кафедр, викладачів-методистів та студентів. – Черкаси: ЧДУ, 2000. – 28 с.
2. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студентов. – М.: Владос, 2001. – 224 с.
3. Неперервна педагогічна практика студентів / За ред. М.М. Фіцули– Тернопіль, 2001. – 15с.
4. Педагогічна практика студентів: Методичні рекомендації. – Тернопіль: Вид-во ТДП, 1989. – 64 с.
5. Положення про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів України – Київ, 2000. – 24 с.
6. Практична підготовка студентів із спеціальностей “Соціальна педагогіка” та “Соціальна робота” (Методичні рекомендації для організаторів соціально-педагогічної практики) / Упорядники В.А. Поліщук, Н.С. Матвійчук. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 24 с.

Подано до редакції 23.06.2006

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Ординович Тетяна Степанівна,
вчитель-методист
ліцей «Лідер», м. Київ

Постановка проблеми. Одним із основних завдань системи національної освіти суверенної України є формування творчо активної, всебічно розвинутої особистості. Про це свідчать Укази Президента України про державну підтримку обдарованої молоді та про програму роботи з обдарованою молоддю. Для того, хто уважно простежує ситуацію у світі, пов'язану із загальним і економічним розвитком різних країн, уже давно стало очевидним, що найбільше успіхів досягають ті держави, які мають висококваліфіковані кадри працівників, тобто йдеться про інтелектуальний, творчий потенціал кожної країни. На сьогодні відчувається дефіцит фахівців високого рівня в різних галузях, дефіцит талановитих й обдарованих працівників. Саме тому для розвитку інтелектуального потенціалу нації, який є показником духовного і матеріального поступу країни, дедалі актуальнішою стає проблема визначення, навчання і розвитку обдарованих дітей.

У зв'язку з цим в регіонах, областях, окремих містах і районах створена мережа спеціальних шкіл для обдарованих дітей, однак, направити туди усіх обдарованих дітей неможливо, тому важливо виявляти, навчати, виховувати таких дітей не тільки в спеціалізованих школах, але й в умовах загальноосвітньої школи. Відтак учителю необхідно використовувати різні види робіт з розвитку здібностей школяра, враховувати індивідуальні особливості учня, формувати і підтримувати позитивні мотиви, залучати його до активної діяльності.

Протягом багатьох років школа орієнтувалася на дитину з середніми здібностями, а робота з обдарованими дітьми залишалася осторонь. Перетворення, які відбулися у вітчизняній системі освіти за останнє

соціально-педагогічні і психологічні проблеми). Практика повинна давати студентам можливість не тільки використовувати одержані знання, але і проявити себе, апробувати інноваційні технології. Ефективність практики залежить не лише від вдалого підбору базових закладів з добре поставленою роботою та творчо працюючим персоналом, але і від психологічної готовності студентів до роботи в соціальній сфері. Тому під час роботи зі студентами значна увага приділяється питанням формування їх психологічної готовності, яка визначається, на наш погляд, такими основними компонентами як: пізнавальними (розуміння поставлених завдань, оцінка їх значення, знання шляхів і способів виконання); процесуальними (озброєність необхідними вміннями і навичками реалізації завдань, умінь конструювати необхідні ситуації); мотиваційними (потреба успішного виконання завдань практики, інтерес до їх виконання, прагнення досягти успіху); емоційно-вольовими (почуття відповідальності і обов'язку, впевненість в успіху, мобілізація сил, терплячість).

Таким чином, цілком очевидно, що під час підготовки майбутні соціальні педагоги повинні не лише здобути ґрунтовні теоретичні знання, але й навчитися працювати з конкретними людьми, своєчасно надавати їм необхідну допомогу. Враховуючи вимоги сьогодення щодо здійснення практичної підготовки майбутніх фахівців, доцільно: впроваджувати практику на всіх етапах навчання, організовуючи систему завдань за принципом ускладнення педагогічних дій; враховувати, що на початку навчання практика повинна виконувати, крім навчальної, і діагностичну функцію, допомагаючи студентам встановити, чи правильно вони обрали майбутню спеціальність; у ході практики збільшувати частку індивідуальної та самостійної роботи студента.

Резюме

У статті розкрито досвід організації соціально-педагогічних практик у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В.Гнатюка, підкреслено значення практичної підготовки спеціалістів у їх майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, соціально-педагогічна практика, змістовий модуль, соціальний педагог, самостійна і індивідуальна робота.

Резюме

В статье раскрыт опыт организации социально-педагогических практик в Тернопольском национальном педагогическом университете им.В.Гнатюка, определено значение практической подготовки специалистов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социально-педагогическая практика, содержательный модуль, социальный педагог, самостоятельная и индивидуальная работа.

Summary

The article analyses the experience of practical training social pedagogues in the National Pedagogical University of Ternopil. It also analyses modern approaches to the organization of continuous social-pedagogical practice.

Зокрема М.П.Гніденко розглядав навчальний процес в контексті використання кредитно-модульної технології [1, с. 26].

Ю.Г.Крюковим було запропоновано використання структурно-логічної схеми на базі модульно-рейтингової системи у викладанні «Спортивних ігор» у вищому навчальному закладі [4, с. 87].

Також раніше вже було розроблено критерії оцінювання знань студентів відповідно до модульно-рейтингової системи організації навчального процесу зі спортивних ігор підрозділу «Техніка гри волейбол» та «Тактика гри волейбол» [5, с. 34].

Однак це питання є не достатньо вивченим та потребує подальших досліджень та удосконалювання. Такі дослідження не було проведено з цілого комплексу теоретичних дисциплін спортивної спрямованості.

Формулювання цілей статті. З огляду на вищевикладене, була поставлена мета: на моделі дисципліни «Управління підготовкою юних спортсменів» розробити критерії оцінки знань студентів відповідно до модульно-рейтингової технології навчання.

Результати дослідження. Базуючись на раніше розробленій програмі з дисципліни «Управління підготовкою юних спортсменів», враховуючи сучасні освітні вимоги, було розроблено нову програму, що включала критерії оцінювання в балах.

У табл. 1 подано розподіл навчального часу, що відведено на дисципліну.

Таблиця 1

Розподіл навчального часу, що відведено на дисципліну «Керування підготовкою юних спортсменів»

Види навчальної роботи	годин
Аудиторні заняття (всього), у т.ч:	
лекції	14
практичні	16
самостійна робота студентів	3
написання модульної роботи	2
перевірка модульної роботи	11
Загалом	46

Класифікація можливих помилок: груба помилка, що свідчить про істотні проблеми в знаннях і вміннях (якщо така помилка не дозволяє виконати завдання до кінця, то за неї знімається до 60 % балів); не груба помилка, що свідчить про деякі несуттєві прогалини в знаннях і вміннях (якщо така помилка дозволяє довести завдання до кінця й при цьому одержати відповідь (правильну чи неправильну), то за неї знімається до 40 % балів); за незначну помилку, що вплинула на правильність відповіді, знімається до 20 % балів; описка через неуважність (у цьому випадку знімається від 10 до 20% балів).

У табл. 2 представлена схема отримання балів з дисципліни.

За 8 практичних занять студент максимально може отримати 40 балів (5 балів за кожну тему). За самостійну роботу максимально 20 балів (10 балів за кожну тему). Написання модульної роботи припускає отримання 40 балів. Відвідування лекційних занять не оцінюється.

Таблиця 2

Схема отримання оцінки за іспит з використанням модульного контролю

Практичні заняття							
1	2	3	4	5	6	7	8
5 бал	5 бал	5 бал	5 бал	5 бал	5 бал	5 бал	5 бал
Самостійна робота студентів				2			
10 бал				10 бал			
Написання модульної роботи							
40 бал							
УСЬОГО за роботу можна одержати 100 балів							

Згідно “Положення про диференційовану оцінку знань та визначення рейтингу студентів Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка” від 22.10.03, при переході від семестрової рейтингової оцінки до залікової рекомендовано використовувати шкалу переведення отриманих за рік балів до оцінок „відмінно”, „добре”, „задовільно”, „незадовільно” (табл. 3).

Таблиця 3

Шкала відповідності балів до отриманої оцінки.

Відмінно	84-100 балів
Добре	67-83 бали
Задовільно	50-66 балів
Незадовільно	менш 50 балів

Висновки:

1. Упровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів України модульно-рейтингової системи дозволяє використовувати однакові з університетами Європи підходи до оцінювання знань студентів.

2. Модульно-рейтингова система дає можливість оцінювати знання студентів в більш широкому діапазоні – до 16 балів (від 50 до 66, від 67 до 83 й т.д.), замість традиційного одного бала (від 2 до 3, від 3 до 4).

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Подальшу роботу планується спрямувати на розробку критеріїв оцінки знань студентів відповідно до модульно-рейтингової технології й з інших спортивних дисциплін.

Summary

In the given article the method of organization of educational process and system of estimation of knowledge's of students on the example of discipline is presented «Management by preparation of young sportsmen» on the basis of module-rating technology in accordance with the modern European requirements.

Keywords: education, module-rating system, higher educational establishments, module.

Резюме

В статті представлена методика організації освітнього процесу і системи оцінки знань студентів на прикладі дисципліни «Управління підготовкою юних спортсменів» на основі модульно-рейтингової технології в відповідності з сучасними європейськими

документація: Розробка плану роботи соціального педагога. Розробка сценаріїв проведення виховних заходів для різновікового колективу. Розробка плану роботи з конкретним дитячим колективом (класом, групою, ланкою, гуртком). Розробка виступу на педагогічній раді, на зборах трудового колективу. Розробка виступу на батьківських зборах, перед громадою. Розробка рекламного інформаційного повідомлення про діяльність соціально-педагогічної служби в даному закладі. Оформлення звітної документації (індивідуальний план роботи, щоденник практики, пакет методичних матеріалів, навчальний проект, характеристика керівника закладу, який виступає базою практики, звіт про практику).

Практична підготовка передбачає також такі види роботи студента як самостійна та індивідуальна.. Завдання для самостійної роботи студентів: опрацювати наукову психолого-педагогічну, методичну літературу; дослідити: проблеми розвитку творчого потенціалу вихованців освітніх та позашкільних закладів, особливості діяльності соціального педагога в умовах різновікового колективу, правові основи відповідальності за життя та здоров'я об'єктів діяльності соціального педагога, принципи планування роботи соціального педагога в освітніх та позашкільних закладах, основні принципи організації самоврядування в діяльності освітніх та позашкільних закладів; визначити: найбільш поширені технології організації соціально-педагогічного процесу в освітніх та позашкільних закладах, шляхи удосконалення педагогічної майстерності і розвитку творчості соціального педагога.

Протягом практики студент повинен виконати індивідуальне навчально-дослідне завдання, що являє собою творчу роботу, в якій аналізуються найбільш поширені технології організації соціально-педагогічного процесу в освітніх та позашкільних закладах або основні шляхи вдосконалення педагогічної майстерності і розвитку творчості соціального педагога.

Методи практичного навчання студентів: практична діяльність із розв'язуванням творчих та практичних завдань; робота над індивідуальним навчально-дослідним завданням. Методи оцінювання (за 100-бальною системою): поточне та підсумкове оцінювання. Розподіл балів, що присвоюються студентам здійснюється таким чином: змістовий модуль I – 10 балів; змістовий модуль II – 40 балів; змістовий модуль III – 20 балів; індивідуальне навчально-дослідне завдання – 30 балів.

Методичне забезпечення практики: опорні конспекти лекцій, програма практики, документо-правове забезпечення бази практики, ілюстративні матеріали.

У процесі планування та організації соціально-педагогічної практики майбутніх соціальних педагогів ми намагаємося дотримуватися наступних принципів: практика повинна бути неперервною протягом усього періоду навчання студентів; її зміст і форми проведення — поступово ускладнюватися; студенти повинні мати можливість вибору місця практики у відповідності з майбутньою спеціалізацією; вона повинна носити дослідницький характер (давати можливість дослідити різноманітні

педагогіки, теорії та практики соціальної роботи; вивчати специфіку планування роботи у тимчасовому колективі; формувати і розвивати навички педагогічного спілкування з об'єктами виховання; формувати професійні якості соціального педагога (виявлення, прийняття і повага індивідуальних особливостей вихованця, співпереживання його емоційним проявам, уміння бачити у ньому співучасника педагогічного процесу, довіра, почуття відповідальності за доручену справу, організованість та дисциплінованість, вірність принципам і цінностям соціально-педагогічної роботи); відпрацьовувати методи соціального виховання; вивчати сучасні технології соціально-педагогічної роботи; здійснювати самостійну практичну діяльність; формувати творче мислення; участь у науково-дослідній роботі із соціально-педагогічних проблем.

Практичні завдання студентам: ознайомитись із метою, основними завданнями практики, програмою та методичними рекомендаціями до її організації і проведення; ознайомитись із завданнями, основними напрямками роботи, структурою бази практики; ознайомитись з режимом роботи, єдиними вимогами до роботи, правилами внутрішнього розпорядку бази практики; розробити індивідуальний план роботи та план роботи з колективом вихованців; вивчити та проаналізувати досвід роботи кращих вихователів, методистів, керівників гуртків, шляхом вивчення їх планів роботи, звітів, щоденників, методичних напрацювань, відвідування заходів і т.д.; ознайомитись та навчитися використовувати соціально-педагогічні технології роботи з різними категоріями дітей, родиною, соціальними службами, організаціями і установами; ознайомитись та навчитися використовувати соціально-педагогічні технології соціально-педагогічної діагностики; ознайомитись та навчитися використовувати соціально-педагогічні технології соціальної профілактики; ознайомитись та навчитися використовувати корекційно-реабілітаційні технології; навчитися проектувати соціально-педагогічну роботу з різними категоріями; навчитися розробляти плани та сценарії соціально-виховних заходів; підготувати, провести і проаналізувати не менше шести виховних заходів; підготувати навчальний проект; підготувати звітну документацію з практики та виступ на заключну конференцію.

Зміст соціально-педагогічної практики в освітніх та позашкільних закладах відображено у змістових модулях:

Змістовий модуль I. Навчальна діяльність: Настановча конференція. Зміст та особливості діяльності соціального педагога як організатора діяльності в умовах різновікового колективу. Професійні обов'язки соціального педагога в освітніх та позашкільних закладах. Планування роботи соціального педагога в освітніх та позашкільних закладах. Види планів, їх структура. Основні принципи організації самоврядування в діяльності освітніх та позашкільних закладів. Органи самоврядування. Заключна конференція.

Змістовий модуль II. Практична діяльність: Організація діяльності. Соціально-педагогічна діяльність. Аналіз і обговорення діяльності.

Змістовий модуль III. Методичне забезпечення та звітна

требованиями.

Ключевые слова: образование, модульно-рейтинговая система, высшие учебные заведения, модуль.

Резюме

У статті наведено методику організації освітнього процесу та систему оцінювання знань студентів на прикладі дисципліни «Управління підготовкою юних спортсменів» на основі модульно-рейтингової технології відповідно до сучасних Європейських вимог.

Ключові слова: освіта, модульно-рейтингова система, вищі навчальні заклади, модуль.

Література

1. Гніденко М.П. Організація навчального процесу за кредитно-модульною технологією. Актуальні проблеми розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання в напрямку інтеграції вищої освіти України до єдиного Європейського освітнього простору // Тези міжнародної науково-методичної конференції – Київ, ДУІКТ, 2004. – С. 26.
2. Довчянко О.В. Сорбонская и Болонская декларации: Информация к размышлению // Вестник высшей школы: Alma mater. – 2000. – №6. – С. 16-18.
3. Європейська система пере зарахування кредитів (ECNS) / Довідник для користувачів ECNS, 1998.
4. Крюков Ю.Г. Структурно-логічна схема модульно-рейтингової системи у викладанні „Спортивних ігор” з дисципліни „Фізичне виховання” у вищому навчальному закладі // Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор і єдиноборств в вищих навчальних закладах // Сборник статей под ред. Ермакова С.С. / электронная научная конференция, г. Харьков, 15 января 2005 г. – Харьков: ХГАДИ, 2005. – С. 86-93.
5. Кудряшов С.В., Мищенко А.О. Волейбол: техника, тактика та методика навчання: Навчальний посібник. – Луганськ, Поліграфресурс, 2005. – 212 с.
6. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. // Учебник тренера высшей квалификации. – К.: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 37.06 : 159.964.21

ШЛЯХИ ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Кумейко Т.А.

аспірантка кафедри педагогіки та психології

Київський національний економічний університет

Постановка проблеми. Спілкування є основною педагогічного процесу, що базується на між- особистісній взаємодії, і, як наслідок, часто породжує конфліктність стосунків. Невміння управляти конфліктами, знаходити оптимальні засоби та способи їх запобігання негативно впливає на учасників педагогічної взаємодії. Тому актуальною стає проблема вирішення шляхів запобігання педагогічних конфліктів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що розв'язання цієї проблеми започатковано у роботах Арапової М.А., Бабосова С.М., Беззубко Л.В., Бойкова О.В., Бунтовської Л.Л., Ващенко І.В., Владимиренка В.Є., Гиренка С.П., Головка А.М., Гришиної Н.В., Дубовцевеї Т.І., Дубчак Г.В., Зайченко Н.У., Зуєвої Н., Карамушки Л.М., Кушнірюка В.М., Лук'янченко Н.Д., Ошуркова С.В., Пірен М.І., Поєнко О.М., Тюріної В.О., Щербини Т.В., Шейнова В.П., які вирізняють шляхи запобігання конфліктів у професійній діяльності.

Водночас слід підкреслити, що недостатнє розроблення й висвітлення окремих аспектів, що пов'язані з вирішенням й узагальненням шляхів запобігання педагогічного конфлікту, як основи для практичного оволодіння вміннями й навичками майбутніх викладачів до запобігання конфліктів, зумовило нас дослідити цей феномен.

Метою статті є узагальнення на основі шляхів запобігання конфліктів у професійній діяльності й наукове обґрунтування власного підходу – вирішення шляхів запобігання педагогічного конфлікту. Такий підхід до аналізу досліджуваного феномену раніше у наукових дослідженнях не використовувався.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу літератури з досліджуваної проблеми [1-8] дають нам можливість виокремити три наукових підходи до розуміння поняття „запобігання конфліктів”.

Так, представники першого із зазначених напрямків (Аралова М.А., Бойков О.В., Дубовцева Т.І., Зайченко Н.У., Зуєва Н., Карамушка Л.М., Кушнірюк В.М., Ошурков С.В., Пірен М.І., Поєнко О.М.) вважають, що профілактика конфліктів є основною умовою їх запобігання у взаємодії суб'єктів.

Так, Кушнірюк В.М., Аралова М.А., Зайченко Н.У. сходяться на думці, що створення певних умов у колективі (матеріальне забезпечення індивіда, його здоров'я, характеристики оточуючого середовища, атмосфера у сім'ї, можливість самореалізації людини, справедливий та чесний розподіл матеріальних та духовних благ – заохочення, оцінювання, винагороди) – важлива складова профілактики конфліктів.

У своєму дисертаційному дослідженні Кушнірюк В.М. стверджує, що однією з об'єктивних причин труднощів, що виникають у системі стосунків „вчитель-підліток” є недостатнє знання вчителями психологічних особливостей індивіда. Створення об'єктивних умов, що передують виникненню і деструктивному розвитку передконфліктних ситуацій, тобто сприяння їх мінімізації, – важлива складова профілактики конфліктів [2, с.153-155].

На думку Пірен М.І., профілактика конфліктів в організації – це сукупність напрямків, методів управління організацією, які зменшують ймовірність виникнення конфліктів, до яких належать: 1) розробка варіантів стратегій управління персоналом в організації; 2) управління компетенціями співробітниками; 3) залучення керівників середнього рівня до вироблення рішень; 4) зміни в організаційних структурах управління, якщо поступають сигнали для змін [6, с.32-33]. У своєму дисертаційному дослідженні Ошурков С.В. приходиться до висновку, що одним із засобів профілактики конфліктів є формування адекватної самооцінки особистості, яка формується під впливом різноманітних зовнішніх факторів. Чим адекватніший рівень самооцінки, тим нижче ймовірність конфліктності поміж членами групи. Успішність самоствердження особистості у групі у більшій мірі залежить від відповідності власної самооцінки оцінкам з боку викладачів, колективу. На самооцінку впливають домагання особистості, їх адекватність можливостям індивіда та вимогам діяльності [5, с.121,135-

Друга, найбільш суттєва особливість соціально-педагогічної діяльності, полягає у тому, що фахівець повинен бути підготовленим до роботи з усіма категоріями населення, причому робота соціального педагога з різними категоріями населення має яскраво виражену специфіку, вона неоднакова в різних закладах і службах. І до цього фахівець також повинен бути професійно підготовленим.

Такі особливості соціально-педагогічної діяльності зумовлюють певні вимоги до організації і проведення практичної підготовки майбутніх спеціалістів у цій сфері діяльності. Однак, на даний час фактично відсутні навчальні програми, посібники і методичні рекомендації, які визначали б єдині завдання, структуру, зміст і методику проведення соціально-педагогічних практик [1-6].

Мета статті - розкриття методичних особливостей організації і проведення соціально-педагогічних практик для підготовки майбутніх соціальних педагогів. З метою забезпечення максимально високого рівня професійної підготовки фахівців у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка впроваджено кредитно-модульну систему навчання, а тому дана стаття відображає зміну підходів до здійснення практичної підготовки відповідно до вимог цієї системи.

Виклад основного матеріалу. Навчальним планом підготовки бакалаврів спеціальності „Соціальна педагогіка” передбачена чітка система соціально-педагогічних практик. Різноманітні види практики тісно взаємопов'язані і здійснюються в певній послідовності: ознайомлююча, благодійна (волонтерська), організаційно-відпочинкова, профілактична, корекційна, соціально-педагогічна в освітніх та позашкільних закладах, переддипломна – кваліфікаційна. Особливістю усіх цих видів практики є те, що вони проводяться паралельно із вивченням дисциплін соціально-педагогічного циклу і тому, певною мірою, виконують функцію практикумів, які допомагають співвідносити теоретичні знання про соціум з реальною дійсністю.

Зміст практик визначається відповідними програмами. Для прикладу розглянемо програму «Соціально-педагогічної практики в освітніх та позашкільних закладах». Метою цієї практики є створення реальних умов для закріплення у студентів професійних умінь та навиків соціально-педагогічної діяльності в освітніх та позашкільних закладах, формування професійної спрямованості і якостей соціально-активної особистості майбутнього соціального педагога; глибоке і детальне ознайомлення студентів із специфікою роботи соціального педагога в освітніх та позашкільних закладах, спостереження і аналіз їхнього функціонування, знайомство з методиками і технологіями соціально-педагогічної діяльності; безпосередня участь у діяльності закладу, який виступає базою практики.

Під час практики студенти повинні виконати такі загальні завдання: ознайомитись із діяльністю установи, організації, що виступає базою практики; виявити специфіку соціально-педагогічної діяльності; поглиблювати, закріплювати і застосовувати знання з соціальної

2. Новакова В.С. До питання про сутність індивідуальних навчально-дослідницьких завдань та етапи організації їх виконання // Матеріали VII Всеукраїн. конф. «Навчально-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу в галузевих університетах». – Рівне: НУВГП. – 2005. – С. 316-324.

3. Рыбалко Л.С. Организация самоконтроля школьников в процессе обучения: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Х., 1995. – 175 с.

4. Темпл Ч., Стіл Дж., Куртіс С. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» Ч.VI. – К., 1998. – 39 с.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК: 37.013.42

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

*Олексюк Наталія Степанівна
кандидат педагогічних наук, доцент*

завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Постановка проблеми. Важливим етапом у системі професійної підготовки майбутнього соціального педагога, вагомою ланкою формування професійних умінь і засвоєння навичок педагогічної професії є система неперервних соціально-педагогічних практик. Саме в період проходження практики у студента закладається фундамент досвіду професійної діяльності, професійних якостей особистості, відповідальне ставлення до професії.

Організація практики студентів спеціальності „Соціальна педагогіка” має свої особливості. Вони зумовлені насамперед тим, що на сьогодні не існує єдиних підходів до загального терміну практики, видів практики, їх послідовності і тривалості, змісту і форм проведення, при цьому соціальна педагогіка суттєво відрізняється від інших педагогічних спеціальностей, навчання за якими, включаючи і організацію практики, є методично вивіреним протягом багатьох років.

Головна особливість соціально-педагогічної діяльності, яка, в свою чергу, визначає специфіку підходів до організації практичної підготовки студентів, полягає в тому, що спектр закладів, де може працювати такий спеціаліст, надзвичайно широкий. Він включає не лише усі типи і види освітніх закладів, але й заклади і служби інших відомств (соціального захисту населення, охорони здоров'я, юстиції, культури), а також громадські та релігійні організації, які надають різноманітні види соціально-педагогічної допомоги, розв'язують завдання соціального виховання і освіти. Причому, сама система таких закладів і служб ще не склалася остаточно, вона знаходиться на стадії активного формування і розвитку. Постійно з'являються все нові і нові соціальні заклади, вдосконалюються і розширюються напрямки соціально-педагогічної діяльності, народжуються нові форми соціального захисту і підтримки. Майбутній спеціаліст повинен добре орієнтуватися в цій сфері. Більше того, він повинен бачити перспективи її подальшого розвитку і бути готовим до творчості, тому що саме сьогоднішнім студентам доведеться вдосконалювати соціальну сферу у майбутньому.

136].

Представники другого напрямку (Бабосов Є.М., Беззубко Л.В., Бойков О.В., Ващенко І.В., Головка А.М., Гришина Н.В., Дубчак Г.В., Кушнірюк В.М., Пірен М.І., Поєнко О.В., Тюріна В.О.) вважають прогнозування конфліктів одним із засобів запобігання даного феномену.

Так, Бабосов Є.М., Бойков О.В., Ващенко І.В., Пірен М.І., Поєнко О.В., Тюріна В.О. вважають, щоб прогнозувати конфлікт, необхідно встановити його дійсні причини.

Досліджуючи проблеми розв'язання міжособистісних конфліктів у школі, Поєнко О.М. стверджує, що в загальному плані причинами педагогічних конфліктів можуть бути певні дії та характер спілкування вчителя, а також загальні обставини у школі, а саме: 1) неможливість вчителя прогнозувати на уроці поведінку учнів; 2) несподіваність їх вчинків, що порушує запланований хід уроку, викликає у вчителя роздратованість та прагнення якими завгодно засобами перешкодити цьому; 3) недостатня інформація про причини того, що відбулося, ускладнює вибір оптимальної поведінки та відповідного обставині тону звернення; 4) прагнення будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус [7, с.19-20]. Ващенко І.В. і Тюріна В.О. сходять на думці, що в умовах виникнення конфліктної ситуації необхідно зрозуміти причини її виникнення, розробити етапи й способи щодо ефективного її розв'язання [8, с.37-38].

У своєму дисертаційному дослідженні Дубчак Г.М. визначає причини внутрішньоособистісних конфліктів, наголошуючи, що їх можна звести до двох груп: 1) пов'язані із переживанням подій, ситуацій (зовнішній фактор). Це передусім, несприятливі зовнішні впливи у ранньому дитинстві та обставини і події, які ускладнюють існування людини; 2) пов'язані з характерологічними особистісними особливостями людини (підвищена тривожність, емоційна нестійкість, несформованість мотиваційної сфери особистості, неадекватність самооцінки та інш.). Названі особливості особистості визначають схильність до переживання внутрішньоособистісних конфліктів [1, с. 83].

На думку Бабосова Є.М., Бунтовської Л.Л., Ващенко І.В., Лук'янченко Н.Д., Тюріної О.В., Беззубко Л.В., Головка А.М., Кирноса О.І., для прогнозування конфлікту необхідно здійснити аналіз усіх структурних компонентів конфліктної ситуації. Залежно від визначення науковцями структурно-логічних складників конфліктної ситуації, вони надають такі схеми аналізу.

Так, Бунтовська Л.Л. Ващенко І.В., Лук'янченко Н.Д., Тюріна В.О. пропонують: 1) виявити проблему (наявність протиріч, складність, можливість вирішення); 2) напрям розвитку конфліктної ситуації (зростання чи зниження протиріч), тобто обстановку можливого конфлікту, відносини між сторонами, направленість розвитку тощо; 3) сигнали конфлікту, частоту їх виникнення та ймовірність стимулювання ними конфлікту; 4) інциденти (враховують їх частоту й регулярність, кількість учасників та характер прояву їх реакцій); 5) склад потенціальних учасників,

їх особистісні особливості, готовність до конфліктних дій, ціннісні орієнтації й мотиви поведінки [4, с.156-157].

Залежно від характеру конфліктної ситуації діяльність щодо запобігання може бути різноманітною. Розроблення способів та засобів запобігання педагогічного конфлікту вимагає звернення до наукових досліджень.

Так, Поєнко О.В. вважає, що необхідно застосовувати при розв'язанні конфліктної ситуації непрямі методи роботи, серед яких:

1. Принцип „виходу почуттів”. Якщо людині дати можливість вилити свої негативні емоції, то поступово вони самі собою змінюються на позитивні, треба тільки проявити витримку і здатність емоційно підтримати людину.

2. Принцип „емоційного відшкодування”. Часто людина, яка звертається з приводу конфліктної ситуації, відчуває себе потерпілою. Слухаючи її, необхідно сказати їй про те гарне, що в ній є, бо з тим, що людина страждає, не можна не рахуватись – таким чином відбувається „емоційне відшкодування пригніченого стану”.

3. Принцип „авторитетного третього” - тонкий психологічний прийом, при якому третій співрозмовник, слухаючи конкретну ситуацію, скупко, але авторитетно скаже позитивне про людину, яку вважають спонукачем конфлікту.

4. Принцип „оголеної агресії”. Дає можливість людині, яка слухає конфліктну ситуацію, примусити тих, хто сперечається, ще раз повторити конфлікт з початку до кінця, щоб ще раз подумати над аналізом проблеми [7, с.52-53].

На нашу думку, ефективність розв'язання конфліктної ситуації, добір засобів і способів буде залежати від врахування педагогом психолого-педагогічних особливостей педагогічного конфлікту.

У своєму дисертаційному дослідженні Кушнірюк В.М. на основі узагальнення наукової літератури та власних спостережень виділяє такі психолого-педагогічні особливості конфліктних взаємин вчителя та підлітка, деякі з них, ми вважаємо, можна адаптувати до нашого дослідження: конфлікти між учителями і підлітками є різними за змістом; конфліктність у системі „вчитель-підліток” значною мірою залежить від специфіки підліткового віку; конфлікти вчителя і підлітка є наслідками прояву особистих якостей вчителя; педагогічні конфлікти завжди мають внутрішню та зовнішню сторони; в учасників конфлікту різний соціальний статус; значна частина конфліктів вчителів і підлітків залежить від оцінних суджень протидіючих сторін, що впливає і на учбову діяльність; під час виникнення конфлікту у класі серед учнів і вчителів можна спостерігати різні види ставлень (третьої сторони) до конфліктуючих [2,с.42-48].

Представники третього напрямку [Владимиренко В.Є., Гиренко С.П., Щербина Т.В., Шейнов В.П., Кушнірюк В.М.] вважають, щоб запобігти конфлікту необхідно дотримуватись практичних порад та рекомендацій.

У дисертаційному дослідженні Кушнірюк В.М. сформульовано основні правила, що сприяють профілактиці конфліктів у поведінці

(оцінкою операцій, дій, що виконуються самим студентом в порівнянні з очікуваним результатом, алгоритмом), ретроспективною самооцінкою (оцінкою результатів, які є досягнутими). Викладач пропонує кожному студенту, заповнити форму самоаналізу у вигляді таблиці «Завжди/Інколи/Ніколи» [1, с.113] Наприклад, студент може висловити своє ставлення до тверджень: «Перед роботою я завжди впевнений у тому, що правильно розумію завдання», «Я беру до уваги кілька ідей перед тим, як дійти остаточного висновку» та інше.

Публічний захист ІНДЗ проводиться паралельно з підсумковим самоконтролем (оцінка виконаної роботи, рецензування, презентація продукту діяльності тощо). Даний підхід сприяє розвитку у студентів таких вмінь самоконтролю, як аргументація фактів, наведення доказів, здійснення порівняльного аналізу, виявлення зв'язків, оцінка значення вивченого, застосування знань та досвіду в інших ситуаціях тощо.

На остаточному етапі роботи студентів над ІНДЗ ефективними є методи неопосередкованого корегуючого самоконтролю (оцінка і корекція розумової праці, співставлення майбутніх дій з метою). Студенту дається можливість самому запропонувати тему наступного індивідуального навчально-дослідницького завдання, яке може відрізнятися за тематикою, ступенем складності, характером діяльності, способом виконання, змістом, функціями від попереднього.

Висновки. Дидактично обґрунтоване поетапне використання методів самоконтролю студентами при виконанні індивідуальних навчально-дослідницьких завдань в умовах КМСОНП підвищує ефективність позааудиторної самостійної роботи, але користуванню прийомами самоконтролю студентів треба вчити окремо, як і самому виконанню ІНДЗ, що є напрямком окремого дослідження.

Резюме

У статті визначається сутність самоконтролю при організації самостійної роботи студентів коледжів з виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань.

Ключові слова: самоконтроль, самостійна робота, індивідуальні навчально-дослідницькі завдання.

Резюме

В статье раскрывается суть самоконтроля в процессе организации самостоятельной работы студентов колледжей при выполнении индивидуальных учебно-исследовательских заданий.

Ключевые слова: самоконтроль, самостоятельная работа, индивидуальные учебно-исследовательские задания.

Summary

The main point of self-control on students' own work during the doing of the individual scientific research tasks is defined.

Keywords: self-control, independent work, individual educational-research tasks.

Література

1. Загашав І.О. Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

Кожному студенту пропонується індивідуалізована схема, що містить твердження, відповідні тематиці ІНДЗ. Студент самостійно та самокритично дає оцінку власним навчальним можливостям (адекватна прогностична самооцінка).

Кожний радіус круга умовно поділено на 10 однакових частин (от 0 до 10). Ідеальною буде ситуація, коли коло визначене студентом, співпаде з межами схеми. Таким чином, студент отримує інформацію про якість та повноту вивчення їм програмного матеріалу. На даному етапі роботи самоконтроль має виконувати стимулюючу функцію. Студентам пропонується повторно накреслити «Коло самооцінки», зробити порівняльний аналіз результатів на заключному етапі роботи над ІНДЗ.

На етапі діагностики проблеми, що досліджується, результативним виявився метод портфоліо. Згідно з К. Берк, портфоліо – це спланована, особиста добірка досягнень студента, яка пов'язує окремі аспекти його діяльності в єдине ціле [1, с.265]. Даний набір студентських робіт може бути практико-орієнтовним (містити аналіз практичної діяльності), проблемно-орієнтовним (виступати засобом підвищення якості розв'язання проблеми) або тематичним (включати розробку різних аспектів теми). Студент і викладач узгоджують зміст портфоліо, який може засвідчити, що студент досяг запланованих результатів навчання.

Наприкінці залікового періоду студенту пропонується здійснити аналіз власних робіт, вибрати з портфоліо найкращі матеріали, внести необхідні корективи, дати їм пояснення, а також скласти власний звіт самооцінки.

Самооцінка студентами власного портфоліо може здійснюватися через написання есе (реалізується розвивальна та навчальна функції самоконтролю: формування знань та вмінь визначати головне, порівнювати, узагальнювати, систематизувати, конкретизувати, визначати, пояснювати поняття тощо), використання методики «Плюс/Мінус/Цікаво» [4, с.21] (перевірочний самоконтроль). Якщо студент постійно спостерігає за власними навчальними досягненнями в даному предметному колі, він здійснює самомоніторинг.

На етапі планування студентом самостійної роботи над ІНДЗ здійснюється перспективний самоконтроль, в процесі якого студентом визначається шлях досягнення поставленої мети, формується гіпотеза дослідження, виділяються окремі етапи роботи, передбачається можливе коригування.

Основними кроками при проведенні даного виду самоконтролю є: усвідомлення мети ІНДЗ та мотивів роботи; складання плану діяльності; вибір еталону діяльності; визначення та аналіз зони труднощів; передбачення результату – продукту власної роботи; співвідношення ходу самостійної роботи над ІНДЗ (згідно зі складеним планом) з результатом, який передбачається; визначення (опосередковане або неопосередковане) помилок; аналіз власних помилок та причин їх появи; усунення факторів, що спричинили появу помилок; самокорекція отриманих результатів.

Етап виконання ІНДЗ супроводжується: поточною самооцінкою

вчителів і підлітків: справедливе ставленням до інших; виявлення незалежності, але не самовпевнені; поважне ставлення до інших людей; виявлення доброзичливості, коректності, витримки; правдивість стосунків; адекватне оцінювання власних можливостей та здібностей; реалізація себе у творчих справах, а не у сварках;; виявлення позитивних емоцій [2, с.143-144].

З огляду на викладені матеріали приходимо до таких **висновків**:

1. Шляхами запобігання конфліктів у педагогічній діяльності є система заходів (засоби й способи), що заснована на психолого-педагогічних особливостях даної групи, дотримання яких забезпечує ефективну взаємодію суб'єктів.

2. До шляхів запобігання конфліктів у професійній діяльності дослідники відносять: створення певних умов у колективі (розробка варіантів стратегій управління персоналом в організації; своєчасна діагностика й корекція морально-психологічного клімату у колективі, за допомогою зниження негативного фону й напруги; організація роботи щодо підвищення комунікативної, конфліктологічної культури й компетентності співробітників; самопізнання й особистісне зростання усіх співробітників й перш за все керівника); встановлення дійсних причин конфліктної ситуації, конфлікту; аналіз усіх структурних компонентів конфліктної ситуації; застосування способів та засобів запобігання конфліктів (підтримка співробітництва, інституалізація відносин, нормативні механізми, гумор; методичні прийоми, психотерапевтичні прийоми); психолого-педагогічні особливості даної вікової групи; практичні поради й рекомендації.

3. Система запобігання конфліктам у педагогічній діяльності є структурним елементом управління ними, що включає наступні рівні:

1 рівень – профілактика конфліктів (створення сприятливих умов існування колективу) та розробка засобів та способів, які сприяють створенню відповідного мікроклімату у колективі;

2 рівень – прогнозування конфліктів (з'ясування причин виникнення конфліктної ситуації, картографія аналізу конфліктної ситуації, засоби та способи, що сприяють співробітництву між членами колективу, знання психолого-педагогічних особливостей даної групи);

3 рівень – розв'язання конфлікту як набуття досвіду вирішення досліджуваного феномену з метою укладання описових моделей конфлікту, які характерні для даної групи.

У зв'язку з тим, що у психолого-педагогічній літературі не розроблені тренінгові програми з даної проблеми, пропонуємо тренінгову програму для майбутніх викладачів „Запобігання конфліктів у педагогічній діяльності”, що включає наступні блоки:

Мотиваційний ставить за мету формування у студентів інтересу до зазначеної проблеми, позитивної мотивації до педагогічної діяльності.

Завдання мотиваційного блоку: виявлення ціннісних орієнтацій студентів; розуміння майбутніми викладачами власних позицій і позицій іншого; формування переконань з метою прогнозування поведінки.

Методи

1. Діагностика ціннісних орієнтацій.
2. Вправи, спрямовані на виявлення позицій студентів, їх мотивації до професійної діяльності. („Метафора”, „Мої сильні сторони”, „Найважливіші якості людини”).
3. Укладання професійної картографії викладача.
4. Написання творів-міркувань.

Емоційний блок передбачає формування у майбутніх викладачів здібності управляти вираженням своїх емоцій, розуміти емоційний стан інших людей.

Завдання емоційного блоку: створення в групі атмосфери довіри; виявлення прихованих почуттів; подолання невпевненості; розвиток „людяності”; формування емоційної стійкості вміння контролювати емоції під час конфліктних ситуацій, конфліктів.

Методи

1. Дослідження емоційного відгукування.
2. Вправи спрямовані на висловлювання власних думок, почуттів, встановлення контактів з іншими. („Відображення почуттів”, „Інтерв'ю”, „Продовж відверто”, „Контакт масок”).
3. Завдання, спрямовані на управління емоціями під час конфліктних ситуацій.
4. Дискусії.

Діяльнісний блок ставить за мету формування у майбутніх викладачів, на основі здобутих знань і власного досвіду, вміння запобігати конфліктам під час педагогічної практики.

Завдання діяльнісного блоку: здійснення всебічного аналізу конфліктів (визначення структурних елементів, виявлення причин, вибір засобів та прийомів педагогічного впливу); розвиток педагогічної інтуїції; розвиток швидкості реагування у конфліктних ситуаціях, конфліктах: розвиток вміння приймати адекватні рішення під час розгортання конфліктної ситуації, конфліктів; формування навичок управління своєю поведінкою в конфліктних ситуаціях, конфліктах.

Методи

1. Вправи, спрямовані на практичне оволодіння методами й прийомами запобігання конфліктам у педагогічній діяльності та найважливіших елементів. (Обговорення конфліктних ситуацій).
2. Розв'язання ситуаційних задач.
3. Укладання картографії конфліктів.
4. Дидактичні ігри. („Скарга”, „Мистецтво критики”).
5. Рольові ігри („Переговори”, „Міжособистісні конфлікти”, „Прогнозування конфліктів у колективі”)

Резюме

В статті рассмотрені существуючі підходи к определению путей предотвращения конфликтов. Выделено три научные направления исследования выделенного феномена. Обобщены результаты анализа научных исследований по предотвращению конфликтов в

самоконтролю для власної роботи; 24% другокурсників вважають, що методи самоконтролю розвивають логічне мислення, вміння критично ставитися до себе, адекватно себе оцінювати.

Ми розглядаємо самоконтроль по виконанню ІНДЗ як структурний компонент самостійної позааудиторної роботи студентів, сутність якого розкривається в уміннях планувати, аналізувати, оцінювати, корегувати, прогнозувати кінцевий продукт діяльності на усіх етапах роботи студентів над ІНДЗ.

За суттю індивідуальне навчально-дослідницьке завдання є завершеним навчально-дослідницьким проектом. Ми визначаємо VI етапів роботи студентів над ІНДЗ [2, с.319], кожний з яких, потребує здійснення індивідуального (опосередкованого або неопосередкованого) самоконтролю як умови успішного переходу до наступного етапу роботи.

Самоконтроль при організації самостійної роботи студентів на кожному етапі роботи над ІНДЗ вміщує в собі три складові: мотиваційну (являє собою внутрішні мотиви, що виникають у наслідок усвідомлення протиріччя між знаннями, вміннями, навичками, якими вже володіє студент, та необхідністю надбання нових, більш глибоких та фундаментальних), процесуальну (включає оволодіння системою базових знань, способів навчально-пізнавальної діяльності) та вольову (готовність до здійснення та здійснення вольового зусилля, метою якого є подолання пізнавального утруднення). При відсутності будь якої складової, самоконтроль не може бути реалізований повною мірою.

На організаційно-мотиваційному етапі роботи використовується оціночний опосередкований вид самоконтролю. Реалізуватися він може завдяки використанню методики «кола самооцінки» (рис. 1).

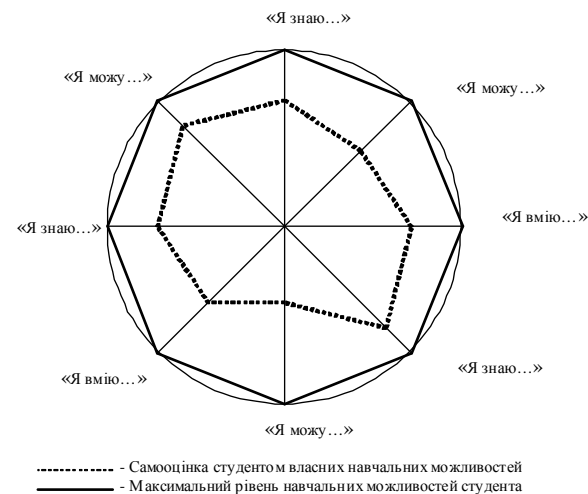


Рис. 1. «Коло самооцінки»

шляхів пізнання людиною самою себе (М.І.Боришевський, О.К. Сердюк, Г.А.Собієва); компонент навчально-пізнавальної діяльності, складова саморегуляції особистості (Б.В. Бокуть, Т.І. Гавакова, Л.В.Ігельсон); вміння знаходити та виправляти власні помилки, тобто критично відноситися до власної діяльності (М.І. Кувшинов, І.Т.Федоренко); діяльність того, хто навчається, що націлена на аналіз, усвідомлення результативності та ступеня ефективності власної навчально-пізнавальної діяльності, причин її успішності та неуспішності (Л.С. Рибалко); складова самостійної роботи (І.В. Дорно, Б.П. Єсипов, Ю.В. Сердюков, Г.А. Собієва).

Таким чином, було з'ясовано, що ця проблема більш глибоко досліджувалася на рівні учнів шкіл і недостатньо уваги приділялося процесу здійснення самоконтролю студентами коледжів.

Педагогами-дослідниками виділяються види самоконтролю залежно: від функції, яку виконує самоконтроль (Б.В. Бокуть, Л.В.Ігельсон, А.С. Линда, Н.О. Омельченко, Г.А. Собієва); від поставлених дидактичних задач (Т.І.Гавакова, В.С. Іванова, А.С. Линда, С.Г. Манвелов, Г.С. Нікіфоров); від форм організації (М.І. Боришевський, В.І. Лозова, Г.А.Собієва та ін.); від характеру установки та досягнення відповідних цілей в навчальній діяльності (П.К. Анохін, Н.А.Бернштейн, Л.І. Рувінський); від організації допомоги викладача (Г.С.Нікіфоров, Л.І. Рувінський та ін.); від частоти виконання самоконтролю учнями (С. Ель-Ходарі).

Однак залишається нерозробленою система методів самоконтролю при організації позааудиторної самостійної роботи студентів коледжів, в тому числі при виконанні ними індивідуальних навчально-дослідницьких завдань (ІНДЗ) – нового дидактичного засобу організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу [2, с.318].

Постановка мети та завдання статті. Враховуючи викладене, метою даної роботи є визначення сутності самоконтролю при організації самостійної роботи студентів в умовах КМСОНП по виконанню ІНДЗ. Основними завданнями статті є визначення видів самоконтролю, прийомів здійснення, функцій самоконтролю на кожному етапі виконання студентами індивідуальних навчально-дослідницьких завдань.

Розкриємо досвід коледжів, які працюють в умовах експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, на прикладі самоконтролю при організації поетапної роботи студентів над індивідуальними навчально-дослідницькими завданнями (ІНДЗ).

Дані проведеного нами опитування 59 студентів ІІ курсу Коледжу Національного фармацевтичного університету, які отримують ступінь бакалавра, свідчать, що 54% респондентів розглядають самоконтроль як засіб самоперевірки помилок, і як наслідок, шлях підвищення власного рейтингу; 17% опитаних бачать в самоконтролі ефективний прийом визначення області власних труднощів; 5% студентів не бачать користі від

професійної діяльності. Предложен собственный подход к пониманию взаимосвязи и взаимозависимости между составляющими элементами управления конфликтами в педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогический конфликт, конфликтная ситуация, предотвращение конфликтов, профилактика, прогнозирование, тренинговая программа.

Резюме

У статті розглянуті існуючі підходи до визначення шляхів запобігання конфліктам. Виділено три наукових напрямки дослідження зазначеного феномену. Узагальнені результати аналізу наукових досліджень щодо запобігання конфліктам у професійній діяльності. Запропонований власний підхід до розуміння взаємозв'язку й взаємозалежності між складовими елементами управління конфліктами у педагогічній діяльності.

Ключові слова: педагогічний конфлікт, конфліктна ситуація, запобігання конфліктам, профілактика, прогнозування, тренінгові програма

Summary

The existing approaches on defining ways of avoiding conflicts are observed in the article. The author distinguishes three scientific directions of the above mentioned phenomenon. The results of analysis of scientific research are generalized, and, the author proposes her own approach to understanding the interrelations and interdependence between parts of the system of conflict management.

Keywords: pedagogic conflict, conflict situation, conflict management, preventing, forecast, training programme.

Література

- 1.Дубчак Г.М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі: Дис... канд. психол. наук. – Чернівці, 2000 – 226 арк.
- 2.Кушнірюк В.М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктам у педагогічному процесі: Дис...канд. психол. наук. – К., 2000. – 186 с.
- 3.Ложкін Г.В., Коць М.О. Технології розв'язання конфліктам у педагогічній взаємодії: Навч.-метод. посіб.– Луцьк: Вежа, 2000. – 152 с.
- 4.Лукьянченко Н.Д., Бунтовская Л.Л. Конфликтология: Учебн. пособ. – Донецк: ДонНУ, 2002. – 212 с.
- 5.Ошурков С.В. Психологический анализ конфликтности во взаимоотношениях курсантов военно-учебн. заведения. Дис...канд. психол. наук. – К., 1993. – 211 с.
- 6.Пірен М.І. Деонтологія конфліктам та управління. Навчально-практичний посібник. – К.: УАДУ, 2001. – 377 с.
- 7.Поечко О.М. Розуміння вчителем особистості учня підліткового віку як фактор вирішення між особистісних і педагогічних конфліктам: Дис... канд. психол. наук. – К., 2001. – 199 с.
- 8.Тюріна В.О., Ващенко І.В. Конфлікт і управлінська діяльність: Навч. посіб. – К.: Знання, 1999. – 222 с.

Подано до редакції 08.06.2006

ПРОИЗВОДСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Лавров А.И.

Симферопольский строительный лицей

Постановка проблемы. Закономерности управления процессом формирования умений и навыков является важнейшим звеном в разработке психологических основ профессионального обучения. Сформированная профессиональная деятельность должна: 1) достичь намеченной цели – воспроизводить продукт заданного образца; 2) выполняться как последовательность действий и операций, реализующих требуемую технологию производственного процесса; 3) отвечать установленной норме производительности (количество продукта в единицу времени); 4) быть сознательной, т.е. разумно выполняться; вызываться и управляться сознательной целью; 5) выполняться легко, свободно, в быстром и равномерном темпе, со значительной мерой автоматизации навыков. Автоматизация освобождает сознание от контроля за осуществлением моторных, сенсорных и интеллектуальных операций, устойчиво повторяющихся при выполнении действий. Но в поле сознания должны оставаться цели, ради которых выполняется действие, условия, в которых оно протекает, а также его результаты.

Анализ исследований и публикаций. Различные аспекты формирования профессиональной деятельности, профессионализма самоопределения, профессионализма изучали Аминов Н.А. [1], Вербитский А.А., Платонова Т.А. [3] Кузьмина Н.В. [4], Пряжников Н.С. [6], Реметова З.А. [7], Талызина Н.Ф.[8]и другие [1-9]. Результаты научных исследований требуют обобщения и адаптации к условиям производственно-профессионального обучения.

В данной статье мы **планируем** выделить и обобщить основные требования, которым должна отвечать учебная информация, чтобы полноценно обеспечивать формирование учебной деятельности будущего профессионала.

Изложение основного материала. С точки зрения задач управления процессом формирования знаний и умений на основе деятельностной теории учения, существенными моментами организации обучения являются следующие [8]: 1) планирование характеристик формируемой трудовой деятельности как конкретного профессионального умения (нормативного образца); 2) создание условий, позволяющих учащемуся принять учебную задачу; 3) разработка программы ориентировочной деятельности, обеспечивающей формирование ориентировочной основы профессионального умения в заданных характеристиках, и организация регламентированной ориентировки в процессе усвоения; 4) организация усвоения деятельности как процесса ее интериоризации и формирование требуемых характеристик на каждом из этапов этого процесса; 5) обеспечение контроля за ходом формирования деятельности и ее

современных концепций воспитания / Н.П.Краснова // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т.Шевченка. – №7. – 2003. – С. 122-128.

4.Максимова Н.М. Акмеология школьного образования / Н.М.Максимова. – СПб.: ЛОИРО, 2000. – 231 с.

5.Орлов В.Ф. Професійне становлення і виховання професіоналізму педагога / В.Ф.Орлов // Наук. записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М.Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – №4. – 2002. – Частина 2. – С. 21-25.

6.Психология и педагогика. Учеб. пособие / Под ред. В.И.Жукова, Л.Г.Лаптева, А.И.Подольский, В.А.Сластенина. – М.: Узд-во Института Психотерапии, 2004. – 585 с.

7.Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, Г.И.Чижаква. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

8.Черепанова А.В. Инновационная педагогическая технология и её компоненты / А.В.Черепанова // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т.Шевченка. – №1. – 2000. – С. 273-278.

Подано до редакції 14.06.2006

УДК 37.04.041

САМОКОНТРОЛЬ ЯК КОМПОНЕНТ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

Новакова Вікторія Сергіївна
здобувач кафедри загальної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди
Постановка проблеми. Одним із головних критеріїв освіченості, з

огляду на сучасну освітню парадигму, є пізнавальна активність і самостійність особистості, що полягає у здатності людини самостійно добувати відсутні в певній системі знань елементи. У такому разі основним у навчальному процесі вбачається не передача інформації, а оволодіння способами збагачення знань і швидкої орієнтації в розгалуженій системі знань, способами самоосвіти. Той, хто навчається, набуває вміння самостійно ставити мету навчально-пізнавальної, навчально-дослідницької діяльності, а також співвідносити, аналізувати і оцінювати результати власної діяльності з заданою метою. К.Д. Ушинський неодноразово ставив перед вчителем завдання: «как можно раньше научить ребенка сопоставлять и сравнивать полученные сведения с тем, что ему удалось раньше испытать, выучить»¹.

Таким чином, систематичне співвідношення процесу навчання з результатами навчальної діяльності приводить до виникнення, розвитку дій контролю та оцінки як самостійної складової навчальної діяльності [3,с.53].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з визначеної проблеми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить існування багатогранних підходів до визначення сутності самоконтролю. Виділять загальні характеристики цього феномену, такі як: ланка навчального процесу, яка передбачає свідомий контроль того, хто навчається за вірним виконанням навчальних операцій (А.М. Алексюк, Ю.К.Бабанський, В. Оконь); риса особистості, яка проявляється в здатності перевіряти власні судження, дії та являється проявом самосвідомості особистості, одним із

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.7. – М.: АПН РСФСР, 1949. – С. 237

людини до якомога повного виявлення, розвитку та реалізації усіх своїх природних задатків та творчих можливостей у процесі підготовки до професійної діяльності.

Висновки. Процес розвитку педагогічних технологій, який триває, став своєрідним орієнтиром наукового та практичного мислення сьогодення. Умови існування професійної освіти на тлі економічних та соціокультурних змін у суспільстві вимагають пошуку шляхів оптимізації процесу професіоналізації та створення нових педагогічних технологій, виховних зокрема. Технологія формування професійно-ціннісних орієнтацій є виховною технологією, акмеологічною за своєю спрямованістю на особистість майбутнього фахівця.

Подальші дослідження у цьому напрямі потребують розроблення технології формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності.

Резюме

Розглянуто теоретичні питання технологізації процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців. Технологію формування професійно-ціннісних орієнтацій віднесено до виховних технологій, акмеологічних за своєю спрямованістю на особистість майбутнього соціального педагога.

Ключові слова: освітні технології, педагогічні технології, виховні технології, акмеологічні технології, професійне виховання, професійно-ціннісні орієнтації, особистість майбутнього фахівця.

Резюме

Рассмотрены теоретические вопросы технологизации процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов. Технологию формирования профессионально-ценностных ориентаций отнесено к воспитательным технологиям, акмеологическим по своей направленности на личность будущего социального педагога.

Ключевые слова: образовательные технологии, педагогические технологии, воспитательные технологии, акмеологические технологии, профессиональное воспитание, профессионально-ценностные ориентации, личность будущего специалиста.

Summary

The author considers the theoretical points of future social pedagogues' professionally-valuable orientations forming process. The technology of the professionally-valuable orientations forming is applied to educational technology which directed to the person of future social pedagogue.

Keywords: educational technologies, pedagogical technologies, professional graduating, professionally-valuable orientations, person of future specialist.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Загвязинский В.И. Творческое ядро педагогического исследования / В.И. Загвязинский // Понятный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – С. 95-103.

3. Краснова Н.П. Некоторые аспекты социально-воспитательных технологий в контексте

коррекция.

Необходимо отметить, что в основе образования навыков лежат пробные попытки. Без повторных практических попыток формирование навыков невозможно. Практические пробы протекают как сознательные попытки воспроизвести определенные действия. Различают два главных пути обучения навыкам. Первое направление берет за основу выработку сенсорных дифференцировок, учит ориентирам действия и автоматизирует их восприятие, формирует сознательную установку на овладения навыками, используя упражнения комплексного характера на осмысленных содержательных задачах. Обучение трудовым навыкам происходит в процессе изготовления полезных вещей [3].

Второе направление берет за основу обучения выработку моторных дифференцировок, тщательную отработку всех элементов действия, используя упражнения аналитического характера на стандартных элементах, формальных задачах. Их решению способствует знание результата и удовлетворение при его достижении. Путь к этому – закрепление элементов правильного действия и постепенное их объединение в целостном действии. Такую методику можно назвать аналитической в отличие от другой – синтетической.

Трудно однозначно ответить, какой из подходов «лучше». При аналитическом подходе сначала дело идет быстрее и легче, навыки отличаются большей четкостью, правильностью и прочностью. Однако затем возникают трудности при объединении отдельных элементов в целостные действия. Учение замедляется, а сформированные навыки оказываются иногда шаблонными и негибкими. При синтетической методике, наоборот, сначала дело обычно идет медленно и с трудом, однако затем учение ускоряется, а навыки отличаются гибкостью и легкой приспособляемостью [6].

Эффективное становление навыков происходит в условиях формирования ориентировочной основы действия профессионального умения. Под ориентировочной основой действия понимается совокупность отраженных человеком объективных условий, на которые он реально ориентируется при выполнении действий [8].

Схема ориентировочной деятельности включает следующие мотивы, общие для анализа всех видов труда: 1) цель деятельности (анализ и выделение заданных характеристик продукта); 2) анализ предмета труда (выделение его исходных характеристик и оценка возможностей получения требуемого продукта выделения промежуточных характеристик); 3) анализ средств труда (орудия труда, их функции, принцип функционирования, рабочие характеристики) и других средств (рабочее место, вспомогательные приспособления, измерительный и контрольный инструменты); 4) технология изготовления продукта (состав и последовательность технологических операций, их характеристики); 5) анализ трудовых действий (их состав, последовательность, способ выполнения); 6) общий план выполнения деятельности (его этапы: предварительный анализ задания, подготовка к его выполнению, процесс

его реализации); 7) контроль и коррекция деятельности по ходу выполнения (выделение объектов контроля и их нормативных показателей, средств контроля и способов его осуществления, оценка объектов контроля, внесение коррекций в случае отклонений от нормативных показателей); 8) оценка конечного продукта как достигнутой цели.

Эта обобщенная схема ориентировочной деятельности в процессе усвоения реализуется через деятельностный анализ всех этих условий.

В процессе эксперимента полное развернутое содержание ориентировочной деятельности как ее нормативный образец при формировании конкретного профессионального умения фиксировалось в «учебной карте» (специально разработанный вид учебного пособия). На каждое учебное задание составлялась отдельная, специфическая для данного умения, карта.

Та информация, которая содержится в учебной карте, не является «готовым» знанием, которое учащемуся остается только применить. Это система указаний по организации исследовательской деятельности, которую учащийся первоначально должен выполнить в материальной форме – провести исследование в процессе практической деятельности. Направленная деятельность, будучи первоначально практической и по форме и содержанию, по функции является познавательно-исследовательской. Таким образом, содержание учебной карты – не «готовые» знания, а знания, которые еще предстоит сформировать. Поэтому следует различать учебно-практические и профессионально-практические знания. Они идентичны по форме и содержанию, но не по функции. При выполнении первых знания, которые должны составить ориентировочную основу, еще только формируются, а при выполнении вторых они уже являются сформированными и выполняют функцию ориентировочной основы умения.

Учебная карта (УК) выполняет следующие функции: 1) фиксирует нормативное содержание деятельности, образец ее выполнения в процессе умения, что дает возможность контроля и коррекции – фактическое выполнение действий может сличаться с эталонным; 2) организует ориентировочную деятельность человека по анализу задания и процесса его выполнения. Имея в виду, что учебная карта в процессе обучения выполняет несколько функций, к ее оформлению предъявляется ряд определенных требований.

После вводного инструктажа (на котором происходит разбор задания и «учебной карты») учащиеся уже практически не обращаются за дополнительными разъяснениями к мастеру, а аккуратно работают с «учебной картой» проверяя каждый свой шаг. На первом этапе усвоения ученик, прочитывая очередной пункт УК, выполняет соответствующие действие, затем следующий шаг и т.д. На следующем этапе ученик ориентируется указаниями УК в другой форме – карты у него уже нет, но перед тем, как выполнить очередное действие, он должен вслух проговорить его, «дать отчет» другому человеку. И если при этом он допускает неточности, то контролирующий его поправляет, возвращает к

майбутнього фахівця.

Акмеологія – це «...інтегрована галузь знань про досягнення людиною вершин своєї творчості, освіти, професіоналізму... Це наука про закономірності досягнення вершин розвитку людини на кожному віковому етапі її життя» [4, с.18-20].

Акмеологічні технології розробляються у межах моделі предмета акмеології, яка відображає перехід від реального стану, якості й рівня розвитку особистості (та її професіоналізму) до майбутнього ідеального. Дана модель включає інтегральну характеристику наявного стану та потенціалу особистості, алгоритмів та способів його розвитку, образу майбутнього стану, очікування контрольних механізмів та функціонування зворотних зв'язків. Акмеологічні технології розуміють як методи та способи особистісно-професійного розвитку до рівня професіонала. Акмеологічні технології корекційно-розвивального навчання – це цілеспрямована система професійних акмеологічних дій, яка зорієнтована на комплексне подолання проблем тих, хто навчається, відновлення резервів особистості та включення у повноцінний процес розвитку з подальшою успішною адаптацією у професійному середовищі.

Розроблення та застосування акмеологічних технологій знаходиться у руслі реалізації закону особистісно-професійного розвитку та примноження особистісного потенціалу, який встановлює взаємозв'язок між процесом становлення професійної майстерності та формуванням особистісної цілісності. Використання акмеологічних технологій дозволяє вирішувати протиріччя між здібностями, обдарованістю особистості, мотивацією щодо досягнень та вимогами конкретної професійної діяльності, нормативністю поведінки [6, с.265].

Сутність акмеологічних технологій полягає в акмеологічному впливі, який дозволяє змінити стан людини, протікання її психічних процесів та властивостей особистості. Акмеологічні технології відрізняються від психологічних своєю спрямованістю. Вони покликані допомогти у здійсненні прогресивного розвитку особистості, акцентують необхідність ефективного поступового розвитку особистості, тому їх характеризує перш за все гуманістична спрямованість. При цьому реалізація акмеологічних технологій має комплексний психолого-акмеологічний характер [6, с.266].

Головним методом акмеологічних технологій є внутрішній або зовнішній акмеологічний вплив (інтегрований або цілеспрямований), який діє на особистість або групу та має гуманістичний зміст. Акмеологічним може бути будь-який психологічний вплив, що має гуманістичну спрямованість та здійснюється в інтересах особистості – об'єкта впливу [6, с.266].

На наш погляд, важливою метою розроблення технології процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій – сформувати та закріпити у самосвідомості суб'єктів діяльності затребувану необхідність у самопізнанні, саморозвитку та самореалізації, що дозволяють спеціальними прийомами та техніками самоактуалізувати своє особистісне та професійне «Я». При цьому під самоактуалізацією ми розуміємо свідоме прагнення

Ш.О.Амонашвілі (гуманно-особистісна технологія), В.П.Беспалька (технологія програмованого навчання), С.М.Лисенкової (перспективно-випереджальне навчання), а також педагогічні системи виховання В.А.Караковського, Н.Л.Селіванової та інших.

Виховні технології покликані організаційно впорядкувати усі залежності процесу професійного навчання і виховання, а також забезпечити процес професійного становлення і подальшого розвитку особистості фахівця у післядипломний період, вибудувати етапи, виділяти умови їх реалізації, співвідносити з певними можливостями. Науковці стверджують, що процес створення системних технологій виховання належить до одного із найскладніших видів людської діяльності.

Технологізація виховного процесу, де велике значення мають умови взаємопілкування особистостей викладача і студента, їхні особливості, індивідуальність і неповторність, за умов традиційного суб'єкт-об'єктного підходу являє собою значну складність.

Інакше виглядає технологізація виховної сфери за умов суб'єкт-суб'єктного підходу, якщо мова йде про оволодіння студентом технологією самопізнання і професійного самовдосконалення, зокрема, процедурою рефлексії сутностей і особистісних смислів професійної діяльності, усвідомлення ступеня своєї професійної компетентності, включаючи рівень психологічної, феноменологічної та методолого-методичної готовності до здійснення професійної педагогічної діяльності.

Технологізація професійного становлення майбутнього фахівця спрямована на формування в нього професійних особистісних якостей. Технологічність такого процесу гарантує формування у майбутнього фахівця тих якостей, яких у нього не було, а також ефективний розвиток якостей, які є значимими для фахівця, але проявлялися недостатньо.

Результати наукових досліджень свідчать про можливість дотримання певних вимог у процесі професійного становлення майбутнього фахівця, що визначають поняття технологічності: постановка конкретних цілей, планування та організація їх виконання; система науково обґрунтованих активних дій учасників процесу навчання; взаємодія і цілісність організаційної форми, навчально-виховного процесу і кваліфікації викладача; проектування навчально-виховного процесу і гарантований кінцевий результат; педагогічна система, яка підвищує ефективність навчально-виховного процесу завдяки використанню відповідних засобів; системність організації навчально-виховного процесу і розвитку професійних якостей майбутнього фахівця завдяки взаємодії методів навчання і виховання, залученню людських ресурсів самопізнання і самовдосконалення; алгоритмізація взаємодії викладача і студента, рефлексивних дій майбутнього фахівця під час проведення практикумів і тренінгів [5, с.23].

Технологію формування професійно-ціннісних орієнтацій за своєю сутністю ми віднесли до так званих акмеологічних технологій, оскільки вона покликана сприяти досягненню вершин професійного саморозвитку, для неї є важливою тактика нарощування успіху у саморозвитку студента –

тексту УК. После ученик должен будет уже не подробно рассказывать о выполняемой деятельности, а только называть сначала действия, а потом обобщенное развитие функциональных систем действий. Таким образом, ориентировочная деятельность меняет свою форму от этапа к этапу, принимая в конце форму умственной деятельности (интериоризации). Исполнительная же сторона формируемого умения всегда остается практической.

В процессе эксперимента для анализа процесса обучения были использованы математические модели обучения. Показателями обучаемости могут быть время выполнения операций, количество ошибок, величина отклонения от эталонного образца [7] и т.д. С помощью математической модели обучаемости можно заранее оценить уровень подготовки студента в зависимости от времени, затрачиваемого на его подготовку: $(t_{зат}) Q_{ож} = Q_{пр} - (Q_{пр} - Q) \times e - t_{зат} \cdot \alpha$.

Прогнозирование необходимого времени (t_n) обучения студента требуемому навыку для достижения им заданного уровня подготовки, соответствующего значению показателя $Q = Q_{зад}$, можно провести с помощью выражения: $t_n : L_p ((Q_{пр} - Q_c)(Q_{пр} - Q_{зад}))$.

Зная необходимое время на подготовку людей и среднюю часовую стоимость подготовки (r), можно заранее оценить общие затраты на подготовку специалистов $R = t_{пг} \cdot r$.

Формирование профессионального мышления выступает как составная часть системы профессионального образования. Если обучения – это совместная деятельность обучаемого и обучающего, то учебная деятельность характеризует самого субъекта обучения [5]. Под термином «усвоение» понимается процесс перехода элементов социального опыта в опыт индивидуальный. Такой переход всегда предполагает деятельность субъекта, усваивающего социальный опыт. К числу основных понятий относится также термин «формирование» – это деятельность обучающего или экспериментатора – исследователя, связанная с усвоением определенного элемента социального опыта учеником. И формирование, и обучение связано с деятельностью обучающего и обучаемого, но их содержание не совпадает. Понятие «обучение» более широкое, чем понятие «формирование». Когда говорят об обучении, имеют в виду предметную область или то, чему учат. Термин «формирование» обычно употребляют тогда, когда речь идет о том, что приобретает обучаемый (навыки, понятия, приемы мыслительной деятельности, трудовые операции, профессиональное мышление).

Термин «профессиональное мышление» в практический и научный обиход стал входить сравнительно недавно, со второй половины нашего века, в связи со значительной интеллектуализацией всего общественного труда, вызванного научно-технической революцией. Понятие «профессиональное мышление» употребляется в двух смыслах. В одном случае, – когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста; здесь речь идет об особенностях мышления, выражающих его «качественный» аспект. В другом смысле, –

когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности, здесь имеется предметный аспект. Но чаще всего понятие «профессиональное мышление» употребляется одновременно в обоих этих смыслах. Так, принято говорить о «техническом» мышлении инженера, технического рабочего, «клиническом» мышлении врача, «пространственном» мышлении архитектора, «экономическом мышлении» экономиста и менеджера, «художественном» мышлении, «физическом» мышлении научных работников, работающих в соответствующих областях науки и т.д. Имеются в виду некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно оригинально решать как обычные, так и необычные задачи в определенной предметной области. Таких специалистов обычно характеризуют как людей творческих в своей профессиональной области, как людей, по-особому видящих предмет своей деятельности и способных к рационализаторству, новаторству, открытиям нового.

Наряду с требованиями профессиональных задач, которые должен решать специалист, предъявляется ряд требований к его общему интеллектуальному развитию, к его способностям охватить суть проблемы, не обязательно в профессиональной области, способность видеть оптимальные способы ее решения, выхода на практические задачи, прогнозирование.

Такой предлагаемый нами подход к профессиональному интеллекту требует от педагогической психологии разработки специальных информационных моделей для организации профессионального обучения, т.е. передачи системы профессионально востребованных знаний и организации их усвоения. В этой связи разрабатываются психологические основы информации в обучении, формирования системного мышления как способности видеть предмет изучения с разных позиций и решать связанные с его усвоением задачи творчески, самостоятельно, на уровне ориентировки во всем комплексе их отношений.

На наш взгляд, для системы образования проблема обеспечения оптимального объема информации и предварительных знаний является особенно актуальной, но до последнего времени она остается переменной в звеньях системы профессионального образования. В нашем видении недостаток передаваемой в процессе обучения информации связан с помехами, возникающими в процессе передачи информации: искажением, недопониманием, неправильным толкованием. Избыточность учебной информации, на наш взгляд, приводит к общей перегрузке каналов связи и, как следствие, вызывает запоздалые или неправильные формы реагирования. В связи с этим следует констатировать, что создание оптимальных информационных потоков в профессиональном образовании является важнейшим средством повышения эффективности усвоения учащимися передаваемых им знаний.

В нашем понимании основными требованиями, которым должна

та достатно умовна, тому не буде помилкою вважати дані поняття синонімічними. Технології навчання і технології виховання, на нашу думку, є варіативними складовими педагогічної технології.

Термін «педагогічна технологія» з'явився в США спершу як термін «технології в освіті» (technology in education), який потім перетворився на «технології освіти» (technology of education) та, нарешті, на «педагогічні технології» (educational technology). Таке перетворення терміну відображало змістовну зміну самого поняття.

Термін «технології в освіті» з'явився в 40-х роках у зв'язку з використанням різноманітних технічних засобів у школі: магнітофонів, програвачів тощо. З середини 50-х років в освіті реалізується ідея програмованого навчання, пов'язаного з розробленням спеціальних аудіовізуальних засобів. У ці роки спеціалісти у галузі програмованого навчання та аудіовізуальних засобів об'єднуються в межах загального напрямку – педагогічні технології. З середини 70-х років під педагогічними технологіями розуміють вивчення, розробку та застосування принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. У середині 80-х років у шкільну практику активно упроваджуються комп'ютерні лабораторії та дисплеїні класи, збільшується кількість педагогічних програмних засобів.

Таким чином, педагогічна технологія має свої корені у двох принципово різних галузях: з одного боку, це технічні науки – розробка та застосування різноманітних технічних засобів, які сприяють підвищенню ефективності навчального процесу; з іншого боку, гуманітарна галузь знань – педагогіка (теорія виховання та навчання), у межах якої можлива певна заданість та відтворюваність результатів виховної та освітньої діяльності.

У нашому вітчизняному досвіді деякі підходи, які передували появі педагогічних технологій, можливо зустріти ще у роботах А.С.Макаренка 20–30-х років, в яких він говорив про те, що істинний розвиток педагогічної науки пов'язаний із її здатністю до «проекування особистості», тобто слід задавати із повною визначеністю якості та властивості особистості, які повинні бути сформованими в процесі виховання. Невизначеність цілей виховання, стверджував А.С.Макаренко, призводить до безрезультатності педагогічного процесу. Спроби розвитку педагогічних технологій у нас в країні у ті роки не отримали належного розвитку.

Вітчизняна школа пройшла шлях упровадження технічних засобів навчання у шкільний процес, а також використання програмованого навчання як засобу підвищення ефективності цього процесу. Фактично увага до педагогічних технологій як в освіті, так і у вихованні у нас в країні посилюється з 60-х років у зв'язку з потоком повідомлень про авторські школи, індивідуальні методики, інтенсивні курси, що забезпечують стійкий результат навчання та виховання.

Дискусію про сутність педагогічних технологій завершено в середині 80-х років. У цей час в педагогічній практиці та педагогічному друці широко обговорюються та знаходять визнання педагогічні технології

та засобів, алгоритмів дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів; процесуально-дієвий: технологія є сам процес здійснення діяльності, послідовність та порядок функціонування та зміни всіх його компонентів, у тому числі об'єктів і суб'єктів діяльності [3, с.123].

Технологія в будь-якій сфері – це діяльність, що максимально мірою відображує об'єктивні закони даної предметної сфери, і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату поставленим цілям [7, с.94-95], тобто вона дозволяє забезпечувати результативність процесу на заданому рівні. Іншими словами, технологізація освітнього процесу означає, що він може бути стандартизованим, а підсумки його визначені заздалегідь.

Поняття «технологія» міцно увійшло в суспільну свідомість у другій половині ХХ ст. і стало своєрідним орієнтиром наукового та практичного мислення. Технологічність є домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий рівень ефективності, оптимальності, наукоємності освітнього процесу. Технологія – не данина моді, а стиль сучасного науково-практичного мислення [7, с.94].

За А.В.Черепановою, основними характеристиками, що визначають сутність педагогічної технології, є такі: предметність, цілеспрямованість, процесуальність, структурність, цілісність, результативність, прогнозованість, відтворюваність [8, с.274]. Педагогічна технологія не залежить від особливостей особистості педагога та учнів, наслідком її впровадження є запланований результат. При розробленні технології повинні чітко простежуватися як окремі етапи усього процесу, так і кінцевий його результат. Тож, головними складовими змісту технологізації є: розмежування процесу на внутрішні етапи, фази; обґрунтування поетапності дій; визначення алгоритму виконання усіх технологічних операцій; корекція дій залежно від змін у цьому процесі.

В історичному ракурсі перші освітні технології виникли близько 300 років тому, хоча наукове поняття увійшло в обіг порівняно недавно. Це було викликано потребами розвитку масової школи. Як тільки в процес навчання були залучені великі групи дітей, які об'єднувалися в однікові класи у межах класно-урочної системи навчання (Я.А.Коменський), стало зрозумілим, що в навчальних діях та операціях є повторюваність, яка дозволяє технологізувати навчальні операції, які виконуються при навчанні школярів читанню, письму та лічбі.

Першим «технологом» освіти, без сумніву слід визнати швейцарського педагога І.Г.Песталотці. Він не тільки зміг довести можливість успішної елементарної освіти всіх дітей у ранньому віці за умов збереження інтелекту, але й першим застосував деякі найпростіші засоби навчання (грифельні дошки, лічильні палички тощо).

Педагогічна технологія деякою мірою може бути розглянута у якості різновиду освітньої технології, яка більшою мірою зорієнтована на навчальну діяльність вчителя, тоді як педагогічна технологія може бути інструментом активного виховного впливу на особистість педагога-вихователя, який працює у позанавчальний час. Різниця в цілому невелика

отвечать учебная информация, чтобы полноценно обеспечивать оптимизацию процесса обучения, являются следующие: адекватность информации; полнота информации; релевантность информации; объективность и точность учебной информации; структурированность информации; специфичность информации; доступность информации; своевременность и непрерывность информации.

Выводы. Итак, основные требования к учебной информации, соответствие их дидактическим принципам, обеспечивающим передачу и усвоение дидактически отработанных форм научного знания при преобразовании научной информации в учебную определяют и многообразие способов организации, структурирования и передачи научного знания. В связи с вышеизложенным можно заключить, что системные знания об изучаемом предмете относятся к одним из самых важных вопросов профессионального образования, в котором и решаются задачи приобретения нужных, доступных и практически ориентированных знаний.

Резюме

В статье рассматриваются основные требования к учебной информации, соответствие их дидактическим принципам, обеспечивающим передачу и усвоение дидактически отработанных форм научного знания при преобразовании научной информации в учебную определяют и многообразие способов организации, структурирования и передачи научного знания.

Ключевые слова: учебная деятельность, профессиональная деятельность, учебная информация.

Резюме

У статті розглядаються основні вимоги до навчальної інформації, відповідність їх дидактичним принципам, що забезпечують передачу і засвоєння дидактичних відпрацьованих форм наукового знання при перетворенні наукової інформації в навчальну визначають і різноманіття способів організації, структуризації і передачі наукового знання.

Ключові слова: навчальна діяльність, професійна діяльність, навчальна інформація.

Summary

In the article the basic requirements are examined to educational information, accordance their didactic principles, to providing a transmission and mastering of the didactically worked forms of scientific knowledge at transformation of scientific information to educational determine the variety of methods of organization, структурирования and transmission of scientific knowledge.

Keywords: educational activity, professional activity, educational information.

Литература

1. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей – М., 1998.
2. Блонский П.П. Память и мышление. – М.–Л., 1935.
3. Вербитский А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации. – М., 1986.

4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя производственного обучения профессионально-технического училища. – М., 1989.
5. Петровский А.В. Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
6. Прижников Н.С. Профессиональное и логическое самоопределение. – Воронеж, 1996.
7. Реметова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – М., 1985.
8. Тальзина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969.
9. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Педагогика. – 1995. – № 2.

Подано до редакції 17.06.2006

УДК 373.1 + 37.013.3 : 811.11

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

*Литньова Тамара Вікторівна
аспірант*

Житомирський державний університет ім. І.Франка

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейській і світовий освітній простір викликала необхідність переглянути деякі підходи до змісту освіти, проаналізувати фактори, що гальмують підвищення якості та формування життєспроможності особистості. Європейський вибір України позначився на її прагненні наблизитись до продуктивних надбань різних країн в освітній галузі. Тому сьогодні в країні широко апробується система європейських вимог до вивчення іноземних мов. З'являється нова освітня позиція: на місце стандартів у форматі "знання, уміння, навички" виходять поняття "компетентність", "компетенції" і "компетентнісний підхід".

Нова програма з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів (2001р.) побудована на основних компонентах міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції – лінгвосоціокультурній, дискурсивній, стратегічній та лінгвістичній. Попри досить активне дослідження сутності понять "компетентність", "компетенція" (П.О. Бех, Н.М. Бібік, О.Б. Бігич, Б.С. Гершунський, В.В. Краєвський, О.О. Миролубов, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, В.В. Сафонова, О.М. Соловова, А.В. Хуторський) менше уваги приділяється розумінню й усвідомленню ряду проблем, пов'язаних із запровадженням компетентнісного підходу до змісту сучасної іншомовної освіти.

З огляду на це **мета статті** – проаналізувати представлені в науковій літературі підходи українських і зарубіжних учених до визначення поняття "компетентнісний підхід" і показати його вплив на зміст іншомовної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Перш ніж говорити про запровадження сучасного компетентнісного підходу до змісту іншомовної освіти, необхідно з'ясувати сутність ключових понять і положень такого підходу. Деякі дослідники, з думкою яких ми не згодні, зазначають, що терміни "компетентність" і "компетенція" – синоніми. Ми схильні поділяти думки вчених, які вважають поняття "компетенція" дещо вужчим, похідним від поняття "компетентність" (Н.М. Бібік, О.І. Пометун, О.В. Овчарук).

Терміни "компетентність" і "компетенція" трактуються по-різному. Відомі російські педагоги В.В. Краєвський і А.В. Хуторський розрізняють їх, пояснюючи, що "компетенція" в перекладі з латини означає коло питань,

однією з найскладніших сфер педагогічної діяльності – професійним вихованням, або вихованням майбутнього професіонала, формуванням і розвитком його особистісних професійних якостей, а також професійним становленням.

Виховання професіонала, формування професійно важливих якостей його особистості є здебільшого продуктом творчої діяльності, індивідуальним та неповторним у кожному окремому випадку. Але психологічна наука стверджує, що будь-яку людську діяльність, яка організована за принципом повторюваності та циклічності, можна розчленувати на окремі дії, які у свою чергу розпадаються на операції. Це одне з головних положень поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізїна).

Тож, технологічний підхід у педагогіці має на меті так побудувати процес навчання та виховання майбутнього фахівця, щоб було гарантовано досягнення поставлених цілей.

Стан дослідження проблеми. На вітчизняних теренах проблеми освітніх та педагогічних технологій, а також технологій навчання та виховання розробляли Ш.О. Амонашвілі, В.П. Беспалько, Т.О. Дмитренко, П.Ф. Ісаєв, С.М. Лисенкова, О.П. Околелов, Г.К. Селевко, Ю.В. Сенько, В.А. Сластьонін, Н.Ф. Талізїна, Н.І. Щуркова та інші вчені.

З огляду на неоднозначність поглядів різних науковців щодо педагогічних технологій, що мали місце у дискусії, яка розгорнулася навколо даної проблеми останніми десятиріччями минулого століття, питання розробки та впровадження відповідних технологій в освітньо-виховний процес досі є актуальним для педагогічної практики сьогодення.

Пошук ефективних педагогічних технологій призвів, зрештою, до формування відповідного ринку, на якому діють, з одного боку, освітні заклади як головні споживачі даної продукції та, з іншого, юридичні та фізичні особи – виробники як окремих освітніх технологій, так і цілих технологічних модулів.

Проведений аналіз показав, що потреба у новітніх розроб із часом не згасає, а навпаки зростає, що є свідченням прогресивних тенденцій розвитку освітньої галузі в інформаційному суспільстві. Це зумовило **актуальність** розроблення технології формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, зокрема, вважається доцільним визначити теоретико-методичні аспекти розроблення даної технології.

Мета статті – розглянути теоретичні питання технологізації процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі поняття «технологія» (від гр. *techné* – майстерність та *logos* – вчення) використовується у різних значеннях. На думку Н.П. Краснової, сучасне поняття «технологія» є змістовим узагальненням і має три основні аспекти свого розгляду: науковий: технологія є науково розробленим (розроблюваним) розв'язанням певної проблеми, яке базується на досягненнях психолого-педагогічної теорії та передової практики; формально-описовий: технологія – це модель, опис цілей, змісту, методів

концертмейстерское творчество, эстетическое развитие.

Резюме

У статті розглядаються проблеми осмислення професії концертмейстера в художньо-естетичному ракурсі, визначаються поняття «акомпаніатор» та «концертмейстер». Методом історичного аналізу виявляється процес становлення концертмейстерської професії. Розкривається сутність акомпаніаторської та концертмейстерської діяльності.

Ключові слова: акомпаніатор, концертмейстер, концертмейстерська творчість, естетичний розвиток.

Література

1. Акомпанемент как профессия и искусство (тексты лекций) / Сост. С.В. Савари. – Х., 1993. – Вып. 1. – 62с.
2. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога. – М.: Музыка, 1996. – 206с.
3. Люблинский А.А. Теория и практика акомпанемента: Методолог. основы. – Л.: Музыка, 1972. – 80с.
4. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор. – М.: Радуга, 1987. – 432 с.
5. Кубанцева Е.И. Концертмейстерский класс: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

Подано до редакції 21.06.2006

УДК 371

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

*Нікопорова Юлія Юрївна
аспірант кафедри соціальної педагогіки
Харківська державна академія культури*

Постановка проблеми. Інтерес до технологій (освітніх, педагогічних, соціальних та ін.) можна вважати закономірністю технологічної революції, що мала глибокий вплив на суспільну свідомість у ХХ столітті. Розроблення освітніх та педагогічних технологій сьогодні є однією із актуальних проблем теорії та практики сучасної освіти.

Характерно, що під час радикальних змін в освіті мають місце дві протилежні тенденції: тяжіння до технологізації та прагнення до творчості. На думку В.П.Безпалько, з якою ми погоджуємося, глибоко неправі ті, хто протиставляє ці дві тенденції, вважаючи їх взаємовиключними [1]. Як зазначає В.І.Загвязинський, у дійсності нерідко ці два підходи (технологічний і творчий) взаємодіють, між ними відбувається взаємопроникнення. У творчому акті логічно вивірені кроки, що алгоритмізуються, виступають підготовчими ланками творчого прориву, або способом закріплення, опанування, інтерпретації його результатів, тому можна говорити про технологічну підготовку творчого рішення, про алгоритмічні способи його усвідомлення та перевірки [2, с.97].

Процес формування професійно-ціннісних орієнтацій як вибіркової, відносно сталої системи спрямованості особистості (потреби, інтереси, мотиви та установки), що виявляється у ставленні до професійної діяльності та впливає на неї, розглядається нами як такий, що пов'язаний із

щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній [1, с.20].

Інші російські дослідники С.С. Шишов та В.А. Кальней розглядають компетентність як здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. На відміну від знань, умінь і навичок (що означають дію за зразком, за аналогією), компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань.

В.М. Шепель у визначення компетентності включає знання, уміння, досвід, теоретико-прикладну підготовленість до використання знань. На нашу думку, інші визначення компетентності (П.В. Симонов, М.А. Чошанов) не суперечать попередньому визначенню, але водночас не повною мірою відображають його сутність. Зокрема, П.В. Симонов говорить про потенційну готовність вирішувати завдання зі знанням справи, не розкриваючи зміст даної готовності. М.А. Чошанов в основному вказує на змістовний компонент компетентності (знання) і процесуальний компонент (уміння) [2, с.60].

Важливе зауваження робить П.П. Борисов, який зазначає, що поняття компетентності включає в себе знання, вміння і навички. Але це не є простою сумою. Компетентність засвідчує не лише результати навчання, але й систему досвіду творчої діяльності і ціннісних орієнтацій учнів. Компетентність – це здатність застосовувати одержані знання і вміння на практиці, в повсякденному житті для вирішення тих чи інших практичних і теоретичних проблем [3, с.60]. Вона формується, перш за все, в процесі навчання у школі. Причому кожний вид компетентності має різні рівні його засвоєння (мінімальний, просунутий і високий).

Таким чином, усе вищесказане дозволяє зробити висновок, що більшість учених під компетентністю людини розуміють здатність діяти на основі спеціально структурованих (організованих) знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання. Вона дозволяє людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації), проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Що стосується поняття "компетенція", то І.С. Сергєєв визначає його як певний комплекс, що пов'язує знання, вміння і дії в одне ціле, тобто здатність мобілізувати уміння в конкретній ситуації. Більшість учених (В.А. Кальней, Дж. Равен, М.О. Холодна, С.С. Шишов) зазначають, що поняття компетенції не зводиться ні до знань, ні до умінь, ні до навичок. Компетенцію можна розглядати як можливість встановити зв'язок між знаннями і ситуацією або, в більш широкому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дія), яка підходить для вирішення проблеми. Компетенція не може бути визначена через певну суму знань і умінь, оскільки значна роль в її застосуванні належить обставинам.

У результаті порівняння попередніх визначень понять "компетентність" і "компетенція" переконуємось, що деякі вчені не розмежовують їх або наповнюють подібним змістом.

За А.К. Марковою, компетентність – індивідуальна характеристика людини, яка визначається як поєднання психічних якостей, психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально (діюча компетентність), як володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції. Оцінювання чи вимірювання кінцевого результату праці – єдиний науковий спосіб судити про компетентність [5, с.5]. Підкреслюється також, що компетентність слід відрізнити від компетенції – певної сфери, кола питань, які людина уповноважена вирішувати. Ця позиція для нас є найбільш прийнятною.

Щодо поняття "компетентнісний підхід", то О.І. Пометун пояснює його як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [1, с.66]. Результатом цього процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика повинна сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Нові підходи до змісту освіти у зв'язку з компетентностями, як вважає С.Е. Шишов та В.А. Кальней, полягають у тому, що треба уникати "знань як соціокультурної форми", замінюючи їх на інші культурні форми (наприклад, замінити знання форму роботи з людиною на ритуально організовану й говорити про уклад чи досвід), тобто будувати простір так, щоб людина, рухаючись у ньому, переходячи від однієї форми організації спілкування до іншої, несла на собі у вигляді досвіду ці переходи, і обґрунтувати, що функціонально це краще, аніж мати "щось у голові". Треба відмовитись не від знань взагалі, а від знань "про всяк випадок", тобто перейти до іншого розуміння того, що є "знання як такі" [1, с.21].

За П.П. Борисовим, компетентнісний підхід в навчанні означає виділення із змісту освіти ключових компетентностей, що базуються на знаннях, вміннях і навичках, способах творчої діяльності і емоційно-ціннісному ставленні. При цьому знання, вміння і навички повинні розглядатися як основа, на якій формуються способи творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення.

Необхідно зазначити, що серед російських науковців чимало таких, які критично ставляться до компетентнісного підходу. Так, психологи Г.А. Цукерман та І.В. Єрмакова вважають, що до психолого-педагогічного співтовариства слово "competence" залетіло як нова мода. І доля компетентнісного підходу до змісту освіти може скластися, як і в будь-якій моді: поносять один-два сезони й замінять на більш модне. На думку цих учених, компетентнісний підхід може виявитися корисним принаймні в одному відношенні: як несподівана метафора, що допомагає стерти пил із затертих слів і по-новому побачити звичні реалії, що давно вже закріпилися в психолого-педагогічному побуті [4, с.8]. З одного боку, це – вміння (невіддільні від навичок), з іншого – здібності (невіддільні від обдарованості).

Аналіз поняття "компетентнісний підхід" дозволяє зробити висновок,

духовний світ. Таким чином, до професійної компетентності концертмейстера слід зарахувати емоційно-почуттєвий та духовний компоненти.

Естетичний розвиток концертмейстера здійснюється у процесі музично-естетичної освіти, навчання, змістовного освоєння художньо-естетичних цінностей, але естетичні утворення – це не тільки сума знань, вони включають також уміння і навички. Визначити ступінь естетичного розвитку концертмейстера можна керуючись психологічними і соціальними критеріями. Психологічний критерій виявляється у наявності прагнення концертмейстера до знань у галузі музичного мистецтва. Педагогічний критерій пов'язаний із загальною успішністю діяльності концертмейстера щодо оволодіння знаннями. Відповідно визначається соціальний критерій, котрий є оцінкою слухачами витворів мистецтва.

Отже, спеціальність концертмейстера вимагає різноманітних знань. Лише на їх основі виникає справжній процес концертмейстерської художньої творчості.

Висновки. Аналіз специфіки професій акомпаніатора та концертмейстера дозволяє зазначити, що професійні функції концертмейстера ХХІ століття значно розширилися. На сьогодні концертмейстер повинен не тільки добре володіти інструментом, а й мати здібність працювати із солістами, допомагати їм у інтерпретації музичного матеріалу, а відтак, він повинен володіти не тільки виконавською майстерністю, а й психолого-педагогічним відчуттям, мати розвинену художньо-естетичне сутність. Формування професійних навичок концертмейстера відбувається у середньо-спеціальних навчальних закладах мистецтва. Тому подальшого вивчення потребує питання введення інноваційних форм роботи, які спрямовані на підготовку високо компетентного концертмейстера, котрий відповідає сучасним музично-виконавським запитам.

Summary

The problems of comprehension of profession of concertmaster in the khudozhestvenno-estetycheskom foreshortening are examined in the article. Determinations to the concepts are given «accompanist» and «concertmaster». Becoming of kontsertmeysterskoy profession is traced by an author through the historical analysis. Essence of akompanyatorskoy and kontsertmeysterskoy professions from point of modern teachers-performers opens up in the article.

Keywords: accompanist, concertmaster, kontsertmeysterskoe creation, aesthetic development.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы осмысления профессии концертмейстера в художественно-эстетическом ракурсе, даются определения понятий «аккомпаниатор» и «концертмейстер». Методом исторического анализа определяется становление концертмейстерской профессии. Автором раскрывается сущность аккомпаниаторской и концертмейстерской деятельности.

Ключевые слова: аккомпаниатор, концертмейстер,

зміст музичного твору, захоплює і зацікавлює слухачів своїм мистецтвом. Тобто він є одночасно і артистом, і режисером спільного із солістом виконання.

Концертмейстерство займає важливе місце в системі естетичного виховання. Воно сприяє формуванню у слухачів різноманітних естетичних утворень: смак, культура, сприйняття, відчуття тощо. Ефективність виховної ролі концертмейстерської діяльності, а також спрямованість і характер її соціальної дії є найважливішими критеріями, котрі визначають суспільну значущість концертмейстерського мистецтва та його місце у системі духовно-культурних цінностей людства.

Мистецтво концертмейстера спрямоване на те, щоб допомогти виконавцеві в емоційно-образній формі втілити своє розуміння музичного твору. Основною формою пізнання виконавцями естетичної реальності є образ-узагальнення і художній образ. Музика акомпанементу підкоряється слову, тобто законам мови, тому концертмейстер виступає провідником між композитором і нотним текстом твору; між солістом-вокалістом та слухачами, шляхом злиття вокальної та акомпануючої партій.

Сучасні вчені вважають, що здійснення пізнання мистецтва залежить від двох особливостей: педагогічної та естетичної, оскільки мистецтво, зокрема музичне, було і залишається головним предметом естетики, а художнє виховання – основним засобом формування естетичного відношення до світу. У процесі естетичного розвитку особи формується здібність до правильного сприйняття витворів мистецтва. Виконавцеві надається право творчої передачі художніх задумів автора твору. Що ж до концертмейстерської творчості, то тут все залежить від здібностей музиканта захопити слухачів своєю майстерністю. Виконуючи музичний твір, концертмейстеру потрібно духовно поєднатися з ним. Для цього йому необхідно володіти високим рівнем естетичного розвитку, що й допоможе музикантові у відтворенні художнього образу і найточнішій передачі композиторського задуму, тому на сучасному етапі розвитку теорії музично-естетичного виховання нагальною потребою суспільства стає пізнання того, як і якими шляхами входить твір, що виконується у свідомість слухача, та як він стає надбанням особистого досвіду музиканта-виконавця.

Розв'язання цієї проблеми музичної естетики безпосередньо стикається з питаннями формування духовного світу особи в процесі спілкування із концертмейстерською творчістю. Саме проблема місця і ролі концертмейстерства у формуванні духовного світу особи найактивніше досліджується вченими останнім часом, адже в процесі спілкування з музичними творами різних жанрів формується естетична свідомість музиканта-концертмейстера, яка в свою чергу знаходиться у відповідному зв'язку із всіма сторонами духовного світу людини. Цілеспрямоване використання виховної сили концертмейстерської майстерності полягає в тому, щоб сприяти всебічному та гармонійному розвитку особи музиканта, збагатити його духовний світ. Водночас, сприймаючи концертмейстерське мистецтво, слухач кожного разу відчуває вплив волі виконавця на власний

що перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі. Компетентнісний підхід у навчанні потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для всіх учнів, на суб'єктивні надбання одного учня.

У сучасних навчальних програмах, зокрема в новій програмі з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, реалізується компетентнісний підхід. За цією програмою, оволодіння учнями іншомовним спілкуванням передбачає формування у них певного рівня комунікативної компетентності, яка включає мовленнєві та мовні, соціокультурні та соціолінгвістичні, дискурсивні і стратегічні компетенції. Отже, комунікативна компетентність носить комплексний характер. Весь процес навчання іноземних мов підпорядковується основній меті – формуванню комунікативної компетентності.

Необхідно зауважити, що відомий фахівець у галузі методики навчання іноземної мови О.О. Миролюбов виділяє дещо інші складові комунікативної компетентності: мовленнєву, мовну (лінгвістичну), соціокультурну і компенсаторну компетенції. Крім того, на його думку, надзвичайно важливим у процесі навчання іноземних мов є формування навчально-пізнавальної компетенції.

Згідно з чинною програмою, мовленнєві компетенції включають такі мовленнєві уміння учнів: здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях навчально-трудої, побутової та культурної сфер спілкування; розуміти на слух основний зміст автентичних текстів; читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту (читання з розумінням основного змісту, читання з повним розумінням змісту); зафіксувати та передати письмово необхідну інформацію.

Такий перелік мовленнєвих компетенцій властивий і О.О. Миролюбову.

Щодо мовної компетенції: в програмі відсутнє її визначення. За О.О. Миролюбовим, до мовної компетенції належать уміння оперувати мовними засобами іноземної мови (фонетичними, орфографічними, лексичними і граматичними). Цей вид компетенції означає сукупність знань про систему мови, що вивчається, і різні способи вираження думки. До сфери мовної компетенції учений відносить і мовний (мовленнєвий) етикет, тобто невербальні засоби комунікації – жести, поведінка у процесі спілкування [5, с.17].

У чинній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів не розмежовуються соціокультурна і соціолінгвістична компетентності. Укладачі програми визначають їх як уміння вибирати та використовувати мовленнєві форми для здійснення комунікативних намірів у конкретних ситуаціях і вміння враховувати культурні особливості, правила вербальної та невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування.

Отже, за О.О. Миролюбовим, уміння враховувати правила невербальної поведінки належить до мовної компетенції, а програма

включає це вміння до соціокультурної і соціолінгвістичної компетенції.

О.О. Миролубов пропонує наступне пояснення соціокультурної компетентності. Процес спілкування – обмін інформацією, при якому один із співрозмовників володіє інформацією, не відомою іншому, інакше змістовне спілкування не відбуватиметься. Інформаційна нерівність виникає за рахунок того, що частина знань одного із співрозмовників є індивідуальною, тобто одержаною в результаті особистого досвіду. З іншого боку, в процесі комунікації є спільна інформація, яка створює вихідний пункт для спілкування. При відсутності такої спільної інформації комунікація неможлива. Таким чином, для успішного спілкування необхідно володіти не лише спільними для обох співрозмовників мовними засобами, але й спільним об'ємом знань [5, с.17-18]. Такими спільними для учасників комунікативного акту знаннями, на думку О.О. Миролубова, є фонові знання, що поділяються на чотири групи: загальнолюдські знання; відомості, якими володіють лише члени певної етнічної і мовної спільноти; регіональні знання; професійні знання і відповідна лексика.

З огляду на це, функція соціокультурної компетентності полягає у досягненні справжнього спілкування за допомогою фонових знань другої групи.

Як вважає Н.Ф. Бориско, соціокультурна компетенція – сукупність специфічних лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурознавчих і міжкультурних знань, навичок і вмінь, які визначають здатність і готовність особистості до діалогу культур як учасника та посередника [6, с.48].

Ми дотримуємося точки зору П.О. Беха, який розмежовує соціокультурну і соціолінгвістичну компетенції. За П.О. Бехом, соціокультурна компетенція – знання, навички та вміння критично орієнтуватися в основних відмінностях, особливостях, перевагах та досягненнях культур країн, мова яких вивчається як іноземна, та культур народів України, висловлювати свою обгрунтовану думку щодо нової культури і порівнюваних культур у цілому, розуміти реалії культури, що вивчається, толерантно, з повагою ставитися до інших культур [6, с.49]. Соціолінгвістична компетенція пояснюється вченим як знання, навички і вміння інтерпретувати та використовувати мовні й мовленнєві одиниці, тексти та ситуації із урахуванням лінгвокраїнознавчих реалій і соціолінгвістичних родових, вікових, професійних, національних та територіальних особливостей тих, хто спілкується.

Що стосується дискурсивної компетентності, то, за чинною програмою з іноземних мов, вона визначається як здатність керувати мовленням та структурувати його за допомогою тематичної організації, зв'язності, логічної організації, стилю та реєстру, риторичної ефективності.

Дещо інше визначення дискурсивних компетенцій пропонує Н.В. Слухіна. На її думку, дискурсивна компетенція – знання різних типів дискурсів і правил їх побудови, а також умінь створювати і розуміти ці дискурси із врахуванням ситуації спілкування [7, с.9]. Таким чином, дискурсивна компетентність передбачає володіння набором певних

зменшуючи ролі таланту і специфічної обдарованості в акомпаніаторській роботі, відзначимо однак, що самі по собі вони ще не забезпечують високого професіоналізму» [3, с. 3]. Є. Шендерович подає порівняльну характеристику акомпаніатора та концертмейстера: «Діяльність акомпаніатора-піаніста зазвичай передбачає лише концертну практику, тоді як робота концертмейстера є значно більшою: розучування із солістами їх партій, вміння контролювати якість їх виконання, знання виконавської специфіки і причин виникнення труднощів під час виконання, вміння підказати вірний шлях до виправлення тих чи інших недоліків» [2, с. 9]. Таким чином, у діяльності концертмейстера поєднуються творчі, педагогічні та психологічні функції, які важко відділити у навчальних, концертних і конкурсних ситуаціях.

Професії «концертмейстер» і «акомпаніатор» не тотожні, хоча на практиці і в літературі досить часто вживаються як синоніми. Тенденція до синонімії двох термінів спостерігається у роботах піаністів-практиків. Так, В. Чачава в передмові до книги про Дж. Мура зазначає: «Зазвичай акомпаніатор і є концертмейстером у повному значенні цього слова – він не тільки виконує твір із співаком, а й працює із солістом на попередніх репетиціях» [4, с. 3].

Концертмейстеру ХХІ століття необхідно бути музикантом високого рівня. Він повинен завжди пам'ятати про те, що він і піаніст, і акомпаніатор, і виконавець, і педагог. Було б важко уявити його діяльність без використання різних форм виконання: гра на музичному інструменті, спів, диригування тощо. Такому музикантові потрібно добре володіти інструментом, голосом, уміти читати нотний текст з листа, транспонувати, підбирати музику на слух, володіти навичками перекладень і диригування. Йому також необхідно знати творчість композиторів різних епох, жанрові особливості музичних творів, пісенний репертуар.

Досить часто в музично-виконавській літературі можна зустріти поняття «концертмейстерська творчість». Розглянемо його сутність з позиції естетики. Концертмейстерська творчість – центральне поняття естетики виконавського мистецтва. У культурно-ціннісному аспекті концертмейстерство вважається особливо значущим видом музичного виконання. Розглядаючи специфічні ознаки музичного виконання, музиканти надають важливу роль особі концертмейстера, як інтерпретатора музичного твору.

О. Кубанцева, досліджуючи питання концертмейстерського виконання визначає декілька масштабних рівнів: «засвоєння значення окремих мелодій та інтонацій шляхом усвідомлення й розкриття їх семантичного значення; перехід від семантичної конкретизації до ідейно-художнього узагальнення; оформлення певного художнього задуму» [5, с. 84].

Складність концертмейстерської діяльності зумовлюється її поліфункціональністю: концертмейстер створює власне трактування композиторського задуму, відбирає варіант найбільш вдалого звукового втілення цієї інтерпретації, доносить до слухачької аудиторії художній

підтримуючи соліста під час виступу. Цікаво, що сьогодні терміном «акомпаніатор» у більшості, називають музикантів-народників, зокрема баяністів.

Якщо звернутися до історії становлення концертмейстерської професії, то можна відзначити, що протягом багатьох століть із розвитком акомпанементу формувалося й акомпаніаторське мистецтво. Його розквітом вважається XVII-XIX століття. Поряд з ним, у ті часи, починає своє існування концертмейстерське виконавство. Спочатку «концертмейстером» називали музиканта, котрий керував оркестром, пізніше групою інструментів у оркестрі. Концертмейстерство як окремий вид виконання з'явився в другій половині XIX століття, коли велика кількість романтичної камерної інструментальної та пісенно-романсової лірики вимагала особливого вміння акомпанувати солістові. Цьому також сприяло розширення кількості концертних залів, оперних театрів, музичних навчальних закладів. На той час концертмейстери, як правило, були «широкого профілю» і вміли робити багато чого: читати з листа хорів та симфонічні партитури, читати у різних ключах, транспонувати фортепіанні партії на будь-які інтервали тощо. З часом ця універсальність була втрачена. Це пов'язувалося із все більшою диференціацією всіх музичних спеціальностей, ускладненням і збільшенням кількості творів, що писалися для кожної з них. Поступово концертмейстери також стали спеціалізуватися для роботи з певними виконавцями, а на початку XX століття починає розвиватися концертмейстерське мистецтво. Це зумовило розвиток музичної концертмейстерської освіти, започаткування у музичних навчальних закладах спеціалізації «концертмейстер».

На сьогодні у музичному виконавстві багато науковців розглядають сутність акомпаніаторської та концертмейстерської професій. Так, С. Саварі вважав, що акомпаніатор повинен володіти виконавською майстерністю для того, щоб досягти художнього поєднання всіх компонентів твору, що виконується. Від його майстерності залежить упевненість вокаліста на сцені, його кар'єра. Підтверженням цьому є слова відомого англійського акомпаніатора Дж. Мура: «Хороший акомпаніатор врятує життя співакові набагато частіше, ніж це можна собі уявити» [1, с. 22]. Марія Миколаївна Барінова, одна із визнаних педагогів, професор Ленінградської консерваторії, вважала, що «Акомпаніатор, котрий впливає на успіх соліста, повинен бути не нижчим за соліста по талановитості. Діяльність акомпаніатора зовсім не є менш гідною, ніж діяльність естрадного піаніста. Талант піаніста, якщо такий є, знайде яскраве вираження і у акомпаніатора, якщо ж таланту немає, то й естрада піаніста не врятує» [2, с. 4-5]. На думку О. Люблінського, піаніст-акомпаніатор не може досягти високого художнього результату в ансамблі без акомпаніаторського чуття: «Здавна існує думка про те, що навчитися добре акомпанувати не можливо: акомпаніаторське вміння – «дарунок божий», «природний талант» тощо. Така думка існує зазвичай у тому випадку, коли те або інше практичне вміння є суто емпіричною навичкою, тоді, коли ще не розроблені методичні шляхи його освоєння. Ні якою мірою не

дискурсів. Щодо поняття "дискурс", то в 60–70-х роках ХХст. він розглядався як зв'язна послідовність речень або мовленнєвих актів, тобто корелював з поняттям "текст". Сьогодні дискурс пояснюється як складне комунікативне явище, що включає, крім тексту, ще й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, установки, цілі адресату), необхідні для розуміння тексту.

Конкретизуємо поняття стратегічної компетентності. Згідно з програмою, стратегічні компетенції включають уміння вибирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань та самостійно здобувати і використовувати знання, планувати навчальний процес і оцінювати свої знання. Наведене у чинній програмі з іноземних мов визначення сфери соціокультурної компетенції деякою мірою пов'язане із запропонованим О.О. Миролібовим визначенням навчально-пізнавальної компетенції. Навчально-пізнавальна компетенція передбачає три групи умінь: загальнонавчальні вміння (працювати з книгою, підручником); вміння, специфічні для навчання іноземних мов (користуватися двомовним словником, граматичним довідником); вміння самостійно вивчати іноземну мову та вдосконалювати набуті знання.

Звернемося до компенсаторної компетенції, яку окремо виділяє О.О. Миролібов. Сутність її полягає в тому, щоб компенсувати брак мовних засобів під час спілкування [5, с.18]. Звичайно, при вивченні іноземної мови неможливо засвоїти всю сукупність мовних засобів, якими володіють носії мови. У таких ситуаціях надзвичайно важливими є вміння описати поняття, не знаючи відповідного слова, підібрати синонім, використати прості речення замість складних, тобто подолати мовну трудність, не порушуючи процесу спілкування.

Усе вищесказане дозволяє дійти **висновку**, що складові комунікативної компетентності визначають зміст навчання іноземних мов. Проте запровадження компетентнісного підходу до змісту іншомовної освіти пов'язане з низкою проблем, які потребують додаткового розв'язання. Розглянемо деякі з них.

Перш за все, необхідно знайти відповідь на запитання: до чого призведе введення компетентнісного підходу до змісту іншомовної освіти, в чому полягають позитивні і негативні моменти його запровадження? Безперечним позитивним моментом, на наш погляд, є те, що запровадження компетентнісного підходу у зміст іншомовної освіти дозволить значною мірою реалізувати особистісно орієнтований і діяльнісний підходи, оскільки виділення компетенцій у змісті навчання іноземних мов визначає орієнтири у відборі найбільш значущих для формування ціннісних орієнтацій знань і вмінь, які знадобляться учням у житті. Водночас негативною в рамках цієї проблеми може виявитися спроба зобразити зміст іншомовної освіти у вигляді механічної системи компетенцій. Можна висловити припущення, що заміна традиційної системи іншомовної освіти системою компетенцій призведе до ліквідації вітчизняного змісту іншомовної освіти, який формувався протягом тривалого часу і позитивно зарекомендував себе, а також до відмови від

традиційного формулювання головної мети навчання іноземних мов, особливо виховної і розвиваючої. Таким чином, проблема полягає не в тому, варто чи ні вводити компетентнісний підхід, а в тому, як його реалізувати.

Друга проблема пов'язана з недостатнім розробленням понятійного апарату, що створює значні труднощі при визначенні переліку компетенцій.

Третя проблема – визначення співвідношення академічних знань і компетентностей. Поняття компетентності, як вважає Т.В. Іванова, є ширшим, ніж знання або вміння: компетентність включає в себе знання, вміння, навчальний і життєвий досвід, цінності, інтереси, які самостійно реалізуються учнями і використовуються ними в конкретній ситуації. Отже, можна дійти висновку, що знання, вміння, досвід, цінності, інтереси – основа компетентності, а досягнення певної компетентності у результаті реалізації компетентнісного підходу полягає в тому, щоб навчити учнів застосовувати одержані знання і вміння в конкретних ситуаціях (це, зрештою, здійснювалося у школі і до запровадження компетентнісного підходу).

Щодо четвертої проблеми, то вона полягає в розробленні системи оцінювання компетентності. Якщо компетентність – здатність мобілізувати одержані знання і вміння, то виникає питання про те, як можна виміряти цю здатність або життєвий досвід, інтереси, цінності, що входять до складу компетентності. Можливо, розробляючи систему оцінювання, необхідно враховувати факт, що перевіряється не компетентність як така, а лише її окремі компоненти, тобто знання і вміння.

Отже, концепція компетентнісного підходу потребує серйозного теоретичного розроблення, пов'язаної з вирішенням ряду важливих питань і уточненням термінології. Однією з проблем, яка чекає на своє розв'язання, є подальше дослідження та узгодження співвідношення сутності традиційно існуючих у змісті іншомовної освіти цілей навчання і поширених сьогодні компетенцій.

Summary

The paper analyses different approaches to the defining of such notions as "competence" and "competence-based approach". The influence of the competence-based approach on the contents of modern foreign language education is considered. The contents of the competences defined in the foreign languages curriculum from the point of view of modern competence-based approach is revealed.

Keywords: competence, competence-based approach, contents of modern foreign language education.

Резюме

В статье анализируются разные подходы к определению понятий "компетентность", "компетенция" и "компетентностный подход". Рассматривается влияние компетентностного подхода на содержание современного иноязычного образования. Раскрывается содержание компетенций, определенных действующей программой по иностранным

означеної проблеми і водночас нагальна потреба музичної виконавської практики зумовлюють необхідність більш детального розгляду визначеної проблеми. Тому **мета даної статті** полягає у виявленні сутності і змісту концертмейстерської професії та її значущості для музичного виконавства.

Виклад основного матеріалу. Професія концертмейстера на сьогодні є однією з найпоширеніших і найважливіших в спільному музичному виконавстві. Процес її становлення відбувався поступово, протягом багатьох століть. Початок її зародження пов'язаний із появою першого «супроводу» до пісень і танців, тобто акомпанементу. Саме від нього починає формуватися акомпаніаторське мистецтво, котре передувало появі концертмейстерського.

На сьогодні функціонує цілісна система підготовки концертмейстерів: дитячі музичні школи (уроки акомпанементу з вокалістом або інструменталістом); середньо-спеціальні музичні заклади (музичні училища, коледжі), де формуються професійні якості майбутнього піаніста-концертмейстера, котрі реалізуються в роботі концертмейстера-педагога музичної школи або шкіл естетичного виховання; і, нарешті, вищі навчальні заклади (інститути, консерваторії, академії тощо), де студенти фортепіанного відділу отримують кваліфікацію «концертмейстер». Набути фах професійного концертмейстера музикант-виконавець має змогу у виконавській аспірантурі (Росія) або асистентурі-стажировці (Україна). Окрім того, в багатьох країнах світу проводяться спеціальні музичні конкурси, на яких оцінюється майстерність концертмейстерів; існують почесні дипломи концертмейстерів, для тих, хто бере участь у музичних конкурсах солістів (інструменталістів або вокалістів), останнім часом улаштовуються конкурсні змагання серед концертмейстерів, як професіоналів, так і музикантів-початківців.

Ці факти свідчать про те, що наприкінці ХХ початку ХХІ століть концертмейстерське мистецтво фактично витіснило акомпаніаторське і стало найпоширенішим, таке, яке потребує окремої фахової підготовки. З метою обґрунтування цього положення, проаналізуємо та визначимо сутність акомпаніаторської і концертмейстерської професій.

У довідковій літературі подається таке визначення поняття «концертмейстер» (від німец. «konzertmeister» – майстер концерту) – піаніст, котрий допомагає вокалістам, інструменталістам, артистам балету розучувати партії і акомпанує їм під час репетицій і концертів. Останнім часом, поряд з цим поняттям, у музично-виконавській літературі використання терміну «концертмейстерство», що означає своєрідність артистичного виконання, трактування авторського задуму, який індивідуалізується. Таке визначення зумовлюється самими діями концертмейстера: унікальне переосмислення нотного тексту, особливий художній процес, що розглядається як самостійне творче явище.

Визначення поняття «акомпаніатор» у довідковій літературі взагалі не подається. Але у музично-виконавській літературі склалося таке визначення: «акомпаніатор» (від франц. «accompagner» – супроводжувати) – це музикант, котрий грає партію супроводу, ритмічно і гармонічно

**ДО ПРОБЛЕМИ ОСМИСЛЕННЯ ПРОФЕСІЇ
КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОМУ РАКУРСІ
МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА**

*Небуну Юлія Валеріївна
аспірантка*

Запорізький національний університет

Постановка проблеми. На межі століть спостерігається низка інновацій у музичній педагогіці, які зумовлюють оновлений погляд на розвиток тієї чи іншої спеціальності музиканта-виконавця. Яскравим прикладом цьому є розширення ролі піаніста-концертмейстера в загальному процесі розвитку музичного мистецтва нашої країни, і постійний пошук більш продуктивних рішень в галузі педагогіки концертмейстерського мистецтва.

На сьогодні у музичній педагогіці сформувалася чітка і послідовна система підготовки професійного концертмейстера, визначилася сфера його виробничої діяльності, серед педагогів-музикантів та науковців все частіше порушується питання про надання спеціалізації «концертмейстер» статусу спеціальності. Такий підхід вимагає глибокого методологічного і методичного осмислення процесу підготовки майбутнього концертмейстера у всій освітньо-виховній системі, зокрема в музичних училищах.

Аналіз досліджень та публікацій. Особливістю концертмейстерської діяльності є багатовимірність, що зумовлює необхідність розв'язання різноманітних творчих завдань, пов'язаних із музичним виконавством. Проблемі концертмейстерства приділялася значна увага. Перші фундаментальні праці з питань концертмейстерства з'явилися на початку ХХ століття. А. Люблінський, Є. Шендерович, Дж. Мур, М. Крючков теоретично узагальнили проблеми підготовки професійного концертмейстера, зосередили увагу на аспектах історії та теорії концертмейстерства, як одного із видів ансамблевого мистецтва. У середині ХХ століття ця тема знайшла висвітлення в працях С. Саварі, Т. Калугіної, К. Виноградова, Л. Живова, Р. Хавкіної-Трахтер, Л. Ніколаєвої та ін. Педагогами кафедр концертмейстерства вищих музичних навчальних закладів міст Києва, Львова, Донецька, Одеси, Харкова підготовлено багато навчально-методичних посібників, у яких узагальнюється власний виконавський та педагогічний досвід. Останнім часом захищені дисертаційні дослідження з проблеми концертмейстерства (М. Моїсеєва, Е. Економова); опубліковано навчальні посібники Т. Молчанової (Україна) та О. Кубанцевої (Росія).

Проте більшість з вказаних науковців розробляє питання підготовки концертмейстера у вищих навчальних закладах освіти, переважно акцентуючи увагу на загальних та виконавських аспектах. Специфіка ансамблевої роботи концертмейстера, умови підготовки фахівців цього напрямку в музичних училищах ще не отримала достатнього теоретичного осмислення. Актуальність, недостатня наукова і методична розробленість

язикам, в контексті сучасного компетентного підходу.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, содержание иноязычного образования.

Резюме

У статті аналізуються різні підходи до визначення понять "компетентність", "компетенція" і "компетентнісний підхід". Розглядається вплив компетентнісного підходу на зміст сучасної іншомовної освіти. Розкривається зміст компетенцій, визначених чинною програмою з іноземних мов, у контексті сучасного компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, зміст іншомовної освіти.

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "К. І. С.", 2004. – 112 с.
2. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58-62.
3. Борисов П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1. – С. 58-61.
4. Морозова Т.Ю. Анализ дефиниций компетентностного подхода щодо освіти // Освіта Донбасу. – 2005. – № 3. – С. 5-11.
5. Мирюлов А.А. Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 17-18.
6. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
7. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурній комунікації і методика формування дискурсивної компетенції // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9-13.

Подано до редакції 01.06.2006

**ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
ПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ**

*Лобанова Тетяна Миколаївна
виконуюча обов'язки заступника
директора з виховної роботи
Харківська загальноосвітня школа*

I-III ступенів № 164 Харківської міської ради Харківської області

Постановка проблеми. Державна національна програма „Освіта”, Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті передбачають створення ситуації педагогічного партнерства, якнайсприятливіших умов для творчого самовираження і самореалізації кожного члена суспільства. Своєрідним загальним знаменником досягнення такого рівня міжособистісної взаємодії вважається виявлення, збереження і гуманне використання потенціалу учасників навчально-виховного процесу. Реалізуючи ідею національної програми, сучасна парадигма діяльності загальноосвітнього закладу потребує інтенсивного втілення особистісно-орієнтованих технологій, максимальної індивідуалізації освіти, створення умов для саморозвитку та самоосвіти як учнів, так і вчителів. В організації навчально-виховного процесу сучасна проблема полягає в тому, щоб створити таку педагогічну технологію, яка б повно реалізувала цю вимогу –

максимально розвивала особистість учня й вчителя. Навчально-виховний процес повинен виходити з необхідності розвитку в дітей рис, які допоможуть реалізувати себе як члена суспільства, як неповторну індивідуальність зі своїми специфічними запитами, індивідуальними планами самореалізації, творення власного проекту життєвості, способами подолання труднощів і перешкод.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У педагогічному процесі багатьох навчальних закладів чільне місце посідає метод проектів. Як вважають І.Г. Єрмаков та Д.О. Пузіков, метод проектів є одним із провідних засобів перетворення школи навчання в школу життя, оволодіння учнями навичками планування власної діяльності, навичками вибору засобів та шляхів її здійснення, формування та актуалізації життєвого досвіду учнів.

Життєве проектування – це технологія розробки, ціннісного, ресурсного обґрунтування та здійснення життєвого проекту. Змістом цієї технології виступає процес свідомого й творчого визначення та здійснення особистістю життя.

Життєвий проект – це динамічна, ієрархічна, цілісна система життєвих цілей особистості, яка доповнюється уявленням про засоби, шляхи та терміни їх досягнення, визначає вірогідний прообраз розвитку, життєдіяльності особистості в певний період її життя.

Безперечно, що серед соціальних інститутів, які можуть допомогти особистості в становленні мотивації та оволодінні інструментарієм життєвого проектування, розробленні індивідуально-особистісного життєвого проекту, найбільшу значущість мають загальноосвітні навчальні заклади.

Ефективність реалізації технології психолого-педагогічного життєвого проектування розвитку особистості в загальноосвітніх навчальних закладах зумовлено: принциповою можливістю належного кадрового та методичного забезпечення цього процесу; тривалістю, використання технології; системністю та послідовністю педагогічного впливу на особистість, який здійснюється в загальноосвітньому навчальному закладі.

У ході цього впливу можна не лише передати знання про життєве проектування, його методи та прийоми, але й розвинути здібності особистості, необхідні для створення та здійснення проекту власного життя [2,с.65].

У своїх працях О.Коберник досліджує на основі психолого-педагогічного проектування виховний процес, виділяє основні компоненти виховної системи, які органічно взаємопов'язані між собою й забезпечують цілеспрямованість, цілісність, послідовність, гармонію: загальна мета й завдання національного виховання; психолого-педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта та ситуації; визначення й обґрунтування конкретних цілей і завдань; суб'єкти виховного впливу: сім'я, школа, колектив, група, засоби інформації; зміст виховної роботи (психічний, фізичний, соціальний, духовний); форми й методи організації діяльності та

ін.).

Отже, розуміння музичної освіти як соціокультурного феномена відкриває можливість для його вивчення як цілісного явища – процес залучення покоління до музичного досвіду. Значущість такого підходу ми вбачаємо у можливості здобуття більш об'єктивної та багатосторонньої характеристики процесу становлення та розвитку музичної освіти, враховуючи особливості її виявлення в різних напрямках. Відповідний матеріал може стати основою моделювання історико-педагогічного процесу становлення та розвитку музичної освіти у вигляді науково-обґрунтованої періодизації та, відповідно, підвалинами для систематизації учбового матеріалу при вивченні майбутніми вчителями музики історії музичної освіти в Україні в системі вузівської підготовки.

Summary

The article is devoted to the problem of theoretical sense of musical education as the integral phenomenon; its sense and structure are also revealed.

Keywords: musical education, social and cultural phenomenon, educational establishments.

Резюме

Стаття посвячена проблеме теоретического осмысления музыкального образования как целостного явления; раскрыта его сущность и структура.

Ключевые слова: музыкальное образование, социокультурный феномен, учебные заведения.

Резюме

Стаття присвячена проблемі теоретичного осмислення музичної освіти як цілісного явища; розкрита її сутність та структура.

Ключові слова: музична освіта, соціокультурний феномен, навчальні заклади.

Література

1. Идеи эстетического воспитания. Антология: В 2т. Т.1. /Сост. В.П.Шестаков. Общ. вступ. ст. М.Лифшица. М.: Искусство, 1973. – 287 с.
2. Київський міський державний архів. ф.297, оп. 1, ед.хр.217
3. Медушевский В. Углублять концепцию музыкального образования //Сов. музыка./ - 1981. - № 9. - С.52-59
4. Михайличенко О. Нариси з історії музично-естетичного виховання молоді в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.). – Київ: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 238 с.
5. Натансон В. Прошлое русского пианизма (XVIII – начало XIX века): Очерки и материалы. - М.: Музгиз, 1960. – 291 с.
6. Яворницький О. Історія запорізьких козаків. – К., 1990. – Т. 1. – 449 с.

Подано до редакції 18.06.2006

покоління, а з другого – викладачі-музиканти, народні музиканти, а також представники старшого покоління (в народній педагогіці). Еволюція музичної культури і музичної освіти супроводжувалась ускладненням ролі та функцій педагога-музиканта. Серед найголовніших вимог до викладача музики: музично-просвітницька спрямованість особистості; глибина та різнобічність професійної підготовки; педагогічність та творчість; любов до музики.

Говорячи про зміст та засоби, ми маємо на увазі головні музичні цінності: різноманітні музичні твори, знання про музику, а також різні види музичної діяльності, серед яких важливе місце відводиться музично-творчій діяльності. Залежно від того, що домінує у змісті, музична освіта поділяється на церковну (духовну) та світську; а залежно від головного виду музичної діяльності, до якого долучаються учні – на вокальну, хорову, інструментальну, диригентську, музикознавчу, музично-педагогічну та ін. При цьому вкрай важливо приділяти особливу увагу змісту музичної освіти дітей. Відомий угорський композитор, фольклорист, педагог З.Кодай писав, що «для ребенка подходит только художественно ценное. Все другое для него вредно. Питание младенца выбирают тоже тщательнее, чем питание взрослого. Ребенок нуждается в музыкальной пище, богатой «витаминами».

Систематичність, безперервність, результативність музичної освіти досягається за допомогою певних засобів (форм, методів, прийомів). Досвід їх використання акумулює такі галузі музичної педагогіки, як методики викладання різних музичних дисциплін. Довгий час не існувало загальних методик навчання музики. Кожний вчитель мав свою власну манеру викладання предмету, керуючись рівнем освіти, культури, бажанням досягти результату тощо, яку він передавав своїм учням. Проте ми дізнаємося з архівних джерел, що вже 1786 році Синодом були розроблені для школи спеціальні правила, як треба вчити: вчитель повинен роз'яснити учням матеріал і багато разів повторювати для кращого засвоєння; на наступні заняття все вивчене перевірити; закріпити на практиці з виправленням помилок.

Характерна система засобів, яка складалась в різні періоди історії музичної освіти, відображала, по-перше, стан загальнопедагогічної теорії та практики; по-друге, рівень розвитку методики навчання певним видам музичної діяльності; по-третє, – індивідуальний методичний тезаурус представників музично-педагогічного корпусу.

Процес залучення дітей та молоді до різноманітного музичного досвіду неможливий без огляду на його зв'язок з соціокультурним середовищем. Інфраструктура музичної освіти – це те середовище, в якому знаходиться людина, де відбувається спілкування з мистецтвом та між суб'єктами. Форми такого спілкування різноманітні. До одних віднесемо спілкування молоді з музикою за межами навчальних закладів (домашнє музикування, відвідування концертів, музичних спектаклів), другі використовуються у навчальних закладах, але за межами навчального часу (участь в концертах, факультативні заняття, зустрічі з композиторами та

спілкування учнів (навчально-пізнавальна, фізично-оздоровча, предметно-перетворююча, соціально-комунікативна, орієнтаційно-оцінна); умови ефективності виховного процесу: регіональні особливості, виховне середовище, рівень взаємодії; регуляція й корекція.

У моделі виховної системи, запропонованої О. Коберником, можна визначити загальні ознаки: науковообґрунтована єдина концепція національного виховання; орієнтація на особистість, її розвиток; скординованість усіх взаємодій; підкорення усіх компонентів системи конкретним виховним завданням [5, с.5].

В.О. Киричук запропонував експеримент Всеукраїнського рівня з теми „Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості учнів загальноосвітніх навчальних закладів”. У межах інноваційної освітньої діяльності в середніх закладах України з вересня 2001 року згідно з наказом Міністерства освіти і науки України проводиться цей експеримент, автором педагогічної ідеї та науковим керівником якого і є В.О.Киричук.

Основою технології психолого-педагогічного проектування соціального розвитку особистості учня є оптимізація процесу психосоціального та духовного розвитку особистості як учня, так і педагога. Одним із завдань є удосконалення існуючих методів і технологій прогнозування, моделювання, проектування міжсуб'єктної взаємодії, в інноваційній системі виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Основна мета даної технології – створення у навчальних закладах на засадах особистісно-розвивального підходу системи виховної роботи, направленої на соціалізацію учнів, з урахуванням та розвитком потенційних можливостей кожної особистості.

Проблему психолого-педагогічного проектування розвитку особистості учнів досліджували багато фахівців, серед них І.Г. Єрмаков і Д.О. Пузиков, О.І.Коберник, В.О. Киричук і багато інших. Аналізуючи роботи вищезазначених вчених, в яких започатковано розгляд психолого-педагогічного проектування розвитку особистості учнів, можна сказати, що застосування даної технології – це внесення соціальних змін у зміст і напрями індивідуального розвитку особистості, реформування кожного учня на основі глибокого аналізу факторів зовнішнього та внутрішнього впливу.

Основною метою даної статті є доведення актуальності використання технології психолого-педагогічного проектування соціального розвитку особистості учнів в навчальних закладах та формування готовності педагогів до її впровадження. Для цього необхідно:

1. Розкрити сутність технології психолого-педагогічного проектування соціального розвитку особистості учнів.

2. Визначити ефективні форми і методи роботи з психолого-педагогічного проектування соціального розвитку особистості учнів.

Виклад основного матеріалу. Технологія психолого-педагогічного проектування соціального розвитку особистості учня дозволяє спрямувати

навчально-виховний процес на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Використання технології не тільки надає необхідну інформацію про учасників виховного процесу, але і зводить до мінімуму педагогічні експромти, перетворює виховний процес з мало впорядкованої сукупності дій організаторів психолого-педагогічного впливу в цілісну спроектовану педагогічну взаємодію. Психолого-педагогічна технологія – це цілісна методична система, що складається з трьох основних частин: діагностичної, інтерпретаційної та корекційної. Ця технологія ставить завдання розкривати природний потенціал школярів щодо власного психосоціального зростання, виховувати внутрішню спроможність реалізовувати власні можливості культурного і духовного вдосконалення. У результаті важливі психічні властивості учня (ставлення, переконання тощо) наповнюються належною міжсуб'єктною взаємодією і знаходять об'єктивацію у високоморальних формах поведінки, спілкування, діяльності. Кожний виховний модуль проходить такі фази: емоційну, критично регуляційну, ціннісно-естетичну. У результаті учні мають збагачений досвід і якісно вищий рівень соціалізації [3, с.39-40].

На першому етапі роботи за технологією психолого-педагогічного проектування відбувається діагностика учасників виховного процесу.

Збираються різні відомості, а саме: фізичний розвиток учнів (інформацію надає шкільний лікар або медсестра); результати діагностики щодо виявлення вад особистісного розвитку за методикою З.С. Карпенко „ДВОР” (діагностика вад особистісного розвитку); інформація щодо життєвої активності учнів (методом експертної оцінки за основними видами діяльності); результати відповідей на питання анкети „Соціум” щодо соціально-комунікативного розвитку та ціннісних орієнтацій учнів (на основі соціально-психологічного методу Д.Морено); інформація про сімейні стосунки (методика А.Я.Варга та В.В.Століна); результати діагностики ціннісних пріоритетів учнів (методика С.П.Тищенко).

Психолого-педагогічна діагностика та її комплексний аналіз дозволяє визначити потенційні можливості та проблеми кожного учасника виховного процесу, тим самим підтверджуючи орієнтацію на особистість учня.

Наступним кроком є статистично-кількісний аналіз та прогнозування розвитку учнів класу. Відбувається систематизація проблем та потенційних можливостей учнів. Але під час прогнозування розвитку дитини необхідно обов'язково враховувати вагу окремих факторів, які мають різний вплив, залежно від віку і інших особливостей розвитку учня. Залежно від віку особистості школяра вплив класного керівника поступово змінюється. Так, наприклад, для учнів 1-4 класів класовод посідає перше місце, для 5-9 – друге, і для учнів 10-11 класів педагогічний колектив і класний керівник не мають вагомий вплив на розвиток особистості школярів [3, с.22].

Досвід роботи демонструє, що отримання комплексної інформації щодо активності учнів у різних видах діяльності; ціннісних орієнтацій та впливу сім'ї; основних вад або проблем психічного розвитку учнів; структури класів, рівня згуртованості учнів, характеру їх взаємостосунків;

класах з багатьох причин музична підготовка, навпаки, відповідала аматорському рівню.

Процес залучення дітей та молоді до різноманітного музичного досвіду має складну внутрішню структуру, яку складають ряд взаємопов'язаних елементів (змістовна сторона музичної освіти): мета, суб'єкти, зміст та засоби, а також інфраструктура даного процесу.

На різних етапах історії розвитку музичної освіти уявлення про її мету змінювались під впливом загальних та педагогічних поглядів, які панували у суспільстві в конкретний історичний період в різних соціальних групах, а також відношення суспільства до професії музиканта. Так, протягом багатьох віків мету музичної освіти вбачали, в основному, в набутті навиків хорового співу, диригуванні хоровим колективом, що використовувалося під час богослужінь у церквах. На високому рівні хоровий спів викладався в братських, церковно-парафіяльних школах, духовних училищах, семінаріях. Дослідник Д. Яворницький писав, що головна мета музичної освіти козацтва Запорізької Січі в тому, «чтобы в школе практически приучить казаков к церковному пению, образовать из них чтецов и певцов для всех церквей и приходов Запорожского края [6, с.449]». У XIX столітті мета музичної освіти серед вищих прошарків населення часто полягала в оволодінні навичок гри на інструменті (фортепіано) для домашнього музикування, як «лекарства от скуки и праздности [5, с.58]». У той же час в XIX – на початку XX ст. в багатьох і духовних, і світських навчальних закладах, де навчались діти різних соціальних груп, музична освіта мала на меті професіоналізацію в різних видах музичної діяльності – підготовка виконавців на музичних інструментах, співаків, учителів музики й хорових та оркестрових диригентів. «Основне положення для вищих учбових закладів міста Києва» 1920 року так визначило завдання музичної освіти: «Консерваторія і інститут – вищі учбові заклади, на меті яких давати повну освіту у всіх галузях музичного і драматичного мистецтва [2, с.1]».

Достатньо поширеним був і вузько ремісничий підхід до трактування мети музичної освіти, головним орієнтиром якого визначалось оволодіння технічною майстерністю. Це мало місце на інструментальних відділеннях спеціальних музичних закладів. На протиположний поглядям прогресивна музично-естетична та музично-педагогічна думка стверджувала та продовжує і зараз стверджувати необхідність «пробудження творчих здібностей у дітей» (Б. Яворський), «виховання свідомого й культурного, всебічно розвиненого музиканта» (М.Лисенко) [4, с.161], поширення гуманістичних ідей «духовного розвитку» дітей (Д.Кабалевський), «розвитку особистості майбутнього вчителя в усьому багатстві виявів її ціннісних ставлень до явищ художньо-естетичної культури, до суспільства в цілому» (О.Ростовський) та інші. На думку В. Медушевського, головна мета сучасної музичної освіти полягає в тому, щоб забезпечувати досконалість людини, розквіт музичної культури, виховуючи людей, професійно готових до цього [3, с.53].

Суб'єктами музичної освіти стають одного боку – підрастаюче

Україні. Перші братства та школи при них виникли на Західній Україні: у Львові (1439 рік) – 1 Ставропигійське братерство. На початку XVI ст. мережа братських шкіл охопила майже всю Україну. Братства стали основними центрами культурно-просвітнього руху. Основу просвітництва поряд із братськими складали дяківсько-парафіяльні школи, де крім співів навчали читанню і письму. Багато закладів подібного типу з'явилося у Львові, Перемишлі, Станіславі, Тернополі, Чернівцях та ін. Наприкінці XVIII століття були відкриті духовні семінарії, де навчанню співу приділяли значну увагу. Серед таких семінарій відомі Луцька, Волинська, Кам'янець-Подільська.

Упродовж XVIII-XIX великий внесок у музичну освіту зробив створений в Києві перший у Східній Європі вищий навчальний заклад – Києво-Могилянська Академія. Півтора століття вона була оплотом Просвітництва в Україні та Росії, де готували музикантів-регентів, кваліфікованих півчих, учителів музики, теоретиків і композиторів, сприяючи розвитку їх різнобічних здібностей, умінь і талантів. Вогнищем світської професійної музичної освіти в XVIII на Україні стали: Глухівська школа (1738 рік) і клас вокальної та інструментальної музики, відкритий у 1773 році при Харківському казенному училищі, музична академія в Кременчуці (кінець 80-х років). З 1860-х років система світської професійної музичної освіти розвивалась під егідою РМТ (у 1863 в місті Києві було відкрито відділення Московського РМТ). До неї входили консерваторії, відкриті в Києві, Харкові, Одесі, інститут ім. В. Лисенка у Києві, а також музичні школи, музичні училища в цих містах та при місцевих відділеннях товариства в Житомирі, Полтаві, Чернігові, Умані, Херсоні, Миколаєві та ін., які були головним осередком професійної освіти на Україні. У Західній Україні велику роль у розвитку професійної музичної освіти відігравали товариства „Боян” та створені ними інститут у Львові, музичні школи в Галичині, на Буковині. Крім того, в країні діяла велика кількість приватних музичних класів, курсів, шкіл. Таким чином, діяльність товариств – Київського відділення РМТ, „Боянів” Галичини та Буковини, інших товариств та навчальних закладів, які створювались навколо них, діяльність приватних музичних навчальних закладів на початку XX ст. – незаперечно являє собою реальну картину національного відродження культури в Україні.

У наш час до даної області музичної освіти відносять дитячі музичні школи та школи мистецтв, музичні училища та ліцеї, консерваторії, музичні інститути, музичні академії, музичні факультети педагогічних інститутів та університетів. Всі вони поділяються за рівнем освіти – початкові, середні, вищі; за змістом навчання – виконавські, музикознавчі, музично-педагогічні (в одному закладі часто реалізуються декілька моделей змісту освіти).

Необхідно відмітити, що на певних етапах не існувало чіткої диференціації навчальних закладів. Деякі заклади загальноосвітнього профілю (гімназії, приватні училища, пансіони) за рівнем підготовки могли наближатися до спеціальних навчальних закладів, а в деяких музичних

глибини розуміння класним керівником реалій шкільного життя, дозволяє усвідомити основні причини існуючих проблем, співвіднести їх з потенційними можливостями кожного учня та всього класу, накреслити напрямки виховного впливу і обрати конкретні заходи корекційної і розвивальної роботи класного керівника.

Наступним етапом роботи є створення виховних програм та проєктів розвитку учнів класного колективу. Результати комплексного аналізу фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку особистості учнів класу, що отримали в процесі діагностики, далі використовуються для конструювання стратегічних та тактичних корекційно-розвивальних завдань, в яких визначаються конкретні ефективні шляхи і методи психолого-педагогічного впливу на кожного учня класного колективу. У системі психолого-педагогічного проєктування реалізація виховних завдань проходить низку стратегічних і тактичних завдань. Завдання розглядається як психологічне відображення цієї ситуації, що виконує функції психолого-педагогічного регулятора діяльності. Таким чином, виховні завдання повинні здійснити суттєвий вплив на суб'єкт виховання та сформувані необхідні якості вихованця безпосередньо в конкретній, спеціально для цього організованій діяльності.

Після постановки тактичних виховних завдань відбувається програмування та проєктування корекційно-виховного процесу. Зміст цієї роботи передбачає певний порядок, розподіл у часі та термінах реалізації і виступає як попередньо розрахована система дій. Створені творчі проєкти підпорядковуються конкретним завданням та тактичним завданням, які визначені на основі психолого-педагогічної діагностики, аналізу, прогнозування розвитку учня, чим і відрізняються від традиційного педагогічного планування. Розроблення та проведення корекційно-виховних програм за технологією психолого-педагогічного проєктування розвитку учня дозволяє класному керівникові створити зону найближчого соціального розвитку кожної особистості, організовуючи діяльність через потребу самопізнання та самореалізації особистості, допомагає створити в класі атмосферу довіри, взаємодопомоги, відкритого та доброзичливого спілкування дітей один з одним і вчителем, полегшуючи тим самим навчально-виховний процес.

Сьогодні педагогічні колективи шкіл найбільше турбують такі проблеми: низька соціальна активність учнів у різних видах діяльності; ізоляція і відторгнення значної частини учнів у класному колективі; наявність деструктивних лідерів та підлідерів; негативні стосунки між окремими учнями їх мікрогрупами; слабка інтеграція класного колективу; особистісна невпевненість, імпульсивність та агресивність.

Ці та інші проблеми можна розв'язати лише цілеспрямованою корекційно виховною роботою. Використання нових підходів і методів у розвитку особистості, дозволяє усувати конфліктні ситуації, розв'язувати складні соціально-психологічні завдання.

Однією з ефективних форм впливу на розвиток особистості є заняття - соціально-психологічний тренінг. Зупинимось детальніше на цьому методі.

Соціально-психологічний тренінг – це один із видів активного спілкування та активного навчання, в якому принцип активності доповнюється принципом рефлексії над власною поведінкою та поведінкою інших учасників. Для проведення рефлексії в групі створюються максимально сприятливі умови у вигляді можливості отримати в групі зворотний зв'язок кожному учаснику від класного керівника, від кожного учасника групи та всієї групи в цілому. Під час роботи групи дуже важливо створити безопіочну обстановку. Атмосфера психологічної безпеки та комфорту під час тренінгу дозволяє його учасникам усвідомити роботу власних та суспільних стереотипів, динаміку почуттів, намітити точки росту та корекції (самокорекції) особистості.

Основні завдання соціально-психологічного тренінгу: набуття психологічних знань; набуття навичок спілкування; корекція комунікативних настанов (наприклад, таких, як: партнерство - позиція сили, щирість - маніпуляція, зацікавленість - уникання спілкування, наполегливість - погоджуваність та інш.); адекватне сприйняття себе та інших людей, ситуацій спілкування, засобів взаємодії з оточуючим світом на різних рівнях; розвиток особистості, її глибинних утворень, розв'язання особистісних екзистенціальних проблем (прийняття часу, закінчення життя, своєї місії та інше).

За пріоритетами розв'язання цих завдань соціально-психологічні тренінги можна умовно поділити на 3 групи:

I. Тренінги розвитку комунікативних вмій та навичок (пріоритетними є друга та третя задачі).

II. Тренінги особистісного росту (головною є п'ята задача).

III. Методичні тренінги (пріоритетною задачею залишається перша, яка включає ще й набуття досвіду за методиками проведення різних психологічних чи психотерапевтичних процедур).

Завдання № 1 - 4 є загальними для всіх перелічених груп тренінгів.

Тренінгова група охоплює 10-15 (максимум 20) учасників. Якщо учасників менше, знижується ефективність опрацювання окремих вправ (рольові ігри з великою кількістю учасників, психодраматичні вправи). Якщо учасників більше, стає нижчою ефективність рефлексії, важко здійснити зворотній зв'язок.

Стратегії ведучого в групі:

1. Вільне ведення групи полягає в тому, що ведучий застосовує неструктурований стиль управління групою, у ведучого немає детально розробленого плану тренінгу, він будує роботу групи, виходячи з актуальних потреб її учасників, поводить себе як член групи, сприяє чіткій фіксації точок зору, висловлюваних під час групової дискусії та їх об'єктивності, компетентної оцінки.

Труднощі, з якими може зіткнутися класний керівник під час застосування вільного ведення групи: тривалі паузи; поодинокі висловлювання учасників в той час, коли всі інші мовчать; власна відкритість класного керівника та навички ведення групи.

2. Програмована стратегія ведення групи полягає в тому, що

інституціональну (зовнішню) та змістовну (внутрішню) сторони.

Витоки цього процесу, як і всієї педагогічної практики, знаходяться у далекому історичному минулому. З давнини до кола цінностей, що передавалися з покоління до покоління, входила музика, яка несла у своїх творах специфічну звукову емоційно-образну інформацію і виконувала різноманітні функції. Про важливість використання музики у вихованні дітей і молоді неодноразово вказували видатні філософи та педагоги усіх часів (Конфуцій, Платон, Боецій, Ж.-Ж.Руссо, Я.Коменський, Ф.Фребель, Л.Толстой, В.Сухомлинський та ін.). У своєму трактаті «Політика» Аристотель писав, що музика здатна впливати на етичну сторону душі і, тому, вона повинна увійти до предметів виховання молоді [1, с.167].

З давнини в практиці залучення підростаючого покоління до музики брали участь різні соціальні інститути – сім'я, церков, цехові організації ремісників, школа, які виконували ще й загальновиховні функції. Переважна більшість людей певний музичний досвід набувала у «домашній школі».

У процесі диференціації музичної діяльності та ускладнення змісту її різних видів (композиторська, виконавська, наукова, педагогічна) стали виникати спеціальні навчальні заклади, які мали здійснювати підготовку професійних музикантів. У навчальних немюзичних закладах, як і в наші дні, також існувала практика залучення до музики, де, як і в народно-педагогічній практиці, не ставились завдання професійного навчання. Разом з тим, зберігалась практика передання музичного досвіду в народі.

Таким чином, у процесі розвитку музичної освіти відокремились два напрямки: народно-педагогічна та суспільно-організована практика залучення підростаючого покоління до музики. У кожному з них існують свої системи інститутів (інституціональна сторона музичної освіти). У першому такими інститутами є сім'я, громада, в другому – навчальні заклади, які класифікуються як за формами власності (державні, суспільні, приватні та ін.), так і за рівнем освіти (початкові, середні, вищі), а також творчі музичні колективи, в тому числі і дитячі, які діють за межами навчальних закладів (хори, оркестри та ін.).

На певному етапі свого розвитку (з XVIII століття) музична освіта в Україні розділилась на загальну та спеціальну (професійну). Загальна музична освіта є невід'ємною частиною загальної освіти і спрямована на підготовку до аматорської музичної діяльності. Інститутами такої освіти являються навчальні заклади загальноосвітнього профілю (школи різних типів – початкові та середні, церковні та світські), в яких здійснюється музична підготовка учнів. Інша ланка музичної освіти забезпечує професіоналізацію в різних видах музичної діяльності та здійснює підготовку композиторів, виконавців, музичних критиків, вчених, педагогів.

Найдавнішими осередками музичної освіти на території нашої країни були братства – релігійно-національні організації православного міщанства, що виникали у містах навколо церковних приходів у XV–XVII ст. Саме їм належить ініціатива у справі піднесення народної освіти на

його структуру та місце в системі музичної культури спричинена недостатнім опрацюванням всіх названих питань в науковій літературі.

Метою даної статті є теоретичне осмислення музичної освіти як соціокультурного явища. Нами заплановано розв'язати такі завдання: виявити різноманітні трактування сутності музичної освіти, уявлення про її інституціональну (зовнішню) та змістовну (внутрішню) сторони, спробувати дати характеристику музичній освіті як цілісному явищу.

Аналіз досліджень і публікацій. У найбільш поширених визначеннях фіксуються уявлення про музичну освіту, по-перше, як про дидактичний процес засвоєння знань, вмінь та навичок, необхідних для музичної діяльності; по-друге, як про результат музичного навчання (сукупність здобутих знань і пов'язаних з ними вмінь та навичок); по-третє, як про систему учбових закладів, що створюється в країні або в регіоні, в яких відбувається музичне навчання загально художньої чи професійної спрямованості.

У поданих визначеннях реалізований конкретний підхід до трактування даного об'єкта та відображені суттєві його ознаки. Однак характеристика його залишається неповною, односторонньою.

По-різному розглядається музична освіта і в історичному аспекті. В історико-педагогічній і історико-музикознавчій літературі (А.Алексєєв, О.Апраксина, Б.Асаф'єв, В.Багадуров, Ю.Келдиш, Т.Ліванова, В.Натансон, К.Нікольська-Береговська, Г.Ципін, І.Ямпольський та ін.) його еволюція досліджується, по-перше, за галузями (професійне, масове, інструментальне, вокальне, хорове та ін.); по-друге, за окремими інститутами (як правило, такими є столичні учбові заклади); по-третє, за видатними представниками українських композиторської та виконавської шкіл. Музична освіта розглядається як галузь функціонування певних музичних цінностей або як джерело передачі виконавських (вокальних, хорових, піаністичних та ін.) навичок, або як сфера діяльності відомих вітчизняних чи зарубіжних музикантів.

Теоретичні, методологічні та практичні розробки різних аспектів музичної освіти сучасних українських науковців Н.Гуральник, С.Науменко, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Хижної, О.Щолокової дали поштовх новому етапу наукових досліджень у галузі музичної освіти, що сприяють становленню теоретичних основ музичної освіти як вчення про закономірності, принципи та методи пізнання й перетворення дійсності засобами мистецтва в особистісно зорієнтованому освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Така різноманітність трактувань сутності музичної освіти, напрямків та засобів вивчення його історії обумовлена специфічністю та багатогранністю даного явища, його тісними зв'язками з іншими сферами культури, педагогікою, музичним мистецтвом, виконавством. Разом з тим це не виключає можливості його культурологічного переосмислення як цілісного явища.

На наш погляд, вирішальним в пошуках такого визначення може стати уявлення про музичну освіту як про соціокультурний феномен – історичний процес залучення нових поколінь до музики, який має

ведучий застосовує структурований стиль управління групою динамікою; це відтворюється в наявності чіткого, детально проробленого плану тренінгу, в урахуванні часу на виконання кожної вправи чи завдання.

3. Компромісна (проміжна) форма ведення групи полягає в поєднанні вільного та програмованого стилю управління групою – це оптимальна стратегія ведіння.

Як правило, до програмованого ведення звертаються на перших етапах роботи з групою, коли необхідно подолати нерішучість, пасивність учасників, послабити їх опір та тривожність. Із встановленням продуктивної робочої атмосфери ведучий може використовувати менш структурований підхід, надаючи мінімальний вплив на процес прийняття рішень групою. Чим більш ефективну та зрілу поведінкову тактику демонструють учасники групи, тим більше волі дій слід їм надати.

Безсумнівним є те, що застосування тренінгових занять в корекційно-розвивальній роботі вимагають від класного керівника не тільки розуміння їх актуальності, глибоких професійних знань, але й сформованості певних практичних навичок. Застосування соціально-психологічних тренінгів у корекційно-виховній діяльності класного керівника є одним із оптимальних засобів виконання тих видів діяльності, які орієнтовані на результат, а не на процес. Саме тренінгова форма роботи дозволяє в групах різного віку створити комфортну атмосферу для розкриття творчого та особистісного потенціалу, сприяти самокорекції особистості, більш глибокому усвідомленню та аналізу мотивації здійснення ведучої діяльності (навчальної, професійної), а також інших факторів, які визначають оптимізацію особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу школи.

Висновки. Отже, введення в освітніх закладах та використання технології проектування соціального розвитку особистості учня сприяє психосоціальному зростанню особистості учнів, активізуючи її інтелектуальний і творчий потенціал, емоційність і самодостатність пошукової діяльності, і педагог може істотно урізноманітнити свою роботу, творити похідні педагогічні технології, використовувати нестандартні форми й методи виховного впливу на учнів, а відтак виявляти й розвивати психічні властивості кожного.

Завдання на майбутнє – працювати над розвитком учнів, продовжувати формувати у них соціальну зрілість, використовуючи інноваційні технології, зокрема психолого-педагогічне проектування розвитку особистості учнів; підвищувати компетентність педагогів з даної технології. Лише впевнений у собі вчитель, здатний до імпровізації та творчості, лише він створить умови для розвитку особистості й сам постійно буде прагнути до підвищення фахового рівня, ерудиції, методичної досконалості.

Резюме

У роботі представлено аналіз педагогічних технологій, таких як: метод проектів, психолого-педагогічне проектування виховного процесу, психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості

учня.

У статті змальовано технологію В.О. Киричука, а також ефективні форми і методи роботи з даної методики. Особливу увагу приділено готовності педагогів до соціально-психологічного тренінгу з учнями.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, психолого-педагогічна технологія, проектування, життєве проектування, життєвий проект, соціально-психологічний тренінг.

Резюме

В данной работе представлен анализ педагогических технологий, таких как: метод проектов, психолого-педагогическое проектирование воспитательного процесса, психолого-педагогическое проектирование социального развития личности ученика.

В статье описаны технологии В.А. Киричука, а также эффективные формы и методы работы по данной методике. Особое внимание уделено готовности педагогов к социально-психологическому тренингу в работе с учениками.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, психолого-педагогическая технология, проектирование, жизненное проектирование, жизненный проект, социально-психологический тренинг.

Summary

The analysis of pedagogical technologies is presented in this word: the method of projects, psychological and pedagogical projection of the training process, psychological and pedagogical projection of the social development of the pupil's personality.

The technology by Kirichuk is described in the article and also effective forms and methods of the work on this technology. The main attention is paid to the possibility of teachers for the social and psychological training in the work with pupils.

Key-words: technology, pedagogical technology, projection, life projection, life project, social and psychological training.

Література

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. - № 44-46.
2. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи. Практико орієнтований посібник. – З.: ЦентрІон, 2005. – 112 с.
3. Киричук В.О., Уліцька О.М. Рекомендації до навчально-методичного посібника „Система роботи класного керівника з учнівським колективом”. – Миколаїв: Степ-інфо”, 2003. – 60 с.
4. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. Пособие для преподавателей. - СПб.: КАРО, 2005. – 368 с.
5. Лашина С.. Виховна система в сучасних умовах // Завуч. – 2006. - №9. – С.4-7.
6. Методичні рекомендації щодо організації психологічної розвивально-корекційної роботи в загальноосвітніх закладах. - Х.: 2005. – 37 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001.

Подано до редакції 05.06.2006

математических знаний.

Ключевые слова: текстовая задача, модель, младший школьник, будущий учитель.

Резюме

У статті розглядаються теоретико-методичні основи підготовки майбутніх вчителів початкового навчання до формування логічних вмінь у молодших школярів при засвоєнні ними математичних знань.

Ключеві слова: текстова задача, модель, молодший школяр, майбутній учитель.

Summary

In this article treats the use of bases of preparation of the future teachers for forming of logical ability of primary schoolchildren in the process of teacher's mathematics.

Keywords: text task, model, junior schoolboy, future teacher.

Література

1. Артемов А. К. Методологические основы формирования математических умений школьников: Автореф. дис. ... д. п. н. - Пенза, 1984.
2. Боцманов М. Э. Психологические вопросы применения графических схем учащихся начальных классов в процессе решения арифметических задач // Применение знаний в учебной практике: Сб. статей. – М.: АПН РСФСР, 1961.
3. Богоявленский Д. Б. К анализу решения задач как операционального процесса // Точные методы в педагогике и пробелы эвристики: Коллективная монография. – М.: Наука, 1968.
4. Выготский Л. И. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966.
5. Гальперин П. Я. Проблема деятельности в советской психологии // Проблема деятельности в советской психологии: Сб. статей. – М., 1977. – Т. 1.
6. Маланок Е. Н. Формирование логической культуры у младших школьников: Автореф. дис. ... к. п. н. – К., 1984.
7. Михайлович Т. С. Формирование логических умений у младших школьников в процессе решения задач: Автореф. дис. к.п. н. – К., 1992.
8. Салмина Н. Ф. Виды и функции материализации в обучении. – М.: Изд-во МГУ, 1981.

Подано до редакції 02.06.2006

УДК 378.147:78.07(045)

МУЗИЧНА ОСВІТА ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

*Найда Віра Юріївна
викладач кафедри теорії та методики мистецтва
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

Постановка проблеми. Музична культура сучасності будується на минулих традиціях народного мистецтва, професійних виконавської та композиторської шкіл, наукової та критичної думки, музичного просвітництва. Невід’ємною ланкою музично-історичного процесу є розвиток музичної освіти. Різноманітність його інститутів, напрямків, форм, які виникали в різні історичні періоди, сприяла збереженню та переходу від покоління до покоління цінностей музичної культури, відіграла вирішальну роль у формуванні та розвитку традицій в різних сферах музично-творчої діяльності. Так актуалізувалась проблематика досліджень з історії музичної освіти, що неминуче висуває на перший план проблему теоретичного вивчення об’єкта. Відсутність чіткого визначення вихідних позицій в трактуванні сутності музичної освіти, уявленнях про

учебно-познавательным материалом для студентов, им предлагаются специальные методические рекомендации с образцами для самостоятельной работы.

Одним из ключевых моментов является построение вспомогательной модели-схемы текстовой математической задачи и ее прочтение для построения математической модели или алгоритма решения. Студентам предлагаются задания исследовательского характера с обязательным пояснением в письменной форме.

Задание 1. Укажи модель-схему, соответствующую тексту задачи. Представь ход рассуждения.

Задание 2. Найди ошибку в модели-схеме и исправь ее. Поясни ошибку, возникшую при ее построении.

Задание 3. Дополни текст задачи таким образом, чтобы ему соответствовала одна из представленных вспомогательных моделей.

Задание 4. Каждой из моделей-схем соответствует один и тот же сюжет. Запиши задачу в естественно-знаковой форме и поясни различия при переводе.

Задание 5. Воссоздай по математической модели: а) вспомогательную модель-схему; б) текстовую математическую задачу (сюжет произвольный).

К каждому заданию предлагаются конкретные тексты и модели-схемы. Использование такого вида заданий, при личностно ориентированной и кредитно-модульно-рейтинговой системе подготовки будущих учителей начального обучения, дает возможность формировать логические умения у самих студентов.

Рассматривая текстовую математическую задачу как учебно-познавательную деятельность, в ходе решения которой у самих студентов формируются умственно-учебные действия можно выделить следующие критерии, констатирующие достаточный уровень сформированности логических умений: самостоятельная актуализация и использование знаний, умений и навыков для решения учебно-познавательного задания; выбор оптимально-рационального метода решения поставленной учебно-познавательной проблемы; коррекция в мотивационном компоненте учебно-познавательного процесса; коррекция в операциональном компоненте учебно-познавательного процесса; применение обобщенных умственно-учебных действий в нестандартных или спонтанно возникающих ситуациях.

Вывод. Таким образом, практическая реализация проблемы формирования логических умений у младших школьников при усвоении математических знаний зависит как от теоретико-методической подготовки студентов по этой проблеме, так и от сформированности у них логических умений.

Резюме

В статье рассматриваются теоретико-методические основы подготовки будущих учителей начального обучения к формированию логических умений у младших школьников в процессе усвоения

УДК 371.56

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Локарева Галина Василівна

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології
Запорізький національний університет*

Постановка проблеми. При дослідженні соціально-психологічних явищ, що становлять собою складні системи, функціонування яких залежить від багатьох факторів та взаємозв'язків, використовується метод моделювання. Моделювання глибоко проникає в теоретичне мислення і практичну діяльність людини (Б.Бірюков, А.Лапунов, І.Новик, В.Налімов, В.Штофф), і в педагогічну науку зокрема. Професійне спілкування соціального педагога і становить собою таку систему, яка має як внутрішню структуру і взаємозв'язок між її елементами, так і зовнішні зв'язки з іншими соціально-психологічними й педагогічними системами та окремими їх елементами.

Метою даної статті є представлення та обґрунтування педагогічної моделі підготовки соціальних педагогів до професійного спілкування.

Аналіз досліджень і публікацій. Моделювання, як метод дослідження, припускає використання абстрагування та ідеалізації. Завдяки цим двом операціям і відбувалося розроблення моделі через знакове моделювання, яка виражена у таблиці (див. табл.1) і має буквено-словесний опис. Знакові моделі зараховують до типу інформативних, тому розроблена нами модель є інформативною [1], а за класифікацією В.Нікандрова - галузевою. Вченим відзначено, що моделі, отримані у певних сферах буття і діяльності людини з метою вивчення специфічних для цих сфер об'єктів і предметів дослідження, отримують назви відповідно до галузі знання: технічні, соціальні, біологічні тощо [2]. Отже, наша модель на підставі цієї класифікації є педагогічною. Вона відображає навчальний процес з певної підготовки майбутнього фахівця у вищій школі, а вчені Г.Балл та В.Войтко підкреслюють, що педагогічний процес, в тому числі і той, що відбувається в умовах експерименту, на відміну від фізичного, є унікальним, оскільки в усіх своїх деталях не може бути відтворений, а лише служить моделлю для подібних процесів [3]. У нашому випадку загальну структуру педагогічного процесу покладено в основу моделі підготовки майбутнього фахівця до професійного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з того, що нами розглядалися два структуроутворюючі елементи процесу формування професійного спілкування і застосування у ньому художньо-естетичної інформації, а саме - етапи процесу та його структурні компоненти, модель має структурно-функціональний характер і несе інформацію про обидва ці елементи. Г.Балл та В.Войтко позначають цей тип інформації поняттям «модельної інформації». Поняття «модель» описують у тісному зв'язку з поняттям «інформація» [3]. Поняття «модель» походить від французького *modèle* – зразок, тобто, в нашому випадку, це еталонний зразок, за яким можна здійснювати підготовку студентів до професійного спілкування. Під

«моделлю», як зазначається в довідковій літературі, розуміють систему об'єктів або знаків, яка відтворює деякі істотні якості системи-оригіналу. Грунтуючись на розглянутих положеннях про модель та відповідний метод, нами і була здійснена спроба змоделювати процес підготовки професійного спілкування соціального педагога в представлений спосіб.

В основу розробки моделі лягли загальноприйняті вимоги, які пред'являються до педагогічних моделей, а саме: «Модель навчального процесу – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів. Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу.

Основними її складовими мають бути цільовий, стимульно-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний, суб'єкт-суб'єктний компоненти» [4, с.227]. Подана модель збагачує традиційну за рахунок доповнення спецкурсів та диференціації змістового компоненту, про що буде йтись далі.

Цільовий компонент моделі забезпечує усвідомлення майбутніми фахівцями мети та завдань на кожному етапі формування особистісних якостей та вмінь професійного спілкування. З цього компоненту починається формування позитивного ставлення студентів до навчально-пізнавальної діяльності, як підготовки до професійної діяльності в цілому, та до формування професійного спілкування зокрема. У цільовому компоненті визначаються конкретні завдання до кожного етапу (модулю) відповідно цілям, визначеним Державним стандартом та освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця - соціального педагога. Конкретизація глобальної мети відбувається у програмі навчальної дисципліни, де пропонується формувати професійне спілкування: «Культура спілкування соціального педагога». Отже, мета кожного етапу – це „ідеальне мисленнєве передбачення” [4], в якому закладено кінцевий результат роботи на кожному етапі, а отже, і вимоги до того, що повинно бути зроблено на першому, другому, третьому та четвертому етапах. Поряд з професійно спрямованими цілями вказаний компонент визначає і виховні цілі – підвищення загальнокультурного рівня майбутніх фахівців. Ця мета є вимогою до роботи викладачів на всіх етапах.

Розвиток емоційно-вольового ставлення студентів до власних навчально-пізнавальних дій у формуванні професійного спілкування забезпечується мотиваційно-стимулюючим компонентом процесу. Значення цього компоненту у будь-якому процесі освіти підкреслюється Н.Лавриченко: ”Адже саме позитивна мотивація до навчання та особистісного поступу, яку створює й підтримує насамперед учитель (викладач – Г.Л.), є наріжною умовою конструктивної соціалізації...”[5, с.181].

3. Осуществление найденного плана решения.	1. Выбор математической модели решения: а) числовое выражение; б) совокупность числовых выражений; в) равенство с одним неизвестным.
4. Обсуждение и корректирование найденного решения.	1. Сопоставительный анализ результата каждого действия с текстом задачи. 2. Сопоставление других способов решения с выполненным.

Исходя из определения текстовой математической задачи как модели объективной действительности, представленной в естественно-знаковой форме, само решение можно охарактеризовать как математическую модель этой объективной действительности. Метод моделирования, в этом случае, становится универсальным - одновременно формируются и логические умения, и происходит развитие математического мышления.

При использовании данного метода процесс решения текстовой математической задачи и соответствующих ему умственно-учебных действий представлен в табл. 2.

Таблица 2

Метод моделирования в процесс решения текстовой математической задачи и соответствующие ему умственно-учебных действий

Модель процесса решения текстовой математической задачи	Умственно-учебные действия
1. Исследование текстовой модели реальной ситуации.	1. Предварительный анализ (анализ 1): а) осмысление ситуации; б) семантический анализ текста задачи; в) выделение количественных характеристик из текста задачи.
2. Построение вспомогательной модели-схемы.	1. Синтез через анализ-1. 2. Абстрагирование.
3. Построение математической модели.	1. Анализ модели-схемы (анализ-2). 2. Преобразование модели-схемы в числовое выражение или совокупность числовых выражений.
4. Соотнесение результата решения математической модели с текстом-моделью.	1. Сопоставление. 2. Причинно-следственные связи. 3. Обобщение.
5. Отыскания иных методов решения текстовой математической задачи.	1. Повторный анализ вспомогательной модели-схемы. 2. Синтез в виде новой математической модели.

Представленная модель процесса решения текстовой математической задачи в зависимости от изучаемого материала, от конкретной цели урока или функциональном использовании текстовой математической задачи, может быть более конкретизирована. Так, этап 2 можно дополнить следующим „Проверка правильности построения вспомогательной модели-схемы”. При этом умственные и учебные действия основываются на поэлементном сравнении. Этап 5 также может быть дополнен таким пунктом „Составление обобщенной задачи, ее решение и исследование”.

Данная теоретическая информация предлагается студентам на лекционном занятии по специально разработанному курсу «Формирование логических умений у младших школьников в процессе решения задач» и на практических занятиях конкретизируется. С учетом того, что методика формирования логических умений у младших школьников является новым

Таблица 1

Модель застосування художньо-естетичної інформації у підготовці до професійного спілкування

знаний, планирование решение, прогнозирование, отыскание других способов оптимально-рационального решения для итогового обобщения. Внутренний механизм решения задачи представляет совокупность умственных операций, одни из которых могут выступать составными элементами других операций, определяемых в психологических исследованиях как умственные действия. Таким образом, процесс решения текстовой математической задачи являясь сложным синтетически-аналитическим процессом способствует не столько усвоению и закреплению знаний, сколько развитию умения использовать ранее осознанные знания для получения новых знаний о объективной действительности.

Формирование логических умений невозможно без уяснения особенностей мыслительной деятельности относительно других видов деятельности в процессе решения текстовых математических задач. К этим особенностям относятся: а) использование операционального аппарата мыслительной деятельности и обобщенных умственных действий; б) использование специфических умственных действий, характерных для математического мышления и математической деятельности; в) логико-математические действия, при помощи которых выполняющий мыслительную деятельность в процессе решения задач логически преобразует математический материал; г) сделанные умозаключения имеют индуктивно-дедуктивный характер как по аналогии, так и по интуиции с последующим обоснованием.

Исходя из этих выделенных особенностей, выбор метода формирования логических умений сужается до наиболее рационального – моделирования.

Общепринятый процесс решения текстовой математической задачи расширяется при использовании этого метода, но дает в итоге более быстрый переход во времени внешних действий во внутренние действия субъекта деятельности. Логические умения, соответствующие каждому этапу решения текстовой математической задачи трансформируются и качественно изменяются.

Таблица 1

Умственно-учебные действия при традиционном поэтапном решении тестовых математических задач

Процесс решения задач	Умственно-учебные действия
1. Осмысление текстовой математической задачи.	1. Выделение полных, промежуточных, искомым числовых характеристик объектов. 2. Выделение отношений между полными, промежуточными и искомыми числовыми характеристиками объектов.
2. Поиск и планирование решения.	1. Анализ сведений, полученных при первичном анализе текста задачи. 2. Синтезирующее сравнение, на основе которого устанавливается последовательность выполнения арифметических действий. 3. Абстрагирование.

№ з/п	Структурні Компоненти	I етап (модуль) Підготовка до роботи	II етап (модуль) Формування соціально-перцептивних умінь та якостей	III етап (модуль) Формування комунікативних умінь та якостей	IV етап (модуль) Формування інтерактивних умінь та якостей
1	Цільовий Компонент	Установчо - орієнтаційна спрямованість			
2	Мотиваційно-стимулюючий компонент	Пізнавально - діяльнісна спрямованість			
3	Змістовий Компонент	Художньо-естетичний та професійний тезаурус			
4	Операційно-діяльнісний компонент та контрольно-корекційний компонент	Теоретична підготовка		Теоретична підготовка	
		Лекції, семінари	Самостійна робота	Лекції, Семінари	Самостійна робота
5	Оцінювально-результативний компонент	Практична підготовка		Практична підготовка	
		Творчі завдання	Інформаційно-репродуктивні завдання	Творчі завдання	Проблемно-пошукові завдання
		Контрольно - оцінювальні завдання та підсумки I етапу		Контрольно - оцінювальні завдання та підсумки III етапу	
		Контрольно - оцінювальні завдання та підсумки II етапу		Контрольно - оцінювальні завдання та підсумки IV етапу	

Набуття професії є певним шляхом придбання соціального досвіду, а

значить і складовою частиною загального процесу соціалізації. Тому формування мотиву до оволодіння певними вміннями та якостями, що необхідні для здійснення професійного спілкування майбутнього фахівця, у різних сферах соціальної роботи, є визначальною умовою, що забезпечує бажаний результат. Мотив у навчальній діяльності – це внутрішнє спонукання будь-якої діяльності взагалі та пізнавальної зокрема, спонукання до оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Отже, робота викладача на першому та другому етапі має установчо-орієнтаційну спрямованість. Йде процес формування усвідомлених мотивів. Подаються установки на розуміння професійного спілкування як основи всіх видів діяльності у соціальній роботі та самостійного виду професійної діяльності соціального педагога. Фахівець незалежної демократичної країни, який має вищу освіту, професійна діяльність якого відбувається у сфері „людина ↔ людина”, повинен мати достатній рівень як професійної, так і загальнокультурної освіченості, бо він належить до інтелігенції, а цей статус зобов'язує. Працювати з клієнтом, у якого набагато вищий рівень цієї освіченості ніж у фахівця, складно, а в деяких ситуаціях і неможливо. Тому перші два етапи спрямовані на формування мотивів та орієнтацію студентів на набуття достатнього професійного та загальнокультурного рівнів. Усвідомлення рівнозначності цих двох завдань як викладачами, так і студентами забезпечить ефективність підготовки до виконання професійної діяльності взагалі та професійного спілкування зокрема. Стимулюючими є орієнтація на мотив позитивного результату навчальної діяльності, мотив успіху. Сформованість цих мотивів стає підґрунтям до роботи над мотиваційної сферою на третьому та четвертому етапах. Характер спрямованості у формуванні мотивації – пізнавально-діяльнісний. Формування пізнавальної мотивації, заснованої на заохоченні студентів до знайомства з новим, нестандартним, специфічним, сприяє творчому розвитку майбутнього фахівця. За В.Ягуповим, пізнавальна мотивація підвищує активність, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, впливає на їх розвиток. Пізнавальна мотивація спрямована на отримання знань загальноосвітніх, фундаментально-професійних, що забезпечує систему глибоких і міцних знань, на базі яких і ґрунтуються вміння та навички професійного спілкування соціального педагога. Пізнавальна мотивація забезпечує формування мотивації на професійну діяльність, на практичне застосування знань. Формування та розвиток вказаних мотивів навчальної діяльності студентів запускає механізм стимуляції до надбання ними високого рівня якостей та вмінь професійного спілкування та підвищення свого загальнокультурного рівня.

Змістовий компонент процесу застосування художньо-естетичної інформації у підготовці майбутніх фахівців до професійного спілкування складає систему знань, що містить такі інформаційні блоки: професійний тезаурус, характеристики професійного спілкування соціального педагога. Інформація першого блоку має два призначення. По-перше, це знання професійного змісту, які увійшли до тезаурусу студентів завдяки попередньому досвіду і стали опорними у формуванні професійного

формуванню логических умений у младших школьников.

Однако, в большинстве исследований по проблеме формирования логических умений, главный акцент все же остается на содержательной стороне учебного процесса, на логической систематизации учебного материала, методического обеспечения процесса передачи учащимся определенной программой системы знаний. Доминирующим в начальном образовании является подражательный и объяснительно-иллюстративный метод, причем на всех этапах школьного обучения. Операциональный компонент мышления в исследовании остается без должного внимания, что не способствует формированию умственно-учебных действий. А это отражается на сформированности логических умений школьников и студентов педагогических специальностей, так как они бывшие учащиеся школы. Поэтому подготовка учителей начальной школы к формированию логических умений у младших школьников представляет собой двойкий процесс – формирование логических умений у самих студентов и ознакомление с методикой формирования логических умений у учащихся младших классов.

Целью данной статьи является рассмотрение теоретико-практической подготовки учителя начального обучения к формированию логических умений у младших школьников в процессе усвоения математических знаний.

Изложение основного материала. Для решения этой проблемы имеет значение выбор содержательного компонента. Наиболее благоприятным являются текстовые математические задачи. Являясь моделью реально существующих процессов и явлений представленных в естественно-знаковой форме они выступают как продукт мыслительной деятельности, служат одновременно внешними опорами мышления, определяя и направляя ход дальнейших рассуждений. Сущность решения тестовых математических задач выступает как деятельность моделирования и исследования моделей. Это дает основание рассматривать моделирование задач как метод, наиболее приемлемый для формирования логических умений, а сами модели – как средство формирования умственно-учебных действий [1-8].

Будучи по своему текстовому содержанию сюжетными, текстовые математические задачи отражают реальную действительность, которая учащимся начальной школы знакома и узнаваема.

Придерживаясь точки зрения психологов и дидактов, выделяющих три структурных компонента умения: мотивационный, содержательный, операциональный, можно констатировать, что текстовые математические задачи являются тем учебным материалом, в котором содержательный и операциональный компоненты учебно-познавательной деятельности выступают в тесной взаимосвязи. Сам процесс решения текстовых математических задач можно условно разделить на внешний и внутренний.

Внешняя сторона представляет совокупность учебно-материализованных действий, а внутренняя – умственные действия и операции, обеспечивающие понимание, переработку текста, актуализацию

перерабатывать математические знания, а главное – умение применять эти знания в стандартных и нестандартных ситуациях, обеспечивается формированием логических умений уже на стадии начального школьного образования.

Исходя из определения логического умения как умения устанавливать взаимосвязь, взаимозависимость объектов действительности и выражать их в естественно-знаковой или знаково-символической форме, можно констатировать, что его формирование обеспечивается овладением учащимися умственно-учебными действиями.

Анализ исследований и публикаций. В современных научно-технических условиях жизни действительность рассматривается в двух видах – объективно существующая действительность и виртуальная действительность.

Виртуальная действительность, являясь возможной к реализации при определенных условиях, представляет собой теоретико-прогнозирующие знания, которые требуют экспериментально-опытного подтверждения чтобы стать объективной действительностью или не стать ею. Войдя в речевой обиход в конце XX века, данный вид действительности тесно связан с развитием вычислительной техники. Но он имеет своим операциональным средством – логические умения, как выше названные, так и логико-математические умения, присущие формальной или математической логике. Объектами этой действительности в большинстве случаев являются гипотезы, предположения, теории.

Применительно к учебно-познавательной школьной деятельности рассматривается объективная действительность- реально существующие объекты. К ним относятся те, что можно непосредственно увидеть, пощупать, попробовать и применить к ним определенные манипулятивные действия. Если эти объекты материально-вещественны, то их можно заменить моделью и продолжать исследовать для получения все новых и новых знаний о них.

Формированию умственных действий при работе с объективной действительностью в учебно-познавательном процессе посвятили свои исследования П. П. Блонский, Д. Н. Богоявленский, П. Я. Гальперин и др. Они исходили из высказывания Л. Е. Выготского о взаимосвязи обучения и развития ребенка, о необходимости соблюдать в обучении принцип последовательного перевода внешних (учебных) действий во внутренние (умственные), о ведущей роли обучения в развитии ребенка.

Непосредственное отношение к проблеме формирования логических умений у младших школьников имеют работы, в которых рассматриваются условия развития познавательного интереса к математическим знаниям (Б.Г. Друзь, П.В. Истомина), формированию логической грамотности младших школьников (Е. Н. Маланюк, Т. П. Никольская). Методисты Е. С. Дубинчук, Б. Г. Друзь, А. М. Пышкало разработали сборники занимательных задач математического содержания, использование которых способствует не только развитию познавательного интереса к предмету обучения, но и при правильном методическом подходе способствует

спілкування. Ці знання потребують актуалізації, а, враховуючи різний рівень підготовки студентів, і організації сприйняття інформації як нової. По-друге, у цей блок увійшли відомості, з якими студенти зустрічаються вперше, які є новими і завдяки яким поповнюється їх професійний тезаурус. До змістового компоненту слід віднести також уміння та навички, види діяльності, розумові операції, що забезпечують опанування попередніх елементів. "Нинішній зміст освіти як у загальноосвітній, так і професійній школі передбачає, взагалі кажучи, освоєння учнями і студентами майже всіх основних видів діяльності", - підкреслює С.Гончаренко, розкриваючи сучасні вимоги до змісту освіти на державному рівні [6, с.87]. Професійний тезаурус містить знання (вміння та навички), отримані студентами з інших навчальних дисциплін у попередній професійній підготовці (на молодших курсах), які є базовими для формування професійного спілкування соціального педагога. Другий блок змістового компоненту передбачає відомості про місце професійного спілкування у загальній професійній діяльності, систему професійного спілкування та взаємозв'язок її елементів, сутність провідних аспектів професійного спілкування соціального педагога, принципи та вимоги до професійного спілкування соціального педагога, зміст та вимоги до особистісних характеристик, що забезпечують професійне спілкування. Для якісної підготовки фахівця до майбутньої професії, практично всі види якої пов'язані з професійним спілкуванням, і зважаючи на те, що саме спілкування є самостійним видом професійної діяльності, важливо враховувати два види інформації: вимоги професії та особистісні характеристики, що обумовлюють професійні якості.

Відомості всіх блоків змістового компоненту моделі, що стають знаннями, являють собою теоретичну базу основу для формування вмінь та якостей, які забезпечують достатній та високий рівень професійної майстерності у спілкуванні соціального педагога з клієнтом.

Реалізація змістового компоненту в підготовці студентів до професійного спілкування здійснюється через операційно-діяльнісний компонент. За В.Ягуповим, „операційно-діяльнісний компонент - це організація практичної навчально-пізнавальної діяльності учнів з опанування змісту освіти. Цей компонент є одним із головних складових дидактичного процесу і його можна визначити як процесуальний, методичний” [4, с.233]. Процесуальність цього компоненту відображається у формах підготовки до професійного спілкування соціального педагога. Обидва ці елементи складають теоретичну (засвоєння знань, що відображують зміст) та практичну підготовку (формування вмінь, навичок та якостей) майбутнього фахівця до професійного спілкування. Теоретична підготовка здійснюється на перших трьох етапах через лекційну форму роботи та різні форми самостійної роботи: написання творчих робіт, рефератів, опрацювання рекомендованої літератури, підготовка до усних виступів. Курсові та екзаменаційні роботи одночасно є формою самостійної теоретичної підготовки з визначеної теми, так і формою контролю. Практична підготовка має місце на всіх чотирьох етапах. Практична

підготовка на першому етапі складається з трьох груп методів: діагностично-пізнавального, творчого, інформаційно-репродуктивного. На другому етапі практична підготовка до професійного спілкування спирається на діагностично-пізнавальні методи, творчі і проблемно-пошукові. Третій етап заснований на творчих та практичних методах у підготовці фахівців. Завдання з формування якостей професійного спілкування відповідають характеру методів. Четвертий етап операційно-діяльнісного компоненту містить тільки практичну підготовку. Відповідно до завдань та змісту цього компоненту, формування якостей та вмінь професійного спілкування у майбутніх фахівців здійснюється адекватно дидактичній формі – на практичних заняттях, де відбувається соціально-педагогічний тренінг, як метод відпрацювання вмінь та якостей професійного спілкування, завдяки творчим завданням. Діагностично-пізнавальні завдання спрямовані на визначення базового тезаурусу з соціально-педагогічної галузі знань та вмінь і мистецтвознавства. Ці завдання мають за мету не тільки виявити художні уподобання студентів, рівень їх потенційних можливостей з означених галузей, але й дати можливість кожному пізнати себе, осмислити свою духовну суть, правильно відрефлексувати. Творчі завдання та вправи цього етапу спрямовані на розвиток спостережливості та проникаючої емпатії як якостей, що необхідні для організації процесу професійного спілкування та управління ним. Інформаційно-репродуктивні завдання припускають збагачення означених тезаурусів і відпрацювання вмінь за поданими зразками. Експериментально-пізнавальні завдання другого етапу пов'язані з розвитком у студентів перцептивних вмінь, а на їх основі і професійних якостей, яких потребує процес професійного спілкування соціального педагога. Пізнавальна сторона рекомендованих завдань полягає, по-перше, у наданні можливості студентам сприйняти свої відчуття, дізнатися про ті сторони своєї емоційної сфери, про які вони ще не мали уявлення; по-друге, відчувати внутрішній стан реального клієнта через запропоновану „модель-клієнта” і, по-третє, скласти уявлення про гармонізацію відрефлексованих станів - свого і клієнта. Експериментальна сторона цих завдань пов'язана з тим, що студентам не дається готове знання, яке вони „засвоюють”, а пропонуються певні повідомлення, усвідомлення і засвоєння яких відбувається через власний „експеримент”, який збагачує їхній досвід за рахунок самостійно отриманих для себе знань. Творчі завдання цього етапу виконуються завдяки проблемно-пошуковим методам, які спрямовані також на самостійний пошук інформації, необхідної у розв'язанні проблеми, яку містить зміст завдання. Другому етапу притаманні завдання-вправи, виконання яких спрямоване на розвиток вмінь прогнозування, передбачення ходу процесу професійного спілкування. На цьому ж етапі використовуються методи інтерпретації ситуацій, відображених у певних творах мистецтва у професійному контексті, та методи моделювання спілкування соціального педагога і клієнта через навчальні „моделі клієнтів” та „моделі професійних ситуацій” (поведінки та поводження). Операційно-діяльнісний компонент третього

Резюме

В статті представлено аналіз деяких ключових понять і ідей рекомендованого Советом Европы компетентностного підходу к иноязычному образованию, понимание и использование которых является принципиально важным в подготовке учителей иностранного языка с учетом намерений Украины интегрироваться в европейское образовательное пространство.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенции, Общеввропейские Рекомендации по изучению иностранных языков.

Резюме

У статті подається аналіз деяких стрижневих понять і ідей рекомендованого Радою Європи компетентнісного підходу до іншомовної освіти, розуміння й врахування яких є принципово важливим у підготовці вчителів іноземної мови з огляду на наміри України інтегруватися в європейський освітній простір.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенції, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти.

Література

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. - Council of Europe, 2001. - 260 p.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи / За ред. проф. П.Беха. - К.: Шкільний світ, 2001. - 44 с.
3. Бех П. 3 позицій комунікативної орієнтації // Іноземні мови в навчальних закладах. - №1-2. - 2002. - С.34-40.
4. Insights from the Common European Framework. - Oxford University Press, 2004. - 143 p.
5. Brumfit Ch. Individual Freedom in Language Teaching. - Oxford University Press, 2001. - 207 p.

Подано до редакції 21.06.2006

УДК 371.132

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

*Михайлович Татьяна Степановна
кандидат педагогических наук, доцент
Харьковский национальный педагогический университет
им. Г. С. Сковороды*

Постановка проблемы. В концепции общеобразовательной школы Украины указывается на то, что начальная школа призвана обеспечить личностно-ориентированное обучение, которое предполагает: развитие способностей каждого ученика с учетом его психофизиологического и умственного развития; формирование умений самостоятельно приобретать и применять ранее усвоенные учебно-познавательные знания; создавать условия для развития мыслительной деятельности и аргументированного обоснования результатов этой деятельности в устной или письменной формах.

Приобретение учащимися умения учиться, самостоятельно усваивать и

потенційний соціальний аспект процесу засвоєння мови.

Останнє зауваження, яке дозволяють межі даної статті, стосується питання, на якому саме етапі професійної методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови має відбуватися його знайомство з компетентнісним підходом і Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Г.Коморовська, підсумовуючи свій досвід ознайомлення з матеріалами Рекомендацій польських студентів-філологів, радить виділити з загального змісту Рекомендацій кілька тематично однорідних спецкурсів, прочитати їх протягом одного семестру, і опрацювати у поєднанні завдань для самостійного читання, лекцій з елементами дискусії та написання семестрової дослідницької роботи [4, с.55-63]. Наш досвід викладання курсу методики у вітчизняних умовах постійного скорочення годин на професійні курси в навчальному плані свідчить про можливість інтегрування інноваційних положень Рекомендацій у відповідні підрозділи загального курсу методики навчання іноземної мови, включення їх в екзаменаційні білети/ тести і обов'язкове врахування при написанні курсових і дипломних наукових робіт.

Висновки. Як неодноразово підкреслюється в тексті Загальноєвропейських Рекомендацій, вони не планувалися як якась законодавча норма, а лише як перелік порад щодо забезпечення ефективного засвоєння мови і тому носять описувальний характер. Проте посилання на них як на орієнтир у чинній вітчизняній програмі з іноземних мов зобов'язує до більш глибокого і детального ознайомлення широкого освітянського загалу з ключовими положеннями компетентнісного підходу, рекомендованого Радою Європи. На жаль, на даний час вимоги чинної шкільної програми і Рекомендації існують переважно самі по собі і майже не перетинаються в щоденній практиці.

Будучи зверненими до професіоналів у галузі іноземної освіти, вони апелюють не тільки безпосередньо до вчителів іноземних мов, та тих, хто відповідає за їх підготовку, але й до укладачів навчальних програм, авторів підручників, розробників екзаменаційних тестів. Дослідження умов успішного використання Рекомендацій при адмініструванні освіти, конструюванні навчальних програм, складанні підручників, створенні систем перевірки мовної і мовленнєвої компетентності має стати перспективним напрямком подальших розвідок у галузі іноземної освіти з метою реального її реформування і забезпечення ефективного використання іноземної мови громадянами України для задоволення їх комунікативних потреб у спільному європейському просторі.

Summary

The article analyses some key notions and ideas of the competence-based approach to language learning presented in the Common European Framework of References which are of primary importance for in-service education of foreign language teachers in Ukraine, considering the country's intention to participate in the process of all-European integration in education.

Keywords: competence-based approach, competence, competences, Common European Framework of Reference for Languages.

етапу включає методи та вправи, завдяки яким проводиться робота над відпрацюванням умінь приймати та подавати інформацію. Творчі та практичні завдання, що містять третій етап, спрямовані на актуалізацію інформації, яка знаходиться не на поверхні, яка прихована для будь-якої людини, але не може бути непоміченою фахівцем.

Четвертий етап у моделі підготовки студентів до професійного спілкування є завершальним. Операційно-діяльнісний компонент цього етапу спрямований безпосередньо на практичну підготовку, яка спирається по-перше, на знання, отримані на попередніх трьох етапах, а по-друге, на сформовані практичні вміння, що опрацьовувалися на попередніх етапах. Практична підготовка містить тільки практичні завдання (як форми навчального процесу). На цьому етапі застосовуються творчі, практично-корекційні та тренінгові прийоми й методи роботи. Їх спрямованість – формування і розвиток інтерактивних вмінь та навичок, що забезпечують професійний рівень спілкування. Зміст завдань полягає в розвитку у студентів вмінь керувати процесом взаємодії та впливати на хід професійного спілкування. Відпрацьовуються такі якості, як нормативність поведінки, неконформізм, професійна сміливість, завдяки яким соціальний педагог розв'язує проблеми, що вимагають від нього рішучості безпосередньо у соціальному захисті клієнта, а особливо у захисті прав дитини. На цьому етапі домінують групові форми роботи, яка забезпечує можливість відпрацювання вмінь взаємодії та впливу. Ведеться робота над вербальними та невербальними (жестами, мімікою, пантомімікою, рухами тощо) засобами спілкування через комплексні завдання. Творчі завдання також присвячені розвитку вмінь декодувати інформацію. На цьому етапі формуються такі якості професійного спілкування, як домінантність, неконформізм, а також почуття гумору. Використовуються діалогічні форми роботи з формування професійного спілкування соціального педагога.

Контрольно-корекційний компонент також має діяльнісно-процесуальний та методичний характер і тому функціонує у тісній взаємодії з операційно-діялісним компонентом. Контрольно-корекційна робота відбувається на всіх чотирьох етапах. „Контрольно-регулятивний компонент спрямований на з'ясування ефективності функціонування всієї моделі навчального процесу, вивчення результативності дій кожного її компонента, своєчасне внесення корективів” [4, с.233]. Мають місце як традиційні форми контролю, так і нетрадиційні: усні, письмові (за відтворенням інформації), іспити, залки, опитування (за формою проведення), творчі та експериментально-діагностичні (за змістом). Певне місце займає самоконтроль, самоперевірка, самокорекція (самотестування, самоспостереження, рефлексія) з наступним обговорюванням у групі. Усі ці форми контролю та самоконтролю забезпечують зворотній зв'язок, дають інформацію викладачеві про засвоєння знань, про зміст, сутність та функціонування художньо-естетичної інформації, про систему елементів професійного спілкування соціального педагога, його характер, стилі, провідні аспекти, форми і засоби, а також про рівень сформованості вмінь

та якостей професійного спілкування у студентів. Це дає змогу оперативно реагувати на недоліки, труднощі та помилки, що заважають засвоєнню навчальної інформації.

На всіх етапах операційно-діяльнісного та контрольного-корекційного компонентів мають місце методи первинного аналізу та узагальнення.

Оцінювально-результативний компонент моделі є завершальним компонентом у підготовці соціального педагога до професійного спілкування. Проводяться контрольні-оціночні заходи, які демонструють результати роботи на кожному етапі. „Адже результатом засвоєння є знання, способи діяльності, творчі вміння, навички, світоглядні цінності і кожний предмет має свої особливості і є специфічною часткою в загальноосвітній підготовці”[7, с.17], а на нашу думку, і в професійній підготовці фахівців безпосередньо. Тому перший етап повинен завершуватися сформованістю мотивації до оволодіння знаннями, що забезпечують якісний рівень професійного спілкування. Результатом роботи на другому етапі є сформованість у майбутніх фахівців перцептивних умінь та якостей, необхідних для сприйняття клієнта як об'єкта своєї професійної діяльності. Підсумки роботи на третьому етапі складають сформованість комунікативних умінь та якостей, умінь приймати та передавати інформацію. Четвертий етап оцінювально-контрольного компоненту є узагальнюючим, як з роботи на цьому етапі (сформованість інтерактивних умінь та навичок), так і з усього процесу формування професійного спілкування. Отже, до кінцевого результату процесу підготовки соціальних педагогів до професійного спілкування варто віднести: систему професійних знань, які складають теоретичну основу професійного спілкування соціального педагога; сформовані особистісні якості, що забезпечують високий рівень професійного спілкування; вміння творчо мислити; вміння працювати над підвищенням показників з основних характеристик професійного спілкування; вміння удосконалювати свою загальнокультурну підготовленість.

Для представленої моделі суттєвими є суб'єкт ↔ суб'єктні стосунки. Цей характер взаємодії між викладачем та студентом є сучасною вимогою до організації процесу навчання взагалі, а в нашому випадку - до здійснення професійної діяльності, у кожному компоненті всіх чотирьох етапів підготовки майбутнього фахівця до професійного спілкування.

Тому, можна дійти висновку, що освіта (а в нашому випадку окрема її ланка – підготовка до професійного спілкування соціального педагога) має надати знання, умінь і навички діяльності (озброюючи методологією постійного самовдосконалення) та сформувати життєвий досвід (спираючись на демократичні загальнолюдські цінності). Можна вважати, що такі особливості представленої моделі як двоаспектність (професійна і загальнокультурна підготовка), логічна поетапність, структурна єдність, змістовна упорядкованість, методична та організаційна гнучкість, висока адаптивність забезпечують формування умінь та якостей професійного спілкування соціального педагога. Розглянута нами наукова література дала змогу дійти також висновків, що моделювання глибоко проникає в

компетенцій: знання про оточуючий світ, соціокультурних знань, міжкультурної обізнаності, практичних умінь та технологій (соціальних, щоденних побутових, професійних, дозвільних), умінь вчитися, евристичних умінь тощо [1, с.101-108].

Таким чином, обираючи загальноєвропейський напрямок розвитку змісту іншомовної освіти, важливо дотримуватися понятійної і термінологічної відповідності у використанні цих термінів. А чітке розведення понять “компетентність” та “компетенція” принципово важливе для розуміння кінцевої мети навчання іноземної мови: чи ми лише розвиваємо певні іншомовні знання і вміння (компетенції), чи вчимо практично використовувати ці знання і вміння у процесі міжкультурної комунікації (формуємо компетентність).

Важливою ідеєю, яку слід донести до майбутніх учителів іноземної мови, є діяльнісна зорієнтованість компетентнісного підходу. Вона виражається, перш за все, в тому, що учні мають виконувати певні завдання, які є актом певної мовленнєвої діяльності (рецептивної, продуктивної, інтерактивної чи медіативної), в певних умовах спілкування (фізичних, соціальних, часових), в окремій сфері діяльності (суспільній, особистій, освітній чи професійній), з застосуванням різноманітних стратегій (комунікативних і навчальних).

Особливу увагу студентів при проходженні курсу методики навчання іноземної мови слід звернути на інноваційне трактування в контексті компетентнісного підходу видів мовленнєвої діяльності, в яких бере участь користувач мови. Традиційно у вітчизняній і зарубіжній методичній літературі виділяються рецептивні і продуктивні види мовленнєвої діяльності, які спираються на письмову чи усну форму мовлення (аудіювання, читання, говоріння й письмо). Інноваційним заходом, здійсненим у Загальноєвропейських Рекомендаціях є виділення інтеракції як окремого виду мовленнєвої діяльності.

Під інтеракцією розуміється усна чи письмова комунікативна взаємодія щонайменше двох осіб, в ході якої вони почергово то сприймають, то продукують інформацію, тобто здійснюють негайний зворотній зв'язок. До прикладів інтерактивної діяльності належать ділове і побутове спілкування, різноманітні дискусії, дебати, інтерв'ю, перемовини, спільне планування, співпраця з метою досягнення конкретної практичної цілі [1, с.73]. Фактично, інтеракція поєднує в собі рецептивну і продуктивну комунікативну діяльність і, відповідно, спирається на всі рецептивні і продуктивні стратегії. Проте для успішного здійснення такої діяльності в усній чи письмовій формі необхідно володіти особливими стратегіями, такими як: ідентифікування інформаційних прогалів чи розходжень у точках зору, формулювання припущень, ініціювання розмови, прохання про допомогу, апелювання за роз'ясненням, надання роз'яснення, відновлення спілкування тощо. Спрямування особливої уваги на формування компетенцій і стратегій, що забезпечують інтерактивний характер мовлення, цілком відповідає тим змінам, які сталися в надзвичайно динамічному щодо обміну інформацією сучасному світі, і

Суттєво, що англomовний термін 'competence' мав граматичну позначку іменника, що має форму тільки однини, і відносився до збірних іменників.

У такому значенні цей термін зберігався досить тривалий час, про що свідчать видані пізніше автентичні словники (Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1983; Collins Cobuild English Dictionary, 1995). У західній педагогічній та методичній літературі він широко вживався під час розроблення комунікативного підходу до навчання іноземної мови. Поступовий розвиток терміну "комунікативна компетентність" як загального, інтегруючого поняття відбувався в напрямі виділення окремих параметрів (дескрипторів) для опису мовних ресурсів, механізмів, норм та правил комунікативної діяльності. У сучасних Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти маємо справу вже з англomовним терміном 'competences', що набув форми множини, став іменником, котрий підлягає рахунку і втратив значення збірності. Це нове значення закріплене у останньому виданні добре відомого і популярного Словника сучасної англійської мови видавництва Лонгман (Longman Dictionary of Contemporary English, 2005), і тлумачиться воно у формі множини як "уміння, необхідне для виконання певної роботи". Отже еволюція терміну "компетентність" призвела до виділення нового поняття - "компетенція, компетенції", котре зосереджується на конкретних знаннях і вміннях, стратегіях та внутрішніх механізмах, що забезпечують здатність спілкуватися.

Справді, Рекомендації описують компетенції як "суму знань, умінь та таких характеристик, котрі дозволяють людині виконувати [мовленнєві] дії" [1, с. 9]. Термін розвинувся в окреме поняття, яке позначає складові цілісної структури лінгвістичних, соціокультурних та прагматичних дескрипторів, що характеризує певний рівень володіння іноземною мовою. У складі лінгвістичних компетенцій виділяються: лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна та орфоепічна компетенції. До соціолінгвістичних компетенцій відносяться лінгвістичні маркери соціальних стосунків, правила ввічливості, вирази народної мудрості, стилістичні діапазони (реєстрові відмінності), діалектні особливості та акценти. Серед прагматичних компетенцій називаються: дискурсивні (знання і вміння організувати речення у певні зв'язні послідовності) та її аспекти (вміння пристосовуватися до різноманітних умов спілкування, вміння вести розмову, вміння розвивати тему, вміння досягати зв'язності та злитності висловлювання); функціональні (вміння використовувати усне та писемне мовлення для досягнення певних функціональних цілей – таких мікрофункцій, як надання і запит фактичної інформації, вираження і виявлення ставлення, спонукання тощо; таких макрофункцій, як опис, розповідь, коментар, пояснення тощо; конструктивні (знання і вміння будувати різноманітні інтерактивні схеми).

Про широкий соціальний контекст компетентнісного підходу до процесу оволодіння іноземною мовою говорить включення Загальноєвропейськими Рекомендаціями до складу якостей, що забезпечують здатність здійснювати комунікацію, так званих життєвих

теоретичне мислення і практичну діяльність людини загалом, і в педагогічну науку зокрема. Цей метод і вищевказані експериментальні методики, що були використані нами, дозволили розробити модель, яка виступає засобом відображення такого реально існуючого соціально-психологічного явища (процесу), і водночас є орієнтиром у підготовці фахівця до здійснення ним як професійного спілкування, так і інших видів професійної діяльності соціального педагога і може бути застосована у розробці матрикулу вказаної професії.

Резюме

У статті представлена педагогічна модель процесу підготовки соціального педагога до професійного спілкування. Розглядається зміст кожного компоненту розробленої моделі з позиції їх функціонування. Проаналізовано підходи до моделювання як методу організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: педагогічна модель, підготовка соціального педагога, професійне спілкування.

Резюме

В статье представлена педагогическая модель процесса подготовки социального педагога к профессиональному общению. Рассматривается содержание каждого компонента разработанной модели с позиции ее функционирования. Проанализированы подходы к моделированию как методу организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: педагогическая модель, подготовка социального педагога, профессиональное общение.

Summary

The pedagogical model of process of preparation of social teacher to professional intercourse is represented in the article. Maintenance of every component of the developed model from position of its functioning is examined. In the article analyzed fit for the design as method of organization of teaching and educative process.

Keywords: pedagogical model, preparation of social teacher, professional intercourse.

Література

1. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, Н.П.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983.– 840 с.
2. Никандров В.В. Метод моделирования в психологии: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2003. – 55 с.
3. Войтко В. И., Балл Г. А. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях // Программированное обучение. – Киев: Вища школа, 1978. – С. 3-10.
4. Ягулов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
5. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. – К., 2000. – 444 с.
6. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А.Зязюна. – К., 2000. – С.81-107.
7. Савченко О.Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С.6-17.

Подано до редакції 19.06.2006

ПІДГОТОВКА І ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ, НАГЛЯД ЗА ЇХНЬОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ТА ШКОЛАМИ У ГРОМАДАХ ГАЛИЦЬКИХ НІМЦІВ У XIX СТ.

*Луканюк Сергій Михайлович
аспірант кафедри педагогіки*

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка

Постановка проблеми. Становлення та розвиток системи шкільництва забезпечують такі важливі чинники як наявність кваліфікованих учительських кадрів з відповідним рівнем фахової підготовки, можливість підвищення кваліфікації та регулярний контроль за їх професійною діяльністю. У період приєднання Галичини до Австро-Угорщини в результат першого поділу Польщі 1772 року та в перші десятиліття її панування вчительське питання було надто гострим, оскільки кількість вчителів та їхня професійна кваліфікація були в той час недостатніми, що в свою чергу сприяло низькому рівню освіти в державі, а насамперед у її провінціях. Особливо гостро освітнє питання поставало перед національними меншинами імперії, зокрема також перед німецькими переселенцями, які почали заселяти Галичину починаючи з 1774 року згідно з поселенським патентом (Ansiedlungspatent) імператриці Марії Терезії [5, с. 22].

Аналіз останніх досліджень. Зважаючи на дослідження даної проблеми науковцями, можна констатувати, що у науковій літературі висвітлювалися лише певні аспекти даної наукової теми. Вагомий внесок у розроблення даної теми зробили насамперед австрійські та німецькі дослідники, зокрема Р-Ф. Кайндль, С. Бредецький, З. Мюллер, Л. Гьон, Р. Мор та інші. Серед вітчизняних науковців можна виділити Б. Ступарика, С. Пахолківа, І. Курляк, І. Монолатія, які певною мірою займалися дослідженням даної проблеми.

Мета статті полягає в дослідженні та висвітленні комплексу проблем пов'язаних із підготовкою та підвищенням кваліфікації вчителів, наглядом за їх професійною діяльністю у школах, які належали німецьким громадам в Галичині у XIX ст.

Виклад основного матеріалу. Ознайомлення зі станом шкільництва, контрольованого німецькими громадами в Галичині, дало змогу встановити, що згідно з інструкціями для пасторів від 1786 року [2, с. 180] вони мали право наглядати тільки за викладанням Закону Божого в місцях їх проживання, але щодо решти навчальних предметів, то шкільні вчителі підпорядковувались звичайному шкільному керівництву. Суперінтендант (Superintendent) або його уповноважений були зобов'язані відвідувати школу принаймні один раз на рік і подавати звіт про це до крайового управління освіти.

Шкільна мережа країни була поділена на райони, у яких за освітніми справами спостерігали католицькі декани. Отже, євангельська шкільна система офіційно була підпорядкована деканам, а також опосередковано католицькому консисторію. На основі цього факту певних поступок

мови. Зосередженість компетентнісного підходу в навчанні іноземної мови на учневі проявляється у сильному акценті на самооцінюванні. У загальноєвропейському процесі іншомовної освіти цей акцент проявився в ідеї створення так званого «мовного портфеля» - задокументованих самим учнем у певному форматі усіх набутих ним знань, умінь, досвіду міжкультурного спілкування. Формат європейського мовного портфеля включає в себе три складові: мовний паспорт (опис поточного рівня комунікативної компетентності і усього навчального і соціолінгвістичного досвіду); мовну автобіографію (задокументовані відомості про усі види іншомовного навчання, та можливості міжкультурного спілкування); досє (усі письмові та інші роботи учня, підготовлені ним у процесі навчання).

Майбутні фахівці в галузі іншомовної освіти повинні не тільки навчитися складати власний мовний портфель, але й запровадити використання цього засобу контролю й самоконтролю у своїй педагогічній діяльності. Мовний портфель, крім функції задокументування й підсумовування, виконує ще й важливі педагогічні функції – мотивує навчальну діяльність учня й спонукає його до розширення міжкультурних контактів (у тому числі за допомогою сучасних інформаційних технологій), а також розвиває навчальну автономію.

Ще одним важливим моментом у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови до запровадження компетентнісного підходу є правильне володіння професійною термінологією. У цьому зв'язку виникає зауваження щодо інтерпретації англійських термінів 'communicative competence' та 'communicative competences' при їх вживанні в рідній мові. Саме ці терміни і поняття, які вони позначають, є ключовими у Рекомендаціях з мовної освіти.

Попри зовсім нещодавню появу Рекомендацій у вітчизняному освітньому просторі, компетентнісно орієнтована розробка змісту і методів навчання іноземних мов здійснюється європейськими науковцями вже досить давно. Як зазначає добре знайомий британський лінгвіст та педагог, професор Університету в Саутхемптоні Кр. Брумфіт, термін 'communicative competence' (в значенні "комунікативна компетентність") з'явився у науковому житті з середини 60-х рр. XX ст. у зв'язку з введеним американським лінгвістом Н. Чомським поняттям 'linguistic competence' ("лінгвістична компетентність") і визначенням ним різниці між компетентністю і мовленнєвою дією як між "знанням мови мовцем/слухачем" і "фактичним використанням мови у конкретних ситуаціях" [5, с.47].

У найближчому за часом до появи терміну 'competence' третьому виданні Оксфордського словника сучасної англійської мови за редакцією Хорнбі (Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, 1974) термін тлумачився, в першу чергу, як "здатність бути компетентним", а поняття "компетентний" означало "такий, що має здатність, владу, авторитет, уміння, знання тощо для виконання необхідного". Ці визначення повністю збігаються з українськими термінами "компетентність", "компетентний" в 11-томному Словнику української мови (т.4, 1973 р.).

загальноєвропейським ілюстративним дескрипторам.

Іншою особливістю рекомендованої шкали іншомовних знань і вмінь є гнучкість поділу на підрівні у межах кожного рівня. Це допускається і самими Рекомендаціями, коли підкреслюється індивідуальний характер процесу засвоєння мови і неідентичність шляху й рівня досягнення у будь-яких двох користувачів мовою [1, с.16-18]. Про це говорить і один з авторів нової вітчизняної шкільної програми П.Бех, роз'яснюючи особливості рівнів навченості, передбачуваних нею [3, с.36]. Розуміння цієї особливості є дуже важливим для професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, оскільки дає йому усвідомлення цілковитої природності того, що в його/її навчальній групі можуть одночасно працювати учень з рівнем А1 і учень з рівнем А1+, скажімо, з писемного мовлення, або рівні досягнень одного й того ж учня в різних видах мовленнєвої діяльності можуть бути різними. Врахування такої варіативності у межах однієї навчальної групи водночас і ускладнює роботу вчителя, і надає більш конкретних обрисів напрямку індивідуалізації навчального процесу. Спираючись на розроблені дескриптори для різних видів мовленнєвої діяльності і комунікативних стратегій, вчитель може конкретно визначити сильні і слабкі сторони кожного учня і цілеспрямовано посилити увагу до слабких сторін.

Отже, завдяки запропонованій «глобальній шкалі» рівнів володіння мовою й ілюстративних дескрипторів для кожного рівня відбувається градування вмінь користувача мовою, завдяки якому здійснюється оцінювання його успіхів учителем і, що не менш важливо, усвідомлення самим користувачем власних досягнень у вивченні мови. Тому важливо зорієнтувати майбутніх педагогів на доцільність використання ілюстративних дескрипторів не тільки для своїх навчальних потреб, але й як засобу самооцінки учнями власних умінь і досягнень.

Тільки за такої умови можлива та зміна ставлення до помилок, яка декларується у вітчизняній шкільній програмі [1, с.3], і нарешті відповідатимуть здоровому глузду вимоги стосовно правильності усного й письмового мовлення учня, які в колишні часи спонукали його до більш безпомилкового володіння іноземною мовою, ніж рідною. Як справедливо зауважують західні методисти-практики, котрі вже мають суттєвий досвід роботи з Рекомендаціями, до їх запровадження існувала тенденція до оцінювання правильності мовлення учнів стосовно носіїв мови, чим і пояснюється категоричність у намірах бачити це мовлення безпомилковим. З уведенням диференційованих рівнів володіння мовою мовленнєва діяльність користувача співвідноситься з тим, що від нього реально очікується на кожному рівні [4, с.45-46]. Відповідно, певна недосконалість власного мовлення не справлятиме на учня негативного, пригнічуючого ефекту, який традиційно викликав «страх помилки», котрий стримував вільне мовлення.

Усвідомлення учнем власних мовних досягнень і бачення своїх слабких сторін є одним із важливих виявів особистісно-орієнтованого навчання, здійснювати яке повинні навчитися майбутні вчителі іноземної

протестанти домоглися лише стосовно проголошеної "свободи совісті".

Протестантська церква довгий час виступала проти пильної опіки з боку держави та католицької церкви. Це тривало до того часу, поки нарешті, декретом від 24.03.1808 року, євангельські школи (evangelische Schulen) почали підпорядковуватись інспекціям окружних управлінь. Але з огляду на те, що щорічні шкільні документи необхідно було передавати католицькому пасторату, повної незалежності євангельської шкільної системи від католицького духовництва не було ще досягнуто. Тому в галузі шкільної освіти між католицькою та євангельською церквою постійно виникали суперечки щодо їх повноважень. Саме тому викликало певне здивування, якщо звернутись до відповідних повідомлень та звітів досліджуваного періоду, скільком особам було доручено нагляд за євангельськими тривіальними школами (Trivialschulen) [1, с. 13].

Одним із перших шкільних інспекторів був місцевий староста (Ortsschulze), оскільки він отримував від бюджетного управління (1808 рік) доручення спостерігати за тим, щоб посаду вчителя обіймали тільки прислані шкільними органами, професійно придатні і доброзичливі чоловіки і щоб ніхто без необхідних посвідчень і офіційної ліцензії не мав змоги бути прийнятим на роботу. Крім того, староста також наглядав за тим, щоб шкільні заняття проводилися відповідно до вимог і в певному порядку (наприклад, вранці шкільні заняття повинні своєчасно розпочинатися тощо). Але при цьому викликає певне здивування той факт, як указані повноваження міг здійснювати голова общини, який, зазвичай, був неосвіченим, і часто ледве вмів писати і читати.

Наступним інспектором був пастор, який міг здійснювати нагляд тільки за викладанням Закону Божого в школі і, звичайно, він мав право встановлювати, чи вчитель має достатні знання з релігії.

Проводити інспекції могли також бюджетні та окружні управління, районні шкільні наглядачі, директори нормальних шкіл (Normalschulen), а також вищі політичні і церковні інстанції. Тому неминучим стало те, що у розпорядженнях, які видавали згадані чиновники нагляду, зустрічалися різноманітні суперечності. Врешті-решт жодна община, жодний викладач та пастор не могли знати, хто в даний момент має право інспектувати школу. Зрештою, кожен вчитель працював за його власною шкільною схемою, так би мовити на його особистий розсуд, знання і совість. Наприклад, пастор Штелер Гартфельд в своєму повідомленні за навчальний рік 1810/11 року відзначав: „не існує жодної особи, яка цікавиться школами серйозно, ефективність пастора дуже незначна і його розпорядження і поради залишаються поза увагою. Ініціативність призводила тільки до неприємностей та образ“ [1, с. 14-15].

У свою чергу католицькі польські декани як високопосадові шкільні інспектори дійсно не виявляли жодних зацікавлену до некатолицьких приватних шкіл, не сприяли їх ефективному розвитку.

Необхідно зазначити, що лише внаслідок успішного діалогу між католиками та протестантами з'явився крайовий указ від 01.04.1820 року [2, 182], згідно з яким народна шкільна система некатоліків повинна надалі

управлятися окремо від католиків. Нагляд за євангельськими школами надалі проводив євангельський старійшина (evangelischer Senior), а не католицький декан. З цього часу всі шкільні документи і повідомлення про євангельські інстанції відправлялися у державні органи влади.

Нагляд за школами здійснювався з цього моменту старійшиною у присутності представника окружного управління. Перевірка школи повинна була проводитися принаймні кожного року, навіть у випадку, якщо паралельно відбувався церковний огляд.

Пізніше закон від 27.09.1837 року проголосив рівні права євангельських шкіл з суспільними школами (öffentliche Schulen), і водночас запровадив звільнення від прибуткового податку, спадків і заповітів, які ті повинні були платити до цих пір, оскільки школи вважалися приватними підприємствами.

Огляд школи був важливим та урочистим актом, при якому були присутні старійшина, районний представник, місцева шкільна рада і іноді також інші вчителі із сусідніх громад. Підсумкове складання протоколу проходило у присутності всіх членів даної громади. Протокол містив 56 пунктів, серед яких можна виділити такі пункти: про місцезнаходження та стан школи; про вчителя катехізису, про особу, що відповідала за викладання Закону Божого; про участь районного керівництва у сприянні шкільної освіти даної громади; про вчителя, виконання ним службових обов'язків і його спосіб життя; про кількість учнів, відвідування школи і частку молоді шкільного віку в школі та за її межами; про місцевого шкільного інспектора і його поведінку; про ставлення батьків даної громади до своєї школи і її вчителів; про стан шкільної будівлі; про особливі обставини і т.д.

Прізвища найбільш обдарованих дітей вносилися також до підсумкового протоколу, який готували та візували всі члени комісії.

У 20-тих рр. XIX ст. запровадили в общинах також місцеві шкільні ради (Ortsschulrat). Їх обирали члени общини і затверджувалися державним шкільним органом. Ради здійснювали нагляд за політичними, економічними і етичними відносинами у шкільних общинах (Schulgemeinden).

Необхідно також розглянути ще один важливий аспект – особливості та принципи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у школах німецьких переселенців на Галичині. Для підготовки вчителів тривіальних шкіл, були передбачені щонайменше трьохмісячні курси згідно з §117 так званої політичної шкільної конституції (politische Schulverfassung) [5, с. 83]. Вони проводились на базі нормальних шкіл у районних центрах і перетворилися з часом у дев'ятимісячні та дворічні препарандовські школи (Präparandenschulen). Ці школи були освітніми закладами, які давали попередню підготовку для вступу до вчительських семінарій.

Євангельські кандидати на посаду вчителя через матеріальні причини не прагнули декілька разів відвідувати методичні курси. Багато хто з них готувався до вчительської професії приватно. Майбутній освітянин йшов до працівника школи, старшого вчителя, на практику і на кінець одержував

Аналіз досліджень і публікацій. Вітчизняні дослідження останніх років свідчать про початок активної розроблення головних ідей Загальноєвропейських Рекомендацій у вищій і середній освітніх ланках. При цьому головна увага звертається на формування іншомовної комунікативної компетентності школярів і студентів вищої школи (Н.Веніг, С.Козак, О.Петрашук, Ю.Федоренко, С.Шевченко), соціокультурної компетентності (О.Бірюк, І.Воробійова, Л.Голованчук, І.Закір'янова, Т.Колодько, Ю.Кузьменко), окремих мовних компетенцій (О.Коломінова, В.Осідак, О.Палій, Т.Стеченко). Проте власне підготовка студентів мовних факультетів і вищих навчальних закладів до усвідомлення і коректного застосування концептуального апарату Рекомендацій у професійній діяльності все ще чекає на своє дослідження.

Тому **метою** даної **статті** є аналіз деяких стрижневих понять і ідей Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, розуміння й врахування яких є принципово важливим у підготовці нового покоління вчителів іноземної мови з огляду на наміри України інтегруватися у європейський освітній простір.

Виклад основного матеріалу. Головною метою Рекомендацій є розроблення такого засобу розвитку мовної освіти в Європі, котрий дозволить би встановити спільні стандарти для опису різних кваліфікаційних рівнів володіння мовою, визначення цілей вивчення мови, оцінювання досягнутих успіхів в оволодінні мовою, і за допомогою цього засобу порівнювати цілі й стандарти у галузі іншомовної освіти в різних національних контекстах. Тому центральною ідеєю Рекомендацій з мовної освіти є створення «глобальної шкали» з виділенням 6 рівнів володіння мовою в діапазоні від базового рівня (з підрівнями A1, A2) до рівня незалежного користувача (з підрівнями B1, B2), а потім і на рівні досвідченого користувача (C1, C2) [1, с.23]. Кожному рівню відповідає свій перелік мовленнєвих умінь, виражений у вигляді так званих «ілюстративних дескрипторів», котрі були апробовані в дослідному проекті і математично оброблені [1, с.217-221].

Вже на етапі ознайомлення студентів-майбутніх учителів іноземної мови з рекомендованими Радою Європи рівнями володіння мовою з'являються перші запитання щодо відповідності європейським стандартам чинної вітчизняної програми з іноземної мови для загальноосвітньої школи. З одного боку, у пояснювальній записці до програми стверджується, що випускники середньої школи повинні володіти знаннями про мовні закономірності та мовленнєвими вміннями на рівні B2 [2]. З іншого боку, розподіл матеріалу за роками навчання здійснюється без зазначення того, у якому класі має бути досягнутий кожен з попередніх рівнів володіння мовою. У результаті, обговорюючи під час семінарських чи лабораторних занять з методики іноземної мови вимоги шкільної програми до різних мовних аспектів та мовленнєвих умінь, студенти не мають можливості співвіднести їх з конкретним рівнем володіння мовою, рекомендованим Радою Європи. Викладачеві-методисту доводиться на свій власний розсуд тлумачити відповідність програмного матеріалу

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО
ЗДІЙСНЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В
НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

*Мисечко Ольга Євгенівна
кандидат педагогічних наук, доцент*

Житомирський державний університет ім. І. Франка

Постановка проблеми. Сучасний процес входження освіти й науки України в європейське освітнє поле відзначається активним запозиченням європейських освітніх стандартів та підходів. Одним з широко розроблюваних нині підходів у галузі іншомовної освіти є компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов. Орієнтиром для запровадження такого навчання виступають Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти. Вперше надруковані за рішенням Ради Європи англійською та французькою мовами у 2001 р., в Україні вони вийшли друком 2003 р. [1] і одразу привернули до себе увагу фахівців у галузі викладання сучасних мов.

Загальноєвропейські Рекомендації лягли в основу концептуально нового підходу до процесу реформування середньої іншомовної освіти в Україні й знайшли своє відображення у новій програмі з іноземних мов для загальноосвітніх шкіл (2001 р.). Цей підхід базується не просто на практичному оволодінні іноземною мовою як засобом спілкування, а на діяльності індивіда як соціального агента, тобто члена суспільства, котрий здатен виконувати певні завдання (не обов'язково пов'язані лише з мовою) у певних життєвих умовах і соціокультурному оточенні. Тому при навчанні мови до уваги беруться також пізнавальні, емоційні, вольові та інші індивідуальні якості й уміння користувача мови як представника соціуму. Знання й уміння, якими оволодіває учень в процесі іншомовної освіти, дозволяють йому досягти певного рівня комунікативних компетенцій - необхідних складових міжкультурної комунікації, за допомогою яких формується його компетентність як користувача мовою.

Розроблення нової – компетентісної - парадигми іншомовної освіти вимагає відповідної підготовки учителів іноземних мов, формування в них готовності успішно реалізовувати компетентісний підхід у своїй майбутній педагогічній діяльності відповідно до спільних європейських стандартів. На жаль, чинні вітчизняні програми й підручники з методики шкільного курсу навчання іноземних мов не мають окремого розділу з викладом основних положень Загальноєвропейських Рекомендацій щодо вивчення, викладання й оцінювання мови. У той же час у їх змісті міститься ціла низка нових термінів, новий підхід до визначення рівнів володіння мовою, дескриптивних критеріїв для цих рівнів, видів комунікативної мовленнєвої діяльності, котрі потребують пояснення й узгодження з існуючими фундаментальними методичними основами навчання іноземної мови. Виникає проблема узгодження традиційного й інноваційного як у змісті, так і в процесі професійної підготовки вчителя іноземної мови.

від шкільного майстра так званий „Лист вчителя„ („Lehr-Brief“) і лише пізніше складав у директора нормальної школи іспити з навчальних предметів цієї школи та отримував посвідчення про вчительську придатність для тривіальної школи. Зразок такого посвідчення виглядав так:

Посвідчення (Zeugnis)

Дана посвідчення видане про те, що Мартінус Гаргесгаймер постійно та старанно відвідував лекції з педагогіки, добре володіє передбаченими для тривіальної школи навчальними предметами та різними видами викладання; тому заслуговує бути рекомендованим на посаду вчителя в тривіальній школі, що і засвідчується Самбірською королівською районною основною школою.

Самбір, 4 вересня 1813 року

Районний директор основної школи Франціскус Кабат [3, с. 143]

Наведемо приклад тексту "Листа вчителя", виданого шкільним майстром:

„Лист вчителя“

Влада якою я, Вільгельм Гьонер із Штайнау, завіряю і засвідчую, що Філіп Ротгауг з Штайнау (воєводство Ніско район Жежув на Галичині), віком 30 років, реформістського віросповідання, неодружений, навчався у мене 2 роки і 9 місяців. Протягом цього часу навчання він поведився не тільки чесно і виховано, але також отримав достатні знання з мови, орфографії, арифметичного мистецтва, релігії, а також в інших галузях освіти, а на заняттях у школі завдяки моральності та доцільним методам викладання показав достатній рівень вправності, старанності і правильності своїх тверджень. І навіть, якщо я втрачу його з цієї причини з моєї школи, оскільки він повинен бути в змозі виконувати обов'язки вчителя в іншому місці, я не можу відмовити в похвальному засвідченні його хороших якостей, яке я супроводжую люб'язним проханням, бути корисним Філіпу Ротгаугу в його подальшій професійній діяльності.

Документом для нього, який це підтвердить, стане виданий йому лист вчителя, підписаний мною, а також паном священиком із єпархії Рамішау.

Для вірогідності це посвідчення підтверджується підписом зі сторони місцевого суду Штайнау та печаткою громади.

Штайнау, 30 липня 1846 року

В. Гьонер (вчитель), Фрідріх Шайнкант (староста), Карл Газінгер та Якоб Братух (присяжні), Тобіас Лінднер (євангельський пастор) [3, с. 190]

Така практика підготовки вчителів мала місце наприкінці XVIII ст. та в першій половині XIX ст., аж до того часу, поки не були засновані перші вчительські семінарії для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів Галичини. Вагомий роль у процесі підготовки вчителів для німецьких шкіл не тільки на Галичині, але для інших земель Австро-Угорщини, відіграло заснування євангельської вчительської семінарії в Бялій у Західній Галичині (сучасна територія Польщі). Цьому сприяли політичні перетворення 1848 та 1849 років, що стали поштовхом для створення освітніх закладів, у яких готували вчителів для шкіл, які належали

національним меншинам, в тому числі також в німецьких громадах Галичини. Урочисто відкриття семінарії відбулося 9 грудня 1867 року і вона проіснувала аж до 1936 року [4, с. 88-91]. За весь час своєї діяльності семінарія в Бялій відіграла неабияку роль у розвитку шкільної системи не тільки німецьких переселенців Галичини, але й інших національностей.

Нами досліджено, що професія вчителя носила в ті часи переважно спадковий характер. Часто син навчався у батька, який працював шкільним майстром, а з часом працював на його посаді. Тому саме тоді починають складатися окремі педагогічні династії, прикладом якої може бути сім'я Декерів: у 1808 році Людвіг Декер працював вчителем-аматором в Кенігсберзі, у 1836 році Філіп Декер (Йозефберг) і Матіас Декер (Угартсберг) працюють препарандистами (Präparandisten), пізніше у 1870 році Георг Декер (мабуть, син Філіпа Декера) працює шкільним майстром (Schulmeister) в Йозефберзі. Пізніше в 1900 році зустрічаємо прізвище семінарста Якоба Декера зі Львова, який є популярним та високошанованим вчителем, відомої на той час євангельської школи. Обидва брати Адольф і Леопольд Боленбах (внуки Георга Декера з Йозефберга) також стали вчителями, а сестри Альма і Ерна Декер обіймали посади вчителів у польських селах. Також існували інші сім'ї, наприклад, Майерси, Швайцери, Шмідти, Зенгерси, Вагнери, які передавали їх любов і схильність до професії вчителя нащадкам аж до третього та четвертого покоління та часто залишалися десятиліттями працювати в одній і тій же школі [1, с. 15].

Досліджуючи матеріали, що становили джерельну базу даної статті, ми виявили таку поетапну послідовність підготовки вчителів, а саме:

1. Перші вчителі не були професіоналами, часто вони не мали педагогічної підготовки та жодного відношення до школи, тому працювали в ній тимчасово.

2. З метою офіційного визнання своєї посади, вчителі відвідували щонайменше тримісячні методичні курси у районній головній школі, де вони опановують принципи педагогічної роботи на письмових чи усних заняттях та складали відповідний іспит дирекції головної школи.

3. Для підвищення кваліфікації вчителі відвідують дев'ятимісячні або ж дворічні методичні курси у нормальній школі, досягаючи тим самим належного професійного рівня [4, с. 88-91]. 2-річний курс навчання мистив такі предмети: загальне виховання та викладання, спеціальна методика, наука про сільське господарство, вчення про тіло і душу, вчення про здоров'я, основні проблеми суспільної логіки, технологія, польська граматики і рутенська мова.

Висновки. Таким чином, проведене в даній статті дослідження дає підставу стверджувати, що в Галичині в XIX ст. існувала достатня кількість проблем та перешкод, які кандидати на посаду вчителя за достатньо короткий час змушені були долати та розв'язувати, щоб зрештою отримувати мізерну зарплату за виконання своїх професійних обов'язків. Постійний контроль за діяльністю вчителя, який необґрунтовано часто був не тільки ускладненим, але й надмірним, а також складний комплекс

одвічні загальнолюдські цінності – любов, віру, добро, красу, істину.

Перспективи нашої подальшої діяльності вбачаємо у створенні цілісної системи духовного збереження і розвитку особистості майбутнього вчителя засобами всіх навчальних дисциплін, передбачених Концепцією педагогічної освіти [3], у пошуках ефективних шляхів формування його планетарної свідомості і мислення, формування системи гуманістичних ціннісних орієнтирів життя, професійної діяльності, особистісної самореалізації.

Summary

Global ecological and spiritual crisis make more actual maintaining of future teachers' personal spiritual health, formation their culture-creative skills that are basing on main human values – love, belief, good, beauty, truth. All elements of professional training must be directed to realization of this aim.

Keywords: ecological and spiritual crisis, spiritual health, professional training, environmental education.

Резюме

В умовах глобальної екологічної і духовної кризи сучасності надзвичайно актуальним видається збереження духовного здоров'я особистості майбутнього вчителя, формування у нього культуротворчих умінь на основі загальнолюдських цінностей – любові, добра, краси, на що мають бути націлені всі складові професійної підготовки педагога.

Ключові слова: екологічна і духовна криза, духовне здоров'я, професійна підготовка, екологічна освіта.

Резюме

В условиях глобального экологического и духовного кризиса современности чрезвычайно актуальным представляется сохранение духовного здоровья личности будущего учителя, формирование у него культуротворческих умений на основе общечеловеческих ценностей – любви, добра, красоты, на что должны быть направлены все составляющие профессиональной подготовки педагога.

Ключевые слова: экологический и духовный кризис, духовное здоровье, профессиональная подготовка, экологическое образование.

Література

1. Книга класного керівника: Довідково-методичне видання /Упоряд. С.В. Кириленко, Н.І. Косарева. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 560 с.
2. Концепція екологічної освіти України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 7. – С. 3-23.
3. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с.
4. Марченко Г.В. Підготовка майбутніх учителів до екологічного виховання учнів //Рідна школа. – 2003. - № 5. – С.33-35.
5. Марченко Г.В. Формування професійної культури майбутніх учителів іноземних мов на заняттях з основ екології як інтегративної педагогічної дисципліни //Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя № 4. – Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2004. – С. 43-46.
6. Нагорный Б.Г. Духовное развитие личности как междисциплинарная проблема //Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць /Гол. Редактор: Г.П. Шевченко. – Вип.2. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2005. – С. 134-137.

Подано до редакції 08.06.2006

Природою, її розмаїттям, гармонією та багатством; єдності з навколишнім світом; відповідальності за збереження природної рівноваги; бережливого ставлення до національних скарбів.

На 2-3 курсах висунуті завдання продовжують розв'язуватись, тобто формування екологічної свідомості продовжується через підготовку повідомлень, доповідей, рефератів (їх захист); проведення виставок і конференцій з екологічної тематики; конкурси екологічних проектів; формування досвіду екологічної поведінки здійснюється через організацію походів та екскурсій рідним краєм; “екологічні стежки”; проведення екологічного тижня в квітні (22 квітня – День Землі); роботи з екологічного виховання школярів під час практики в літніх оздоровчих таборах та протягом навчального року в інтернатах і школах нашого міста.

На старших курсах більшою мірою відбувається інтеграція екологічної та професійної підготовки вчителя, формування екологічної культури: своєї особистої; студентів молодших курсів; школярів; їхніх батьків; формування професійних умінь: вибрати потрібну екологічно зорієнтовану інформацію; переконувати в необхідності природоохоронної діяльності та екологічного виховання; організувати екологічно спрямовані виховні заходи. А також науково-дослідницька робота з екологічної тематики: підготовка та захист курсових робіт з екологічної тематики; діяльність науково-дослідницьких груп (місцевого, регіонального, державного, міжнародного рівнів); створення банків екологічної інформації та робота дискусійного клубу “Ми – діти Всесвіту”. Діяльність студентів старших курсів більшою мірою орієнтована на суспільство, на місцеву громаду, отже саме це і відображає третій напрямок діяльності – просвітницький. Екологічна просвіта школярів та їх батьків здійснюється через організацію і проведення спільних виховних заходів екологічної спрямованості, публікації відповідних матеріалів у місцевих засобах масової інформації (наприклад, “В лісі ялинка народилася, а в місті – померла...”), через взаємодію з міською організацією природоохоронців, з міською молодіжною і студентською радою тощо.

Висновки та перспективи. Тривалий досвід організації екологічно зорієнтованої діяльності майбутніх учителів за означеними напрямками дає підстави для наступних висновків. По-перше, обрані нами методологічні підходи виправдовують себе, даючи позитивні результати у вигляді зростання екологічної свідомості майбутніх учителів, формування їх внутрішнього прагнення до реалізації завдань екологічної освіти школярів та до особистої участі у збереженні природних багатств. По-друге, постійно зростає кількість виховних заходів екологічної спрямованості, що організуються студентами під час педагогічної практики в школі, все більше практикантів обирають подібні заходи для “відкритих” уроків, де присутні викладачі, методисти, шкільні вчителі, адміністрація школи. По-третє, запропоновані студентам завдання творчого характеру для самостійної роботи з предметів педагогічного циклу не тільки сприяють професійному становленню майбутнього вчителя, а створюють психологічно сприятливу атмосферу для духовного збереження і зростання молоді, формуючи

багатьох суспільних чинників у цілому не сприяли успішному розвитку шкільної системи галицьких німців.

Резюме

В статье проанализирован процесс подготовки и повышения квалификации учителей, а также контроль за их профессиональной деятельностью в школах немецких переселенцев Галичины XIX ст. Также данное исследование раскрывает особенности профессиональной подготовки учителей национальных меньшинств в период существования Австро-Венгрии и имеет весомое значение в создании многонационального общества на современном этапе развития Украины.

Ключевые слова: немецкие переселенцы, Галичина, Австро-Венгрия, система образования, профессиональная подготовка учителей, тривиальные школы, аттестация школ.

Резюме

У статті проаналізовано стан та рівень підготовки і підвищення кваліфікації вчителів, а також особливості контролю за їх професійною діяльністю в школах німецьких переселенців Галичини XIX ст. Дослідження розкриває особливості фахової підготовки вчителів національних меншин в період існування Австро-Угорщини та має вагомий значення у створенні багатонаціонального суспільства на сучасному етапі розвитку України.

Ключові слова: німецькі переселенці, Галичина, Австро-Угорщина, система освіти, професійна підготовка вчителів, тривіальні школи, аттестация шкіл.

Summary

The analysis of professional training and qualification is presented in the following article including the control of professional activity and occupation at German migrants' schools in Galychyna in XIX century. This research investigates the characteristic features of teacher professional training among the national minorities and deals with the significance of the training for the formation of multicultural society in present Ukraine.

Keywords: German migrants, Galichina, system of education, professional preparation of teachers, banal schools, attestation of schools.

Література

1. Höhn L. Das deutsch-evangelische Privatvolksschulwesen in Galizien (1782-1939). – Stuttgart, 2002. – S. 39
2. Landesgesetz- und Verordnungsblatt für das Königsreich Galizien und Lodomerien samt dem Großherzogtum Krakau. – Lemberg, 1895. – S. 177 – 200
3. Seefeldt F. Dornfelds Chronik. – Kattowitz, 1936. – S. 295
4. Zeitweiser der Galizien-Deutschen//Die deutsch-evangelische Lehrerbildungsanstalt in Bielitz. – Stuttgart, 1959. – S. 88 – 91
5. Zöckler T. Das Deutschtum in Galizien. – Dresden, 1915. – S. 120

Подано до редакції 04.06.2006

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ШКОЛАХ ТА У ШКОЛАХ ЄНСЬКОГО ПЛАНУ

*Мартинович Олександра Богданівна
асистент кафедри німецької мови*

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Постановка проблеми. Одним із компонентів процесу навчання є контроль навчально-пізнавальної діяльності школярів (перевірка, оцінювання, облік). З метою гуманізації освіти, переорієнтації процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини Міністерством освіти і науки України, інститутом педагогіки АПН України було розроблено критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, які вимагають, щоб оцінювання ґрунтувалося на позитивному принципі, враховувало рівень досягнень учня, а не ступінь його невдач. Учитель перевіряє та оцінює успішність учнів, керуючись директивними документами, педагогічною теорією та практикою. Найголовнішими з цих вимог є індивідуальний характер перевірки та оцінювання знань, систематичність, диференційованість, об'єктивність, умотивованість оцінок, вимогливість учителя, єдність вимог [4, с.318].

З вересня 2000 року в Україні введена 12-бальна шкала оцінювання, побудована за принципом урахування особистих учнівських досягнень в опануванні ними змісту загальної середньої освіти. При визначенні навчальних досягнень учнів аналізуються: характеристики відповіді учня; якість знань; ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок; рівень оволодіння розумовими операціями; досвід творчої діяльності; самостійність оцінних суджень. Ці орієнтири покладено в основу визначення чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів: початкового, середнього, достатнього, високого [1, с.355]. Рівні визначаються за такими характеристиками:

Перший рівень – початковий. Відповідь учня фрагментарна, характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення.

Другий рівень – середній. Учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний виконувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності.

Третій рівень – достатній. Учень знає істотні ознаки понять, явищ, зв'язки між ними, вміє пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями, вміє формувати висновки, виправляє допущені помилки. Відповідь учня повна, правильна, логічна, обґрунтована хоча їй бракує власних суджень. Він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності, застосовувати знання не лише у відомих, а й змінених ситуаціях.

Четвертий рівень – високий. Знання учня є глибокими, міцними, узагальненими, системними. Учень уміє застосовувати їх для виконання

і саксофону, на яких грали дівчата, стало надзвичайно значущою подією не тільки в нашому інституті, але і на обласному фестивалі студентської творчості, що було відзначено спеціальною нагородою фестивалю. Подібні заходи долучають майбутніх педагогів до скарбниці світової класичної музики на противагу тій низькоякісній продукції, що пропонує сучасна естрада.

Подібні види завдань і види творчої діяльності сприяють засвоєнню студентами екологічних, спеціальних та педагогічних знань, формуванню професійних і творчих умінь, накопиченню досвіду емоційно-ціннісних ставлень до себе, до людей, до природи, до цінностей, до діяльності.

Еколого-професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов здійснюється на основі особистісно орієнтованого, діяльнісного та конкретно-історичного підходів до вирішення освітніх завдань. Вивчення „Основ екології” розглядається нами, по-перше, як складова загальної культури особистості майбутнього педагога та, по-друге, як невід'ємна частина його професійної підготовки, оскільки вміння формувати екологічну культуру школярів на уроках іноземної мови та в позаурочний час виступають критерієм сформованості екологічної культури вчителя [5].

Самостійна робота студентів з педагогічних дисциплін передбачає виконання ними творчих завдань у педагогічних майстернях, серед яких значною популярністю користується екологічна, де студенти шукають екологічно забарвлену інформацію та пишуть доповіді, статті, реферати, що публікуються в збірниках не тільки нашого ВНЗ; складають сценарії виховних заходів екологічного характеру для школярів різного віку, які потім проводять з учнями шкіл і вихованцями інтернатів нашого міста під час волонтерської та стажерської практики; пишуть оповідання, пісні, вірші, казки про взаємостосунки людини з природою; готують малюнки, загадки, кросворди, ребуси, схеми для наочного розкриття сутності природних явищ і процесів, а також понять, якими вони позначаються.

Не менш важливим компонентом формування екологічної культури майбутніх учителів виступає позааудиторна робота, метою якої є формування сприйняття себе як частки природи та підготовка до еколого-педагогічної діяльності. Ця мета сформульована, виходячи з потреби студентів у соціумі та спілкування, в даному випадку це взаємодія з дальнім (макро-) соціумом, тобто опосередковане спілкування з людством, Землею, Всесвітом. Означена мета конкретизується через низку таких завдань: розширити екологічний кругозір; сформувати досвід екологічної поведінки; сформувати почуття особистої відповідальності за долю Людства, Землі, Всесвіту.

Для цього на 1-2 курсах здійснюється така робота: виявлення рівня екологічної вихованості (анкетування, бесіди, твори тощо); створення банку ідей: що я можу зробити для збереження Природи; екологічна просвіта в процесі аудиторної та позааудиторної роботи з навчальних предметів; включення до природоохоронної діяльності, робота з благоустрою: міста; інституту та території, що примикає; гуртожитку, тощо; формування вищих морально-естетичних почуттів: захоплення

С ним обходиться нужно осторожно,
Не приключилась чтоб внезапная беда.
Его ты тренируй всегда умело,
Грузи, но постепенно, не спеша,
Тогда здоровым будет твое тело
И жизнерадостной – твоя душа.

Розробляючи плани-конспекти виховних заходів екологічної спрямованості, студенти самостійно створюють екологічні ігри для дітей різних вікових груп, ребуси, кросворди. Фантазія студентів нічим не обмежується, вони творять те, що їм бажано, те, до чого лежить душа, те, що віддзеркалює їх внутрішній світ, їх уявлення про людину і світ, про красу, добро, любов, природу. Результати духовної творчої активності реалізуються у матеріальних виробках, які дозволяють студентам розкрити себе з іншого, ніж на занятті, боку, а викладачам іноді з подивом подивитися на тих студентів, хто не зовсім блискуче виглядає під час аудиторних занять. Переважна більшість студентських робіт виготовлена з великою старанністю і любов'ю, що відчувається в кожному слові або в кожному елементі твору. При цьому слід зазначити, що для студента дуже важливою є оцінювання його роботи викладачем, який є для нього "значущим іншим", говорячи мовою психології. Оцінюючи творчу працю майбутнього вчителя, треба бути відвертим, щирим, оскільки студенти надзвичайно чутливі до брехні, до нечесності, оскільки, незважаючи на те, що вони вже не школярі, але вони ще й не зовсім дорослі, вони дорослі діти, для яких психологічно дуже важливою є емоційна підтримка людини, яку вони поважають. Крім того, об'єктивність оцінки викладача є наочним прикладом формування професійних умінь майбутніх учителів об'єктивно оцінювати роботу своїх учнів. Об'єктивна оцінка творчості студента, щирі здивування, зацікавленість і радість викладача слугують своєрідним стимулом до подальшої творчої діяльності, до продовження власних творчих пошуків, що позитивно позначається на взаємостосунках викладача і студента, формує зацікавлене ставлення студента до предмету, до навчання, до майбутньої професійної діяльності, до людей, до себе, до світу. Це є особливо важливим в сучасних умовах, коли життя і засоби масової інформації перенасичені негативом, що не сприяє психологічному комфорту молододі особистості. Отже, вищий навчальний заклад, особливо педагогічний, повинен стати місцем, де майбутній учитель відчуває себе впевнено, спокійно, захищено, місцем, де його розуміють, люблять, сприймають таким, яким він є, підтримують у складних життєвих ситуаціях, тобто створюють сприятливе середовище існування душі й тіла людини.

Створенню сприятливої "екологічної атмосфери" для душі майбутнього педагога слугують і концерти художньої самодіяльності, коли студенти співають і грають на музичних інструментах. Безумовно, це аматорські вистави, але враження залишають незабутні, оскільки студенти після концертів йдуть додому позитивно емоційно налаштовані, радісні, збуджені. Наприклад, виконання пісні "Історія кохання" дуєтом фортепіано

творчих завдань, його навчальна діяльність позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні ситуації, явища, факти, виявляти і відстоювати особисту позицію [4, с.361].

Зазначеним рівням відповідають розроблені критерії оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою. Рівні навчальних досягнень оцінюються балами: початковий – 1, 2, 3; середній 4, 5, 6; достатній 7, 8, 9; високий – 10, 11, 12 балами [4, с.362].

Обов'язковими видами оцінювання є тематичне і підсумкове.

Система оцінювання покликана визначати на кожному етапі навчання рівень успішності учнів відповідно до вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, рівень компетенції учнів, їх готовності до застосування засвоєних знань на практиці. Адже навчальна діяльність повинна не просто дати людині суму знань, а сформувати комплекс компетенцій [1, с.354].

Аналіз останніх досліджень. Критика педагогами-реформаторами шкіл старого типу призвела певним чином і до зміни форм та методів оцінювання у реформаторських школах. Методично-дидактична різноманітність усередині реформаторської педагогіки відображається також і в різноманітній практиці оцінювання, що є помітним у педагогічних концепціях С. Френе, Г. Паркгурста та П. Петерсена. Серед вітчизняних дослідників проблемами порівняльного аналізу оцінювання у різних країнах Західної Європи займалися О. І. Локшина, Н. В. Абашкіна, О. Барановська, І. Іванюк, Л. П. Одерій, Г. Єгоров, Б. Мельниченко, Н. Василенко та ін. Проте, нами було виявлено, що у вітчизняних публікаціях проблема порівняльного аналізу системи оцінювання у наших школах та у школах Єнського плану ще не була предметом детального вивчення. Саме це спонукало нас до проведення даного дослідження.

Метою статті є порівняння процесів оцінювання результатів навчання учнів в Україні та закордоном, зокрема у школах Петера Петерсена. Метою статті планується досягти постановкою таких завдань: розкрити на основі теоретичного аналізу поняття "оцінювання" та "оцінка"; охарактеризувати зміст, форми та методи оцінювання у школах України та закордоном; проаналізувати технології оцінювання навчання у вітчизняних школах та в школах Єнського плану.

Виклад основного матеріалу. Результати контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів виражаються в її оцінці. Стосовно навчально-пізнавальної діяльності "оцінка" означає встановлення ступеня виконання учнями завдань, поставлених перед ними в процесі навчання, рівня їх підготовки і розвитку, якості набутих знань, сформованих умінь і навичок. Шкільний бал є також певним регулятором соціальних відносин у житті дитини, тому що формує відносини у класному колективі, з учителем, з батьками, риси учня як особистості [3, с.362].

Чинником підвищення якості освіти разом із реформуванням її змісту, виступає модернізація діагностики навченості учнів. У західноєвропейських країнах цей процес особливо активізувався в 90-х роках ХХ ст. у зв'язку з появою урізноманітнених типів державних освітніх

закладів, інтенсивним розвитком мережі недержавних шкіл, передачею центральними органами влади школам функцій контролю за використанням ресурсів та впровадженням навчальних планів і програм [2, с.16]. Потреба в удосконаленні контролю та системи оцінювання знань і вмінь учнів підсилюється інтеграційними процесами у Західній Європі, у площині діагностики навченості, спрямованої на пошук консенсусу щодо концептуальних засад на рівні середньої ланки освіти.

В історії розроблення системи оцінювання у радянській школі було три поворотних моменти: в травні 1918 року були відмінені бальні оцінки знань і поведінки учнів; у вересні 1935 року в школі було встановлено п'ять словесних оцінок: “дуже погано”, “погано”, “посередньо”, “добре”, “відмінно”; у січні 1944 року було прийнято рішення про заміну словесної системи оцінки успішності і поведінки цифровою п'ятибальною системою. До революції існувала шестибальна система оцінювання знань з балами від нуля до п'яти. У 1918 році оцінка “0” була ліквідована. Поступово й оцінка “1” стала використовуватися все менше, а починаючи з 50-х років менше почала використовуватися й оцінка “2”. П'ятибальна система оцінок фактично перетворилася у трибальну, а для більшості учнів, які не можуть навчатися на “4” і “5”, -двобальну. Така оціночна система слабо стимулювала навчальну працю. “Сходінка” між трійкою і четвіркою нездоланна для більшості учнів [4, с.359]. Деякі педагоги почали використовувати “доповнення” до звичайної п'ятибальної шкали у вигляді знаків “плюс”, “мінус”. Реально виходило три градації “п'ятірки” (“п'ять з плюсом”, “п'ять”, “п'ять з мінусом”), Три градації “четвірки”, три градації “трійки” (аналогічно) і “двійка”. В результаті – типова десятибальна шкала оцінок. Проте існуючі правила ведення класних журналів не дозволяли учителям використовувати оцінки з додатковими позначками. В цих умовах педагог йшов на компроміс, у класному журналі виставляв звичайні оцінки, а в своїй записній книжці – уточнені. Другий спосіб полягав у тому, що цифрова бальна оцінка доповнювалася словесною. Цей спосіб не мав інструктивної заборони, але використовувався рідко, бо потребував додаткових витрат часу. Іноді вчитель використовував й інші способи: виставляв оцінки в щоденнику, які супроводжувалися записами, адресованими батькам; використовував екран успішності; організовував змагання учня з самим собою.

За кордоном у визначенні системи оцінок спостерігається велика різноманітність, як у самих принципах, так і в конкретному виборі способів виставлення оцінок. У зарубіжних школах практикуються різні системи оцінювання знань, вмінь, навичок, прийняті різні системи оцінок, включаючи сто -, дванадцяти -, десяти -, двобальну та ін. Так, при оцінюванні знань в середніх навчальних закладах Німеччини поширена шестирівнева шкала оцінок. Кожній з них відповідає сума балів з урахуванням тенденції оцінки: відмінно (1) = 15-14-13 балів; добре (2) = 12-11-10 балів; задовільно (3) = 9-8-7 балів; нижче задовільного(4) = 6-5-4 бали; слабо (5) = 3-2-1 бал; незадовільно (0) = 0 балів. Серед форм контролю перевага надається письмовій, яка вважається об'єктивнішою за

компетентності майбутнього вчителя та внутрішні потреби особистості студента (потреба в спілкуванні і соціумі, потреба в творчому самовираженні тощо). Більш докладно методичні підходи до побудови означеного курсу розкриваються в наших статтях [4; 5]. Значимо тільки, що відповідно Концепції екологічної освіти України в навчальних планах вищих педагогічних закладів “одним з обов'язкових курсів лекцій має бути курс “Основи екології” (базові екологічні знання), а також курс “Методика екологічного виховання” [2, с.16]. Оскільки навчальний план не дає можливості запровадити два окремі курси, то вже понад десять років викладається інтегрований курс „Основи екології” (для студентів III року навчання), який поєднує в собі базові екологічні знання та теорію і практику екологічної освіти школярів. Основна ж увага приділяється теоретичним і практичним аспектам екологічної освіти, що обумовлюється вимогами майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного ВНЗ, оскільки за визнанням ЮНЕСКО-ЮНЕП, освіта виступає найвагомим чинником соціальних змін, що мають ґрунтуватися на турботі та повазі до всього живого, на усвідомленні необхідності планування економічних і політичних заходів з урахуванням обмеженості природних ресурсів, потреби в збереженні довкілля та забезпеченні високого рівня добробуту людей.

В основу означеного курсу покладено професійно-практичну спрямованість та додержання дидактичних закономірностей засвоєння навчального матеріалу. Метою “Основи екології” є засвоєння студентами еколого-педагогічних знань та умінь доцільно застосовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності; формування механізмів пізнання світу і себе в світі, учіння та спілкування; розвиток творчих здібностей студентів і комплексних умінь творчого характеру; формування почуття єдності з природою, відповідальності за її якісний стан; інтересу до організації навчально-виховної роботи з формування екологічної культури учнів, батьків, вчителів, широких верств населення; позитивного ставлення до подальшого пізнання природи та участі у поліпшенні її стану шляхом здійснення своєї професійної педагогічної діяльності. Розв'язанню висунутих завдань слугують лекції – діалоги, проблемні лекції, семінари – ігри, семінари – драматизації, дискусії, але найбільше можливостей для особистого самовираження для студентів створюють завдання для самостійної роботи, на яку припадає дві третини навчального часу. Саме завдання відкривають майбутнім учителям шлях до творчості, яка втілюється в різноманітних формах. Студенти створюють орігами, макраме, вишиванки, витинанки, макети, іграшки, виготовляють з природних матеріалів квіти, панно, картини, вази, іграшки, малюють плакати, стіннівки, створюють добірки віршів, оповідань, пісень, пишуть українською, російською та англійською мовами власні пісні і вірші, казки, легенди. Для прикладу наведемо “Педагогічні поради” студентки другого курсу факультету англійської мови Орехової Юлії:

Сердце человека – важный орган,

Не забывай об этом никогда!

двадцять дев'ять річок Донбасу, та ще більш емоційну реакцію викликав той катастрофічний стан, в якому опинилися наші річки; “Проблема забруднення повітря України”; “Ліси України”; “Ліси Донеччини” тощо. Друковані текстові матеріали студенти ілюструють малюнками, схемами, таблицями, фотографіями, виготовленими власноруч, що робить презентацію робіт яскравою, більш вражаючою, цікавою, оскільки дозволяє відчутти емоційний настрій авторів, а не тільки ознайомитися з “сухим” фактологічним матеріалом.

Ціла низка курсових робіт була присвячена питанням реалізації завдань екологічної освіти засобами фахових для майбутніх учителів предметів, а саме: засобами іноземної мови, рідної мови і літератури, зарубіжної літератури тощо (“Екологічне виховання молодших школярів у позаурочній діяльності з рідної мови і літератури”; “Екологічне виховання підлітків у позаурочній діяльності з рідної мови і літератури”; “Екологічне виховання молодших школярів у позаурочній діяльності із зарубіжної літератури”; “Екологічне виховання підлітків у позаурочній діяльності із зарубіжної літератури”; “Екологічне виховання старшокласників у позаурочній діяльності із зарубіжної літератури”; “Проблема екологічного виховання в історії зарубіжної педагогічної думки та шкільної практики”; “Реалізація завдань екологічної освіти молодших школярів засобами іноземної мови” тощо). Оцінку “відмінно з відзнакою” отримав на захисті диплом студентки Долженко М.В. “Екологічне виховання молодших школярів на уроках англійської мови та в позаурочний час”, що мав інтегрований характер, поєднавши в собі фахові, педагогічні та методичні знання та уміння дипломантки. Успішно були захищені викладачами кандидатські дисертації “Розвиток екологічної освіти в середніх школах Великої Британії у другій половині ХХ століття” та “Еколого-естетичне виховання у школах Німеччини”, готуються до захисту ще дві дисертації спорідненої тематики. Крім того, результати своїх наукових пошуків студенти презентували на V Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції “Молодь, соціальна політика і проблеми національного відродження України” в м. Донецьку, на I-й Міжнародній науково-практичній конференції для студентів та аспірантів “Сучасна молодь: крок у майбутнє” в м. Сумах, на IV міжрегіональній конференції молодих учених та аспірантів “Дослідження молодих науковців в галузі гуманітарних наук” в м. Горлівці. Щороку значна група викладачів нашого інституту бере активну участь у роботі вже третьої міжнародної наукової конференції “Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика”, що проходить в Інституті духовного розвитку людини Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля.

Другий напрямок діяльності лабораторії – навчально-виховна робота – реалізується виходячи з принципу гуманізації та гармонізації стосунків людини з довкіллям та внутрішнього (душі) й зовнішнього (тіла) в людині. Ми перш за все намагалися побудувати відповідним чином зміст навчального предмету “Основи екології”, тобто ми прагнули гармонізувати зовнішній (педагогічний) вплив, спрямований на формування екологічної

характером та дає змогу охопити перевіркою значно більшу кількість учнів за той самий проміжок часу порівняно з усною формою.

Оцінювання результатів навчання є важливим компонентом оцінних моделей в усіх західноєвропейських країнах. Вона може набувати вербальної форми (в описовому вигляді заноситься до персональних щоденників чи використовується у вигляді усних висловів “Добре!”, “Молодець!” тощо) або мати вигляд оцінки-знака, що виставляється в оцінних судженнях (“відмінно”, “добре”, “досить добре” тощо), у балах (розміщених у різних напрямках в оцінній шкалі), літерах („А“, „В“, „С“, „D“ і т. д.), відсотках. Спостерігається диференціація щодо використання оцінок у початковій та середній школі – деякі країни не застосовують оцінки-знаки (а тільки вербальне оцінювання) на початковому етапі; можливі варіанти застосування різних оцінних шкал на різних рівнях навчання. У Німеччині (1–2 класи) не використовують оцінки-знаки у початковій школі. Динаміку розвитку учня та рівень навченості викладають описово та обговорюють разом з батьками на зборах кілька разів на рік. Оцінні шкали досить різноманітні і не залежать від якогось одного критерію. Широко використовуються як цифрові, так і літерні показники, система набору балів або відсотків. Динаміка розвитку кожного учня та результати оцінювання фіксуються у більшості країн (Бельгія, Великобританія, Греція, Ірландія, Ісландія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Фінляндія, Франція) у персональних щоденниках учнів. Такі щоденники регулярно надсилають батькам.

Значна кількість навчально-виховних систем функціонує без притаманних нашій педагогіці оцінок та відміток. Однією із них є система оцінювання в початкових школах, зокрема у школах Єнської плану.

Оцінки, виражені в цифрах, сприяють соціальній “ієрархії шкільних досягнень”. Вони відвертають від справи мотивацію. Виховання проходить як суб’єктивно відповідальний, активний процес. Вміння людини висловити свою думку повинне проявитися саме по відношенню до власних успіхів [5, с.39]. За Єнською педагогікою оцінювати потрібно лише тоді, коли дитина сама прагне оцінювання, тобто коли дитині недостатньо самооцінювання, яке, на думку Петера Петерсена, сприяє позитивному відношенню дитини до власної роботи, а оцінювання вчителем може навпаки допомогти їй у розвитку.

В університетській школі Петера Петерсена в Єні пишуть докладні “об’єктивні” та “суб’єктивні” звіти. Наприкінці кожного навчального року робиться характеристика діяльності дитини. Петер Петерсен розділяє її на об’єктивний та суб’єктивний звіти. В об’єктивний звіт усі вчителі, які упродовж року працюють з дитиною, вносять свої спостереження та думки про дитину і дають його батькам для ознайомлення, критичного аналізу та зворотного відгуку. Батькам повідомляють, що усе написане в цьому звіті адресоване в першу чергу їм, а не дитині. Об’єктивний звіт служить для того, щоб по можливості якнайкраще та найглибше розпізнати своєрідність характеру дитини, виявити її здібності, гарні та погані сторони з метою впровадження спільної виховної роботи з дитиною вдома та у школі. На

основі об'єктивного звіту кожен лідер групи складає суб'єктивний звіт, призначений виключно для дітей. Він вміщує усе те, про що вчитель повинен повідомити дитину, дотримуючись педагогічних поглядів. Таким чином вчитель вирішує духовне завдання дитини. Саме цієї основної позиції Петер Петерсен і вимагає від своїх вчителів. Діти можуть дати прочитати його батькам, родичам, знайомим. При підготовці звіту учню допомагає вчитель, завдання якого полягає в тому, щоб подати у звіті лише те, що, на думку вчителя, є найкращим для дитини, і що може мати суто виховний вплив. Таким чином, дещо потрібно приховати, а дещо зобразити більшою чи меншою мірою, аніж у об'єктивному звіті. Зрештою, більшість учнів знають про існування об'єктивного звіту, про що (на прохання вчителів) батьки їм не розповідають. Діти також знають, що між батьками та вчителями ведуться постійно розмови про їхні успіхи.

Перша характеристика навчальної діяльності дитини складається наприкінці третього року навчання. Це зумовлене тим, що у перші вирішальні роки навчання дитині повинна бути надана можливість спокійно працювати та розвиватися, і тому в об'єктивних та суб'єктивних звітах в словесній формі в першому і другому роках навчання вчителі інформують батьків про ставлення дітей до роботи, їх соціальну поведінку і успішність. Уміння і недоліки з окремих предметів детально описуються, називаються способи їх подолання і перспективи. У третьому навчальному році поряд з цією формою оцінювання проводяться докладні бесіди з батьками, підчас яких батькам називають оцінки з таких предметів, як німецька мова і математика, а з інших предметів вони отримують повну інформацію. За четвертий навчальний рік діти отримують свідоцтво з оцінками і докладну словесну характеристику щодо їхнього ставлення до роботи соціальної поведінки.

Якщо розглянути систему оцінювання у школах Єнського плану окремо за предметами, то можна побачити, що на уроці з математики арифметичний зошит та підручник виступають одночасно як довідником-порадником, так і вагомим інструментарієм при перевірці знань. Учень абсолютно спокійно може перевірити себе за допомогою ключа. Щоб оцінити когось із однокласників на занятті, дитина може зробити це під час гри, при обговоренні тих чи інших тем. Здебільшого це стає реальним при проведенні операцій, пов'язаних із механічним запам'ятовуванням. У технічно-художніх галузях достатньо лише взаємоконтролю, коли виставлені усі роботи школярів, які спокійно оцінюються учнями, вчителями, батьками, а також і шкільними відвідувачами. Інколи для підсилення навчально-розвивальної функції самоконтролю вчителі проводять раз на півріччя виставку робіт групи. Усе це формує систему оцінювання індивідуальних успіхів дитини. На уроці читання дітей до четвертого класу оцінює лише вчитель, що є психологічно виправданим, адже у цьому віці діти ще не можуть ні самостійно, ні при "груповому обговоренні" правильно оцінити читання іншого. На занятті з читання в дитини досить часто виникає одне і теж запитання: "Сьогодні було краще ніж вчора?". Трапляються випадки, коли дитина відмовляється читати з

Кірсанов В.В. та ін. В працях Марусенко О.А., Шаргородської С.Б., Кучерявого О.Г., Алфімова В.М., Білошук Л.А. розкривається роль творчості як найважливішого елемента духовного розвитку особистості. Вище зазначені ідеї провідних вітчизняних науковців і покладено в основу діяльності лабораторії "Екологія життя" Інституту духовного розвитку особистості Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, яка діє на базі Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Але скільки б теоретичних досліджень не було присвячено даній проблематиці, всі вони не будуть мати сенсу без ефективної реалізації їх основоположних ідей у практичній навчально-виховній діяльності вищого навчального закладу. Отже, у своїй повсякденній практичній викладацькій діяльності ми зосереджуємо свої зусилля саме на пошуку та визначенні шляхів та засобів реалізації духовного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов та зарубіжної літератури, задоволення їх духовних потреб та інтересів.

Формулювання цілей статті. Таким чином, метою пропонованої статті виступає аналіз вже набутого педагогічного досвіду стосовно створення можливостей для самореалізації внутрішнього духовного творчого потенціалу студентів спеціалізованого вищого педагогічного навчального закладу в умовах навчально-виховної та позааудиторної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що назва лабораторії має певною мірою символічне значення. Тобто, поняття "екологія" в нашому випадку наповнюється не зовсім традиційним значенням, в якому ми звикли його вживати. Ми розуміємо його значно ширше і тлумачимо як "створення оптимальних умов для забезпечення духовного комфорту особистості майбутнього педагога". Зміст діяльності лабораторії "Екологія життя" достатньо різноманітний і включає широкий спектр питань, починаючи від проблем організації викладання навчального предмету "Основи екології" в гуманітарному вищому навчальному закладі і закінчуючи питаннями створення найсприятливіших умов для розвитку внутрішніх природних сил і здібностей особистості студента і школяра для забезпечення можливостей їх самовияву та самореалізації в "сродній", як визначав це видатний український філософ, Г.С. Сковорода, діяльності. Узагальнюючи, можна виділити декілька напрямів її роботи: по-перше, це наукова діяльність; по-друге – навчально-виховна; по-третє – просвітницька. Наукова діяльність викладачів і студентів полягає у здійсненні наукового пошуку та презентації його результатів у вигляді планів-конспектів виховних заходів екологічної спрямованості, рефератів, курсових і дипломних робіт, дисертаційних досліджень. Так, тільки протягом 2005-2006 навчального року були підготовлені реферати з таких, наприклад, тем: "Екологічні проблеми Донбасу", "Екологічна ситуація в Горлівці та шляхи її поліпшення", "Річки Донбасу та їх проблеми"; "Малі річки Горлівки" (навіть для студентів, які готували цей реферат було несподіванкою дізнатися, що на території Горлівки беруть свій початок

особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, ступеня його самореалізації в основних сферах життєдіяльності (робота, сім'я, суспільство, сфера дозвілля) та постійного поповнення нестатків душі любов'ю, добром, красою, істиною. Таким чином, перед вищим педагогічним навчальним закладом постає завдання – створити оптимальні умови для становлення особистості майбутнього педагога та для самореалізації його внутрішніх сил і творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень. Проблема духовності, духовного розвитку людини, співвідношення душі та тіла, їх гармонійного співіснування хвилювала мислителів різних цивілізацій, континентів, країн, представників різних народів та епох: від стародавніх східних і давньогрецьких філософів до широкого кола сучасних дослідників та науковців, громадських діячів та освітян. Ще у Ведичних гімнах простежується спроба визначити загальний принцип – космічний порядок, що панує над усім. В упанішадах, що завершують ведичну літературу, подається як першооснова буття універсальний принцип – безособове суще (брахма), що ототожнюється також з духовною сутністю кожного індивіда (атман). Тобто, поняття “атман” застосовується для визначення індивідуальної духовної сутності, душі, яку упанішади розглядають як універсальний принцип побудови світу. Джайнізм розглядає подвійну сутність людини як єдність матеріального (аджива) та духовного (джива). Джайністи віряють у те, що людина за допомогою своєї духовної суті має змогу контролювати свою матеріальну суть та керувати нею. До речі, саме східні філософсько-релігійні концепції обстоюють принципи, що забороняють заподіяння шкоди будь-яким живим істотам, вимагають виявляти до всього живого співчуття, співпереживання, розглядають людину як частину, “дитину” природи. Ці ідеї екофільної етики Сходу, на відміну від екофобної етики Заходу, набувають все більшого поширення сьогодні, що підтверджують слова Джорджа Сессінса і Білла Девалла про те, що глибинна екологія не обмежується поверховим підходом до розв'язання екологічних проблем і намагається започаткувати особливий всебічний філософський світогляд. Його основною ідеєю біоцентристської спрямованості виступає ствердження того, що всі істоти біосфери мають рівні права на життя, процвітання та визначення свого життєвого шляху. Отже, кожній людині треба створити умови життєдіяльності, що забезпечать рівність прав на життя, розвиток, добробут та визначення життєвого шляху. Розуміючи це, сучасні освітяни досліджують різноманітні аспекти духовного розвитку особистості. Методологічні підходи до розв'язання означеної проблеми торують дослідження Голубенка О.Л., Кремнія В.Г., Євтуха М.Б., Мартинюк С.Є., Кафарського В.І., Семашка О.М., Ульшина В.О., Кононова П.М. та ін. Взаємозв'язок екологічної і духовної кризи аналізують Петушенко Л.М., Червонецький В.В., Рамазанов С.К., Вольний О.Ф., Рашидов С.Ф., Тюріна Т.Г., Янковська Л.А., Марусенко Е.А., Голубничий П.І. та ін. Роль мистецтва в духовному розвитку особистості досліджують Шевченко Г.П., Миропольська Н.С., Вороніна Г.Г., Швердін К.Н., Олексюк О.М.,

якихось причин, або коли текст для читання є занадто легким чи важким. Лише у старших класах досить власної чи групової критики для читання. Що стосується інших предметів, то ситуація залишається такою ж самою, як і при читанні [5, с.41].

Петер Петерсен постійно мав учнів у центрі власного цілісного розвитку. “Учень має власні цінності і чекає, коли з ними будуть рахуватися.” “Культура оцінювання замість культу оцінювання!”, формулює в основному Петерсен. У готовності оцінити він вбачає надану людині основу для навчання з одного боку та педагогічну діяльність з іншого боку. “Культура оцінювання замість культу оцінювання” не означає відмову від оцінювання успішності в цілому. Культура успішності означає турботу про успішність дитини, підготовку до сприятливого для праці середовища, дбайливий догляд за дитиною, а не утиль вищих досягнень поміж ігнорування усіх зовнішніх та внутрішніх обставин. Дуже важливо вміти передати дитині радість від її власних успіхів та зберегти її, не ухилиючись від труднощів, адже успішність стала у школах критерієм виміру знань про людську особистість школярів, чимось вираженим у цифрах, чимось вимірним, по чому можна вчислити, в якому стані перебуває дитина, як вона вчиться, якою вона є, що вона розуміє та вміє. “Об'єктивне” оцінювання такого типу лежить в основі усієї системи оцінювання, екзаменів та переходу учнів з класу в клас, внаслідок цього зв'язку оцінювання успішності повинне стати менш вагомим та, врешті-решт, бути вміщеним у вигадану систему покарань, яка розвинена у школах” [6, с.52].

“Небезпека оцінювання результатів навчальної діяльності дитини вчителем не може повністю бути відзначеною. Вона одразу ж перекидає навчальний процес у бік діяльності вчителя, руйнуючи при цьому власний напрямок роботи дитини, знищуючи її думку та впевненість у власних силах” [7, с.109]. У практиці оцінювання Петера Петерсена наголошуються “людські цінності” у порівнянні з шкільним оцінюванням, щоб не наразити громадськість на небезпеку через оцінювання, а, швидше, обґрунтувати її.

Висновки. Контроль та оцінювання є важливими складовими навчального процесу у школах західноєвропейських країн. За допомогою контролю визначається рівень розвитку учня, виявляються прогалини у знаннях та вміннях, визначається ступінь готовності дитини до засвоєння нового матеріалу тощо. Серед функцій контролю, які активно використовуються, передусім – діагностична, навчально-розвивальна та контролююча. Варто зазначити, що на сучасному етапі змінюється їх пріоритетність. Оскільки вся система контролю та оцінювання розглядається нині як механізм сприяння всебічному розвитку дитини, першочергового значення набуває навчально-розвивальна функція перевірки знань [3, с.17].

Новий підхід до оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів у системі загальної середньої освіти в Україні слугує гуманізації освіти, орієнтації процесу навчання на розвиток особистості учня, реалізації особистісно-орієнтованого навчання, підвищенню якості й

об'єктивності оцінювання [4, с.362]. Види контролю оцінювання у зарубіжних школах аналогічні тим, що застосовуються в українській школі, а саме: попередній (або діагностичний), поточний, періодичний та підсумковий. Відмінність між сучасними системами контролю західноєвропейських країн і вітчизняною полягає в наданні все більшої значущості поточному оцінюванню порівняно з іншими видами. На думку зарубіжних фахівців, саме поточне оцінювання (щоденна діагностика вчителем динаміки розвитку дитини) дає змогу отримати найбільш реальну картину прогресу учнів. У цілому контроль та оцінювання успішності учнів відіграє важливу роль в освітньому процесі зарубіжних країн.

Щодо порівняльного аналізу системи оцінювання результатів навчальної діяльності учнів у вітчизняних школах та у школах Єнського плану, на основі проведеного нами дослідження можна стверджувати, що між обома системами існують певні розбіжності. У нашій педагогіці немає вербального оцінювання. З історії розробки системи оцінок у радянській школі ми бачимо, що колись в нашій педагогіці існувало словесне оцінювання, яке ще й на сьогоднішній день притаманне Єнській педагогіці. Ведення записів в особистих зошитах теж залишилося для нас в минулому. У Єнській педагогіці написання характеристик є невід'ємною ознакою педагогічної концепції П. Петерсена. Нам відомо, що у 1-ому класі початкової школи в Україні немає цифрових оцінок. Натомість вчителі використовують різні знаки та символи для виставлення оцінок.

І. П. Підласий стверджує, що оцінка є важливою подією в житті дитини, тому виставлення оцінок вимагає не лише знань, а й майстерності. Саме через оцінку регулюється відношення учня до самого себе, і тому вчитель повинен бути дуже обережним, виставляючи оцінку учневі. Він радить не виставляти оцінок у першому класі, а в наступних класах все частіше організовувати конкурси, змагання, ігри, під час яких діти зможуть оцінити самих себе.

Резюме

У статті висвітлені питання оцінювання навчальної діяльності учнів у вітчизняних школах та у школах Єнського плану. Оскільки розроблення сучасної концепції освіти, необхідної Україні на етапі її національного відродження, значною мірою спирається саме на світові надбання, проблема набуває особливого значення.

Ключові слова: оцінка, оцінювання, об'єктивний звіт, суб'єктивний звіт, характеристика, культура оцінювання, Єнські школи.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы оценивания учебной деятельности учеников в отечественных школах и в школах Энского плана. Поскольку разработка современной концепции образования, необходимой Украине на этапе ее национального возрождения, в значительной степени опирается именно на мировой опыт, данная проблема приобретает особое значение.

Ключевые слова: оценка, оценивание, объективный отчет, субъективный отчет, характеристика, культура оценивания, Энские школы.

Summary

The article deals with the issues of assessment of pupils' studying outcomes at the native schools as well as at the Yenaplan schools. As far as the development of modern conception of education, which is of primary necessity for Ukraine on the stage of its national revival, is based on the world experience to a considerable extent, this problem obtains major importance.

Keywords: estimation, evaluation, objective report, subjective report, description, evaluation culture, Yena-school.

Література:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2002. – 576 с.
2. Локшина О. Діагностика навченості у школах Західної Європи // Хімія і біологія в школі. – № 2. – 2002. – С.15-18.
3. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник/ Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.-2-е вид., випр. і доп. – Харків: „ОБС”, 2002.– 400 с.
4. Мойсеюк Н. С. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене, 2001.– 608 с.
5. Arnold, Karl-Heinz: Schülerbeurteilung ohne Zensuren/ Karl-Heinz Arnold: Eiko Jürgens – 1. Aufl.-Neuwied, Krieffel: Luchterhand, 2001.-123 S.
6. Petersen, Peter, Der Kleine Jena-Plan. (1927) 62. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001. S.107-111.
7. Petersen, Peter, Führungslehre des Unterrichts. (1927) 10. Auflage, Weinheim 1971.– S.140-150.

Подано до редакції 16.06.2006

УДК 371.132

ЕКОЛОГІЯ ДУШІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Марченко Галина Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. Сьогодні численні дослідження і публікації присвячені різноманітним екологічним проблемам і пошукам шляхів виходу із надзвичайно складної глобальної екологічної кризи, коли людство своєю господарською діяльністю настільки погіршило якісні параметри довкілля, що поставило себе на межу виживання як біологічний вид. Але існує не менш страшна загроза духовного зубожіння і знищення людини, про що в одному зі своїх останніх інтерв'ю попереджав видатний мислитель ХХ століття, академік Д.С. Ліхачов, який визначав “жорстокість та падіння культури в усьому світі” як тенденцію, що турбує найбільше. Вихід із цього становища він вбачав в освіті виховного спрямування і наголошував на тому, що необхідно зробити все можливе, щоб вберегти молоде покоління від бездуховності та морального падіння [6, с.136]. Закон України, про освіту визначає її головною метою “всесторонній розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [1, с.30]. Реалізація означеної мети вирішальною мірою залежить від рівня духовного і професійного розвитку майбутнього вчителя, сформованості його